

La Conversación Académica: una Aproximación al Desarrollo de la Competencia  
Argumentativa oral en Estudiantes de Segundo, Tercero y Cuarto de una Institución Educativa  
Pública de la Zona Rural del Municipio de Rionegro, Santander

Andrea Carolina García Remolina

Trabajo de Grado presentado como requisito para optar el título de  
Magíster en Pedagogía

Director

Luis Alfredo Mantilla Forero

Magíster en Pedagogía

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Educación

Maestría en Pedagogía

Bucaramanga

2022

### **Dedicatoria**

*Para mi nono Pedro y mi tía Rosa que desde el cielo celebran que la maestra chiquita logró  
convertirse en Magister en pedagogía.*

*A mis sobrinas, que me motivan a cada día ser mi mejor versión, quiero que sean esas mujeres  
imperfectas, fuertes, que luchan por sus sueños y metas.*

*A mi familia, especialmente a mi mamá quien sin saberlo me enseñó a luchar por lo que se  
quiere y a no rendirme ante las situaciones complejas.*

### **Agradecimientos**

Doy gracias a Dios por permitirme llegar a este punto de mi vida profesional, por regalarme la sabiduría, la fuerza y la sensatez para culminar con éxito la maestría.

A mi familia, por creer y confiar en mí, por animarme a continuar cuando ya no quería hacerlo; gracias por entender que muchas veces no pude estar ahí porque tenía un sueño que cumplir.

Igualmente, agradezco a la Maestría en Pedagogía y a sus maestros por los excelentes aportes que hicieron a mi formación académica, al profesor Alfredo Mantilla, por sus palabras, su apoyo y por acompañarme en cada una de las etapas de este largo proceso; a Sarita, muchas gracias por toda su ayuda, paciencia y comprensión.

También, agradezco a la rectora de La Institución Educativa La Ceiba, Lucero Mejía Orejarena, por confiar y apoyar mi trabajo, por brindarme las palabras necesarias cuando las fuerzas para continuar se desvanecían.

También, expreso mi más grande sentimiento de agradecimiento a los protagonistas de este estudio, mis estudiantes de segundo, tercero y cuarto y a sus padres de familias; gracias por participar y confiar en este proyecto, sin ustedes nada de esto hubiera sido posible.

## Tabla de Contenido

	<b>Pág.</b>
Introducción .....	12
1. Problema .....	14
1.1 Formulación y Planteamiento del Problema .....	14
2. Justificación .....	22
3. Objetivos .....	25
3.1 Objetivo General .....	25
3.2 Objetivos Específicos .....	25
4. Marco Referencial .....	26
4.1 Marco Teórico .....	26
4.1.1 Antecedentes Internacionales .....	26
4.1.2 Antecedentes Nacionales .....	29
4.1.3 Antecedentes Locales .....	32
4.2 Marco Conceptual .....	35
4.2.1 La Oralidad Entendida desde la Tradición Oral .....	36
4.2.2 De la Oralidad como Acto de hablar a la Oralidad Formal .....	37
4.2.3 Oralidad Directa .....	37
4.2.4 Adquisición y Desarrollo del Lenguaje en el Niño .....	38
4.2.5 Argumentación .....	41
4.2.6 Didáctica de la Argumentación Oral .....	42
4.2.7 Géneros Discursivos .....	42
4.2.8 Conversación Académica como Género Discursivo .....	44
4.2.9 Plan Discursivo .....	45

LA CONVERSACIÓN ACADÉMICA	5
4.2.10 Presencialidad Remota Mediada por WhatsApp	46
4.3 Marco Legal	48
4.3.1 Constitución Política de Colombia	48
4.3.2 Ley General de Educación	48
4.3.3 Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana	49
4.3.4 Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje	49
4.3.5 Derechos Básicos de Aprendizaje (Versión II)	50
5. Contextualización de la Investigación	51
5.1 Caracterización General	51
5.2 Contexto Específico de la Población Objeto de Estudio	54
6. Metodología	55
6.1 Enfoque Metodológico	55
6.2 Diseño Metodológico	56
6.3 Fases de la investigación	58
6.4 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	59
6.4.1 Técnicas de Recolección de Datos	60
6.4.2 Instrumentos de Recolección de Datos	62
7. Principios Éticos de la Investigación	64
8. Análisis del Diagnóstico	65
8.1 Alteraciones de las Prácticas Académicas de la Población Objeto de Estudio a Causa de la Pandemia en el año 2020	65
8.2 Aplicación del Diagnóstico de la Investigación	66
8.4 Resultado del Diagnóstico	73

8.5 Conclusiones del Análisis Diagnóstico.....	83
9. Plan de Acción .....	85
9.1 Proyecto de Aula.....	87
10. Análisis de los Resultados .....	106
11. Evaluación de los Resultados.....	143
12. Hallazgos.....	150
13. Conclusiones .....	156
14. Recomendaciones .....	159
Referencias Bibliográficas .....	161

**Lista de Tablas**

	<b>Pág.</b>
Tabla 1. <i>Descripción de las fases del proceso de recolección de datos</i> .....	59
Tabla 2. <i>Categorización de los estudiantes por niveles</i> .....	72
Tabla 3. <i>Sesiones Proyecto de Aula</i> .....	87
Tabla 4. <i>Niveles al finalizar el plan de acción</i> .....	149

**Lista de Figuras**

	<b>Pág.</b>
Figura 1. <i>Características de la conversación académica</i> .....	44
Figura 2. <i>Modelo de investigación acción- Kemmis</i> .....	57
Figura 3. <i>Ruta de la aplicación del diagnóstico</i> .....	67
Figura 4. <i>Formas de interacción en el aula</i> .....	122
Figura 5. <i>Hallazgos</i> .....	150

### **Lista de Apéndices**

Apéndice A. Lectura Max y Lucy en la edad de piedra, de Franz Gerg

Apéndice B. Enlace video “Los tiempos de la historia

Apéndice C. Cuestionario de preguntas para pensar

Apéndice D. Rejilla de valoración por niveles

Apéndice E. Diario de campo del diagnóstico

Apéndice F. Test de identificación de problemáticas sociales y de gustos

Apéndice G. Autoevaluación

Apéndice H. Evaluación del encuentro

## Resumen

**Título:** La Conversación Académica: una Aproximación al Desarrollo de la Competencia Argumentativa Oral en Estudiantes de Segundo, Tercero y Cuarto de una Institución Educativa Pública de la Zona Rural del Municipio de Rionegro, Santander\*.

**Autor(a):** Andrea Carolina García remolina\*\*

**Palabras Clave:** Oralidad, argumentación oral, conversación académica, aula multigrado, pandemia.

### Descripción:

Esta investigación se enfocó en determinar el nivel de argumentación oral alcanzado por los estudiantes de un aula multigrado de segundo, tercero y cuarto de una Institución Educativa rural del municipio de Rionegro, Santander, a partir del desarrollo de un proyecto de aula que involucró la conversación académica como género discursivo, la cual asume la oralidad desde un enfoque formal que implica los procesos de hablar, escuchar e interpretar, propios de espacios de discusión en la escuela. Dadas las condiciones en las que se desarrolló la propuesta, esta se enfocó en la oralidad formal directa a partir de la perspectiva argumentativa de los postulados de Weston, Grootendorst y Van Eemeren bajo la idea de la didáctica de la argumentación oral. Este estudio se orientó bajo un enfoque cualitativo, y un diseño metodológico de investigación acción a partir de lo propuesto por Kemmis en su modelo de espiral en ciclos; se llevó a cabo en tres momentos 1) diagnóstico, 2) acción y 3) reflexión; los cuales se ejecutaron a partir de la forma de trabajo denominada presencialidad remota mediada por WhatsApp, atendiendo las directrices del Ministerio de Educación Nacional en su estrategia de trabajo en casa en tiempos de pandemia. Entre las principales conclusiones de este estudio está el refutar lo propuesto desde los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje con relación a la argumentación y la oralidad formal, ya que se asumen como procesos continuos que requieren ser asumidos como objeto de estudio en las aulas desde la básica primaria.

---

\* Trabajo de Grado.

\*\* Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Maestría en Pedagogía. Director: Luis Alfredo Mantilla Forero. Magíster en Pedagogía.

### Abstract

**Title:** Academic Conversation: an Approach to the Oral Argumentation Skill Development in Second, Third and Fourth Grade Students From a Public Institution in a Rural Zone of Rionegro, Santander\*.

**Author:** Andrea Carolina García Remolina\*\*.

**Keywords:** Orality, oral argumentation skill, academic conversation, multi-grade classroom, pandemic.

### Description:

This research study focused on determining the level of oral argumentation achieved by second, third and fourth-grade multi-grade classroom students from a rural public institution in Rionegro, Santander, through the development of a classroom project that involved academic conversation as a discourse genre, which assumed orality from a formal approach that implies speaking, listening and interpretation processes, appropriate for discourse spaces at school. Due to the conditions in which the proposal was developed, it was focused on formal direct orality from the argumentative perspective of Weston, Grootendorst and Van Eemeren's premises under the didactic idea of oral argumentation. This research study was oriented under a qualitative approach and an action research methodological design that took the Kemmis spiral cycle model into account. It was conducted in three moments: 1) diagnostic, 2) action and 3) reflection, which were executed from a remote working methodology called remote presence mediated by WhatsApp, taking into account the Ministry of National Education's guidelines in its strategy of home working in times of pandemic. Among the main conclusions of this study is to refute what is proposed from the Basic Standards of Language Competences in relation to argumentation and formal orality, since they are assumed as continuous processes that need to be assumed as an object of study in the classrooms from the basic primary.

---

\* Degree Work.

\*\* Faculty of Human Sciences. School of Education. Master's Degree in Pedagogy. Director: Luis Alfredo Mantilla Forero. Master in Pedagogy.

## Introducción

“La oralidad no puede entenderse como simple enunciación sino como una *acción* de enunciar” (Gutiérrez, 2014, p. 27); por lo tanto, reconociendo que existen formas de hablar distintas, este estudio se enmarca en una oralidad formal que asume la conversación académica como género discursivo que implica procesos de argumentación oral; en ese sentido, en un primer momento se presenta a manera de problema de investigación cómo se asume la oralidad desde las políticas públicas y cómo su poco abordaje conceptual y práctico ha incidido en las prácticas de aula que asume la oralidad solo desde elementos lingüísticos; paralelo a esto, los aspectos relacionados con la argumentación aparecen de manera poco relevante en los estándares de los grados de primero a tercero y de cuarto a quinto desaparecen. Por lo tanto, surge el interés de analizar y estudiar los diferentes elementos que esta encierra desde los postulados de Walter Ong, sobre la oralidad primaria y secundaria y los de Gutiérrez (2010), sobre oralidad formal. Además, con respecto a la argumentación se asume la idea de García (2019), sobre didáctica de la argumentación oral y los postulados de Weston y Eemeren.

En ese sentido, a continuación se describe un estudio orientado bajo un enfoque cualitativo con un diseño metodológico de investigación acción a partir de lo propuesto por Kemmis en su modelo de espiral en ciclos cuyo objetivo, se enfocó en determinar el nivel de argumentación oral alcanzado por los estudiantes de segundo, tercero y cuarto de una Institución Educativa pública de la zona rural del municipio de Rionegro Santander a partir del desarrollo de un proyecto de aula que involucra la conversación académica como género discursivo, el cual se desarrolló bajo la modalidad de presencialidad remota mediada por WhatsApp atendiendo las directrices del Ministerio de Educación Nacional en su estrategia de trabajo en casa en tiempos de pandemia.

De igual forma, producto de este proceso investigativo se identificaron una serie de conclusiones y hallazgos que invitan a retomar determinados elementos clave al momento de asumir la oralidad como objeto de estudio y promover procesos de argumentación en el aula.

## 1. Problema

### 1.1 Formulación y Planteamiento del Problema

La oralidad antecede a la escritura y bajo esta premisa se establece la forma sobre cómo los sujetos adquieren el lenguaje; primero, aprenden la forma oral porque se da en condiciones de socialización naturales y espontáneas y luego, el código escrito que está ligado a situaciones comunicativas más de corte formal o académico.

Sin embargo, no toda modalidad oral es natural y espontánea “existen prácticas del lenguaje, soportadas en el registro oral que ocurren en la vida social, y otras distintas, que son propias del mundo escolar: practicas académicas” (Pérez, 2010, p.26) es decir, existen diferentes espacios donde el sujeto explora la oralidad, por un lado, la conversación informal o espontánea, que ocurre cuando se conversa con los amigos o se relata un acontecimiento, y cuya función se limita a intercambiar información con un interlocutor. En palabras de Ugalde (1989) se caracteriza por ser libre, y porque se pueden ir corrigiendo y adecuando las ideas a medida que avanza el discurso. No hay preocupación en cuanto a la pronunciación y a errores de normativa, ya que entran en juego aspectos más relevantes como la expresividad.

Por otro lado, aparece la conversación académica. Es diferente a la informal, requiere de organización previa y gira en torno a un solo tema; y asume el rol de oralidad formal. Cárdenas et al., (2017) afirman que:

Requiere unas formas de hablar distintas, no espontáneas; es más formal en cuanto a la toma de turnos y la escucha; es cooperativa en cuanto a la escogencia del tema de conversación y la intervención del otro; además, incorpora la reflexión personal sobre la propia conversación. Esta conversación no es una simple plática con los alumnos, sino que

sigue una planeación determinada e incluye una serie de objetivos, metodologías y contenidos que sirven de base en la construcción de conocimiento (p. 1).

Bajo esta perspectiva, se configura la escuela como un espacio que rompe la idea de las clases magistrales y abre camino a una estructura dialógica en las aulas, donde el estudiante manifiesta sus ideas y contradice a sus interlocutores, si es el caso, a través de argumentos y “por ende” satisface la capacidad de escuchar para hablar y no para atacar. Pero ¿es realmente la escuela un lugar donde se favorece la oralidad formal? Cuando un niño llega a las aulas de clase, lo hace ya sabiendo hablar porque el código oral lo adquiere con su familia, por lo tanto, es capaz de manifestar sus emociones, necesidades y dudas; en este sentido, bajo la idea de Gutiérrez y Rosas (2008), a partir de un estudio que realizaron para determinar las concepciones de los docentes sobre la oralidad en la escuela, afirman que la muestra de docentes que intervinieron en su estudio:

Aborda la oralidad ocasionalmente y conciben el uso oral de la lengua a una capacidad innata por lo tanto el habla actúa como herramienta para interactuar, realizar consignas, dar cuenta de saberes, llamar la atención, felicitar e, incluso, para divertir o servir como elemento estético, que se fortalece de manera natural en las interacciones cotidianas (p. 3).

A partir de lo anterior, se puede inferir que, debido a su condición natural, los profesores consideran que la oralidad en la escuela no requiere ser enseñada y la asumen desde un enfoque lingüístico o gramatical, es decir, consideran que el acto de hablar es desarrollar la oralidad “pero hablar no es pronunciar palabras, sino recrearlas en la construcción de textos organizados con relación a las distintas intencionalidades de los hablantes, las diferentes expectativas de los receptores y las mismas exigencias de las situaciones de comunicación” (Rodríguez citado por Cárdenas et al., 2017, p. 15) en ese orden de ideas, la oralidad se asume según Gutiérrez (2011),

como una práctica social y cultural de naturaleza dialógica que compromete la capacidad para asumir posturas críticas y resolver problemas a partir de la escucha comprensiva.

Detrás de lo enunciado anteriormente, se manifiesta poca tradición pedagógica frente a la enseñanza de la oralidad formal, aunque la política educativa actual le apunte a la adquisición y desarrollo de los procesos de hablar, escuchar, leer y escribir, probablemente porque se le ha otorgado mayor importancia a la lectura y a la escritura.

Al realizar una revisión de los Lineamientos Curriculares de Lenguaje, se puede deducir que brindan mayor espacio a ejemplos y orientaciones para su evaluación a los aspectos relacionados con la lectura y la escritura, suprimiendo la oralidad a solo la definición conceptual de escucha y habla, como se describe en el capítulo tres, titulado Concepción del lenguaje

Escuchar, por ejemplo, tiene que ver con elementos pragmáticos como el reconocimiento de la intención del hablante, el reconocimiento del contexto social, cultural, ideológico desde el cual se habla; además está asociado a complejos procesos cognitivos ya que, a diferencia del acto de leer en el que se cuenta con el impreso como soporte de la significación, escuchar implica ir tejiendo el significado de manera inmediata con pocas posibilidades de volver a atrás en el proceso interpretativo de los significados. A su vez, hablar resulta ser un proceso igualmente completo, es necesario elegir una posición de enunciación pertinente a la intención que persigue, es necesario reconocer quién es el interlocutor para seleccionar un registro de lenguaje y un léxico determinado (p. 50).

Es decir, se reconoce el hablar y escuchar como procesos cognitivos complejos que requieren una reacción inmediata de los interlocutores e identifica a un emisor activo, que usa las

palabras correctas según la situación comunicativa en la que intervenga para que el receptor dé significado a lo escuchado.

Por otro lado, en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, la oralidad empieza a ganar espacio dentro del factor *de producción textual*, aparece la producción de textos escritos y textos orales. Al analizar lo propuesto para los grados de primero a tercero, se logra evidenciar que aluden a aspectos relacionados con la exposición, entonación y matices de la voz e inicia un proceso hacia la argumentación oral, que se manifiesta en el último subproceso, *Expongo y defiendo mis ideas en función de la situación comunicativa*. Al continuar con la revisión, en el grupo de estándares de cuarto a quinto, desaparece la parte argumentativa y se hace énfasis en el léxico y en la adecuación de la entonación; y esta reaparece en los grados de sexto a once. Entonces, se puede inferir que, en básica primaria, desde los estándares no hay una certeza sobre el trabajo de la oralidad formal en el aula de clase.

Como valor agregado a lo descrito anteriormente, cabe destacar que las pruebas propuestas por el ICFES para medir los índices de la educación en Colombia como las PRUEBAS SABER y SABER 11 apuntan a la evaluación de la lectura y escritura al ser pruebas de selección múltiple con única respuesta; lo cual, puede incidir, en el poco abordaje de la oralidad formal en el aula porque no es un elemento a tener en cuenta con respecto a los procesos de evaluación de la educación

Las anteriores afirmaciones, permiten inferir que las políticas públicas abordan la oralidad como una manifestación del hecho de hablar y abarca únicamente los aspectos lingüísticos; y lo relacionado con la argumentación no tiene mayor transcendencia, entonces, según los Estándares de Lenguaje ¿el estudiante de básica primaria no tiene la competencia para argumentar? La enseñanza de la argumentación entra en escena a las instituciones educativas en los niveles de

básica secundaria y media, probablemente porque se tiene la falsa idea que los niños de los primeros grados no tienen la capacidad de argumentar, Cotteron, citado por Cheverra Dora, Bolívar Wilson y Monsalve Elicena, afirman: “los niños argumentan por naturaleza, dado que son capaces de señalar situaciones con las que se encuentran de acuerdo o en desacuerdo” (Cotteron, s. f, p. 680), entonces, se podría afirmar que en las aulas constantemente los estudiantes están argumentando, sólo que no hay una postura seria frente a la manera sobre cómo lo hacen, por lo tanto, es importante iniciar un proceso de argumentación oral en los grados de básica primaria, ya que aún no hay dominio concreto del código escrito.

Lo enunciado anteriormente lleva a cuestionar las prácticas en cuanto al trabajo de la argumentación oral en el aula; por lo tanto, se tomó el caso de un grupo de veintisiete estudiantes de un aula multigradual de primero, segundo y tercero (año 2020) con edades entre los 6 y 8 años, de una Institución Educativa de carácter oficial, ubicada en la zona rural del municipio de Rionegro, Santander, quienes son hijos de padres galponeros, jornaleros y conductores de busetas y de madres dedicadas a su hogar o a los oficios de lavar y cocinar en los restaurantes cercanos a la vereda.

Los estudiantes de primero, segundo y tercero se encuentran ubicados en un mismo salón, orientados por una sola profesora; trabajan sobre el mismo plan de aula propuesto desde la jefatura de área de la institución, solo varía el nivel de complejidad de la temática abordada según el grado y las particularidades de cada estudiante, tienen a su disposición dos salones, uno llamado “salón para conversar” donde se realizan las actividades de rutinas, se realizan algunas conversaciones “semiformales” y se observan algunas películas; el otro dedicado a labores propias del currículo; en ocasiones esta aula se convierte en un lugar donde la docente registra en el tablero la información que deben consignar los estudiantes en el cuaderno y al finalizar realiza un monólogo

de explicación sobre lo escrito. Es decir, los niños transcriben, la profesora explica y luego se intercambian algunas palabras sobre lo que ellos escribieron. Sin embargo, aunque se logra la participación de los estudiantes después del monólogo de la profesora, se hace con el fin de valorar la comprensión de la explicación dada. Es decir, la oralidad solo se asume con el fin de dar cuenta sobre el nivel de comprensión de un tema.

Por otro lado, en el aula se favorecen más las prácticas de lectura, es decir, se busca que los niños de primero adquieran en el menor tiempo posible la capacidad de decodificar grafías; y los de segundo y tercero se aproximen a entender las grafías que decodifican, bajo la presión de obtener buenos resultados en pruebas internas y Saber tercero. En este sentido, se hace mayor énfasis en un concepto vago sobre lectura, entendida solo como decodificación de grafías, y la oralidad queda limitada a las respuestas dadas por los estudiantes cuando se les cuestiona por la temática explicada y al monólogo que lleva a cabo la docente para la explicación de un tema abordado. No hay un espacio real para los argumentos y contraargumentos, solo posibles de allanar en esta edad por medio de la oralidad.

Sin embargo, se ha pretendido hacer un trabajo por aproximarse al desarrollo de la argumentación oral. Al iniciar cada jornada se abre un espacio para conversar y se llevan a cabo lo que la docente a cargo del grupo llama conversaciones “semiformales” en donde se pretende que los estudiantes hablen en torno a un tema específico a partir de una serie de preguntas formuladas por ella con el fin de motivar su participación, aunque en esos espacios se logra el objetivo de participación, se evidencia que en ocasiones sus respuestas no van acorde con la pregunta planteada y hay mayor participación por parte de los niños del grado superior y los de primero suelen repetir las respuestas dadas por los otros y agregan un detalle poco recurrente para hacer pasar su respuesta como diferente, esto ocurre porque todos quieren participar y no hay un

interés por responder acertadamente, sino de intervenir. Es decir, aunque se pretende abordar la oralidad formal, bajo la idea de argumentar, no se cumple tal objetivo y lo que se tiene al final es solo una lluvia de ideas. Por lo tanto, surgió la necesidad de indagar si solo se llega a una lluvia de ideas porque esa es la habilidad que alcanzan estos niños o si hay un proceso no sólido de argumentación, y teniendo en cuenta que harán parte de una investigación, es cuestionable conocer **¿Cuál es el nivel de argumentación “inicial” de los estudiantes?**

A partir de lo descrito en el párrafo anterior, surge el siguiente interrogante **¿Cómo lograr que un estudiante de segundo, tercero y cuarto articule intencionalmente su discurso en pro de satisfacer la situación comunicativa en la que se encuentre?** Cárdenas y otros en su libro *prácticas dialógicas en el aula* (2017), abordan la competencia comunicativa desde los postulados de Canale y Swain (1980), que establecen cuatro áreas del conocimiento, la competencia lingüística o gramatical, la sociolingüística, y la discursiva; y proponen una quinta, la competencia cognitiva, la cual, según Fremer y Daniel, “abarca una amplia gama de actividades que incluyan la identificación y resolución de problemas, el tomar puntos de vista alternativos, el crear argumentos razonables para fundamentar una postura y la toma de decisiones” (Cárdenas et al., 2017, p. 37), entonces, ¿Los estudiantes de segundo, tercero y cuarto están en la capacidad de producir un discurso oral argumentativo?

los niños que exponen sus puntos de vista y argumentos no necesariamente conocen y dominan las reglas que acompañan el desarrollo de sus premisas (en los términos de la lógica formal), pero sí tienen una posición frente al valor o efecto que pueden tener sus palabras en quienes participan de la situación comunicativa (en términos de la pragmática) (Chaverra, Bolívar, Monsalve, 2013 p. 668).

De acuerdo con los párrafos anteriores, surgió la necesidad de replantear el trabajo de la oralidad hacia un enfoque más formal, en donde se asuma desde una perspectiva más consciente e intencionada que la enmarque en una competencia cognitiva; en otras palabras, se requiere enriquecer los espacios de interacción en el aula con el fin que los estudiantes asuman un rol participativo y crítico donde sus intervenciones atiendan a las necesidades comunicativas establecidas y no se limiten a la repetición de las ideas presentadas por otro. Es decir, que sea una consecuencia de su construcción propia que le posibilite argumentar frente al tema que se esté discutiendo en clase.

Por consiguiente, para satisfacer esa necesidad surge el cuestionamiento sobre, ¿Es un proyecto de aula basado en la conversación oral una propuesta de intervención pertinente para desarrollar procesos de argumentación?

Por lo tanto, lo que se busca es lograr el paso de una conversación semiformal que se está dando en el aula a una producción oral formal a partir de la conversación académica, entendida como “género discursivo oral que posibilita la promoción y el aprendizaje de la oralidad en el aula, una oralidad elaborada y formal” (Cárdenas, 2017, p. 93), **pero ¿es pertinente la conversación académica como género discursivo oral en el desarrollo de la argumentación oral?**

A partir de lo anterior surge la siguiente pregunta de **investigación** *¿De qué manera la conversación académica, como género discursivo, influye en el desarrollo de la argumentación oral de los estudiantes de segundo, tercero y cuarto de una Institución Educativa pública de la zona Rural de municipio de Rionegro Santander?*

## 2. Justificación

Según la Misión de Transformación del Campo, Colombia tiene una deuda histórica con la población rural, la cual se evidencia en la inequidad que existe con relación a la población urbana. En aspectos educativos, “los resultados de las pruebas SABER 5, 9 y 11 en las zonas rurales son sistemáticamente inferiores a los de las zonas urbanas” (Como se cita en Martínez, Pertuz y Ramírez, 2016), además la contraposición de un modelo educativo flexible con un modelo regular de un solo grado por grupo y en ocasiones un docente especializado en cada una de las asignaturas, lo cual, hace que la brecha en cuanto a procesos de enseñanza sea más extensa, probablemente, por el número de estudiantes con relación al nivel esperado en cada grado o en términos de calidad, entre lo urbano y lo rural se explican por la falta de preparación y/o formación de los docentes rurales, sobre todo en modalidades de educación flexible (Martínez et al., 2016, p. 6).

De igual forma, los autores muestran que las zonas rurales de Colombia presentan altas tasas de trabajo informal, falta de competitividad, carencia de bienes públicos, y un muy bajo logro educativo (Martínez et al., 2016, p. 2) debido a que no ven en el campo un medio para surgir y consideran la idea de partir a la ciudad en donde se enfrentan a jóvenes o adultos que probablemente han recibido otro tipo educación o preparación, que han terminado sus estudios de bachillerato o han iniciado una carrera profesional, por lo tanto, son más latentes las brechas de inequidad, y posiblemente, solo puedan acceder a oficios menos remunerados y con menos preparación esperada.

Por lo tanto, con este estudio se espera disminuir las brechas en el campo educativo entre lo rural y lo urbano, aportando experiencias de aprendizaje acertadas y pertinentes para la población objeto de estudio, también, se pretende el diseño de un proyecto de aula que atienda y

dé respuesta a un modelo flexible que garantice los resultados esperados de cada uno de los grados a atender.

Tradicionalmente, dentro del sistema de creencias del profesorado, es común el trabajo del texto narrativo, sus tipos, características y estructuras en los grados de primero a tercero, de igual forma, con el texto informativo e instructivo, pero con relación al texto argumentativo este es considerado asunto de los grados superiores de bachillerato, aunque en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje de este grupo de grado, aparece un subproceso relacionado con este aspecto, “*expongo y defiendo mis ideas en función de una situación comunicativa*” (Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, 2003, p. 15), probablemente porque consideran que los estudiantes de estos grado, cuyas edades oscilan entre los seis y ocho años no están en la capacidad de dar argumentos. Sin embargo, contrario a esta concepción, Camps, citando a Dolz (1993), afirman, los niños y niñas desde los niveles de enseñanza primaria son ya capaces de argumentar; por lo tanto, es válido atender a lo propuesto desde los estándares. Con relación a lo anterior, también es pertinente el desarrollo de una propuesta para generar procesos de argumentación en estudiantes de segundo, tercero y cuarto ya que según Grootendorst y Van Eemeren (2002), consideran la argumentación una disposición compleja de dominio gradual, es decir, que se puede enseñar y adquirir teniendo una planeación sólida que contribuya al desarrollo de estos procesos, lo cual, se establece en este caso desde los géneros discusivos y atendiendo a la configuración didáctica antes mencionada.

Por otro lado, el subproceso mencionado que hace alusión a la argumentación, se ubica el enunciado identificador titulado *produzco textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos*, sin embargo, al hacer un análisis sobre lo propuesto, hacer alusión a una oralidad enfocada a aspectos lingüísticos, es decir, asuntos tales como entonación y matices de voz,

vocabulario adecuado; por lo tanto, esta propuesta pretende apuntarle al trabajo entendido desde una oralidad formal, que vaya más allá de los aspectos ya mencionados pero sin dejarlos a un lado, ya que son necesarios porque los discursos orales formales combinan planificación y espontaneidad (Vilá et al., 2005. P. 31).

De acuerdo con lo anterior, se considera pertinente el trabajo de la argumentación oral con estudiantes de segundo, tercero y cuarto porque se pretende empoderar al estudiante campesino, que se encuentra en condiciones de desigualdad con niños de su edad del sector urbano, con un discurso asertivo, argumentado y pertinente a una situación comunicativa específica, en la cual comprenda el valor de su palabra y la del otro dentro de una conversación.

De igual forma, este estudio a nivel institucional pretende romper el paradigma planteado implícitamente en los planes de área, donde se configura el texto argumentativo como una *temática* exclusiva de los grados noveno a once; además, rescatar la oralidad en contextos rurales orientados por un modelo flexible, en donde las tareas del estudiante se concentran en la transcripción de las cartillas y no hay cabida para espacios de discusión.

También, se apunta a establecer la estrategia diseñada como una política institucional, que posicione a la institución educativa a nivel municipal con alto reconocimiento en las pruebas SABER; y liderar encuentros orientados bajo la modalidad de argumentación oral.

### **3. Objetivos**

#### **3.1 Objetivo General**

Determinar el nivel de argumentación oral alcanzado por los estudiantes de segundo, tercero y cuarto de una Institución Educativa pública de la zona Rural del municipio de Rionegro Santander a partir del desarrollo de un proyecto de aula que involucra la conversación académica como género discursivo.

#### **3.2 Objetivos Específicos**

Indagar el nivel de argumentación oral de los estudiantes de segundo, tercero y cuarto de una Institución Educativa pública de la zona Rural de municipio de Rionegro Santander.

Desarrollar espacios de interacción en el aula que generen procesos de argumentación oral a partir de la conversación académica.

Establecer la pertinencia de la conversación académica como género discursivo en el desarrollo de la argumentación oral de los estudiantes de segundo, tercero y cuarto de la IE.

## 4. Marco Referencial

### 4.1 Marco Teórico

Al realizar una revisión sobre investigaciones asociadas a los procesos de oralidad enfocados a la argumentación en estudiantes se encontraron una serie de trabajos, los cuales se presentan categorizados a nivel internacional, nacional y local.

#### 4.1.1 Antecedentes Internacionales

*El lenguaje oral en el aula: una actividad social, intelectual y reflexiva.* La investigación, *El lenguaje oral en el aula: un actividad social, intelectual y reflexiva*, se llevó a cabo en la Ciudad de México, por Eloína Zamudio Casillas, en el año 2017, con estudiantes del tercer grado de preescolar del Jardín Infantil María Teresa Vásquez, perteneciente a la secretaria de Educación Pública en calidad de estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional, para obtener el grado de Maestría en Educación Básica.

En el estudio, se evidencia un afán por abordar la oralidad desde una mirada lingüística, es decir, que los estudiantes puedan manifestar correctamente sus ideas; según la observación directa realizada por la autora a una muestra de la población, logró detectar que los estudiantes no hacen aportes concretos en función de la intención comunicativa, por lo tanto, sus intervenciones son descontextualizadas o repeticiones de sus compañeros. A partir de esta situación, planteó como objetivo de investigación fortalecer en el alumno de preescolar el lenguaje oral, permitiendo el intercambio de ideas en una conversación donde se socializan puntos de vista (Zamudio, 2017, p. 96).

En sus conclusiones, la autora afirma que al abordar una problemática real y auténtica a los intereses y edad de los estudiantes posibilita la construcción de saberes, donde el docente puede guiar y reajustar el actuar en el aula; por otro lado, afirma que al abordar el estudio del lenguaje oral a temprana edad hay más posibilidades que los estudiantes desarrollen la capacidad de solucionar problemas, al comparar situaciones y sentir empatía con lo que dicen y hacen. De igual manera, considera relevante lo relacionado con el lenguaje oral porque, aunque se considera que no tiene mayor relevancia en la escuela, es natural y común encontrar estudiantes a quienes les cuesta seguir instrucciones, dar explicaciones sobre un tema y dar una idea cuando se requiere su punto de vista, por ello recalca la importancia de asumir la oralidad como objeto de estudio.

*Estrategia didáctica para mejorar la expresión oral en los estudiantes de educación básica elemental de la unidad educativa “pasa”*. Esta investigación fue desarrollada por Grey Patricia Melo Villagómez, en el año 2016, en la ciudad de Ambato, Ecuador, para la obtención del título de Magister en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Ambato. Propone el diseño e implementación de una estrategia para mejorar la expresión oral de los estudiantes cuyas edades están comprendidas entre los siete a diez años, partir de la aplicación de técnicas grupales orales de tipo recreativo con la finalidad que el estudiante se encuentre en capacidad de emitir criterios, expresar ideas y acotar con comentarios apropiados durante su intervención verbal, así como manejar un espontáneo y fluido léxico que enriquezca su vocabulario (Melo, 2016, p.23). Es una investigación de tipo mixta y constituye un estudio descriptivo, explicativo.

Se evidencia una postura únicamente hacia la parte lingüística de la oralidad, es decir que buscan que los estudiantes estén en la capacidad de manifestar de forma correcta sus ideas en

función de la situación comunicativa pactada; de esta investigación se rescata el interés por diseñar estrategias para que los estudiantes pierdan el miedo de hablar, se empoderen de su voz y expresen libremente sus ideas y ese es el primer paso hacia una argumentación oral.

*La argumentación como estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia oral en estudiantes del I ciclo de Derecho, Universidad César Vallejo – Tarapoto.* La investigación realizada por Narith Huamán, en el año 2016, en la ciudad de Tarapoto, Perú, para aspirar el título de Doctora en Educación, de la Universidad César Vallejo; se enmarca en el contexto de la educación superior y es de tipo cuasiexperimental; su propósito se centró en demostrar la aplicabilidad de la estrategia de la argumentación y cómo influye en el desarrollo de la competencia oral en los futuros profesionales; para lograrlo se enfocó desde lo propuesto de la teoría de la argumentación de Toulmin y de los postulados sobre los conectores argumentativos empleados en la emisión de un discurso de Acombre y Ducrot.

El origen de esta investigación surgió de los resultados que obtuvieron los grupos control y experimental, los cuales presentaron desempeños mínimos e insuficientes en el dominio de la competencia oral. Estos datos los arrojó el pre y post test para evaluar esta competencia en un momento inicial, y al finalizar la propuesta la investigadora diseñó una rúbrica en la cual describe las dimensiones a observar en cuanto a los aspectos fónicos, sintáctico, semántico, paralingüístico y dicción; los cuales se tendrán en cuenta y se adaptarán en este estudio para la fase diagnóstica.

Desde su investigación, Huamán afirma que emplear la oralidad implica de manera inherente usar la dimensión argumentativa, ya que tiene una intencionalidad y responde a las relaciones que se presentan entre los interlocutores (Huamán, 2016, p. 56) aunque se enmarca en un contexto de pregrado, la idea permite reafirmar la validez de este estudio que pretende el

desarrollo de la argumentación oral entendida en coherencia con el estudio en mención, como un proceso de construcción razones y mensaje a través del discurso.

#### ***4.1.2 Antecedentes Nacionales***

A nivel nacional, el campo bibliográfico enfocado a la argumentación oral no es amplio. Sin embargo, se tomaron como referencia tres investigaciones de la Universidad Nacional de Colombia, uno de los pocos lugares donde se ha adelantado este proceso investigativo de forma alternativa.

***La competencia argumentativa como proceso transversal en la escuela primaria.*** En la investigación se llevó a cabo en la Ciudad de Bogotá, en el año 2017, por Andrea León para obtener el título de Magister en Comunicación y Educación, bajo la metodología de investigación acción.

En un diagnóstico inicial, hallaron en un grupo de estudiantes de cuarto grado de primaria *problemas de convivencia*, según la investigadora asociados a la falta de elementos discursivos para debatir y conciliar diferencias, por lo tanto, a través de los dilemas morales propios del contexto de los niños, buscó desarrollar la competencia argumentativa oral bajo la idea que el uso de estos, la autora parafraseando una cita que enuncia Hernández (2011)<sup>1</sup>, los estudiantes gradualmente fueron capaces de expresar sus ideas sin agredirse, de llegar a acuerdos, de intercambiar opiniones, respetando el uso de la palabra, abordar distintos puntos de vista, trabajar en equipo, y seguir normas (León, 2017, p. 24). Este estudio desde el apartado de las conclusiones, se afirma que “la participación en discusiones formales con presencia de conflicto promueve en los estudiantes el desarrollo de elementos argumentativos como el empleo de conjunciones causales para dar razones y el uso de ejemplos para clarificar su discurso” (León, 2017, p. 211), lo

---

<sup>1</sup> La autora no presenta la cita original en la bibliografía.

cual le permite a esta investigación validar la idea que los estudiantes de básica primaria se pueden aproximar al desarrollo de competencias argumentativas orales en el contexto de una conversación formal, partiendo de elementos locales para ellos, bajo la idea que se habla desde lo que se conoce.

*Secuencia didáctica para favorecer la argumentación oral y escrita en grado segundo.*

La docente María Eugenia Ruíz, desarrolló en el año 2016 esta propuesta de investigación con la intención de obtener el título de Magister en Educación línea en Comunicación y Educación; se desarrolló desde una perspectiva cualitativa, bajo la metodología de investigación acción. Buscaba determinar la validez de una secuencia didáctica para favorecer la argumentación oral y escrita de estudiantes del grado segundo de un Colegio Distrital, de la Ciudad de Bogotá con el objetivo de configurar el aula de clase en un escenario de interacción y diálogo que favorezca a través del empoderamiento de la palabra, la construcción de conocimiento y del ser ciudadano (Ruíz, 2016, p. 6). Esta idea parte de la percepción de la autora, quien considera que la habilidad argumentativa debe comenzar en los grados iniciales de escolaridad en ambientes motivacionales y con diversidad de prácticas que lleven al reconocimiento de la palabra oral y escrita del niño (Ruíz, 2016, p. 22). De acuerdo con la autora, desde las políticas públicas, la argumentación aparece demasiado tarde en la escuela, esta debe llegar, incluso desde el preescolar para que se vaya fortaleciendo hasta llegar la educación media, bajo la idea formar sujetos dueños de sus palabras. Por otro lado, bajo las palabras de Ruíz Cifuentes, quien afirma que, se considera que con un periodo más amplio la secuencia didáctica basada en la argumentación oral y escrita, puede arrojar mayores resultados en aspectos como el desarrollo en la habilidad de los niños y las niñas para argumentar, participar en diálogos reflexivos, transformadores y constructivos, fortalecer su sentido crítico, emplear el lenguaje como medio para conocer su entorno y relacionarse con otros de forma oral y escrita

(Ruíz, 2016, p. 90). Se toma como referencial para sustentar la idea que una secuencia didáctica en cuestiones de tiempo no posibilita desarrollar procesos completos de argumentación ya que lleva tiempo aproximarse a esta idea, por lo tanto, esta investigación considera pertinente llevar a cabo un proyecto de aula.

***Propuesta didáctica para la potenciación de la oralidad en los niños de primaria a partir de la enseñanza de la lectura y la escritura.*** Clara Susana Buitrago, en el año 2017 llevó a cabo una investigación bajo un enfoque cualitativa, con una perspectiva metodológica de investigación acción, para optar el título de Magister en Educación de la Universidad Nacional de Colombia.

A través de su ejercicio como investigadora, logró observar en contextos educativos privados y mixtos que la lectura, la escritura y la oralidad eran asumidos como procesos descontextualizados e independientes, por lo tanto, esta última era asumida bajo la idea de sonoridad de las palabras; otro aspecto que logró identificar, con relación al discurso, valida la idea de que hay una desigualdad real en el aula, al discurso del docente se le da más poder que al del estudiante y asegura que esta situación avanza y se mantiene en cada ciclo escolar, aunque en el nivel preescolar el discurso de los estudiantes se caracteriza por ser más espontáneo y arriesgado *en primaria hay menor tendencia a la participación y expresión de ideas* porque el discurso del docente inicia a tener más poder sobre el del niño. Esta situación, según el estudio realizado conlleva a que pocos estudiantes verbalicen sus saberes, expectativas y cuestionamientos, porque se sienten desiguales con relación a sus profesores, por lo tanto, la autora parafraseando a Gutiérrez (2013) asegura que la escuela debe plantear estrategias que promuevan el desarrollo de la oralidad en las diferentes etapas escolares para establecer un diálogo entre el lenguaje oral y escrito, para

rescatar la oralidad como un derecho y como una alternativa para el ejercicio de una ciudadanía responsable.

De este estudio se rescata la idea que la oralidad, la lectura y la escritura son procesos que se deben abordar de manera articulada en las aulas de clase, aunque en las políticas públicas estén enfocadas solo a dos de estos aspectos y la oralidad quede reducida a la sonoridad de las palabras, por lo tanto, se reafirma como una de las ideas centrales desde esta investigación consolidar la oralidad entendida más allá del acto de hablar y se asuma como un proceso serio que debe ser constante en todos los niveles de escolaridad.

#### ***4.1.3 Antecedentes Locales***

A nivel local, se tomaron como referencia tres investigaciones de la Universidad Industrial de Santander.

***La argumentación oral: un camino para la formación integral de los estudiantes de undécimo grado de la Institución Educativa Maiporé Sede A.*** El docente Elkin García Mantilla, llevó a cabo esta investigación en el municipio de Bucaramanga, en el año 2019, para optar el título de magister en Didáctica de la Lengua; bajo el modelo de investigación acción, con el objetivo de fortalecer la formación integral de los estudiantes a través del desarrollo de competencias argumentativas orales, porque detectó entre sus alumnos un *ambiente de intolerancia* durante el desarrollo de las clases, no respetaban las intervenciones del otro y no se expresaban con una postura crítica ni argumentativa por lo tanto, justificando tal fin afirma que, el desarrollo de estas competencias en los estudiantes ejercitan sus rudimentos teóricos y deben tratar de mantener una actitud abierta al respeto por la opinión ajena, el reconocimiento del otro, la igualdad y la equidad. (García, 2019, p. 28). Además, como aspecto a destacar, habla de una

didáctica de la argumentación oral, la cual la sustenta, con los planteamiento teóricos de la didáctica general de Tina Bythe (2002); la didáctica específica desde Josette Jolibert; y de la didáctica de la argumentación desde los postulados de Chaïm Perelman, Franz Van Eemeren y Rob Grootendorst; y Monserrat Casas, desde los postulados de Formación Ciudadana; y la define como, “una acción encauzada a fomentar en el aula los procesos de comprensión y elaboración de diversos tipos de discursos argumentativos orales, legitimando con discernimiento y ética la opinión propia y ajena” (García, 2019, p. 28). Dicho concepto, aporta a este estudio la idea que la argumentación oral sí debe ser enseñada, que se deben abrir en el aula espacios serios de discusión donde se argumente, y se respete la idea propia y se le dé valor a del otro, motivando así a mejorar las prácticas de interacción en el aula de clase, bajo modalidades serias de oralidad; además de una u otra forma invita a desarrollar dichos procesos desde los primeros grados de escolaridad ya que se percibe la argumentación como una dimensión exclusiva para el bachillerato.

*Lectura crítica desde la semántica comparativa de textos bíblicos y literarios, como herramienta emancipadora para mejorar la capacidad argumentativa de los estudiantes de una escuela rural del municipio de Rionegro Santander.* Esta investigación la llevó a cabo la docente Yadira Sánchez Román, en el municipio de Rionegro, Santander, en un aula multigradual bajo el modelo escuela nueva, en el año 2017 para obtener el título de Magister en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander.

Este estudio buscó que treinta y dos estudiantes de preescolar a quinto potenciaron la competencia comunicativa lectora, desde el nivel de lectura literal hasta el crítico intertextual a partir de la semántica comparativa propuesta por Gerard Genette bajo la premisa de Fabio Jurando “la diversidad textual y formación pedagógica de los docentes orientada hacia la intersección

dialógica entre los textos, puede garantizar la formación de un ciudadano crítico” (Sánchez, 2017, p. 15)

Se desarrolló bajo la metodología de investigación acción, desde un enfoque cualitativo; configuró una secuencia didáctica, orientada por catorce talleres que dejó como producto final la escritura de veinticinco fábulas desde el intertexto, hipotexto e hipertexto con el clásico de Rin Rin renacuajo del escritor colombiano Rafael Pompo (Sánchez, 2017, p.15)

Se destaca el proceso de intertextualidad, entre los textos bíblicos y fábulas clásicas que evidencia el paso por los niveles de lectura, literal e inferencial, hasta llegar al crítico intertextual *en diferentes contextos de análisis y reflexiones* para fomentar la capacidad argumentativa de los estudiantes desde la argumentación, la autora apoya el fundamento teórico de Antony Weston e hizo uso de los cuatro tipos de argumentos que propone, autoridad, ejemplificación, causa-efecto, deductivo.

Desde el modelo escuela nueva, que agrupa a diferentes grados en un mismo salón, considera la autora que la mejor opción es la organización de diferentes grados en un mismo grupo de trabajo para propiciar mayor espacio de diálogo e intervención en las diferentes discusiones; aspecto a destacar teniendo en cuenta que la población hace parte del sector rural, bajo la idea de un grupo multigradual.

***La lectura de historietas: Apuesta para el desarrollo de la argumentación con estudiantes del sector rural.*** Este trabajo de investigación fue llevado a cabo por Yannit Irene Armenta Castellanos, con estudiantes de noveno grado del sector rural, de la Institución Educativa El Pórtico, ubicada en el municipio de Aratoca, Santander, en el año 2016, para obtener título de Magister en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander.

Se orientó bajo el diseño metodológico de investigación acción de Mckernan, con un enfoque cualitativo; su objetivo era determinar de qué manera la lectura de historietas contribuye en el desarrollo de la argumentación en su población objeto de estudio; para darle cumplimiento diseñó una secuencia didáctica.

Entre los hallazgos, la autora resalta la idea del aprendizaje significativo donde se considera el punto de partida de un nuevo aprendizaje los saberes previos, por lo tanto, considera que al abordar el trabajo del discurso argumentativo se debe hacer lo mismo y tener en cuenta su contexto, ya que la población está ubicada en el sector rural y es muy frecuente el uso de arcaísmos en sus expresiones orales y escritas; por otro lado, hace énfasis en el trabajo de la tipología textual, es decir, en procesos metacognitivos y se remite Eeveren, con su teoría de la argumentación y falacias, porque trabaja lo relacionado a los puntos de vista, opiniones, clases de disputa, actos de habla, premisas estructura y falacias argumentativas(Armenta, 2016, p.298) de acuerdo con lo anterior, este estudio permite tomar los aportes de Eeemerem como teórico clave para esta investigación, al igual que posibilita nociones claves para el trabajo sobre argumentación en el aula desde el género discursivo oral, la conversación académica.

#### **4.2 Marco Conceptual**

Bajo la perspectiva de Gutiérrez (2014), la oralidad alude a «cultura oral», «mundo oral», «composición oral», «cuestión oral», «lo oral», «comunicación oral», «palabra hablada», «lengua hablada», «el habla», entre otros, porque tiene estrecha relación con diferentes campos disciplinares como las ciencias sociales, las ciencias del lenguaje y la comunicación, la literatura y la educación. Pero en consideración con este estudio, en un primer momento, se abordará la oralidad entendida desde la tradición oral (bajo la idea de las ciencias sociales), luego desde el acto

de hablar (las ciencias del lenguaje y la comunicación) y por último la concepción de oralidad formal (la educación).

#### ***4.2.1 La Oralidad Entendida desde la Tradición Oral***

La oralidad entendida desde la tradición oral se asume desde una perspectiva antropológica y sociocultural (Gutiérrez, 2010) porque se reconocen las funciones comunicativas e interactivas de la lengua materna, la cual guarda una estrecha relación entre la cultura e identidad de un determinado grupo poblacional porque posibilita la transmisión generacional de sus mitos, creencias, costumbres, organización política y formas de vida entre otros rasgos culturales y discursivos.

Por la tanto, se asume la tradición oral como un mecanismo que garantiza la herencia cultural, social y política de los grupos sociales en donde se pone en juego la memoria de los mismos; por lo tanto, tiene tendencia a modificaciones según la mirada generacional.

Ong (2011), se refiere a dos tipos de oralidad, la primera que concierne a las culturas que carecen de todo conocimiento de la escritura o impresión, las cuales *casi no existen*, y se da por hecho que toda cultura experimenta algún tipo de escritura pues esta es, un “invento del hombre” (Tusón, 2002), para materializar la palabra dicha y comunicarse a través de grafías, en este sentido la modalidad escrita es artificial y se asume como una tecnología. El autor también se refiere a una secundaria, que da origen a una nueva oralidad mediada por la tecnología que depende de la escritura y de la impresión para su existencia y funcionamiento, tal y como ocurre en el tiempo actual.

#### ***4.2.2 De la Oralidad como Acto de hablar a la Oralidad Formal***

Representar lo que se percibe a través de los sentidos ha sido por naturaleza una necesidad que los seres humanos han suplido, en cierta medida, a las diferentes manifestaciones del lenguaje; el cual es entendido como un sistema de signos que, según Ugalde (1989), puede ser expresado en dos modalidades: en signos articulados que corresponde al código oral y por medio de gráficos que aluden al código escrito. “La modalidad oral del lenguaje es natural, consustancial al ser humano y constitutiva de la persona como miembro de una especie” (Ugalde, 1989, p.28); es decir, los sujetos hablan porque su cuerpo está diseñado para hacerlo aprovechando los órganos del sistema respiratorio y algunas partes de la boca para emitir sonidos bucales lingüísticos o no lingüísticos; por lo tanto, la lengua oral fue el primer instrumento que usaron para comunicarse y representar su realidad.

Pero no todo acto de hablar o de articular palabras es espontáneo, se habla de una oralidad formal, que desde este estudio se asumirá como aquella que se enseña en la escuela, suprimiendo la idea que es trabajo de los profesores en las aulas de clase es solo enseñar a leer, escribir o conceptos básicos propios de su área; por lo tanto, se configura la oralidad formal desde un perspectiva sociocultural y dialógica (Bajtin, 1982), con una naturaleza lingüística discursiva que implica dos procesos uno de producción o habla y otro de escucha e interpretación (Gutiérrez, 2010) .

#### ***4.2.3 Oralidad Directa***

Este tipo de oralidad se refiere a “prácticas discursivas, que se alejan de las situaciones prototípicas” (Avendaño, 2013, p.31); en ese sentido, la oralidad directa se refiere a las formas de interacción donde no hay encuentro *cara a cara* entre los interlocutores y el intercambio de

mensajes se da de manera *inmediata* pero por la mediación de elementos tecnológicos, como sucede en el caso de las llamadas telefónicas normales o en multiconferencia, intercambios de mensajes de audios o chats de voz, con o sin imagen, radio y televisión en directo.

#### ***4.2.4 Adquisición y Desarrollo del Lenguaje en el Niño***

Para comprender cómo se desarrolla y adquieren el lenguaje en los niños, se tomará como referencia los postulados desde la psicolingüística, sobre lenguaje, lengua, competencia comunicativa y las etapas de adquisición lingüística; esta *interdisciplina o ciencia fronteriza* tiene como objeto de estudio los conocimientos y capacidades que posee y desarrolla el individuo humano en el aprendizaje y uso de la lengua desde la primera infancia y en todas las etapas de su vida (Niño, 1995, p. 58).

En ese sentido, el lenguaje se asume como “el aprendizaje y uso de cualquier sistema de signos o símbolos” (Niño, 1995, p. 59) y bajo esta perspectiva suele hacerse la distinción entre el lenguaje verbal y los aspectos paralingüísticos o extralingüísticos como lenguajes no verbales. Estos dos aspectos encierran lo que desde la psicolingüística se denomina *lenguaje total* donde cualquier tipo de código social, cultural o científico es una manifestación propia del lenguaje. En cuanto a la lengua se asumen como “Un sistema de signos vocálicos y articulados que lo integrantes de un grupo social o comunidad usan para sus necesidades no solo comunicativas, sino cognitivas, socio afectivas y culturales” (Niño, 1995, p. 59).

Ahora bien, cuando un hablante u oyente tiene determinados conocimientos sobre su lengua y produce mensajes claros, en cuanto a sonoridad, articulación y coherencia, se habla de una *competencia lingüística* (Chomsky, 1978); sin embargo, más allá de este tipo de conocimientos se requiere que el sujeto reconozca el tipo de mensaje que quiere producir, en qué

momento y a qué tipo de oyentes; en ese sentido se habla de una *competencia comunicativa* la cual se refiere al “conjunto de conocimientos intuitivos y prácticos que los integrantes de un grupo poseen y que los habilita para producir cualquier tipos de mensajes” citado por Niño (1995).

En ese sentido, del lenguaje en los niños se divide en tres etapas, prelingüística, lingüística y poslingüística.

- **Etapa prelingüística:** hace referencia al momento previo al inicio del lenguaje, comprende el primer año de vida y se caracteriza por la aparición de los primeros momentos vocálicos del niño, los balbuceos y la expresividad kinésica.
- **Etapa lingüística:** La etapa anterior culmina aproximadamente entre los ocho y doce meses de edad dando inicio a la etapa lingüística donde el niño empieza a diferenciar y darle significado a los fonemas, supera la etapa del balbuceo y articula sonidos como “*pa*” que significa “*papá*” en ese sentido, “el origen del lenguaje tiene su punto de apoyo en la asociación que hace el niño de las manifestaciones auditivo-vocales con una significación” (Niño, 1995, p. 63); sin embargo, la rapidez con la que ocurra dicha articulación de sonidos va a depender de los estímulos de su medio social y de aspectos propios de sus aparato fonador.

En esta etapa aparecen las primeras palabras, en donde la socialización con otros niños de su edad o aspectos de su contexto entran a jugar un rol importante en el desarrollo de su lenguaje, en palabras de Richelle (1975) “el niño empieza a asociar con los signos verbales, determinados significados, en el marco de la incipiente socialización”; estas primeras palabras suelen ser con referencia a un objeto o elemento; aparece la repetición de palabras por imitación y la creación de onomatopeyas y lo que el autor enuncia como *deixis* o uso de deícticos.

Luego, aparecen los holofrases, o “empleo de una o dos palabras combinadas con funciones comunicativas equivalentes a frases u oraciones” (Niño, 1995, p. 64); estas expresiones irán acompañadas de movimiento o de elementos deícticos y sus significados dependerán del contexto propio de su enunciación.

Continuando con el proceso de desarrollo del lenguaje, aparecen las *regulaciones*, que se refiere al momento donde el niño empieza a ampliar su vocabulario y a hacer uso de normas gramaticales propias de su edad, como: *yo cabo, yo sabo, está rompido*.

Entre los dos y cuatro años, inicia la adquisición del *sistema gramatical y semántico* y es donde aparecen las *expansiones gramaticales*, que corresponde al momento donde las oraciones de los niños son más extensas, claras y con más sentido gramatical, éstas se dan en la medida en que “la expresión se amplía por algún tipo de recursividad, por ejemplo” (Niño, 1995, p. 65)

*Perro ladra*

*Ese perro ladra*

*Ese perro ladra al gato*

*El perro que ladra al gato es negro*

Por otro lado, entre los tres y hasta los cinco o seis años, aparecen las *palabras funciones* donde hay mayor claridad en la expresión del tiempo, la formulación de preguntas y el uso de vocabulario técnico según el contexto y los estímulos culturales y sociales a los que esté expuesto el niño.

- **Etapa poslingüística:** Esta etapa no corresponde un punto final en el desarrollo del lenguaje sino un momento clave, en donde el niño o sujeto debe identificar que no solo basta una competencia lingüística y “aparecen nuevas necesidades de comunicación y de

acción, especialmente en el campo de la expresión científica y la utilización de esta” (Niño, 1995, p. 66) en ese sentido, “necesita de un lenguaje en sentido amplio (total) que comprenda el uso de toda clase de signos y códigos” (Niño, 1995, p. 66)

#### ***4.2.5 Argumentación***

Desde la perspectiva de Anthoy Weston, dar un argumento, significa “ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo a una conclusión” (Weston, 1996, p.11) en otras palabras, una conclusión es la afirmación *en favor* de algo, y las razones que sustenta las afirmaciones dadas, se enuncian como premisas. Según Weston, un buen argumento depende de la conexión entre las premisas y la conclusión.

A partir de la idea de Grootendorst y Van Eemeren (2006), “la argumentación se plantea como una actividad verbal, social y racional que apunta a convencer a un crítico razonable de la aceptabilidad de un punto de vista”; si el punto de vista es positivo, se habla de la defensa de la proposición, pero si es negativo, se trata de la refutación de la misma. Es este sentido, para Eemeren, la argumentación es un intento de justificar o refutar una proposición.

Siguiendo en la perspectiva Grootendorst y Van Eemeren la argumentación, es una disposición compleja cuyo dominio es gradual y relativo a un contexto comunicacional específico; de igual forma, lo afirma, Camps (1995), la argumentación está fuertemente ligada al contexto. Por lo tanto, al generar situaciones de argumentación en el aula es indispensable que el estudiante reconozca a quien se va a dirigir, y bajo cuál situación comunicativa va a emitir su discurso.

#### ***4.2.6 Didáctica de la Argumentación Oral***

A partir de un estudio realizado por García (2019), en el cual toma aspectos relevantes de los planteamientos teóricos de la didáctica general de Blythe (2002), de la didáctica específica de la lengua que realizó Josett Jolibert y la teoría de la argumentación de Van Eemeren y Rob Grootendorst y la nueva retórica de Perelman y algunos postulados de la formación ciudadana de Moserrat Casas, plantea el concepto de didáctica de la argumentación oral, entendida como “la acción encausada a fomentar en el aula los procesos de comprensión y elaboración de diversos tipos de discursos argumentativos orales, legitimando con discernimiento y ética la opinión propia y ajena” (García, 2019, p. 47).

Según el autor, para una didáctica de la argumentación “es necesario plantear situaciones expresivas y comunicativas que partan del deseo y curiosidad de los estudiantes, considerando aspectos como la identidad de auditorio, el propósito y la situación comunicativa, la fuente de la argumentación, los recursos utilizados, entre otros” (García.2019, p. 48); por lo tanto, esta idea recobra la importancia de partir de los intereses de los estudiantes para generar expectativas sobre lo que se va a hablar; y formular un plan que permita identificar los elementos necesarios para organizar el discurso es decir, que el estudiante conozca con quiénes va a hablar y sobre qué.

#### ***4.2.7 Géneros Discursivos***

Según Bajtín (1998), el uso de la lengua es multiforme y se lleva a cabo en forma de enunciados, que pueden ser orales o escritos y reflejan las especificaciones de su emisor (*quién lo emite*) y su contexto (*dónde lo emite*) en cuanto al contenido, el estilo verbal y su composición, siendo este último aspecto determinado por la situación comunicativa que permite atender al *cómo se dice*, en términos de modalización del discurso, el cual estaría en concordancia con el género

discursivo; que se entiende como “las variadas formas que adquiere la comunicación según la estructura del acto comunicativo, el número de interlocutores, la finalidad del discurso y el ámbito en el que se encuentre” (Briz, 2008, p. 205), de igual forma, “cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos *géneros discursivos*” (Bajtín, 1998, p.3).

Los géneros discursivos se clasifican en primarios (simples) y secundarios (complejos) los cuales propone Bajtín, desde la lingüística estructural y la semiótica soviética y los define de la siguiente manera:

Los géneros discursivos primarios son las formas simples del hablar que disponen los miembros de una comunidad lingüística para sus interacciones diarias. Los géneros discursivos secundarios son formas complejas de la comunicación social se manifiestan de forma escrita y viven de la constante reelaboración y recontextualización de los géneros primarios (Haverkate, 1987).

En cuanto a la conversación, en términos de Haverkate, es entendida como una forma de interacción que presupone la oralidad, “aunque no toda transmisión o intercambio de información por medio de la palabra es necesariamente una conversación” (Haverkate, 1987, p.7), por lo tanto, depende de la comunidad lingüística en la que se desarrolle y le permita encasillarse en un determinado género discursivo.

Con relación a la palabra académica, se alude a Platón, quien llamó academia a la escuela filosófica que fundó en Atenas, en ese sentido, “la academia se entiende como el espacio para pensar libremente” (Gutiérrez et al., 2017, p. 93); en ese sentido, “se alude a la conversación académica como un género discursivo oral, primario que se refiere a la acción de hablar con una o más personas de manera libre y, por lo tanto, reflexionada” (Gutiérrez et al., 2017, p. 94).

#### 4.2.8 Conversación Académica como Género Discursivo

Bajo la perspectiva del grupo de lenguaje Bacatá compuesto por Cárdenas et al., (2017); y del grupo de Lenguaje, cultura e Identidad de Gutiérrez (2014), configura el siguiente concepto de conversación académica.

La conversación académica, como un género dialógico, exige preguntas, argumentos y reflexiones por parte de los interlocutores: alumnos y maestros, además es propia de un ámbito formal como el aula de clases, el cual se trasforma en un espacio de encuentro e interacción verbal, posibilitando a los estudiantes la construcción de conocimiento sobre los usos del lenguaje y desarrollen un proceso de toma de conciencia sobre la comprensión y la producción discursiva.

Además, se establecen las siguientes características representadas en el siguiente esquema:

#### Figura 1.

*Características de la conversación académica.*



Nota: Construcción de Sentifos. Adaptado de prácticas dialógicas en la escuela por Cárdenas et al., (2017, p. 96).

Se definen, bajo la perspectiva de Gutiérrez las siguientes características de la conversación académicas como género discursivo.

Es *organizada*, porque tiene un propósito claro, consta de un inicio o presentación del tema, un tiempo de desarrollo basado en la de interacción y un cierre que haga referencia a los conocimientos aprendidos.

Es *dialógica*, porque permite la interacción entre sus integrantes.

Involucra *la escucha participativa* porque hace referencia a la habilidad de escuchar no solo lo que la persona está expresando directamente con palabras, sino también descubrir los sentimientos e inferir ideas o que pensamiento que subyacen a lo que se está diciendo.

Es *Cooperativa*, porque su énfasis está en la interacción y colaboración comunicativa de los hablantes.

Es *intersubjetiva*, se refiere a la manera como cada quien habla sobre lo que sabe, sobre su experiencia, en ello se involucra el decir, el sentir y el hacer.

*Reflexiva*, porque es estimulada mediante el uso de la pregunta para conseguir la palabra de los otros.

#### **4.2.9 Plan Discursivo**

Atendiendo al enfoque desde el cual este estudio asume la oralidad y en función a lo que representa o involucra la conversación académica como género discursivo, se toman como referencia los postulados de los retóricos grecolatinos planteados por Briz en su libro *saber hablar* en cuanto a las fases en la que se divide la preparación de un discurso oral, para el diseño, estructura y organización de un *plan discursivo para conversar* que consiste en un formato

dividido en cuatro momentos que posibilita al estudiante la organizar de su discurso dando respuestas a una serie de preguntas para tal fin.

El primer momento, desde la perspectiva grecolatina se denomina saber *de qué se va a hablar* en ese sentido, teniendo en cuenta que cada encuentro con los estudiantes que involucre la construcción del plan discursivo, este, va a partir de una *preguntan para pensar* que va a establecer el tema de la conversación, luego, aparece la pregunta ¿Con quién voy a conversar? Que permite identificar sus interlocutores y el contexto en el cual se va a enmarcar su discurso; el momento dos, llamado *ordenar mis ideas* va a permitir que el estudiante tenga una idea clara y definida de lo que quiere lograr con su discurso, es decir, va a establecer su intención comunicativa, por la tanto, la pregunta que en el momento dos guías este proceso se enuncia así ¿Qué quiero lograr con mi intervención? El tercer momento, *revestir de palabras mis ideas* implica decidir “el tono del discurso, la estructura del inicio o las figuras retóricas que se van a emplear” (Briz, 2008, p. 77); por lo tanto, los estudiantes, deben dar respuestas a las preguntas ¿cómo inicio mi intervención? ¿Cómo puede sustentar las afirmaciones hechas? En esta pregunta entra en juego el uso de los tipos de argumentos que los estudiantes conocen y la última pregunta ¿Cómo puedo finalizar mi intervención?; el cuarto momento, desde los objetivos de este estudio se llamó observaciones, donde el estudiante escribirá elementos clave para su intervención que no logró plasmar en los momentos anteriores; se aclara, que el plan discursivo no es un guion que se deba leer en los diferentes encuentros, sino un referente que posibilita la organización del discurso.

#### ***4.2.10 Presencialidad Remota Mediada por WhatsApp***

Al declararse la emergencia sanitaria en todo el territorio colombiano a causa del Covid-19, las actividades académicas presenciales fueron suspendidas, e inicia un proceso de transición

hacia la orientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje con el apoyo del internet y los elementos tecnológicos, es así como aparece en el campo educativo el concepto de presencialidad remota que hace referencia a la

“*Emergency Remote Teaching*”, la cual se da en contextos donde la educación no puede ser presencial o híbrida por una situación de emergencia o crisis, pero que una vez finalizada esa situación se vuelve al antiguo formato, por lo que se asume de manera temporal el uso de tecnología multimedial o audiovisual, sin llegar a ser aprendizaje en línea” (Hodges et al., 2020. Citado por Rodríguez; Villalobos y Ruiz, 2020, p. 245).

En ese sentido, para dar respuesta a las necesidades de la población objeto de estudio en tiempos de pandemia, surge la presencialidad remota mediada por WhatsApp; donde el aula física como tal desaparece temporalmente y se desplaza a un chat de esta aplicación diseñada para el intercambio de mensajes en contextos diferentes al académico.

Bajo esta perspectiva entran en juego las formas de interacción en el aula, las cuales dadas las nuevas dinámicas también se ven alteradas porque inciden factores como la calidad de la señal del lugar, los conocimientos tecnológicos, los recursos económicos para adquirir un plan de datos o una recarga, ese sentido hablamos de dos formas de comunicación; *Asincrónica* la cual “se establece sin que coincida el tiempo real para los participantes” (Corrales et al., 2020, p. 6) y *Sincrónica* que hace referencia al tipo de “comunicación en tiempo real caracterizada por la interacción directa de las personas participantes (todos conectamos a la vez)” (Corrales et al., 2020, p. 6), por lo tanto, la interacción bajo este nuevo modelo de enseñanza se caracteriza por ser semipersonalizada y de tipo bidireccional, es decir el maestro aunque tenga a sus alumnos reunidos en un solo grupo de chat, debe atender los diferentes chats personales y desarrollar las clases de acuerdo al ritmo del estudiante, su disposición y recursos.

### **4.3 Marco Legal**

En este apartado se presentan los documentos legales y de política pública por los cuales se rige esta investigación; entre ellos, la Constitución Política de Colombia, la Ley General de Educación, los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana y los Estándares Básicos de Competencias del lenguaje.

#### ***4.3.1 Constitución Política de Colombia***

El artículo 67, del apartado *de los derechos fundamentales*, respalda la intencionalidad de esta propuesta de investigación, al proclamar: La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura (Constitución Política de Colombia, 1991, art. 67).

#### ***4.3.2 Ley General de Educación***

En el artículo 5, en el numeral 9, enuncia como un fin de la educación, El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país. Ley 115, 1994, art. 5) Esta propuesta se proyecta al desarrollo de competencias argumentativas en estudiantes del sector rural, lo cual posibilitará la configuración de estudiantes campesinos, críticos y reflexivos de su realidad.

De igual forma, en el capítulo I, de la sección tercera, en el artículo 20 numeral b, enuncia como un objetivo general de la educación básica: Desarrollar las habilidades comunicativas para

leer, comprende, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente. (Ley 115, 1994, art. 20); dentro de la dinámica de esta investigación se busca que el estudiante de educación básica desarrolle las habilidades enunciadas, pero haciendo énfasis en las tres últimas, lo que se busca es que se empodere de su discurso, que sea crítico, reflexivo y se encuentre en la capacidad de argumentar; es decir, que vaya más allá de solo expresarse correctamente en términos de entonación y pronunciación.

#### ***4.3.3 Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana***

Son un documento de política pública, que, según el Ministerio de Educación Nacional (1998), presenta las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares para el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales desde el preescolar hasta la básica media.

Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana a lo largo de sus cinco capítulos aborda el concepto de lenguaje desde el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras, por lo tanto, la gran mayoría de sus hojas contienen ejemplos y orientaciones para la evaluación y trabajo de estos aspectos, dejando con poca relevancia el trabajo de la oralidad; con base esta afirmación, los lineamientos se asumen como una política pública antítesis de los objetivos de este estudio.

#### ***4.3.4 Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje***

Son un documento de política pública. Están organizados partir de cinco factores: producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación; los cuales, definen los subprocesos o los alcances en términos de aprendizaje que un estudiante debe alcanzar al concluir cada grupo de

grados establecidos que son: de 1° a 3°, 4° a 5°, 6° a 7° 8° a 9° y 10° a 11°. Al igual que los lineamientos, este documento se cita como antítesis de los objetivos de la investigación, porque, aunque resalta el trabajo de la oralidad en el primer grupo de grados, no se evidencia un proceso constante (en términos de subprocesos) en cuanto a la argumentación oral en básica primaria.

#### ***4.3.5 Derechos Básicos de Aprendizaje (Versión II)***

Desde el Ministerio de Educación Nacional (2016) se definen como un conjunto de aprendizajes estructurantes que han de aprender los estudiantes en cada uno de los grados de educación escolar, desde transición hasta once, y en las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales. Bajo la perspectiva de los objetivos de investigación se logra evidenciar en los DBA, especialmente el numeral siete del grado primero una aproximación al trabajo de la oralidad formal, pero desde una perspectiva netamente lingüística, no se abordan aspectos relacionados con la argumentación; de igual forma, en el numeral siete del grado segundo, excluyendo la evidencia número tres, “incluye en su discurso palabras que contienen las letras ‘r’, ‘rr’ y ‘q’ con una pronunciación que permite a otros comprenderlas” ya que no es relevante para los intereses de este estudio. Sin embargo, se tomarán los DBA enunciados para apoyar el trabajo sobre argumentación oral a realizar con los estudiantes de primero y segundo.

## 5. Contextualización de la Investigación

### 5.1 Caracterización General

La escuela objeto de estudio, ofrece los grados de preescolar y primaria completa, tiene en total 56 estudiantes matriculados, dos profesoras, quienes asumen la carga académica de tres grados, una trabaja todas las áreas de primero a tercero y otra los grados de preescolar, cuarto y quinto, cuenta con el Programa de Alimentación Escolar PAE, el cual ofrece el almuerzo a los estudiantes.

Tiene con cuatro salones, de los cuales dos de ellos están ubicados en la parte del frente y están asignados para los grados de primero, segundo y tercero; al lado derecho, se encuentra la cocina que dispone de un baño para el uso de los profesores; girando a la izquierda de los salones enunciados, se encuentra la sala de informática, la biblioteca y los dos salones que corresponden a los grados de preescolar, cuarto y quinto. También hay, con un restaurante escolar, tres baños para los estudiantes, un orinal y dos lavamanos horizontales; asimismo, con una cancha para practicar fútbol y baloncesto y en la parte de arriba se encuentra el aula múltiple.

Sobre el kilómetro 30 de la vía al mar se encuentra la única carretera de acceso a la escuela la cual está totalmente destapada o sin pavimentar; también, está ubicado el caserío sobre la orilla de carretera donde se encuentran aproximadamente seis fruterías, un balneario y un restaurante. Las fruterías en su gran mayoría están construídas con tablas; son negocios y a la vez viviendas para sus habitantes, ninguna cuenta con servicio sanitario, deben desplazarse a aproximadamente 8 minutos donde se encuentra “el baño comunitario”; seguidamente de las fruterías, a orillas del río Samacá se encuentran casas construídas en ladrillo y cemento, algunas cuentan con segundo piso; de la cuales dos funcionan como papelerías y ofrecen servicio de llamadas a celular, fotocopias,

impresiones y venta de útiles escolares; de igual manera, en el caserío se encuentran dos clínicas de ropa, tres tiendas en las cuales venden productos de la canasta familia y una ofrece servicio de Efecty, por lo cual dispone de acceso a internet y a la vez actúa como minisupermercado.

En instalaciones cercanas al caserío, se encuentra una iglesia adventista la cual constantemente hace encuentros con personas que comparten sus creencias y vienen de diferentes municipios de Santander, lo cual hace que la venta en las fruterías y tiendas cercanas aumenten. A pesar de la presencia de la iglesia en la zona, la mayoría de sus habitantes son católicos y tan solo el 20% son adventistas situación que no impide la celebración eucarística católica una vez al mes.

En alrededores de la escuela se encuentran algunas granjas que pertenecen a Campollo y cuentan con casas hechas en cemento y ladrillo para el galponero encargado y su familia; por otro lado, a 45 minutos de la escuela por carretera destapa se ubica una familia que vive en cambuches, contruidos en cartón y tablas de madera.

Entre los grados primero, segundo y tercero se encuentran matriculados 28 estudiantes con edades entre los seis y diez años; según los datos que arrojan la ficha familiar, y por las características físicas de la zona, más del 50% de ellos han nacido en municipios como el Playón, Bucaramanga, Floridablanca y San Alberto. Entre los años 2017 hasta la fecha, ha aumentado el número de estudiantes venezolanos, pero duran muy poco tiempo en la zona. Actualmente, el 5% de los matriculados en estos grados son de nacionalidad venezolana y se han mantenido por más de dos años en la sede.

Debido a las fuertes y constantes lluvias durante los meses de noviembre y diciembre en el año 2010, se presentaron en la zona y sus alrededores “más de 30 avalanchas y deslizamientos dejando un balance, según lo afirma un periódico de Bucaramanga, 20 personas desaparecidas, más de 30 muertos, 2.400 familias damnificadas y 97 casas destruidas” (Alvarado, 2010), de igual

manera, produjo el cierre total de la vía a la Costa Atlántica por más de veinte días, por lo tanto, el traslado de heridos y de cadáveres se hacían por vía aérea hasta Bucaramanga. Las zonas más afectadas fueron las veredas de Trincheras donde se evacuaron 103 personas; y la Ceiba, donde el barro de la montaña sepultó por completo un asentamiento humano cercano.

La mayoría de las familias reportan en la ficha de matrícula de los estudiantes condiciones de desplazamiento o damnificados, a raíz de eso, se encuentran a la espera de la entrega de una vivienda propia y algunos reciben subsidios de alimentación. De igual forma, tomando como referencia la ficha mencionada, se puede afirmar que el 90% de la población son de estrato 1.

Los padres de familia de los estudiantes, en su mayoría viven en unión libre. El modelo de familia más común en la población es nuclear y extensa. También, se evidencia que el 60% de los padres o acudientes han terminado sus estudios de bachillerato y el porcentaje restante o solo tienen la primaria o no terminaron la media, y tan solo el 5% ha accedido a la educación superior. La población masculina, aludiendo a los papás de los estudiantes, en un 45% aproximadamente trabajan en Campollo, devengado un sueldo mínimo mensual más prestaciones de ley; por el contrario, el 55% restante se dedican a trabajos informales, ateniendo su propio negocio en las fruterías del caserío, trabajan al jornal, o en la venta de arena que sacan del río o se desempeñan como conductores o ayudantes en la línea de transportes municipal Lusitania.

Por su parte, las mamás de los estudiantes, en su gran mayoría, se dedican a las labores de la casa, solo un mínimo porcentaje de ellas cuentan con trabajos formales en fundaciones o en el hogar del adulto mayor del pueblo. Por temporadas, algunas de ellas se dedican a lavar platos y a hacer aseo en restaurantes cercanos.

## 5.2 Contexto Específico de la Población Objeto de Estudio

La población objeto de estudio es de veintisiete alumnos de los grados primero, segundo y tercero de una Institución Educativa rural, quienes conforman un aula multigradual que agrupa nueve estudiantes de primero, ocho de segundo y diez de tercero y una profesora.

Comparten un plan de área que a nivel institucional está organizado de tal manera que las temáticas para cada grupo sean similares por periodo, variando únicamente el nivel de dificultad en cada grado, esto en el caso de las áreas llamadas fundamentales, como español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales e inglés; en las demás asignaturas como educación física, ética y religión, emprendimiento, tecnología e informática las temáticas abordadas son iguales, se ajustan de tal manera que sean viables para los tres grados.

En el grado primero, hay un interés a nivel institucional y por parte de los padres de familia de los estudiantes, de abordar procesos de lectura, entendidos como decodificación de grafías, es decir, que los niños aprendan a “leer” esperando resultados exitosos en el siguiente año; en los grados segundo y tercero, el foco es abordar procesos de comprensión de lectura, bajo la presión de las pruebas saber, pruebas internas, diseñadas desde la jefatura de área de lengua castellana y el convenio con la empresa Los tres editores; además, perfeccionar aspectos relacionados con la velocidad al leer y a la correcta articulación de la palabras, de igual forma, con las pausas y cambios de sonidos en la lectura en voz alta.

Por otro lado, los estudiantes deben responder con la carga académica de otras nueve asignaturas, esperando también resultados satisfactorios dependiendo del foco de cada una, además, cumplir con lo propuesto en los cinco proyectos institucionales que no se encuentran transversalizados.

Consecuencia de la carga académica de los estudiantes, la presión de los objetivos de cada área y la desarticulación de los proyectos institucionales, la oralidad ha quedado suprimida a los monólogos de la docente para explicar un tema o conversaciones semiformales alrededor de un tema que se dan después del descanso, en las cuales se evidencia un afán por intervenir o hablar y no de atender a las situación comunicativa establecida, además se evidencia mayor participación de los estudiantes de tercero y algunos de segundo y los de primero asumen una actitud de escucha pasiva y cuando participan lo hacen para repetir una respuesta dada.

## **6. Metodología**

En este apartado se explican el enfoque y diseño metodológico de la investigación; también se especifican las fases en las que se desarrollará la misma y las técnicas e instrumentos a emplear en cada una con el fin de validar los resultados obtenidos durante el desarrollo del proceso investigativo.

### **6.1 Enfoque Metodológico**

Esta propuesta de investigación se orientó bajo un enfoque cualitativo porque buscó comprender, conocer, explicar y describir desde la inter y la subjetividad de los protagonistas: investigador e investigado, la realidad social presente en una institución educativa con relación a las experiencias, interacciones y pensamientos sobre los procesos de argumentación oral a través del uso de los géneros discursivos orales.

Bajo la idea de este enfoque, Carmen Trujillo, Miguel Naranjo, Kennedy Lomas y Milton Merlo (2019) en su libro, *Investigación acción*, el investigador interioriza la realidad investigada para generar ciencia o nuevos conocimientos válidos, por lo tanto, los autores afirman que el objetivo de la investigación cualitativa es construir significados (nuevos conocimientos) a partir de las configuraciones de la práctica cotidiana de los actores para poder describir su realidad. Citando a Habermas, los autores sostienen que para lograrlo hay que pertenecer al mundo de la vida, así que “para describirlos hay que entenderlos, y para entenderlos hay que participar en su producción” esta premisa permite la aproximación a la idea de sobre investigación cualitativa propuesta por Trujillo y citada por los autores (Trujillo, 2019, p. 32)

La investigación cualitativa, es la descripción detallada, intrínseca- extrínseca y de amplia esencia para describir, entender y comprender al fenómeno en estudio dentro de su propia realidad. Esta realidad como un mundo de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables y cualificables (...) (Trujillo, 2019, p. 38)

## **6.2 Diseño Metodológico**

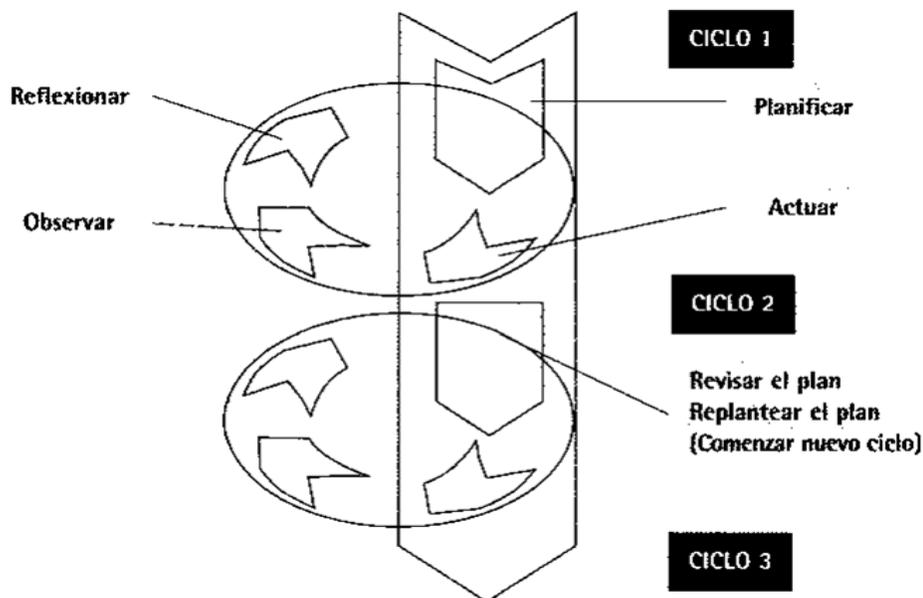
Esta propuesta se llevó a cabo a partir del diseño metodológico de investigación acción porque le apuntó a la transformación de una práctica educativa real, para comprender y mejorar las condiciones sociales y construir nuevos significados a partir de la reflexión realizada por quienes intervienen. Por lo tanto, Carr y Kemmis la definen como una forma de estudio autoreflexivo emprendido por los participantes para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su comprensión de estas prácticas y las situaciones en las que se lleva a cabo (McKernan, 1996, p.24) Para Elliott, la IA se centra en el descubrimiento y resolución de los problemas a los que se enfrenta el profesorado (Latorre, 2005, p. 26), es decir, busca darle al investigador, que en este caso configura al docentes, un rol crítico y reflexivo para someter a

prueba su práctica con relación a los resultados obtenidos y esperados, para comprenderla, explicarla y si es el caso, transformarla o brindar alternativas de acción.

Dentro de las modalidades de la IA, se encuentra la crítica emancipadora, que se “centra en la transformación de la práctica educativa, y pretende construir y formular alternativas de acción” (Latorre, 2005, p. 31), por lo tanto, esta modalidad comparte aspectos con lo propuesto por Kemmis, en su modelo denominado *espiral de ciclos* el cual se “organiza en dos ejes, uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y el otro organizativo, constituido por la planificación y la observación, los cuales están en constante interacción” (Latorre, 2005, p. 35). Este modelo se asume en esta investigación con un fin metodológico y de ordenamiento de la información porque permite una constante revisión y reflexión de la acción, lo cual “contribuye a resolver los problemas y comprender y dar significado a las prácticas cotidianas de la escuela” (Latorre, 2005, p. 35).

## Figura 2.

### *Modelo de investigación acción- Kemmis*



Nota: La investigación acción. Adaptado de Latorre, Antonio. (2005, p. 35).

### 6.3 Fases de la investigación

Para atender los objetivos de la investigación, la propuesta integra las siguientes fases de investigación: diagnóstico, acción y reflexión.

- **Diagnóstico:** En esta fase buscó indagar el nivel de argumentación de los estudiantes, por lo tanto, a partir de la narración de una historia se generó un espacio de discusión mediado por preguntas formuladas por la docente para motivar la intervención. Se usó la rejilla de valoración por niveles, que permitió agrupar y medir aspectos relacionados con la argumentación oral; lo registrado en la rejilla se sustenta mediante los diarios de campo producto de la observación y los análisis hechos a las grabaciones de audio y video.

- **Acción:** A partir de los resultados obtenidos en la fase anterior, se diseñó y ejecutó un proyecto de aula que permitió generar procesos de argumentación oral, sólidos; para tal fin, se organizaron espacios de interacción en el aula orientados bajo la perspectiva teórica de la conversación académica como género discursivo por medio de llamadas multiconferencia y en el grupo de WhatsApp; para medir los alcances de cada sesión tomó como referencia la información obtenida en los diarios de campo las grabaciones de audio y videos y las interacciones en los encuentros de WhatsApp y las rejillas de seguimiento individual producto de cada encuentro.

- **Reflexión:** Esta fase, denominada de reflexión se entiende como el “conjunto de tareas - recopilación, reducción, representación, validación e interpretación – con el fin de extraer significados relevantes, evidencias o pruebas en relación con los efectos o consecuencias del plan de acción” (Latorre, 2005, p. 83); por lo tanto, se centró en el análisis de la información obtenida en cada una de las fases anteriores con el fin de reflexionar, medir y evaluar los alcances obtenidos y los aspectos por mejorar, los cuales se evidencian en los capítulos posteriores. Se llevó a cabo un proceso de codificación de la información, obtenida en las rúbricas, diarios de campo y

grabaciones de audio y videos, este proceso, dio origen a categorías emergentes que facilitaron la reflexión sobre la acción realizada y evaluar los alcances obtenidos durante el desarrollo del proyecto de aula, en este caso, establecer la pertinencia de la conversación académica como género discursivo oral en el desarrollo de la argumentación oral.

#### 6.4 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Este apartado describe y sustenta de manera teórica las técnicas e instrumentos empleados para la recolección de información.

**Tabla 1.**

*Descripción de las fases del proceso de recolección de datos*

Fases	Objetivos	Técnicas	Instrumentos
Fase 1: <b>Diagnóstico</b>	Indagar el nivel de argumentación de los estudiantes de primero, segundo y tercero de una Institución Educativa pública de la zona Rural de municipio de Rionegro Santander.	Prueba diagnóstica	Cuestionario
		Observación participante	Diario de campo Grabación de audio y video
Fase 2: <b>Acción</b>	Desarrollar espacios de interacción a través de un proyecto de aula para generar procesos de argumentación oral en estudiantes de primero, segundo y tercero que involucre los géneros discursivos orales.	Observación participante	Diario de campo Grabación de audio y video
Fase :3 <b>Reflexión</b>	Establecer la pertinencia de la conversación académica como género discursivo oral en el desarrollo de la argumentación oral de los estudiantes de primero, segundo y tercero de la IE.	Grupo focal	Rúbrica para evaluar la conversación académica.
			Rúbrica de autoevaluación de la participación en la conversación académica. Rúbrica de coevaluación de la Conversación académica.
		Grabación de audio y video	Diario de campo Grabación de vídeo

#### **6.4.1 Técnicas de Recolección de Datos.**

**La prueba o evaluación diagnóstica**, “se realiza previamente al desarrollo de un proceso educativo, cualquiera que este sea, para reconocer si los alumnos poseen o no una serie de conocimientos prerequisites para poder asimilar y comprender de manera significativa lo que se les presentará” (Barriga, Díaz y Hernández, 2002, p. 407); por lo tanto, en la fase 1 de este estudio, denominada, *diagnóstico*, se aplicó la prueba diseñada por la investigadora para indagar el nivel de argumentación de los estudiantes de la población objeto de estudio; para lograrlo, se generó un espacio de discusión por medio de una llamada tipo multiconferencia a partir, de la narración y lectura de la historieta titulada *Max y Lucy en la edad de piedra, de Franz Gerg (Apéndice A)* motivado por las preguntas llamadas “para conversar” que desde la perspectiva de este estudio, se asumió como preguntas abiertas, no literales, que buscan desestabilizar las ideas de los estudiantes y permitan *catapultar* las ideas, opiniones o argumentos frente al tema en discusión.

A partir de los resultados obtenidos en esta prueba, se definió el diseño y planificación del proyecto de aula titulado “Cuentos que no son puro cuento” que se describe en capítulos posteriores de igual forma, producto del diagnóstico, se adaptó la rejilla de valoración por niveles hecha por Gutiérrez y el grupo de lenguaje Bacatá, (sobresaliente, alto, medio y bajo), para evaluar el paso de una conversación espontánea a una de tipo académica; y así pre categorizar la información obtenida de manera individual para conocer el nivel de argumentación de los estudiantes en la fase diagnóstica.

**La observación participante**, se entiende como una “técnica interactiva” (Latorre, 2005, p. 57) que le permite al docente investigador involucrarse con el contexto real de la población, para facilitar la comprensión y reflexión del fenómeno a investigar; en este sentido, la observación participante se puede definir, como “la práctica de hacer investigación tomando parte en la vida del grupo social o institución que se está investigando” (McKernan, 1996, p. 84), para este estudio,

esta técnica, alude a la flexibilidad que asumirá el docente investigador de intervenir cuando requiera, en pro de alcanzar los objetivos esperados, ya que su rol se configura en observar para analizar y reflexionar y la vez hacer parte del objeto de estudio.

A partir de los objetivos de investigación de este estudio, la observación participante se asumió como un proceso constante a lo largo de cada una de las fases, en la primera, llamada diagnóstico se realizó una observación inicial, que permitió rastrear aspectos relevantes en los estudiantes en cuanto a los elementos generales relaciones con la argumentación.

Una segunda observación, se llevó a cabo en la fase de acción, la cual persiguió unos objetivos previamente establecidos a partir de los datos obtenidos en la prueba diagnóstica y en la primera observación; su objetivo se centró en rastrear e identificar aspectos claves para comprobar la validez del proyecto de aula con relación al desarrollo de procesos de argumentación oral por medio de los géneros discursivos.

La observación final, se llevó a cabo en la fase número tres y permitió el rastreo de datos en profundidad con relación a la pertinencia o no del género discursivo en los procesos de argumentación oral. De igual forma, permitió organizar, evaluar y analizar la información obtenida al largo del desarrollo del proyecto de aulas

Otra técnica de recolección de datos es el grupo focal; esta ha sido definida desde diferentes autores, sin embargo, a partir de los intereses de este estudio se asumió desde lo propuesto por Kitzinger, citado por Hamui y Varela (2012), quien la define como una “técnica útil para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, que permite examinar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera (Humai y Valerela, 2012. p. 2). En ese sentido, el grupo focal se asumió como encuentro final donde los estudiantes

dieron a conocer sus puntos de vista y argumentos sobre el tema principal de la conversación realizada.

#### ***6.4.2 Instrumentos de Recolección de Datos***

**El Cuestionario**, bajo la perspectiva de Latorre se entiende como “un conjunto de cuestiones o preguntas sobre un tema o problema de estudio” (Latorre, 2005, p. 66), para esta propuesta se asumió el cuestionario como el conjunto de preguntas pertinentes, formuladas por el docente investigador para propiciar la intervención de los estudiantes; dichas preguntas fueron respondidas por ellos de manera oral por medio de una llamada tipo multiconferencia; y se asumieron bajo la postura “que no existe respuestas verdaderas, sino apropiadas que mantienen un diálogo abierto” (Latorre, 2005, p. 67), en este sentido, el cuestionario no midió el número de respuestas correctas e incorrectas sino la pertinencia con relación al objetivo planteado.

Por otro lado, las preguntas se plantearon en pro de dar cumplimiento al propósito previamente establecido, identificar el nivel inicial de argumentación de los estudiantes, sin embargo, en las respuestas dadas por los participantes se lograron identificar algunos elementos culturales como el rol de la mujer.

**El diario de campo**, se asumió como un trabajo continuo de la maestra investigadora a lo largo de las tres fases que se plantearon, por lo tanto, se configuró como “un mecanismo para la autoevaluación continua y sistemática de la experiencia docente” (Gómez, 2004, p.11). En ese sentido, los registros realizados se asumieron como “relatos interpretativos, es decir, describir lo que realmente sucede y ofrecer un análisis, interpretación o nota analítica de los mismos” (McKernan, 1996, p. 107), lo cual posibilitó la reflexión constante de la acción de la maestra y contribuyó al logro de los objetivos propuestos.

Por otro lado, se usó como instrumento de recolección de datos **la grabación de audio y video** que permitió completar o agregar la parte analítica y crítica de los diarios de campo porque proporcionó información viable y precisa; se buscó seguir las pautas para grabar en las aulas propuestas por Mckernan, para orientar y ajustar los objetivos de la observación del video y lo que se espera rastrear en este; las pautas son:

1. ¿Qué desea observar usted?
2. ¿Cuáles son los rasgos positivos de la actuación?
3. ¿Están claras las metas de la lección?
4. ¿Cuál es el rol del profesor?
5. ¿Están interesados los estudiantes?
6. ¿Quién habla?
7. ¿Qué tipo de emisiones generan?
8. ¿Qué tipo de preguntas se hacen?
9. ¿Cómo es la participación del alumnado?

La grabación en video al igual que los diarios de campo fueron un instrumento clave a lo largo del estudio, porque permitieron el rastreo en detalle de información relevante para dar cumplimiento a los objetivos planeados para cada una de las fases.

**Las rúbricas**, se definen como “guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada” (Díaz, 2005, p. 9), se diseñaron tres rubricas de acuerdo a los objetivos planteados. La rúbrica de autoevaluación de la participación en cada uno de los encuentros, se partió del diseño propuesto por Gutiérrez y el grupo de lenguaje Bacatá, pero se

adaptó con base a los acuerdos establecidos entre estudiantes y maestra (Apéndice F) se hizo con el fin que los estudiantes sean críticos de su proceso y juzguen sus propios avances o retrocesos y plateen estrategias para mejorar. También, se diseñó una rúbrica de coevaluación la cual permitió evaluar cómo ve el estudiante a su par, con relación a los objetivos planteados para cada encuentro (Apéndice G) y la rúbrica para evaluar el encuentro (Apéndice H).

## **7. Principios Éticos de la Investigación**

Para efectos de esta propuesta de investigación, desde la perspectiva teórica de McKernan (1999), se asumen los siguientes principios éticos

1. Todos los agentes involucrados en este proceso investigativo como directivos, padres de familia, estudiantes y demás docentes serán informados acerca de los objetivos que persigue este estudio.
2. Al estar involucrados menores de edad, los padres de familia o acudientes tienen la opción de diligenciar un consentimiento informado en el cual autorice el uso de la imagen de sus hijos o niño a cargo en vídeos y fotografías con fines netamente investigativos.
3. Así mismo, el docente investigador debe garantizar la confidencialidad de los datos obtenidos durante el desarrollo de la propuesta.
4. A partir de lo enunciado en capítulos anteriores, se garantiza que esta investigación no causa daño físico o mental a cualquiera de los agentes involucrado.
5. Se garantiza, al finalizar la propuesta, la socialización de los datos obtenidos a las comunidades involucradas.

6. El docente investigador tiene derecho a que su nombre figure en las futuras ponencias, publicaciones o reconocimientos.

## 8. Análisis del Diagnóstico

### 8.1 Alteraciones de las Prácticas Académicas de la Población Objeto de Estudio a Causa de la Pandemia en el año 2020

El 6 de marzo de 2020 el *Ministerio de Salud y Protección Social* confirmó en Colombia el primer caso de Coronavirus; posteriormente, el 11 de marzo la *Organización Mundial de la Salud* OMS “declaró el actual brote de enfermedad por coronavirus-Covid 19 como pandemia” (Decreto Legislativo 660, 2020, p. 1) lo cual obligó al estado a declarar en Colombia la Emergencia Sanitaria y la Emergencia Económica, Social y Ecológica; en ese sentido, para evitar la propagación del virus y fortalecer el sistema de salud en cuanto a infraestructura y equipamiento médico, se estableció como medida de contingencia el aislamiento preventivo obligatorio, lo cual, condujo a la suspensión de las clases de manera presencial y los estudiantes debieron continuar su proceso educativo desde casa con el acompañamiento de su maestra y con la ayuda y mediación de su familia.

¿Pero cómo continuar un proceso académico de manera no presencial en el sector rural? Se hizo un proceso de caracterización de las familias de los estudiantes en cuanto a recursos tecnológicos, conectividad y señal; el cual logró detectar que aproximadamente el 80% de los padres de familia cuenta con un celular de alta gama con la aplicación de WhatsApp, a la cual accedían a través de recargas, pero manifestaron que en ocasiones no podían leer los mensajes

inmediatamente ya que su señal es intermitente. De acuerdo con estos aspectos, se logró acordar con los padres de familia que las clases continuarían por medio de WhatsApp, dándole utilidad al grupo que se tenía en esta aplicación; por lo tanto, las guías de trabajo se enviaron de manera digital a cada chat para no saturar el grupo, algunos las imprimieron en la papelería del caserío; el envío de videos explicativos, información general y ampliaciones del tema se hizo a través del intercambio de mensajes, audios o por llamadas y mensajes de texto a los estudiantes sin conectividad. En ocasiones, las guías también se enviaron impresas para disminuir los costos de las recargas e impresiones.

En cuanto a la dinámica de clase, se estableció el mismo horario de trabajo (de 7:00 a.m. a 12:30 p.m.) priorizando los saberes de las áreas fundamentales como español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales; además, se plantearon actividades en familia para abordar temáticas de las clases de educación física, emprendimiento y ética y valores. Por otro lado, esta nueva metodología llevó a una forma de trabajo semipersonalizada porque constantemente en cada chat se intercambiaban mensajes o audios explicando las dudas que se le presentaban a los estudiantes que estaban en línea, también, algunos solicitaban que la maestra los llamara para ampliar la explicación y poder realizar el trabajo asignado y los que tenían mejor señal hacían video llamada. De igual forma, para permitir la interacción entre los estudiantes y la maestra, en algunas ocasiones se llevaron a cabo encuentros sincrónicos por medio de video llamadas o mediante el intercambio de audios en el grupo.

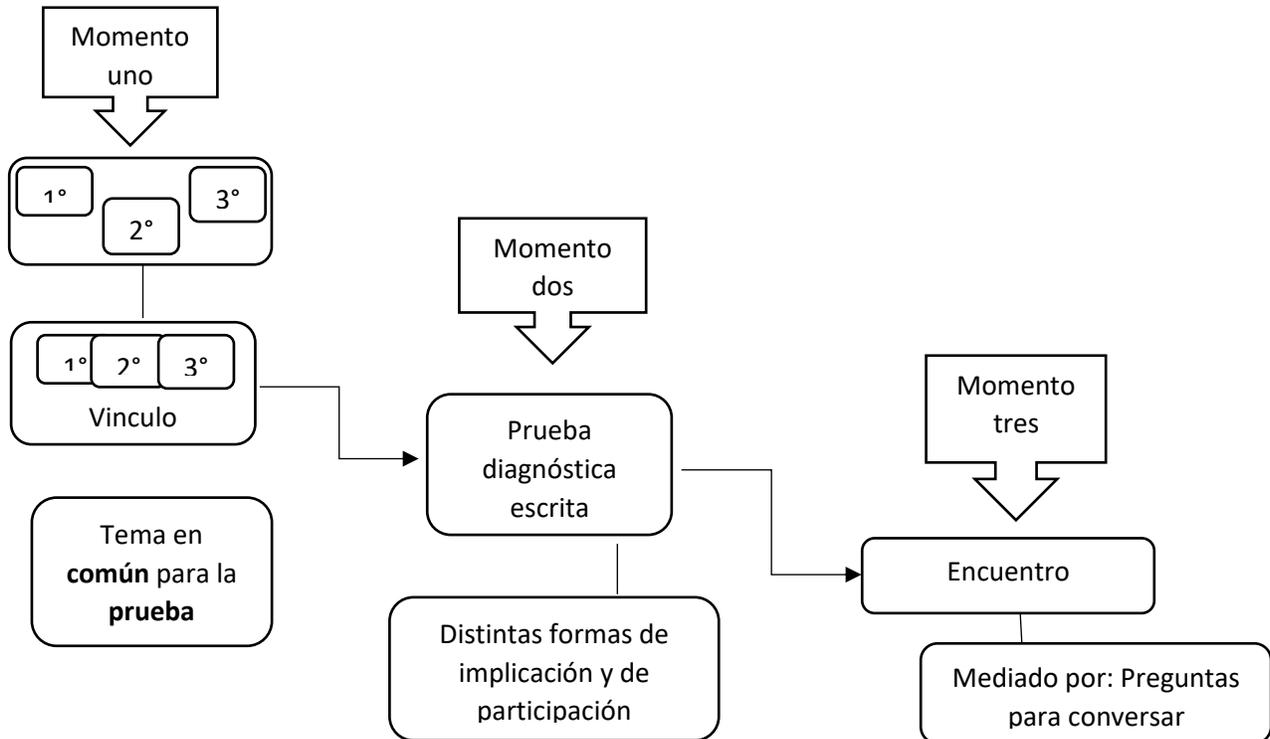
## **8.2 Aplicación del Diagnóstico de la Investigación**

Para el desarrollo de la fase 1 de diagnóstico, que pretendió indagar el nivel de argumentación de los estudiantes, se establecieron tres momentos, los cuales fueron diseñados y

adaptados a partir de las estrategias comunicativas planteadas por Vilá (2015) definidas como un “tipo de operaciones en las cuales una sucesión de acciones está relacionada entre sí por una finalidad común” (Vilá. 2015 p.40) en ese sentido, se establece la siguiente ruta:

**Figura 3.**

*Ruta de la aplicación del diagnóstico*



En un primer momento, cada uno de los tres grados se encontraba abordando una temática específica dando respuesta a lo propuesto desde el plan de área de Ciencias Sociales, lo que se buscó, en términos de Vilá (2015), era *establecer un vínculo entre los participantes*, lo cual se logró, a partir del video *los tiempos de la historia* (Apéndice B) permitiendo encaminar a los tres grupos hacia un tema en común y dar paso a la prueba diagnóstica escrita, la cual posibilitaría *distinta formas de participación*, teniendo en cuenta las temáticas generales que cada grado

abordó. Por lo tanto, se infirió que esto garantizaría igualdad de oportunidades de participación y varios enfoques temáticos en *el encuentro*, el cual, se refiere al momento en el que los estudiantes interactúan de manera simultánea en el grupo de WhatsApp o en la llamada tipo multiconferencia.

### **Momento uno**

Cada grado se encontraba abordando una temática específica en el área de ciencias sociales, lo cual fue el punto de partida para la elección del texto y el hilo temático para la prueba diagnóstica escrita y orientar la construcción del cuestionario de preguntas para conversar (ver Apéndice C) en ese sentido, teniendo en cuenta las características de un aula multigradual y atendiendo a las estrategias propuestas por Vilá (2015), que buscan “anclar el discurso con el contexto comunicativo” (p. 41), se buscó encaminar cada temática hacia un tema en común; por lo tanto, en el grado primero, que se trabajó la noción del tiempo en tres aspectos, pasado, presente y futuro, a partir del video *los tiempos de la historia*; permitió ubicar a los estudiantes en un tiempo específico lo relacionado con la edad de piedra y así comparar los aspectos pasados de esa época con los actuales, en cuanto a las formas de alimentación, vivienda, trabajos u oficios y generar hipótesis sobre una visión del futuro.

Para el caso de segundo se trabajó lo relacionado a las culturas del pasado, esto permitió establecer vínculos entre algunas culturas indígenas y la edad de piedra y rescatar las características como el nomadismo, las tribus y los clanes y unir lo trabajado con el grado primero en cuanto los aspectos ya mencionados de alimentación, vivienda, roles y poder, lo cual se articuló con lo de tercer grado haciendo mayor énfasis en cuanto al nomadismo y la importancia del fuego a lo largo de la historia. Lo anterior, permitió “establecer vínculos entre los participantes” (Vilá, 2015,

p.46) y así garantizar el mismo eje temático en el encuentro y evitar una desventaja de los grados superiores sobre los estudiantes del grado primero.

### **Momento dos**

Atendiendo a la nueva metodología de trabajo en casa, se replanteó la forma en la que se iba a llevar a cabo la narración de un cuento de la literatura infantil para generar un espacio de discusión con los estudiantes; por lo tanto, se diseñó una prueba diagnóstica escrita (Apéndice B) que se divide en tres partes: *preguntas para pensar antes de leer, la lectura y preguntas para pensar para después de leer* diseñadas a partir de lo propuesto por Cassany, “lo que hay que hacer antes de leer, durante la lectura y en la relectura” (Cassany, s.f., p. 44), la primera parte, se diseñó con la intención de activar los conocimientos previos y establecer relaciones entre lo trabajado hasta el momento en ciencias sociales y el contenido del texto ofreciendo de esta manera lo que el autor denomina *motivos para leer*.

Al realizarse la lectura de manera asincrónica, no se pudo llevar a cabo una lectura guiada, en este punto se les facilitó por medio de WhatsApp un audio de la narración del texto por si al momento de leer desde el celular o de la guía impresa no eran claras las grafías. Por lo tanto, la tercera parte, corresponde a la relectura, se plantearon preguntas que harían que el estudiante relea lo planteado en el texto para poder construir una idea propia y dar respuesta al interrogante planteado.

Pero ¿Por qué una prueba escrita en un proyecto enfocado en la oralidad? Se aclara que no se pretende medir o indagar información respecto a la comprensión de lectura de los estudiantes, ya que no es el objetivo de esta investigación, se pensó atendiendo a las necesidades actuales en cuanto a la modalidad de trabajo no presencial y se respalda a partir de la idea “leer y escribir

requiere poder hablar de lo que se comprende y de lo que se comunica” (Cassany, s.f., p. 8); por lo tanto, establecer un espacio de discusión sin una mediación previa se quedaría en la idea de hablar por hablar; en este punto la lectura, fue el medio para garantizar en el encuentro “una forma de implicación y de construcción conjunta del discurso”(Vilá, 2015, p. 46), entre los estudiantes de los tres grados.

### **Momento tres**

El momento tres de la fase diagnóstica hace referencia al encuentro entre los estudiantes y la maestra de manera sincrónica; dadas las circunstancias de trabajo en casa, las interacciones se transformaron en unipersonales, la maestra con un solo estudiante por medio de llamadas, audios o textos cortos por WhatsApp y en ocasiones maestra-madre de familia-estudiante; por lo tanto y con el fin de avanzar en el objetivo de esta fase, se acudió a otras prácticas discursivas orales, que Avendaño (2013), categoriza en *oralidades directas*, en las cuales entran la teleconferencia, conversación telefónica, chat de voz con o sin imágenes, radio y Tv directa (Avendaño y Miretti, 2013, p. 33), que permitiera la interacción de todos los estudiantes a la vez; en ese sentido, se planeó en un primer momento un encuentro por medio del grupo de WhatsApp a través del intercambio de audios o chats de voz mediadas por las preguntas para conversar (Apéndice C) las cuales se diseñaron con el objetivo de direccionar el encuentro y catapultar las ideas de los estudiantes para rastrear en su discurso afirmaciones que permitieran medir su nivel de argumentación.

Durante el encuentro no se logró tener la conexión de los estudiantes que se esperaban debido a problemas de señal de internet, por lo tanto, se reprogramó otro encuentro con los que no se lograron conectar, pero por medio de una llamada en teleconferencia. Por lo tanto, para el

análisis se van a tener en cuenta dos grupos de estudiantes y su organización obedece a las situaciones de logísticas presentadas y no a enfoques metodológicos.

### **8.3 Análisis de la Información**

Para indagar el nivel de argumentación de los estudiantes se diseñó una rejilla de valoración por niveles (Apéndice D) la cual, se construyó a partir de la propuesta realizada por el grupo de lenguaje Bacatá, para realizar una evaluación inicial de la competencia comunicativa, la cual encierra los aspectos planteados por Canale y Swaim (1980), que implica, lo discursivo, lo sociolingüístico, lo estratégico, lo lingüístico y además lo cognitivo; de igual forma, se adaptó a partir de los aportes de Weston (1992), en su libro *Las claves de la argumentación* y la traducción realizada al documento realizado por Garcia-Debenc (2010), titulado, *evaluar lo oral*; por otro lado, se ajustó a los objetivos que pretende alcanzar esta investigación.

Para llevar a cabo el proceso de análisis, se caracterizó a cada participante con las iniciales de sus nombres, el número que corresponde al grado al que pertenece y la letra W si su participación la hizo por WhatsApp o LL si lo hizo por medio de llamada; a lo largo del análisis, se citaran fragmentos de las intervenciones tanto de la maestra (M) y de los estudiantes (E) con el número que corresponde al código asignado; los cuales son tomados del diario de campo de la maestra (Apéndice E).

La siguiente tabla muestra el nivel en el que se encuentran cada uno de los quince estudiantes que participaron en la fase diagnóstica de acuerdo con los diferentes criterios establecidos para cada competencia; los espacios señalados por un guion reflejan que, debido a las características del encuentro, ya sea por WhatsApp o llamada no fue posible rastrear aspectos que permitiera medir el nivel de ese criterio.



#### **8.4 Resultado del Diagnóstico**

A continuación, se describen los resultados evidenciados en la fase diagnóstica a partir del análisis y organización de la información obtenida a través de las técnicas e instrumentos de recolección de datos.

En un primer momento, se describen las transformaciones percibidas desde el rol de maestra investigadora en las formas de interacción en el aula a causa de la pandemia y su influencia en el desarrollo de las prácticas de aula.

De igual forma, se presentan los aspectos rastreados en el discurso de los estudiantes al contrastarlo con la información registrada en la rejilla de valoración por niveles (Apéndice D) la cual asigna determinado nivel de complejidad de acuerdo con lo propuesto para cada criterio de las cinco competencias a evaluar, esta información, se sustenta con las descripciones realizadas en el diario de campo con relación a cada participante (Apéndice E).

#### **Interacción en el aula:**

Las formas de interacción en el aula se transformaron y se trasladaron a chats de aplicaciones diseñadas para el intercambio de mensajes de manera espontánea y poco formal; esta se volvió de tipo semipersonalizada pero a la vez desigual y rol del docente se mantuvo intacto; es decir, el objetivo es hacer llegar la misma *información* para todos los estudiantes para que logren acceder al *conocimiento específico* de cada área; sin embargo, esto en ocasiones no era posible y entraban en juego aspectos poco controlables para la maestra, como la señal, conectividad o la orientación y supervisión de un adulto en casa para el uso del WhatsApp lo anterior hace que la brecha educativa con relación al sector rural y otros contextos educativos sea más amplia.

La interacción dejó de ser multidireccional en un espacio físico en presencia de los interlocutores; si bien todos los contactos están reunidos en un grupo de chat, la comunicación podía ser de tipo sincrónica o asincrónica, lo que en ocasiones hacía que la interacción pasara a ser semipersonalizada y de tipo bidireccional, es decir, la maestra en cada chat desarrollando las clases de acuerdo con el ritmo, disposición y recursos de cada estudiante.

Por otro lado, se considera que las prácticas de aula fueron más consientes, porque hubo un proceso para repensar sobre los verdaderos objetivos que se pretendían alcanzar, esto ante un llamado desde los directivos a la priorización de saberes; sin embargo, se considera necesario replantear las prácticas de aula en un espacio no presencial, de tal manera, que exista un *acceso equitativo al conocimiento* para todos los estudiantes.

### **Oralidad directa: Situaciones diferenciales entre el encuentro por WhatsApp y la llamada.**

Las formas de interacción a través de las palabras se enmarcan en una situación de enunciación oral, denominada por Calsamiglia y Tusón (2002), como prototípica, que se caracteriza por determinados aspectos como lo son la “presencia simultánea de quienes interactúan” (p. 26). Es decir, que se produce *cara a cara*. Sin embargo, la llegada de la tecnología ha llevado a prescindir de este factor porque ha ampliado los *canales* por los cuales puede circular el habla, por lo tanto, aparecen las oralidades directas que se refieren a las formas como se da la interacción entre los interlocutores sin la presencia de ellos en el mismo espacio físico.

Sin embargo, las prácticas discursivas enmarcadas en una oralidad directa, no permiten cumplir en cierta medida los aspectos de una situación de enunciación prototípica; por lo tanto, a continuación, se describen aquellas situaciones diferenciales en cuanto a participación, interacción y estrategias para intervenir.

**Participación:**

En cuanto a la participación, tanto en el intercambio de mensajes por WhatsApp como por llamada se logró evidenciar que la mayoría de los estudiantes participaron, probablemente porque al no estar frente a frente con sus interlocutores, sienten más seguridad para intervenir; sin embargo, en ocasiones, su intervención se condicionó a aspectos ajenos a los participantes como la señal.

En la llamada tipo multiconferencia, la participación si se dio de manera *simultánea* (Calsamiglia y Tusón, 2002, p. 26); por lo tanto, para que se llevara a cabo de forma ordenada se asignaron turnos a los participantes; sin embargo, transcurrió de forma más lenta, ya que constantemente se repetía las instrucciones, como, participar cuando se le asignara la palabra o apagar el micrófono para que no se escuche el ruido de fondo; de igual forma, los estudiantes con problemas de señal interrumpían las intervenciones de sus compañeros porque no escuchaban bien lo estaban diciendo.

En cambio, el encuentro por WhatsApp el orden de participación fue asignado por la misma aplicación, cada mensaje fue escuchado según el orden de llegada al grupo; de igual forma, el ritmo de la conversación se condicionó a aspectos relacionados con la señal, por lo tanto, se presentó el caso de la estudiante E2 quien su respuesta llegaba de forma tardía y en su discurso se evidenciada poca relación entre las preguntas planteadas y las respuestas dadas.

**Interacción:**

El tercer aspecto enmarcado en una situación de enunciación oral prototípica es la interacción, en la cual “los interlocutores activan, construyen y negocian (...) una relación interpersonal” (Calsamiglia y Tusón. 2002, p. 26); sin embargo, tanto en la llamada como en el

encuentro por WhatsApp se logró evidenciar que no hubo una interacción estudiante-estudiante-maestra, sino maestra con cada estudiante; sin embargo, ciertos rasgos discursivos lograron evidenciar que hubo una aproximación a una interacción en términos de Calsamiglia, cuando un estudiante manifestaba estar de acuerdo con la afirmación de su compañero.

**E1:** *si profe, como dijo Yogel, Max tenía un traje con colmillos para hacerle una broma a Lucy de maldad.*

**M:** *Entonces, si ustedes ahorita viajaran en el tiempo y se encontraran a Lucy ¿Qué le dirían a sobre la afirmación que ella hizo?*

**E1:** *Yo le diría a Lucy, pues yo también, estoy de parte de Laura, que yo le diría, que estoy de acuerdo de ella también, que le diga cómo se siente.*

De igual forma, estos rasgos discursivos, se asumieron como aspectos de la competencia sociolingüística, para poder determinar si el estudiante escucha *la intervención de su compañero*, en la tabla de categorización.

### **Estrategias de intervención:**

Los criterios que plantea la competencia estratégica en la rejilla de valoración por niveles comprenden lo relacionado con estrategias de intervención, las cuales no lograron ser valoradas, probablemente a la forma como se estableció la interacción entre los estudiantes; de igual forma, se infiere que, al llevarse a cabo el encuentro a través del intercambio de mensajes por WhatsApp, el orden para intervenir estaba preestablecido por la aplicación. Por lo tanto, cada intervención, fue clara y sin interrupciones de los interlocutores; por esta situación a los estudiantes que participaron de esta manera no se les determinó este criterio. Por el contrario, en la llamada la

interacción fue simultánea, sin embargo, no fue posible valorar a todos los participantes, ya que también, apunta a rastrear ciertos aspectos kinésicos que son un complemento de la oralidad.

Sin embargo, se identificaron ciertos aspectos discursivos, no contemplados en la rejilla, que se categorizaron como estrategias de intervención; *interponer una voz de queja o reclamo al no ser escuchada o valorada su intervención*

**M:** *Esoo, muy bien la participación de Evelyn, Nixon y Yogel*

**E8:** *profe, yo también mandé un audio, pero no se me ha ido*

*O Solicitar su turno para intervenir ante el silencio de sus compañeros.* Este último criterio, solo se presentó en la llamada.

**M:** *¿Daniel?*

**E11:** *profe, profe, (interrumpe) lo mismo que valentina pienso.*

Por otro lado, en cuanto al criterio de *preguntas*, no pudo ser valorado en ninguno de los dos tipos de encuentro; además, debido a la forma de interacción por WhatsApp en ocasiones no se le solicitaba ampliación de las respuestas a los estudiantes, porque mientras se hacía iban llegando tres o cuatro mensajes, y hacía que se perdiera el ritmo de la conversación; situación que si se pudo realizar en la llamada, ya que cada uno tenía su turno de intervenir y había una interacción más directa y personalizada.

**M:** *¿Creen que es posible viajar a la edad de piedra?*

**E10:** *Profe, por la pandemia que tenemos no se puede viajar (interrumpe la intervención de su compañero*

**M:** *escucha bien la pregunta (repite la pregunta)*

**E10:** *Hay que cuidarnos del Covid*

**Configuración de la mujer del sector rural en palabras de los niños y de las niñas.**

Con relación a las preguntas para conversar se encontraba una que buscaba indagar la percepción de los estudiantes frente a la afirmación que realizaba la protagonista del comic.

**M:** Revisemos la página 3, la viñeta 4, Lucy afirma: - “*¡típico!, el trabajo de la mujer se limita a la mesa... al fin y al cabo esa fue mi idea* - ¿Por qué Lucy dice eso?

La respuesta dada por algunos de los estudiantes logró rastrear la idea que los niños y de las niñas tienen sobre el rol de la mujer, pero específicamente la mujer del sector rural, ya que la mayoría de los ejemplos presentados por ellos remiten a sus familias.

Lomas (2017), afirma, “al hablar y al intercambiar significados lingüísticamente a través de las palabras adolescentes y jóvenes dibujan lingüísticamente el territorio de su identidad generacional y cultural” (p. 107), y por qué no, los niños también; durante el desarrollo de los encuentros los estudiantes *dijeron cosas* que permiten configurar a la mujer del sector rural desde una identidad adquirida culturalmente y encierra algunos aspectos determinados desde los enunciados que plantearon.

En ese sentido, se puede determinar que la mujer cuando decide ser mamá deja a un lado sus gustos por dedicarse completamente a los cuidados de sus hijos y cuando estos crezcan, si retomar lo que había pospuesto. Como se refleja en lo enunciado por una estudiante de grado primero.

**E9:** *mi mamá cuida a los niños y papá se va a trabajar a buscar la comida, pero cuando los niños estén grandes pueden hacer lo que más les guste.*

Por otro lado, en el discurso de algunos estudiantes es reiterativa la idea, que las mujeres se deben dedicar a las labores del hogar, como lavar, cocinar, hacer aseo y cuidar los hijos; y el hombre es el que sale a trabajar a conseguir el dinero para los gastos de la familia.

**E12:** *Si, de acuerdo (Silencio) si profe, las mujeres al hogar, los hombres al trabajo*

Las afirmaciones de los estudiantes reflejan la idea que la mujer es la encargada del cuidado de los hijos, excluyendo al hombre de esta labor y asignándole como prioridad la búsqueda del dinero. De igual forma, se logra evidenciar que la caracterización sobre lo que hacen los hombres y las mujeres están condicionadas a los que les gusta o no les gusta; incluso hay una estudiante que tiene una percepción negativa sobre el hombre y la manifiesta entre risas.

Por lo tanto, se percibe entre los niños que la mujer (de manera generalizada) se dedica a las labores del hogar porque es lo que a ella le gusta hacer.

**E1:** *por ejemplo, profe, a la mujer le gusta lavar, cocinar y a los hombres les gusta mera pereza y dormir (risas)*

**E9:** *Es que profe, a los papás, a las mamás les gusta más cocinar y a los papás casi no*

Sin embargo, una minoría de estudiantes manifiesta un sentido de igualdad entre los hombres y las mujeres, reconociendo que ambos tienen las mismas capacidades tanto para realizar labores de la mesa como para trabajar.

**M:** *Bueno y entonces están de acuerdo ¿el trabajo de la mujer se limita a la mesa?*

**E8:** *no profe, porque la mujer también tiene capacidades para hacer otra cosa.*

**M:** *¿Entonces qué pueden hacer lo hombres y qué pueden hacer las mujeres?*

**E4:** *todos debemos hacer las mismas cosas así seamos hombres y mujeres*

Intervenciones después:

**E4:** *así es que debemos hacer a la vez los hombres y las mujeres, estudiar y trabajar igual que mi mamiiiiiii*

Se logra inferir que la mujer para los niños y niñas se debe dedicar al cuidado y educación de los hijos, además, a las actividades del hogar como cocinar, lavar, entre otras y el hombre, por su parte se dedica a trabajar y no realiza estas labores.

Sin embargo, hay un porcentaje de estudiantes que no están de acuerdo con esta idea, pero carecen de un discurso argumentativo que les permitan ampliar la idea que pretenden presentar

**M:** *¿Entonces qué pueden hacer los hombres y qué pueden hacer las mujeres?*

**E9:** *profe, las mujeres pueden hacer los mismos que los hombre, pero no en todas las cosas.*

### **Argumentación y discusión**

Para los fines de este estudio presentar un argumento se refiere, a ofrecer un conjunto de razones o pruebas en apoyo a una conclusión (Weston, 1996, p. 11), en ese sentido, a partir de los aspectos identificados en el discurso de los estudiantes, se puede determinar que los estudiantes plantean una conclusión o tesis específica, sin embargo, al momento de “convencer sobre la aceptabilidad de su punto de vista” como lo plantea Esmeren, Grootendors (2006), no encuentran las palabras para expresar las razones que los llevaron a pensar o asumir esta postura o simplemente se remite a expresiones cortas de sí o no.

**M:** *¿Ustedes creen que es posible viajar en el tiempo?*

**E1:** *profe, pues no pueden viajar al pasado porque eso significa, que ellos quieren volver a la edad de piedra, o sea ya en pequeñitos cuando ya nacieron*

**M:** *¿ustedes creen que eso es posible, viajar en el tiempo?*

**E2:** *profe, yo creo que no*

De igual forma, se logró evidenciar que en ocasiones los estudiantes, presentaban su posición frente al tema en discusión, y luego de varias intervenciones de sus interlocutores, adoptaba el punto de vista de su compañero.

**M:** *¿ustedes creen que eso es posible, viajar en el tiempo?*

**E8:** *profe, yo creo que no es posible*

**E9:** *si porque los seres humanos hacen muchas cosas bonitas*

*(Intervenciones después=*

**E8:** *profe, si se puede viajar en el tiempo, pero con otros instrumentos*

Por otro lado, hubo el caso de dos estudiantes, que, a lo largo del encuentro, lograron presentar argumentos propios de su edad para sustentar esta idea que estaba defendiendo.

**M:** *¿Ustedes creen que eso es posible, viajar al pasado?*

**E7:** *profe, eso solo pasa en las novelas o en las películas.*

Otro rasgo que se pudo identificar es el uso de ejemplos para ampliar su intervención y estos remitían a hechos cotidianos propios de su contexto familia; sin embargo, eran descontextualizados y no permitían sustentar la idea planteada.

**M-** *¿A qué creen que se dedica la mujer que parece ahí?*

**E1:** *Es que profe, en la edad de piedra se dedicaba a cuidar los niños, pero también podía hacer otra cosa:*

**E1:** *por ejemplo, mi mamá hace aseo, lava y cocina y nos cuida a nosotras y mi papá se va a trabajar*

**M:** *¿Entonces que pueden hacer los hombres y que pueden hacer las mujeres?*

**E1:** *pues, mi nono cocina, lo importante es que le ayude a la esposa.*

**E1:** *profe, por ejemplo, una mujer y un hombre pueden alguna vez hacer lo mismo, pero si uno tiene un solo oficio, mi papá alguna vez le ayuda a mi mamá a lavar la loza.*

Sin embargo, un aspecto a recurrente de las intervenciones de los estudiantes, con frecuencia divagan sobre la idea que pretender expresar, parafrasean las preguntas formuladas o leen fragmentos del texto con la intención de hacer ver su respuesta más extensa como sinónimo que está completa y clara. Lo resaltado corresponde a fragmentos literales del texto.

**M:** *Revisemos la página 3, la viñeta 4, Lucy afirma: - “¡típico!, el trabajo de la mujer se limita a la mesa... ¡al fin y al cabo es fue mi idea!” - ¿Por qué Lucy dice eso?*

**E1:** *Ah bueno profe, ella dijo típico, el trabajo de la mujer se limita a la mesa entonces, a que ese fue el trabajo de la mujer, fue la idea de ella ayudarle al niño, a Max y él fue lo que le hizo le agradeció con bromas*

**M:** *¿ustedes están de acuerdo con Lucy, el trabajo de la mujer se limita a la mesa?*

**E1:** *pues a mí me parece bien, porque o sea dijo el trabajo de la mujer se limita a la mesa al fin y al cabo esa fue mi idea, diciendo, esa fue mi idea ayudándole a un niño y no me agradeció.*

También se logró evidenciar que los estudiantes realizan inferencias, pero éstas son descontextualizadas frente al hilo temático de la conversación; sin embargo, no se logra establecer si es por la poca comprensión del tema o a problemas de conexión en la llegada del audio.

*M: Bueno, ¿ustedes están de acuerdo, el trabajo de la mujer se limita a la mesa?*

*E1: pues, ahí deberían entre los dos no hacerse ninguna broma, deberían de Max pedirle gracias, a Lucy por salvarlo de ese monstruo de y después Lucy decirle que se siente mal, enojada por no decirle gracias y porque le quiere hacer una broma.*

En cuanto al proceso de argumentación oral, se puede determinar que los estudiantes no cuentan con los elementos discursivos y lingüísticos para justificar sus puntos de vista; por lo tanto, no toman distancia de su opinión propia para aceptar la posición de sus compañeros, por otro lado, dadas las formas de interacción, no consideran los aportes de sus interlocutores para contraargumentar. Por lo tanto, es importante profundizar en aspectos que les posibilite la modalización de sus enunciados para encontrar las palabras que les permitan conseguir sus propósitos argumentativos.

### **8.5 Conclusiones del Análisis Diagnóstico**

A partir de lo descrito anteriormente, se puede afirmar que las respuestas planteadas por los estudiantes son más elaboradas y acertadas con relación al hilo temático de la discusión, de igual forma, en cuanto a la calidad de las intervenciones, no se evidenció desventaja de los estudiantes del grado primero con relación a los grados superiores; es decir, se superó lo descrito en el planteamiento del problema, donde se afirmaba que se evidenciaba un afán de los estudiantes por intervenir y no por responder acertadamente la pregunta planteada: lo anterior, se puede inferir

que fue posible a lo trabajado desde lo propuesto por Vilá (2005), con relación a las estrategias comunicativas, que buscan establecer un vínculo entre los participantes. De igual forma, a la integración curricular descrita en el momento uno de la fase diagnóstica, lo cual permite concluir que sí son viables estos aspectos para retomarlos en el desarrollo del proyecto de aula.

Sin embargo, se debe replantear las formas en las se emplean los elementos de la oralidad directa, ya que la interacción se queda en un *preguntar y responder* y no posibilita la interacción entre los participantes y la retroalimentación de las afirmaciones, es decir, no hay como tal una discusión que posibilite generar procesos de argumentación en los estudiantes. Ahora, con relación a este aspecto, se puede determinar que los estudiantes se encuentran en un nivel inicial de argumentación, no cuentan con los elementos discursivos que les permita defender o sustentar de manera sólida la postura que asumen frente a determinado tema; o hacer cambiar de parecer a sus interlocutores sobre la postura que han asumido. Por lo tanto, se debe profundizar en los elementos fundamentales que encierran un discurso argumentativo que invite a analizar críticamente la postura de los niños y de las niñas sobre el rol de la mujer del sector rural.

Por otro lado, a partir de la idea de Cerda (2002), quien reitera que “lo fundamental es que un proyecto de aula responda a los intereses, necesidades y expectativas del grupo al cual se destina” (p. 57), se diseñó un test de gustos y disgustos con el objetivo de conocer las percepciones de los estudiantes frente a los aspectos relacionados con su comunidad, proyecto de vida, institución, compañeros y docente; el cual se construyó a partir de las tablas de diagnóstico adaptadas por la profesora Sonia Gómez Benítez (2004), desde lo propuesto por Romero (2003), en su libro “pensamiento hábil y creativo”.

La prueba diagnóstica de gustos y disgustos (Apéndice F) se divide en tres sesiones; la primera, titulada *mi realidad*, se enfocó en identificar los intereses de los estudiantes, su proyecto

de vida y algunas dinámicas familiares; la segunda, *mi comunidad* buscó rastrear la percepción de los estudiantes sobre su vereda, institución, sus compañeros, las clases y su maestra. Y la última parte, cada estudiante debía responder cómo actuaría frente a diferentes situaciones hipotéticas planteadas y explicar las razones que lo llevan a actuar de esa manera.

Al analizar las respuestas de los estudiantes, se logró identificar que las categorías con más elementos reiterativos fueron las relacionadas con los asuntos que les preocupaba de su vereda e institución, se rastrearon respuestas como “me preocupa el río de mi casa”, “que el río está muy sucio” “el aseo de la escuela porque está muy abandonada” “cuando crece el río”; por lo tanto, se hace importante enfocar el proyecto de aula a los diferentes asuntos ambientales que le generan curiosidad y preocupación a los estudiantes.

## 9. Plan de Acción

A partir de los diferentes aspectos identificados en la fase diagnóstica, surge el interés por diseñar un plan de acción que permita, en un primer momento, analizar críticamente el rol del adulto como hombre y mujer en un contexto rural y como ellos pueden trabajar de la mano con los niños y niñas para contribuir al cuidado y protección del medio ambiente. Esto con el pretexto de desarrollar en los estudiantes procesos de argumentación oral; por lo tanto, se diseñó un proyecto de aula a partir de los postulados de Hugo Cerda Gutiérrez, quien configura esta estrategia como un “instrumento de planificación didáctica del aula y un factor de integración que articula los componentes curriculares de un aula” (Cerda, 2002, p. 52); de igual forma, el autor plantea una estructura básica de un proyecto de aula, la cual se ajusta al diseño metodológico adoptado para este estudio, que son el *diagnóstico preliminar*, *la descripción de la realidad situacional*, *la*

*fundamentación y justificación, los objetivos y propósitos, la definición de la población, la planeación de la fase operativa, la metodología y la evaluación del proyecto.*

Por otro lado, la fase operativa o planeación del plan de acción se diseñó y estructuró a partir lo propuesto por Cerda (2002), en cuanto a los elementos necesarios que deben incluirse en un proyecto determinado como lo son el *objetivo* que corresponde a una descripción de lo que se quiere conseguir, *las características del entorno, recursos, temporización y procedimientos para evaluar.*

En ese sentido, el proyecto se titula “Cuentos que no son puro cuento” y está dividido en seis sesiones, cada una se diseñó y adaptó a partir de los aportes realizados por Vilá (2005), sobre la tipificación de las formas que toma la actividad oral en el aula. Por lo tanto, cada una se enfocó en profundizar lo que encierra la competencia comunicativa a partir de los postulados de Canale y Swaim (1980); en ese orden de ideas, la sesión uno “¿Y cenicienta vivió feliz por siempre” está orientada *a conversar para gestionar la interacción en el aula* (Competencia lingüística y sociolingüística) la dos “Cenicienta y Ceniciento” está enfocada en *conversar para explicar hechos* (Competencia discursiva) la sesión tres, “De los cuentos de hadas a la realidad” en *conversar para construir conocimiento (competencia estratégica)* la cuatro, llamada “Un protagonista de un cuento que no es de hadas” la cinco “¿Había una vez una vereda” y la sesión seis “y colorín colorado, el momento de conversar ha llegado” están enfocadas en *conversar para argumentar y contraargumentar de forma planificada (competencia cognitiva).*

Cada una de las sesiones brindó los elementos necesarios para que los estudiantes participaran en un encuentro bajo la modalidad de oralidad formal titulado: “conversaciones de niños solo para adultos que quieren ayudar a cambiar el mundo” Sin perder el carácter espontáneo y creativo propio de su edad, pero enfocados en procesos argumentativos.

A continuación, se presentan la organización y planeación de cada una de las seis sesiones que busca integrar las áreas de español, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales para desarrollar en los estudiantes procesos de argumentación oral.

## 9.1 Proyecto de Aula

**Tabla 3.**

### *Sesiones Proyecto de Aula*

<b>Institución:</b>	
Institución Educativa la Ceiba. Sede L “El Bambú”	
<b>Nombre del proyecto:</b>	
“Cuentos que no son puro cuento”	
<b>Objetivo del proyecto:</b>	
Generar espacios de interacción entre los estudiantes a partir de los postulados de la competencia comunicativa para posibilitar el desarrollo de procesos de argumentación oral enmarcados en las características propias de una conversación académica.	
<b>Docente:</b> Andrea Carolina García Remolina	<b>Grado:</b> Aula multigrado 2°-3°-4°
<b>Tiempo:</b> seis meses	<b>Número de sesiones:</b> seis
<b>Sesión 1:</b>	
<b>“¿Y Cenicienta vivió feliz por siempre?”</b>	
<b>Pregunta orientadora:</b>	<b>Tiempo:</b> dos semanas
¿Qué hay después del vivieron felices por siempre?	
<b>Objetivo de la sesión:</b>	
Genera hipótesis sobre los posibles desenlaces de cuentos tradicionales como pretexto para gestionar la interacción en el aula.	
Actividades	<p><b>Antes</b></p> <p>En un primer momento se realizará la lectura del cuento tradicional “La cenicienta” teniendo en cuenta los tres momentos de lectura (antes, durante y después) para el antes, cada estudiante recibirá la guía orientadora en la cual encontrará las <i>preguntas para antes de leer</i>, el texto en prosa para que sigan la lectura a través del podcast y las <i>preguntas para después de leer</i> las cuales responderán de forma escrita y se enfocaran en la caracterización de los personajes y</p>

**Institución:**

Institución Educativa la Ceiba. Sede L “El Bambú”

sus roles en la narración y la generación de hipótesis a partir de la *pregunta para pensar* ¿Cómo crees que es la vida de cenicienta después que se casó con el príncipe? Esta pregunta motivará el primer encuentro entre los estudiantes por grupos de grados, con el objetivo de *conversar para gestionar la interacción en el aula*.

Paralelo a lo anterior se abordará lo relacionado al género narrativo y sus características.

**Durante**

Acordada previamente la fecha y hora del primer encuentro por WhatsApp en cada uno de los grupos de grado se llevará a cabo el intercambio de respuestas de *la pregunta para pensar* por medio de audios; se espera realizar el encuentro sin ninguna regla u orientación previa, con el fin, que al culminar sean los estudiantes quienes a partir de sus apreciaciones evalúen si se cumplió o no con el objetivo del encuentro, por lo tanto, los estudiantes deben conocerlo previamente y es función de la maestra estructurarlo y darlo a conocer con anterioridad para poder llevar a cabo el proceso de evaluación y autoevaluación del mismo de manera favorable. Se aclara que este encuentro se realizará bajo un enfoque lingüístico, es decir, solo será un intercambio de ideas; de igual forma, buscará que entre los interlocutores se construyan las normas de participación e intervención de un encuentro bajo la modalidad de oralidad directa. Por lo tanto, producto del encuentro se obtendrán las normas de participación e intervención de los encuentros mediante **WhatsApp**.

Luego, por medio de una transmisión en Facebook live se compartirá la versión cinematográfica de la historia de Cenicienta, de los hermanos Grimm para poder iniciar una conversación a partir de la pregunta ¿Qué similitudes o diferencias tienen las dos versiones de la historia? El intercambio de respuestas se llevará a cabo por medio de una llamada tipo multiconferencia

Como resultado de la llamada se plantará la *Pregunta para pensar* ¿Qué pasaría si la cenicienta fuera un Ceniciento? El estudiante planteará en su cuaderno de manera escrita la respuesta a la pregunta y esta será el eje conector con la sesión dos.

**Después**

Finalizado el encuentro, desde el área de lengua castellana se espera llamar nuevamente a los estudiantes para validar su percepción en los diferentes encuentros e iniciar un proceso de autoevaluación del discurso para introducir a la construcción *de un plan discursivo para conversar*, por lo tanto, se espera que se logre un intercambio de ideas a partir de la pregunta ¿cómo puedo organizar mis palabras para poder dar a conocer de manera correcta mis ideas? Y así recopilar los aportes de los estudiantes para diseñar el formato del plan discursivo y

<b>Institución:</b>								
Institución Educativa la Ceiba. Sede L “El Bambú”								
	<p>establecer y construir entre los grupos de grados las normas de participación e intervención de los encuentros por llamada tipo multiconferencia</p> <p>Al finalizar la sesión, se espera que por medio de un video explicativo o una transmisión en Facebook live se dé a conocer la estructura del <i>plan discursivo para conversar</i> el cual se construyó a partir de los aportes de ellos.</p> <p>El plan discursivo, consiste en un formato a partir de preguntas como: ¿Con quién voy a conversar? ¿Qué quiero lograr con mis intervenciones? ¿Cómo inicio mi intervención? ¿Cómo voy a lograr alcanzar el objetivo de mi intervención?; si algunos de los participantes no están de acuerdo con mis ideas ¿Cómo puedo sustentar las afirmaciones hechas? ¿Cómo puedo finalizar mi intervención? (Apéndice J) que le permiten al estudiante organizar su discurso atendiendo a la intención comunicativa del encuentro; este se diseñó y se adaptó a partir de los postulados Briz (2008) sobre las fases de preparación del discurso oral.</p>							
Contenidos	<p><b>Español:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Estructura y características del género narrativo</li> <li>-Construcción de las normas de interacción</li> </ul>							
Evaluación	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 20%;">Cognitivo</td> <td>Comprende las características del género narrativo</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">Actitudinal</td> <td>Participa activamente durante los encuentros</td> </tr> <tr> <td>Participa en la construcción de las normas de interacción</td> </tr> <tr> <td>Procedimental</td> <td>Comprende el proceso de evaluación y autoevaluación y lo ejecuta a partir de sus criterios</td> </tr> </table>	Cognitivo	Comprende las características del género narrativo	Actitudinal	Participa activamente durante los encuentros	Participa en la construcción de las normas de interacción	Procedimental	Comprende el proceso de evaluación y autoevaluación y lo ejecuta a partir de sus criterios
	Cognitivo	Comprende las características del género narrativo						
	Actitudinal	Participa activamente durante los encuentros						
		Participa en la construcción de las normas de interacción						
	Procedimental	Comprende el proceso de evaluación y autoevaluación y lo ejecuta a partir de sus criterios						
<p>En este punto, atendiendo a los objetivos de los diferentes encuentros (<i>conversar para gestionar la interacción en el aula</i>) se tendrá una versión inicial de la rejilla de evaluación del encuentro y de autoevaluación del desempeño de los estudiantes atendiendo a cada uno de los aspectos planteados por Canale y Swaim (1980), que implica, lo discursivo, lo sociolingüístico, lo estratégico, lo lingüístico y además lo cognitivo; Es decir, este formato servirá para dos procesos, de autoevaluación del estudiante y evaluación individual del estudiante por parte de la maestra para analizar y revisar los avances a lo largo su proceso académico (Apéndice I).</p>								
<b>Autoevaluación</b>	<b>Evaluación del encuentro</b>							
<p>Cada estudiante diligenciará un <i>formato inicial</i> de autoevaluación que le permitirá medir su desempeño a lo largo de los diferentes encuentros.</p>	<p>Cada estudiante tendrá la oportunidad de evaluar si se cumplió o no con el objetivo del encuentro a partir de una rejilla donde además podrá presentar sus observaciones a manera de aspectos por mejoras, recomendaciones o puntos positivos.</p>							

<b>Institución:</b>	
Institución Educativa la Ceiba. Sede L “El Bambú”	
<b>Recursos</b>	<p>Versión tradicional del cuento “la cenicienta” de Charles Perrault, adaptado de la traducción de José S. Viedma Para el proyecto de promoción de lectura “leer es mi cuento” Tomado de: <a href="https://www.mincultura.gov.co/areas/artes/publicaciones/Documents/17%20Leer%20es%20mi%20cuento%204.pdf">https://www.mincultura.gov.co/areas/artes/publicaciones/Documents/17%20Leer%20es%20mi%20cuento%204.pdf</a></p> <p>Versión cinematográfica del cuento “la cenicienta”</p> <p>-Rejilla de autoevaluación</p> <p>-Rejilla de evaluación del encuentro</p>

**Sesión 2:****“Cenicienta y Ceniciento”**

<b>Pregunta orientadora:</b>	<b>Tiempo:</b> cuatro semanas
¿El género influye en que seamos buenos o no tan buenos en ciertos oficios o labores?	

**Objetivo:** Contrastar el rol del hombre y la mujer en los cuentos tradicionales y sus adaptaciones con el contexto de los estudiantes.

<b>Actividades</b>	<p><b>Antes</b></p> <p>Se inicia retomando la pregunta para pensar planteada anteriormente ¿Qué pasaría si la cenicienta fuera un Ceniciento?; las respectivas respuestas de los estudiantes se socializarán a partir de una llamada tipo multiconferencia esta iniciará con las normas previamente establecidas para este tipo de encuentros y la maestra presentando el objetivo de la conversación. Finalizado este encuentro, se invitará a los estudiantes a escuchar por medio de un podcast la narración del cuento “Historias increíbles 1: Ceniciento” de Laurence Anholt la cual irá hasta la página 14 (para la respectiva lectura se realizarán los tres momentos) las <i>preguntas para después de leer</i> los estudiantes las responderán de forma escrita en el cuaderno y se enfocarán en la construcción de un paralelo entre las dos historias. El anterior encuentro, se asumirá bajo un enfoque lingüístico, es decir, hasta este punto se busca establecer un vínculo entre los participantes para gestionar su participación.</p> <p>Cumplido el tiempo asignado para la construcción del cuadro comparativo, se iniciará un proceso de socialización, por medio, de una llamada tipo multiconferencia, por motivos de capacidad de los participantes en este tipo de llamadas se organizarán cuatro grupos; dicha socialización se tomará como pretexto para continuar la narración por medio de un podcast el cuento Ceniciento “Historias increíbles 1: Ceniciento” de Laurence Anholt a partir de la página 15 hasta la 19.</p> <p>Completada la lectura, se invita a los estudiantes a retroalimentar sus cuadros comparativos para socializarlos en un encuentro por el grupo general de WhatsApp el cual iniciará con las normas previamente establecidas y concluirá a partir de los aportes de los participantes con</p>
--------------------	--

**Institución:**

Institución Educativa la Ceiba. Sede L “El Bambú”

la *pregunta para pensar* ¿el género influye se sea bueno o no tan bueno en ciertos oficios o labores? En este punto se indica a los estudiantes que, para dar respuesta a esta pregunta, organicen sus ideas en el formato del plan discursivo socializado anteriormente, por lo tanto, se asignaran turnos para orientar la escritura del mismo, por pequeños grupos de dos estudiantes.

**Durante**

Con el objetivo de brindar elementos para dar respuesta a la pregunta para pensar, desde el área de Ciencias Sociales, se abordarán temáticas relacionadas con los derechos humanos para tener claridad sobre los conceptos de igualdad, equidad y género.

Por otro lado, dando continuidad a lo planteado desde el área de Ciencias Naturales para el segundo periodo, se abordará la temática de los cuidados y necesidades de las plantas, por lo tanto, se, introducirá a la temática a partir de las siguientes preguntas las cuales en un primero momento los estudiantes responderán de manera escrita en sus cuadernos con ayuda de sus padres de familia y el intercambio de las respuestas se llevará a cabo en el grupo de cada grado por WhatsApp. Se aclara que el encuentro se desarrollará bajo los parámetros establecidos, es decir, dando a conocer las normas de interacción y el objetivo de la discusión y la evaluación del mismo.

- ¿Qué tipos de plantas tienen en casa? ¿Ornamentales, medicinales o cultivos de alimentos?
- ¿Qué tipos de cuidados han tenidos para que la planta se encuentre en el punto en el que se encuentra actualmente?

Las respuestas de los estudiantes permitirán abordar lo relacionado a los tipos de plantas, sus necesidades y procesos de siembra.

Las respuestas a las siguientes preguntas, se socializarán a partir de una llamada tipo multiconferencia; en este punto la conversación está orientada hacia el objetivo de “conversar para explicar hechos” por lo tanto, más allá del intercambio de respuestas se hará énfasis en que el estudiante explique lo que está respondiendo; por otro lado, la idea es que al finalizar el encuentro, se retome la pregunta para pensar ¿el género influye se sea bueno o no tan bueno en ciertos oficios o labores? Para que a partir de sus propias respuestas y la de sus compañeros puedan enriquecer el plan discursivo. Al igual que el anterior, este encuentro se desarrollará bajo los parámetros establecidos, para las llamadas

- ¿Cuáles factores influyen en el crecimiento del tipo de planta que tienen en casa?  
Explique
- ¿He escuchado a algún adulto afirmar que “yo no tengo buena mano para las matas?”  
¿A qué hace referencia? Explique

<b>Institución:</b>					
Institución Educativa la Ceiba. Sede L “El Bambú”					
	<p>- ¿Considera que al momento de sembrar influye si lo hace un hombre o una mujer? ¿por qué?</p> <p>Finalizado el encuentro, los estudiantes reconstruirán su plan discursivo desde lo abordado en ciencias sociales y ciencias Naturales.</p> <p><b>Después</b></p> <p>Finalizado y revisado el plan discursivo, se desarrollará el encuentro por llamada tipo multiconferencia a partir de la pregunta para pensar con el objetivo de contrastar el rol del hombre y la mujer el contexto de los estudiantes se espera que este encuentro sea de corte explicativo argumentativo, por lo tanto, se agregarán aspectos a los parámetros ya establecidos (presentación del objetivo de la conversación y las normas de interacción y participación) que serán la evaluación del encuentro por parte de la maestra y los estudiantes y la autoevaluación de los participantes y sus conclusiones, también, se abrirá el espacio por si los estudiantes consideran que se deben agregar otras normas de interacción y revisar la pertinencia del plan discursivo.</p> <p>Se espera que una de las posibles conclusiones a la que llegue el encuentro, sea que existen factores ajenos al hombre en el éxito o fracaso de las siembras o cultivos, como lo son los elementos ambientales, en ese sentido, <i>la pregunta para pensar</i> con la que terminará la sesión será ¿cómo inciden determinados factores ambientales en el desarrollo de una comunidad rural?</p>				
Contenidos	<p><b>Español:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Escritura del plan discursivo</li> <li>-Reglas básicas de escritura</li> <li>-Normas de interacción</li> </ul> <p><b>Ciencias Naturales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Cuidados de los seres vivos</li> <li>-Necesidades de las plantas</li> </ul> <p><b>Ciencias Sociales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Equidad</li> <li>-igualdad</li> <li>-Género</li> <li>-Derechos humanos</li> </ul>				
Evaluación	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20%; text-align: center;">Cognitivo</td> <td>Reconoce las características de los diferentes tipos de plantas, medicinales, ornamentales y productivas.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Se aproxima a la idea de los deberes derechos y humanos</td> </tr> </table>	Cognitivo	Reconoce las características de los diferentes tipos de plantas, medicinales, ornamentales y productivas.		Se aproxima a la idea de los deberes derechos y humanos
Cognitivo	Reconoce las características de los diferentes tipos de plantas, medicinales, ornamentales y productivas.				
	Se aproxima a la idea de los deberes derechos y humanos				

<b>Institución:</b>		
Institución Educativa la Ceiba. Sede L “El Bambú”		
		Explica con sus palabras las ideas sobre equidad, igualdad y género Realiza comparaciones entre las dos versiones de la historia de cenicienta.
Actitudinal		Asume un rol participativo en los diferentes encuentros
		Cumple las normas establecidas para los diferentes tipos de encuentro.
Procedimental		Asume una postura crítica para evaluar su intervención y la de sus compañeros en los diferentes encuentros.
		Presenta sus aportes de manera clara atendiendo a los objetivos del encuentro.
		Comprende el objetivo del encuentro y sus intervenciones son coherentes a este.
En este punto, atendiendo a los objetivos de los diferentes encuentros se tendrá una versión dos de la rejilla de evaluación del encuentro y de autoevaluación del desempeño de los estudiantes atendiendo a cada uno de los aspectos planteados por Canale y Swaim (1980) (Apéndice I)		
<b>Autoevaluación</b>	<b>Evaluación del encuentro</b>	<b>Coevaluación</b>
Cada estudiante diligenciará un <i>formato dos</i> de autoevaluación que le permitirá medir su desempeño a lo largo de los diferentes encuentros (Apéndice G)	Cada estudiante tendrá la oportunidad de evaluar si se cumplió o no con el objetivo del encuentro a partir de una rejilla donde además podrá presentar sus observaciones a manera de aspectos por mejoras, recomendaciones o puntos positivos.  De igual forma, evaluará el desempeño de sus compañeros en el grupo (Apéndice H)	Comprende la parte final de cada encuentro donde se llega a una conclusión sobre el tema discutido y cada estudiante presenta su opinión sobre si se cumplió o no con lo que se pretendía con la conversación.
Recursos	-Versión tradicional del cuento “La cenicienta” -Historias increíbles 1: “Ceniciento” de Laurence Anholt -Libro de ser competente en Ciencias Sociales 2°-3-4° - Libro de ser competente en Ciencias Naturales 2°-3-4° -Guías orientadoras	

<b>Institución:</b>	
Institución Educativa la Ceiba. Sede L “El Bambú”	
<b>Sesión 3:</b>	
<b>De los cuentos de hadas a la realidad</b>	
<b>Pregunta orientadora:</b> ¿Cuál es el papel de los niños y las niñas de la vereda el Bambú en el cuidado y protección del río Salamanca?	<b>Tiempo:</b> cuatro semanas
<b>Objetivo:</b> Identificar la problemática ambiental latente en su comunidad para generar propuestas de cuidado, protección y prevención.	
Actividades	<p><b>Antes:</b></p> <p>Para iniciar con la escritura del plan discursivo, desde el área de Ciencia Naturales se profundizará lo relacionado con algunos factores ambientales como: el suelo, el clima y la contaminación; esto se hará partir de un encuentro magistral participativo en el grupo general del WhatsApp, a partir de la reconstrucción de los hechos de la avalancha ocurrida en el zona en el año 2010, donde se espera la participación de los padres de familia y abuelos de los estudiantes; para conversar sobre cómo se produjo y consecuencias ambientales que dejó en la zona.</p> <p>Terminado este encuentro, se les solicita a los estudiantes que inicien un proceso de indagación de las diferentes problemáticas ambientales de la región para compartirlas en un encuentro en el grupo general del WhatsApp se espera recibir imágenes del estado actual de los ríos, la cercanía de las casas al río Salamanca y el mal uso de este recurso natural, además, las diferentes zonas de la escuela donde se evidencia basura y abandono; esta socialización permitirá abordar, a partir de Facebook live un factor ambiental en profundidad en cada grado, organizado de la siguiente manera, segundo, se enfocará en la contaminación, específicamente de los ríos; el grado tercero, trabajará lo relacionado al suelo y cuarto grado profundizará en lo relacionado al clima y a partir de esto, estructurar su plan discursivo para dar respuesta a la pregunta para pensar desde el factor ambiental trabajado; por lo tanto, inicia el espacio de asesoría para facilitar la información que se requiera para la organización de la ideas del plan discursivo y su escritura.</p> <p>Durante el espacio de escritura desde el área de lengua castellana se abordarán algunos aspectos relacionados los puntos de vista en una conversación esto a partir de los espacios de corrección y asesoría para escritura del plan discursivo.</p> <p><b>Durante</b></p> <p>Terminado el plan discursivo, se lleva a cabo el encuentro por medio de llamada tipo multiconferencia la cual se desarrollará por grupo de grados a partir de los parámetros establecidos, con el objetivo de dar respuesta a la pregunta para pensar ¿cómo inciden</p>

<b>Institución:</b>					
Institución Educativa la Ceiba. Sede L “El Bambú”					
	<p>determinados factores ambientales en el desarrollo de una comunidad rural? De este encuentro, se espera concluir ideas encaminadas al cuidado y protección de los ríos, a la separación de basuras para evitar contaminación ambiental y la organización de un plan de actuación ante determinados desastres naturales. A partir de estas ideas se invita a los estudiantes a participar de la narración mediante un podcast de la historia de vida de Ati Quigua, tomada del libro “ Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes” terminada la lectura, se abrirá un espacio de intercambio de opiniones sobre la protagonista de la historia, también se espera que los estudiantes asuman una postura propositiva frente a las problemáticas ambientales ya rastreadas y presentadas; por lo tanto, desde el área de ciencias naturales deberán dar respuesta al siguiente cuestionamiento ¿consideras que un niño o una niña pueda llegar a ser un guardián del medio ambiente y liderar proyectos que promuevan el cuidado de la naturaleza como Ati, o eso solo lo pueden lograr los adultos?</p> <p><b>Después</b></p> <p>Por otro lado, desde el área de lengua castellana se evaluará la pertinencia del plan discursivo y los aspectos que identificaron en su discurso y en el de sus compañeros a partir de lo trabajado (desacuerdos, puntos de vista positivos, negativos y expresiones de duda)</p> <p>A partir de las intervenciones de los estudiantes, de introducirá al complemento de la temática abordando lo relacionado con argumentación y discusión.</p>				
Contenidos	<p><b>Español:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Escritura del plan discursivo</li> <li>-puntos de vista</li> <li>-argumentación y discusión</li> </ul> <p><b>Ciencias Naturales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Factores ambientales</li> <li>-Desastres naturales</li> </ul> <p><b>Ciencias Sociales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Comunidades indígenas</li> <li>-Los roles de los niños, mujeres y hombres en las comunidades indígenas</li> <li>-La importancia del agua y el territorio en las comunidades indígenas</li> </ul>				
	<table border="1"> <tr> <td rowspan="3" style="vertical-align: top;">Cognitivo</td> <td>Establece diferencias entre los diferentes tipos de ecosistemas</td> </tr> <tr> <td>Explica con sus palabras conceptos como avalanchas, inundaciones, desastres naturales.</td> </tr> <tr> <td>Se aproxima a la idea de una discusión argumentativa atendiendo los postulados de Eemeren sobre puntos de vista</td> </tr> </table>	Cognitivo	Establece diferencias entre los diferentes tipos de ecosistemas	Explica con sus palabras conceptos como avalanchas, inundaciones, desastres naturales.	Se aproxima a la idea de una discusión argumentativa atendiendo los postulados de Eemeren sobre puntos de vista
Cognitivo	Establece diferencias entre los diferentes tipos de ecosistemas				
	Explica con sus palabras conceptos como avalanchas, inundaciones, desastres naturales.				
	Se aproxima a la idea de una discusión argumentativa atendiendo los postulados de Eemeren sobre puntos de vista				

<b>Institución:</b>		
Institución Educativa la Ceiba. Sede L “El Bambú”		
	Actitudinal	Presenta con respeto sus ideas cuando no está de acuerdo con los puntos de vista expuesto por sus compañeros
		Cumple con la realización del plan discursivo antes del encuentro
	Procedimental	En sus intervenciones hace uso de los términos abordados en las diferentes asignaturas que apoyan la construcción del plan discursivo.
		Asume una postura crítica para evaluar su intervención y la de sus compañeros en los diferentes encuentros.
En este punto, atendiendo a los objetivos de los diferentes encuentros se tendrá una versión dos de la rejilla de evaluación del encuentro y de autoevaluación del desempeño de los estudiantes atendiendo a cada uno de los aspectos planteados por Canale y Swaim. (1980)		
Autoevaluación	Evaluación del encuentro	Coevaluación
Cada estudiante diligenciará un <i>formato tres</i> de autoevaluación que le permitirá medir su desempeño a lo largo de los diferentes encuentros (Apéndice I)	Cada estudiante tendrá la oportunidad de evaluar si se cumplió o no con el objetivo del encuentro a partir de una rejilla donde además podrá presentar sus observaciones a manera de aspectos por mejoras, recomendaciones o puntos positivos. De igual forma, evaluará el desempeño de sus compañeros en el grupo (Apéndice G).	Comprende la parte final de cada encuentro donde se llega a una conclusión sobre el tema discutido y cada estudiante presenta su opinión sobre si se cumplió o no con lo que se pretendía con la conversación.
Recursos	-historia de vida de Ati Quigua- texto tomado del libro “cuentos de buenas noches para niñas rebeldes” -Formato plan discursivo -Fotografías -Notas de periódico sobre la avalancha del 2010 -Video explicativo	

**Sesión 4:**

**Un protagonista de un cuento que no es de hadas**

<b>Pregunta orientadora:</b> ¿A qué edad se asume la responsabilidad de cuidar y proteger el medio ambiente?	<b>Tiempo:</b> cuatro semanas
---	-------------------------------

**Institución:**

Institución Educativa la Ceiba. Sede L “El Bambú”

**Objetivo:** Generar espacios de intercambio de puntos de vista sobre el rol de los niños, niñas y adultos en el cuidado y protección del medio ambiente

Actividades	<p><b>Antes</b></p> <p>Se iniciará la sesión a partir de un encuentro por WhatsApp cumpliendo con los parámetros establecidos; en un primer momento la maestra planteará la pregunta con cual finalizó la clase de Ciencias Naturales ¿consideras que un niño o una niña pueda llegar a ser un guardián del medio ambiente y liderar proyectos que promuevan el cuidado de la naturaleza como Ati Quigua, o eso solo lo pueden lograr los adultos? Seguidamente, cada uno de los estudiantes conectados compartirá su respuesta; al finalizar, la maestra compartirá unos videos cortos que contienen aspectos biográficos y los méritos en el campo ambiental del niño Francisco Javier Vera con el objetivo de mostrarles a los estudiantes que los niños tienen un papel protagónico en los temas ambientales y así concluir que como Francisco, ellos también contribuir a cuidar y proteger su vereda y los recursos naturales; por lo tanto, a partir de las respuestas de los estudiantes, y de la problemática ambiental identificada (se espera que por la información recolectada en el test de gustos y disgustos se seleccione la problemática del manejo de las basuras y contaminación el río) producto de este encuentro, surge el interrogante que será el punto de partida para la organización, del encuentro final. ¿Cómo puedo contribuir desde mi rol de estudiante a mejorar el manejo de las basuras para evitar la contaminación del río? Se espera que en un encuentro por WhatsApp o de manera presencial, los estudiantes presenten sus ideas para dar soluciones a la problemática de las basuras.</p>
	<p><b>Durante.</b></p> <p>Simultáneamente a la actividad de Ciencias Naturales, desde Lengua Castellana se estará abordando todo lo relacionado con los tipos de argumentos desde el enfoque de Eemeren y Weston con el fin darle un carácter más argumentativo a sus intervenciones y enriquecer sus escritos en el plan discursivo.</p> <p>Por otro lado, desde Ciencias Sociales se abordará la hidrografía del municipio de Rionegro, con el fin de conocer el nombre de los ríos que rodean la vereda y los nacimientos que hay, para poder tener claridad sobre cómo llega el agua a la escuela y a las casas de ellos y poder identificar los efectos de arrojar basuras al río en la salud de quienes consumen esa agua.</p> <p>Con el objetivo que los estudiantes tengan claridad sobre los temas ambientales, el cuidado y conservación de naturaleza se invita a un experto en el tema, David Guerrero, activista ambiental y defensor de los derechos humanos y coordinador de la escuela de liderazgo ambiental de la fundación David Guerrero. Se espera que el invitado les cuente sobre su activismo ambiental y de respuestas a las preguntas que ellos tengan sobre cómo ayudar a cuidar el río y el manejo de las basuras en la vereda.</p>

**Institución:**

Institución Educativa la Ceiba. Sede L “El Bambú”

Por lo tanto, en el grupo de WhatsApp se darán las indicaciones para encuentro con el experto y establecer los objetivos de este, para que los estudiantes tengan claridad sobre de qué se va a hablar, con quién se va a hablar y para qué se va a hablar. En ese sentido, desde el área de lengua castellana se abordará lo relacionado con la formulación de preguntas y se trabajará en el plan discursivo enfocado para este encuentro, para que los estudiantes organicen su discurso. En el desarrollo del encuentro se espera que los estudiantes hagan uso de su plan discursivo para lograr el objetivo de su intervención y así tengan claridad sobre como ejercer su liderazgo ambiental en la comunidad.

Producto de este encuentro con el experto los estudiantes deberán enfocarse en indagar las razones que llevan a los habitantes de la vereda a botar las basuras cerca al río; se les solicita a los estudiantes que inicien un proceso de indagación enfocado en dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo se da el proceso de recolección de basuras en la vereda?
- En las diferentes fincas donde no llega el camión de recolección de basuras ¿qué proceso llevan a cabo para deshacerse de las basuras?
- ¿Qué tanto saben los habitantes del bambú sobre la separación de basuras?

Se espera que la recolección de la información de las preguntas planteadas los estudiantes la hagan tipo entrevista por medio de intercambio de mensajes por WhatsApp para evitar el contacto teniendo en cuenta las precauciones por el COVID 19.

**Después**

Terminado el tiempo asignado para la indagación sobre el proceso de recolección de basuras se llevará a cabo un encuentro por WhatsApp (o presencial si los padres de familia autorizan) en un primer momento, se inicia la socialización de las respuestas a la preguntas que permitan identificar las razones que llevan a la comunidad a botar la basura al río (En este punto se espera llegar a conclusión que el camión de basura no abarca a todas las personas de la comunidad por eso botan la basura al río o la queman) identificadas la razones se replantea la pregunta inicial ¿Cómo puedo contribuir desde mi rol de estudiante a mejorar el manejo de las basuras para evitar la contaminación del río? Se esperan escuchar respuestas como jornada de recolección de basuras, campañas ecológicas, campañas de reciclaje. Se llevaría las propuestas a votación. Se espera que la maestra intervenga afirmando que todas las ideas son acertadas y que se puede llevar a cabo la campaña ecológica, sin embargo, dicha campaña debe llevar a acabar con el verdadero problema, es decir, se necesita que el camión de la basura llegue a los diferentes sectores, de lo contrario las cosas seguirían igual. En ese sentido los

<b>Institución:</b>														
Institución Educativa la Ceiba. Sede L “El Bambú”														
	estudiantes deberán darle respuesta a la siguiente pregunta ¿Cómo organizar una campaña ecológica que permita mejorar el manejo de las basuras para evitar la contaminación del río?													
Contenidos	<p><b>Español:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-formulación de preguntas</li> <li>-tipos de argumentos</li> </ul> <p><b>Ciencias Naturales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Ecología</li> <li>-Cómo se forma la lluvia</li> <li>-Contaminación</li> <li>-Estados del agua</li> </ul> <p><b>Ciencias Sociales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Hidrografía del municipio</li> </ul>													
Evaluación	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td rowspan="3" style="text-align: center; vertical-align: middle;">Cognitivo</td> <td>Se aproxima a la idea de una discusión argumentativa atendiendo los postulados de Eemeren y Weston sobre los diferentes tipos de argumentos</td> </tr> <tr> <td>Comprende el proceso de formación de la lluvia</td> </tr> <tr> <td>Identifica de qué manera la contaminación afecta el desarrollo de una comunidad rural</td> </tr> <tr> <td rowspan="3" style="text-align: center; vertical-align: middle;">Actitudinal</td> <td>Presenta con respeto sus ideas cuando no está de acuerdo con los puntos de vista expuesto por sus compañeros</td> </tr> <tr> <td>Cuando presenta dudas sobre los temas o sobre la construcción del plan discursivo participa en las diferentes asesorías</td> </tr> <tr> <td>Cumple con la realización del plan discursivo antes del encuentro</td> </tr> <tr> <td rowspan="4" style="text-align: center; vertical-align: middle;">Procedimental</td> <td>Asume una postura crítica para evaluar su intervención y la de sus compañeros en los diferentes encuentros.</td> </tr> <tr> <td>Durante sus intervenciones hace usos de argumentos</td> </tr> <tr> <td>Asume una postura crítica para evaluar su intervención y la de sus compañeros en los diferentes encuentros.</td> </tr> <tr> <td>En sus intervenciones hace uso de los términos abordados en las diferentes asignaturas que apoyan la construcción del plan discursivo.</td> </tr> </table> <p>En este punto, atendiendo a los objetivos de los diferentes encuentros se tendrá una versión dos de la rejilla de evaluación del encuentro y de autoevaluación del desempeño de los estudiantes atendiendo a cada uno de los aspectos planteados por Canale y Swaim. (1980) (Apéndice G).</p>	Cognitivo	Se aproxima a la idea de una discusión argumentativa atendiendo los postulados de Eemeren y Weston sobre los diferentes tipos de argumentos	Comprende el proceso de formación de la lluvia	Identifica de qué manera la contaminación afecta el desarrollo de una comunidad rural	Actitudinal	Presenta con respeto sus ideas cuando no está de acuerdo con los puntos de vista expuesto por sus compañeros	Cuando presenta dudas sobre los temas o sobre la construcción del plan discursivo participa en las diferentes asesorías	Cumple con la realización del plan discursivo antes del encuentro	Procedimental	Asume una postura crítica para evaluar su intervención y la de sus compañeros en los diferentes encuentros.	Durante sus intervenciones hace usos de argumentos	Asume una postura crítica para evaluar su intervención y la de sus compañeros en los diferentes encuentros.	En sus intervenciones hace uso de los términos abordados en las diferentes asignaturas que apoyan la construcción del plan discursivo.
Cognitivo	Se aproxima a la idea de una discusión argumentativa atendiendo los postulados de Eemeren y Weston sobre los diferentes tipos de argumentos													
	Comprende el proceso de formación de la lluvia													
	Identifica de qué manera la contaminación afecta el desarrollo de una comunidad rural													
Actitudinal	Presenta con respeto sus ideas cuando no está de acuerdo con los puntos de vista expuesto por sus compañeros													
	Cuando presenta dudas sobre los temas o sobre la construcción del plan discursivo participa en las diferentes asesorías													
	Cumple con la realización del plan discursivo antes del encuentro													
Procedimental	Asume una postura crítica para evaluar su intervención y la de sus compañeros en los diferentes encuentros.													
	Durante sus intervenciones hace usos de argumentos													
	Asume una postura crítica para evaluar su intervención y la de sus compañeros en los diferentes encuentros.													
	En sus intervenciones hace uso de los términos abordados en las diferentes asignaturas que apoyan la construcción del plan discursivo.													

<b>Institución:</b>			
Institución Educativa la Ceiba. Sede L “El Bambú”			
	<b>Autoevaluación</b>	<b>Evaluación del encuentro</b>	<b>Coevaluación</b>
	Cada estudiante diligenciará un <i>formato tres</i> de autoevaluación que le permitirá medir su desempeño a lo largo de los diferentes encuentros (Apéndice G).	Cada estudiante tendrá la oportunidad de evaluar si se cumplió o no con el objetivo del encuentro a partir de una rejilla donde además podrá presentar sus observaciones a manera de aspectos por mejoras, recomendaciones o puntos positivos. De igual forma, evaluará el desempeño de sus compañeros en el grupo (Apéndice H).	Comprende la parte final de cada encuentro donde se llega a una conclusión sobre el tema discutido y cada estudiante presenta su opinión sobre si se cumplió o no con lo que se pretendía con la conversación.
Recursos	- podcasts -Videos explicativos -Formato plan discursivo -Grabaciones de audios -Grupo de WhatsApp de tutores		

**Sesión 5:**

**Había una vez en una vereda...**

<b>Pregunta orientadora:</b> ¿Cómo los adultos nos pueden orientar en el camino hacia el liderazgo ambiental de la vereda?	<b>Tiempo: 4 semanas</b>
<b>Objetivo:</b> Organizar un espacio de interacción donde los estudiantes puedan ser escuchados por los adultos para trabajar en equipo y replantear favorablemente los asuntos ambientales de la vereda	
Actividades	<p><b>Antes</b></p> <p>Para poder dar respuesta a la pregunta que orientará el encuentro por WhatsApp, se darán unas orientaciones en el grupo sobre qué es una campaña y que es lo que espera de acuerdo a los objetivos que se establezcan; es ese sentido las preguntas que formulará la maestra para lograr la organización de la campaña serán:</p> <p>¿Qué queremos lograr? (objetivo)</p> <p><i>Darle a entender a la comunidad y a las autoridades de la vereda y del municipio las consecuencias de arrojar las basuras al río.</i></p>

**Institución:**

Institución Educativa la Ceiba. Sede L “El Bambú”

Si eso es lo que se quiere lograr ¿Con quiénes se deben contar para esta campaña?

*Estudiantes, profesora, padres de familia, comunidad de la vereda, el presidente de la junta y el alcalde*

Teniendo claridad sobre el objetivo y los participantes se procede a formular la pregunta orientadora del encuentro ¿Cómo organizar una campaña ecológica que permita mejorar el manejo de las basuras para evitar la contaminación del río? Se esperan respuestas como:

- Jornada de aseo
- Sensibilización sobre el reciclaje

Aquí nuevamente la maestra intervendrá para hacer ver la importancia de realizar un encuentro con la comunidad donde los estudiantes a parte de la jornada de aseo y la motivación hacia el reciclaje presenten ante las autoridades municipales las consecuencias de arrojar las basuras al río.

En ese sentido en un primer momento se realizará una jornada de aseo en las zonas más críticas de contaminación. Luego, desde el área de Ciencias Naturales se abordará todo lo relacionado con el reciclaje y la separación de basuras y así los estudiantes iniciarán su proceso de sensibilización con la comunidad. Por lo tanto, desde el área de Lengua Castellana iniciarán el proceso de escritura de su plan discursivo para este objetivo.

**Durante**

Teniendo ya organizada la primera parte de la campaña, se procede a la organización del encuentro central, en un primer momento se tendrá claro cómo es la dinámica de la actividad y se les explica que la idea es que se desarrolle una conversación donde cada uno presente las consecuencias de arrojar la basura la río o quemarla y plantee una solución al respecto; por lo tanto, desde el área de Lengua Castellana se abordará lo relacionado a la conversación académica y se iniciará la escritura del plan discursivo, en este punto, cada estudiante se encargará de la selección y escritura de la pregunta para pensar que orienta el plan de cuerdo al objetivo de intervención.

Se realizarán espacios de asesoría y orientación para la escritura de los diferentes borradores.

**Después**

Simultáneamente se inicia el proceso de organización de logística, se establece un cronograma para definir las fechas de las diferentes actividades y los responsables; la organización y grabación de los videos para invitar a la comunidad y a las autoridades municipales; todo esto mediante el grupo de WhatsApp.

También, se realizarán las correcciones finales del plan discursivo para que lo estudiantes tengan claridad de su intervención en encuentro final

<b>Institución:</b>							
Institución Educativa la Ceiba. Sede L “El Bambú”							
Contenidos	<p><b>Español:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Elementos prosódicos</li> <li>-Tipos de argumentos</li> <li>-Elementos de una conversación académica</li> <li>-Elementos del lenguaje oral y escrito</li> </ul> <p><b>Ciencias Naturales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Medio ambiente y ecología</li> <li>-Reciclaje</li> </ul> <p><b>Ciencias Sociales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Autoridades del municipio</li> </ul>						
Evaluación	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20%; vertical-align: top;">Cognitivo</td> <td> <p>Se aproxima a la idea de una discusión argumentativa atendiendo los postulados de Eemeren y Weston sobre los diferentes tipos de argumentos</p> <hr/> <p>Identifica de qué manera la contaminación afecta el desarrollo de una comunidad rural</p> <hr/> <p>Reconoce las funciones de las autoridades municipales y su influencia en el desarrollo de la comunidad rural</p> </td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;">Actitudinal</td> <td> <p>Presenta con respeto sus ideas cuando no está de acuerdo con los puntos de vista expuesto por sus compañeros</p> <hr/> <p>Cumple con la realización del plan discursivo antes del encuentro</p> <hr/> <p>Asume una postura crítica para evaluar su intervención y la de sus compañeros en los diferentes encuentros.</p> </td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;">Procedimental</td> <td> <p>Durante sus intervenciones hace usos de argumentos</p> <hr/> <p>A lo largo de su discurso plantea de manera explícita una tesis específica</p> <hr/> <p>En sus intervenciones hace uso de los términos abordados en las diferentes asignaturas que apoyan la construcción del plan discursivo.</p> <hr/> <p>Formula preguntas a lo largo del encuentro para contribuir al desarrollo de la discusión.</p> </td> </tr> </table> <p>En este punto, atendiendo a los objetivos de los diferentes encuentros se tendrá una versión dos de la rejilla de evaluación del encuentro y de autoevaluación del desempeño de los estudiantes atendiendo a cada uno de los aspectos planteados por Canale y Swaim (1980) (Apéndice G).</p>	Cognitivo	<p>Se aproxima a la idea de una discusión argumentativa atendiendo los postulados de Eemeren y Weston sobre los diferentes tipos de argumentos</p> <hr/> <p>Identifica de qué manera la contaminación afecta el desarrollo de una comunidad rural</p> <hr/> <p>Reconoce las funciones de las autoridades municipales y su influencia en el desarrollo de la comunidad rural</p>	Actitudinal	<p>Presenta con respeto sus ideas cuando no está de acuerdo con los puntos de vista expuesto por sus compañeros</p> <hr/> <p>Cumple con la realización del plan discursivo antes del encuentro</p> <hr/> <p>Asume una postura crítica para evaluar su intervención y la de sus compañeros en los diferentes encuentros.</p>	Procedimental	<p>Durante sus intervenciones hace usos de argumentos</p> <hr/> <p>A lo largo de su discurso plantea de manera explícita una tesis específica</p> <hr/> <p>En sus intervenciones hace uso de los términos abordados en las diferentes asignaturas que apoyan la construcción del plan discursivo.</p> <hr/> <p>Formula preguntas a lo largo del encuentro para contribuir al desarrollo de la discusión.</p>
Cognitivo	<p>Se aproxima a la idea de una discusión argumentativa atendiendo los postulados de Eemeren y Weston sobre los diferentes tipos de argumentos</p> <hr/> <p>Identifica de qué manera la contaminación afecta el desarrollo de una comunidad rural</p> <hr/> <p>Reconoce las funciones de las autoridades municipales y su influencia en el desarrollo de la comunidad rural</p>						
Actitudinal	<p>Presenta con respeto sus ideas cuando no está de acuerdo con los puntos de vista expuesto por sus compañeros</p> <hr/> <p>Cumple con la realización del plan discursivo antes del encuentro</p> <hr/> <p>Asume una postura crítica para evaluar su intervención y la de sus compañeros en los diferentes encuentros.</p>						
Procedimental	<p>Durante sus intervenciones hace usos de argumentos</p> <hr/> <p>A lo largo de su discurso plantea de manera explícita una tesis específica</p> <hr/> <p>En sus intervenciones hace uso de los términos abordados en las diferentes asignaturas que apoyan la construcción del plan discursivo.</p> <hr/> <p>Formula preguntas a lo largo del encuentro para contribuir al desarrollo de la discusión.</p>						

<b>Institución:</b>			
Institución Educativa la Ceiba. Sede L “El Bambú”			
	<b>Autoevaluación</b>	<b>Evaluación del encuentro</b>	<b>Coevaluación</b>
	Cada estudiante diligenciará un <i>formato tres</i> de autoevaluación que le permitirá medir su desempeño a lo largo de los diferentes encuentros (Apéndice H)	Cada estudiante tendrá la oportunidad de evaluar si se cumplió o no con el objetivo del encuentro a partir de una rejilla donde además podrá presentar sus observaciones a manera de aspectos por mejoras, recomendaciones o puntos positivos. De igual forma, evaluará el desempeño de sus compañeros en el grupo (Apéndice I)	Comprende la parte final de cada encuentro donde se llega a una conclusión sobre el tema discutido y cada estudiante presenta su opinión sobre si se cumplió o no con lo que se pretendía con la conversación.
Recursos	-Formato plan discursivo		

**Sesión 6:****Y Colorín colorado, el momento de conversar ha llegado**

<b>Pregunta orientadora:</b> ¿De qué manera los niños y adultos pueden trabajar en equipo para contribuir a mejorar el manejo de las basuras en la vereda el bambú para mitigar los índices de contaminación del río?	<b>Tiempo:</b> 2 semanas
<b>Objetivo:</b> Desarrollar el encuentro entre los estudiantes e invitados titulado “conversaciones de niños y niñas solo para adultos que quieren ayudar a salvar el mundo”	
Actividades	<p><b>Antes</b></p> <p>En un primer momento los invitados podrán encontrar varios espacios adecuados por los estudiantes para explicar algunos temas que permitan contextualizar a los invitados; en ese sentido, algunos hablarán sobre cómo separar las basuras, los colores de las bolsas, sus usos y la importancia de hacer esta práctica y de reciclar; otros por su parte explicarán la hidrografía del municipio haciendo énfasis en la región, los nacimientos de agua y paramos de Santander. De igual forma, se tendrá un espacio de <i>personajes destacados</i>, donde los estudiantes hablarán sobre los personajes y autores que se abordaron durante el desarrollo del proyecto</p>

<b>Institución:</b>		
Institución Educativa la Ceiba. Sede L “El Bambú”		
<p>Seguidamente, el o la estudiante designada como maestro o maestra de ceremonias brindará el saludo, bienvenida a los participantes e invitados; de igual forma, procederá a dar a conocer o recordar las normas y plantear el objetivo de encuentro, teniendo claridad en estos aspectos la maestra asume su rol de medidora y da inicio a la <i>conversación de niños solo para adultos que quiere salvar el mundo</i>, sobre la importancia, el cuidado y el riesgo de contaminar las fuentes hídricas de la vereda el Bambú</p>		
<p><b>Durante</b></p> <p>Se espera que durante cada intervención los estudiantes que participen en este espacio presenten con claridad sus argumentos sobre por qué es importante no arrojar basura al río y tampoco quemarla y sus consecuencias para los habitantes de la vereda el bambú; de igual forma, se espera que planteen soluciones claras y reales para que las autoridades municipales presentes brinden su ayuda en cuanto a la necesidad de la recolección de basuras; también, la maestra tendrá una serie de preguntas que harán que se movilice la conversación y discusión, de igual forma, se abrirá espacio para que los estudiantes formulen preguntas a los invitados y lleguen a acuerdos sobre el manejo que les darán a las basuras de ahora en adelante</p> <p>De esta interacción con el público se espera llegar a una determinada conclusión que permita cerrar el encuentro, para que padres de familia y demás invitados expresen sus opiniones al respecto de la actividad realizada y del desempeño de los estudiantes y determinar si se cumplió o no con el objetivo del encuentro.</p>		
<p><b>Después</b></p> <p>En este punto se espera escuchar las apreciaciones de algunos estudiantes que permita establecer si se alcanzó el objetivo del encuentro, cómo se sintieron, qué aprendieron y que se debe mejorar; de igual forma, procederán a diligenciar su respectiva autoevaluación y se invitará a los asistentes a diligenciar un formato que permita revisar sus apreciaciones frente a la actividad realizada.</p> <p>Finalizada la actividad se procede a realizar una llamada tipo multiconferencia donde se espera evaluar con los estudiantes los alcances del proyecto en general, por lo tanto, se llevará a cabo una conversación a partir de preguntas para conversar que formulará la maestra.</p>		
Evaluación	Cognitivo	Identifica las consecuencias que genera en la salud la contaminación de las fuentes hídricas en el sector rural
		Reconoce el proceso de separación de las basuras
		Comprende el rol de los niños, niñas, hombres y mujeres en el cuidado y protección de las fuentes hídricas.

<b>Institución:</b>		
Institución Educativa la Ceiba. Sede L “El Bambú”		
Actitudinal	Presenta con respeto sus ideas cuando no está de acuerdo con los puntos de vista expuesto por sus compañeros	
	Cumple con la realización del plan discursivo antes del encuentro	
	Hace uso de los elementos prosódicos abordados en clase para que su discurso sea claro, coherente y entendible.	
	Cumple con las normas de interacción de acuerdo a la modalidad del encuentro.	
procedimental	Durante sus intervenciones hace uso de los diferentes tipos de argumentos abordados en clase.	
	A lo largo de su discurso plantea de manera explícita una tesis específica	
	Formula preguntas a lo largo del encuentro para contribuir al desarrollo de la discusión.	
En este punto, atendiendo a los objetivos de los diferentes encuentros se tendrá una versión dos de la rejilla de evaluación del encuentro y de autoevaluación del desempeño de los estudiantes atendiendo a cada uno de los aspectos planteados por Canale y Swaim (1980) (Apéndice G).		
<b>Autoevaluación</b>	<b>Evaluación del encuentro</b>	<b>Coevaluación</b>
Cada estudiante diligenciará un <i>formato tres</i> de autoevaluación que le permitirá medir su desempeño a lo largo de los diferentes encuentros (Apéndice G)	Cada estudiante tendrá la oportunidad de evaluar si se cumplió o no con el objetivo del encuentro a partir de una rejilla donde además podrá presentar sus observaciones a manera de aspectos por mejoras, recomendaciones o puntos positivos. De igual forma, evaluará el desempeño de sus compañeros en el grupo (Apéndice H)	Comprende la parte final de cada encuentro donde se llega a una conclusión sobre el tema discutido y cada estudiante presenta su opinión sobre si se cumplió o no con lo que se pretendía con la conversación.
Recursos	-Formatos del plan discursivo -Elementos de logística -Computador -Videobeam	

## 10. Análisis de los Resultados

En este capítulo, se describe lo relacionado a la fase dos del proyecto, denominada *acción*, que comprende los procesos llevados a cabo para la consecución de los objetivos. En un primer momento se describen dos situaciones relevantes evidenciadas durante el desarrollo del plan de acción que incidieron en los resultados obtenidos; seguidamente, se presentan los hallazgos de las seis sesiones del proyecto de aula de acuerdo al objetivo planteado para cada una.

En ese orden de ideas, la deserción escolar y la conectividad, se asumen como elementos relevantes que incidieron en el desarrollo de las actividades, a continuación, se explica de qué manera incidieron en los resultados obtenidos.

### **Deserción escolar:**

Las actividades que hacen parte del proyecto de aula titulado “Cuentos que nos son puro cuento” se desarrollaron en el segundo año consecutivo de la pandemia por Covid-19; aunque para el año 2021 se declaró estado de emergencia sanitaria en todo el territorio nacional, ya la población podía acceder de manera voluntaria a la vacuna para mitigar el contagio; esta situación permitió que tanto en el municipio como en el departamento los casos disminuyeran, por lo tanto, la activación económica se dio en un 89% lo cual, permitió que la mayoría de los padres de familia de los estudiantes recuperaran su empleo, y dadas a las afectaciones económicas del año 2020, las mamás también salieron a trabajar; sin embargo, las clases se seguían desarrollando de manera virtual hasta finales de octubre; por lo tanto, algunos de los estudiantes se quedaban al cuidado de sus abuelos o solos y no tenían la posibilidad de conectarse a los diferentes encuentros que se realizaban por WhatsApp o llamada y enviar o presentar los diferentes trabajos y tareas asignadas.

Al finalizar el segundo periodo escolar cuatro estudiantes fueron retirados ya que sus familias manifestaron que se encontraban trabajando y no tenían el tiempo y la disposición para el acompañamiento de las labores académicas, dichas situaciones se reportaron a comisaria de familia y se encuentran en análisis y estudio; otra situación presentada fue el cambio de residencia de los estudiantes, tres de ellos continuaron sus estudios de manera virtual desde otros municipios, pero al momento de trabajar bajo la modalidad de alternancia durante la última semana de octubre y todo noviembre su participación en las actividades fue disminuyendo aunque se hacían transmisiones en vivo y en las tardes se hacía la respectiva retroalimentación de lo abordado en clase. Las situaciones descritas anteriormente ocasionaron variaciones en las actividades planeadas para el desarrollo del proyecto de aula y que la población participante y a evaluar en este proceso investigativo disminuyera.

- **Conectividad en la zona rural:**

El desarrollo de la mayoría de las actividades se realizó bajo la modalidad de presencialidad remota mediada por WhatsApp, esta aplicación permitió el desarrollo de los diferentes encuentros, sin embargo, la falta de conectividad en algunas zonas de la vereda impidió en diferentes ocasiones la participación de algunos estudiantes, estas situaciones que se describen a continuación no se tuvieron en cuenta en la fase de planeación, por lo tanto, se resolvieron sobre la marcha ocasionando alteraciones en la ejecución del plan de acción.

En los meses de septiembre y octubre, en algunas zonas de la vereda por veinticuatro horas o más no contaban con señal de datos, solo mensajes de texto o llamadas en el caso de algunos operadores y otros quedaban completamente incomunicados, lo que ocasionó que se cancelaran los encuentros planeados y se corrieran las fechas establecidas para las diferentes actividades.

Por otro lado, debido a las diferentes situaciones de conectividad y a la falta de recursos para realizar la recarga, en algunos encuentros de WhatsApp y otros por llamada, habían estudiantes que no podían participar y registraban observaciones negativas en su proceso de autoevaluación, también, esto produjo incumplimiento en las actividades posteriores a los encuentros, por lo tanto, hubo sesiones que se hicieron dos veces, para que los estudiantes que en la fecha asignada no se pudieron conectar, continuaran la secuencialidad de las actividades; por otro lado, se creó un grupo en el Facebook de la Sede L de la Institución, llamado “*Cuentos que nos son puro cuento*” en donde se subían la grabaciones, videos, actividades previas y posteriores a los encuentros, ya que los estudiantes que presentaban fallas en la señal, manifestaban que cuando lograban establecer su conexión eran demasiados los mensajes que llegaban y ya se estaba discutiendo sobre otro tema y en el grupo del Facebook era más sencillo encontrar la información y comprender lo trabajado en clase. Sin embargo, no todos accedían a las diferentes opciones adicionales que se les plantearon, y cuando se podían conectar se evidenciaba la diferencia en cuanto al ritmo de la conversación de quienes si se conectaban constantemente y llevaban la secuencialidad del proceso.

Por otro lado, como se explicó en el capítulo once, cada una de las sesiones se diseñó a partir de lo que encierra la competencia comunicativa desde los postulados de Canale y Swain (1980); sin embargo, al revisar los registros de la rejilla de seguimiento individual, se lograron identificar algunos aspectos de la competencia cognitiva en cada una de las seis sesiones. En ese sentido se adaptó lo propuesto por García (2019), para especificar y ejemplificar dichos aspectos; por lo tanto, aunque la sesión uno se abordó desde un enfoque lingüístico, que buscaba gestionar la interacción entre los participantes, se logró evidenciar un tipo de argumentación, denominada *espontánea*, la cual bajo los intereses de este estudio se asumió como la capacidad que tienen los

estudiantes para dar razones cuando se les pregunta el porqué de sus respuestas a determinados cuestionamientos, sin necesidad de enmarcarse en un espacio propiamente académico o argumentativo. Por otro lado, en las sesiones dos y tres se evidenció un tipo de *argumentación justificada*; que se refiere al momento en el que el estudiante empieza a tomar conciencia que para justificar sus puntos de vista requiere una forma de hablar distinta, es decir, más organizada porque parte de un plan discursivo en el que presenta ciertos datos como ejemplos o hechos específicos para darle validez a su discurso; se habla de una argumentación justificada porque las sesiones estaban enfocadas en conversar para explicar hechos y construir conocimientos, por lo tanto, se debía acudir a otras fuentes para respaldar sobre lo que iba a conversar; en el caso de la sesión cinco y seis, que desde un principio se enfocaron en la competencia cognitiva, se habla de una argumentación planificada, porque hay más conciencia sobre lo que se quiere lograr con su discurso y más apropiación en la escritura y organización del plan discursivo; además en este punto ya hay aportes conceptuales sobre qué es argumentar y los tipos de argumentos que se pueden usar en una conversación.

En ese sentido, se describen los aspectos relevantes identificados durante el desarrollo de cada una de las seis sesiones que hacen parte del plan de acción.

- **Sesión uno:**

El objetivo de esta sesión, era que los estudiantes generaran hipótesis sobre los posibles desenlaces de los cuentos tradicionales como pretexto para gestionar la interacción en el aula, por lo tanto, se enfocó desde lo lingüístico; y desde esta perspectiva dar respuesta a la necesidad identificada en el diagnóstico sobre el paradigma de la mujer rural; en ese sentido, se organizaron las diferentes actividades y los encuentros por WhatsApp y llamada. Para el desarrollo de las

diferentes clases, cada estudiante recibió *la guía orientadora* en la que se presentaron las actividades a desarrollar en cada una de las asignaturas de acuerdo con el objetivo de la sesión; en un primer momento, los estudiantes, para la clase de español, tenían que dar respuesta a las preguntas para antes de leer la versión tradicional de *Cenicienta*, no se les hizo entrega del texto escrito, ya que por su extensión no era viable que se presentara en las guías; por lo tanto, en estas solo iban las preguntas y actividades para antes y después de leer y las indicaciones para su respectiva socialización en los encuentros.

El primer encuentro, se realizó por WhatsApp, era la primera vez en largo tiempo que se iban a escuchar unos con otros, ya que se venía del paro de aproximadamente dos meses, se cree, que por esta razón la interacción que se dio de tipo, maestra - alumno y poco entre ellos. Se inició de tal manera que se pudiera dar un enfoque desde una interacción espontánea por lo que no hubo instrucciones previas y no se definió de manera explícita el objetivo, pero los estudiantes tenían claro para qué era el encuentro. Para el segundo encuentro, hubo poca participación debido a las lluvias en la zona, participaron siete estudiantes, de los cuales seis habían participado en el encuentro anterior; se inició preguntándoles sobre las actividades que se habían realizado anteriormente y a partir de sus respuestas se planteó el objetivo de este encuentro; que se definió así: *Socializar las respuesta de las preguntas para después de leer la versión tradicional de Cenicienta*, seguidamente, cada estudiante hizo su respectiva socialización; producto de este encuentro se compartieron las preguntas para después de leer y se establecieron las normas de interacción por WhatsApp; Al finalizar, se invitó a los estudiantes a observar la transmisión por Facebook live de la versión de *Cenicienta* de los Hermanos Grenn. Y se planteó la pregunta para pensar que nos invitaría al encuentro número tres. Este encuentro se hizo por medio de llamada multiconferencia y se organizó por grupos de grados, es decir, la clase se hizo tres veces, pero

atendiendo al nivel de dificultad que cada grado requiere, producto de esta llamada, surgieron las normas de interacción por llamada.

En ese sentido, producto de los diferentes espacios interacción desarrollados en esta sesión se identificaron los siguientes elementos en el discurso de los estudiantes.

### **En cuanto a aspectos lingüísticos:**

La mayoría de las discusiones en los diferentes encuentros giran en torno una serie de preguntas que posibilitan gestionar la participación entre los interlocutores; en ese sentido, se logró identificar que los estudiantes emiten enunciados claros y acertados en con tema de conversación y la pregunta formulada

**Maestra:** *¿Ustedes ayudan en las labores de la casa? ¿Cuáles actividades hacen?*

**ES.4°:** *Si profe, yo le ayudo a mi mamá en los aseos de la casa a barrer, a organizar la cama y la ropa sucia a trapear y todas esas cositas, yo le ayudo a mi mamá.*

**JD.3°:** *Buenos días profe, pues yo ehhe lavo loza, hago tareas, le ayudo a mi mamá a barrer le ayudo por ahí a trapear y hago aseo.*

**Maestra:** *¿y por qué ayudan, sienten que es una obligación hacerlo o porque les nace?*

**JD.3°:** *hola profe, yo lo hago porque me nace, cuando me queda tiempo libre, pues yo digo, voy a ayudarle a mi mamá porque ella pobrecita todos los días matándose por nosotros entonces es tiempo que uno le ayude.*

Los anteriores fragmentos del discurso de determinados estudiantes, permiten identificar nuevamente (aunque no hace parte del elemento en discusión en este primer momento) lo relacionado con la configuración de la mujer y su rol en el hogar, al preguntarles *¿Ustedes ayudan*

*en las labores de la casa?* En sus respuestas involucraron inmediatamente a su mamá permitiendo inferir que la responsabilidad de este tipo de labores recae únicamente sobre la mujer; incluso el enunciado *pobrecita todos los días matándose por nosotros*, encierra un colectivo dentro de la familia que se beneficia de lo que ella hace, y por eso él decide ayudarla porque considera que su trabajo es desgastante.

Por otro lado, continuando en los aspectos lingüísticos, se evidencia que los estudiantes que logran conectarse tanto en los encuentros por WhatsApp o por llamada participan constantemente, sin embargo, en ciertas ocasiones su participación se ve afectada por elementos de conexión, recursos o falta de compromiso que en determinados momentos afecta el ritmo de la conversación.

**Maestra:** *Listo, entonces ya escuchamos una versión de cenicienta por medio de un audio, y la de los Hermanos Grenn en video, después de esas actividades ¿Qué teníamos que hacer? Responder la pregunta para pensar ¿Cuál fue esa pregunta? Bianca ¿la tienes a la mano?*

**BC.2°:** *¿Qué similitudes o diferencias tienen las dos versiones de la historia?*

**Maestra:** *¿Todos las resolvieron?*

**JD.2°:** *Si profe, yaaa*

**NA.3°:** *No profe, no tenía datos, no vi el video, entonces no la hice*

**JS.3°:** *Yo no la hice, no me acordé de esa tarea profe*

Los dos estudiantes que manifestaron no haber hecho la tarea se caracterizaron por sus pocas participaciones y silencio a lo largo de la llamada.

**En cuanto a elementos de la competencia estratégica:**

Los elementos de esta competencia fueron poco perceptibles en la fase diagnóstica, por lo tanto, se replantearon diferentes estrategias para posibilitar su análisis y seguimiento en los diferentes encuentros; se asumió como estrategia el cerrar y habilitar el grupo de WhatsApp con el fin que los estudiantes centraran su atención en el mensaje enviado. Al momento de realizar la lectura guiada, a medida que se avanzaba en la narración se cerraba y abría el grupo para formular preguntas y permitir que los estudiantes generaran hipótesis sobre su contenido y que no se perdiera el orden de la lectura; de igual forma, al momento de realizar una intervención importante, aclaración o explicación de un tema, para que no se saturara el grupo de otros mensajes descontextualizadas y se perdiera el ritmo de la conversación.

Por otro lado, para regular la participación y hacerla de manera más ordenada, la asignación de turnos se hizo etiquetando a los estudiantes en el audio donde se enuncia la instrucción para que el mensaje sea percibido con mayor prontitud y agilizar el ritmo de la discusión en los encuentros por WhatsApp, de igual forma, para solicitar la ampliación de una respuesta o valorar la intervención de los estudiantes se usó el modelo de la réplica de cada mensaje enviado.

**En cuanto al proceso de la conversación**

En la interacción comunicativa se pueden reconocer tres grandes fases o momentos: (a) Inicio, (b) desarrollo y (c) cierre (Villalta, 2009, p. 226); en ese sentido, esa sesión posibilitó establecer un primer modelo estructurado de cómo llevar a cabo u organizar la conversación *saludo, oración*, que corresponde al inicio, el *desarrollo de la conversación*, que se asume como “el cuerpo central del tiempo de interacción verbal comúnmente enunciada como el propósito de la conversación (...) o como la secuencia temática que concentra la mayor cantidad de

intercambios verbales” (Villalta. 2009, p. 226), y por último la *evaluación y autoevaluación* que corresponde a la fase de cierre que además “incluyen intercambios verbales de despedida de síntesis” (Villalta, 2009, p. 226).

### **En cuanto a la competencia cognitiva**

En este punto, se puede hablar de una argumentación espontánea por parte de los estudiantes porque dan razones al preguntarles el porqué de su respuesta y acuden a otras fuentes para respaldar sus ideas como se presenta en el siguiente fragmento de la conversación:

**Maestra:** *¿Angie y Nixon encontraron lo mismo o encontraron otras cosas?*

**AX.2°:** *No profe, otras cosas*

**Maestra:** *cuéntame*

**AX.2°:** *El árbol en el cuento de los hermanos Grenn no dijo que regresaran a las 12:00 de la noche en la otra que no se vio sí*

**Maestra:** *Perfecto, la que no se vio, es el audio ¿Cierto?*

**AX.2°:** *Sí, esa, profe, los personajes, los personajes son diferentes*

**Maestra:** *¿por qué?*

**AX.2°:** *Porque la madrastra tenía el cabello como negro con blanco la de los hermanos Grenn blanco con rojo*

**Maestra:** *¿Y cómo sacaste esa diferencia?*

**AX.2°:** *Pues, yo me acuerdo, como yo vi la de cenicienta la de Disney chanel*

Esta situación, también se presentó en el grado tercero, sin embargo, se evidencia poca claridad al momento de expresar sus ideas:

**Maestra:** *¿Qué más encontraste?*

**YS.3°:** *profe, en la, en la, las hermanas son diferentes*

**Maestra:** *¿Y cómo supiste?*

**YS.3°:** *Porque las hermanas no son cómo las hermanas, por ejemplo, las del video no son así*

**Maestra:** *¿Cómo hiciste para compararlas?*

**YS.3°:** *Pues porque la mamá, por ejemplo, ella tiene un vestido negro en el cuento*

**Maestra:** *¿En cuál cuento?*

**YS.3°:** *En el que leí ella tiene un vestido negro y en el otro no.*

- **Sesión dos:**

Continuando con la idea de dar respuesta a la necesidad identificada en el diagnóstico sobre el paradigma de la mujer rural; el objetivo de esta sesión era, *contrastar el rol del hombre y de la mujer en los cuentos tradicionales y sus adaptaciones con el contexto de los estudiantes* para tal fin se hicieron un total ocho encuentros seis por WhatsApp y dos por llamada, además se contó con la participación de un trabajador social que orientó a los estudiantes en la explicación de los concepto de equidad, igualdad y género, esta sesión se tenía pensada para cuatro semanas, pero debido a los temas abordados se extendió una semana más.

Por otro lado, partiendo del enfoque de la sesión dos *conversar para explicar hechos*, se consideró importante abordar desde las diferentes asignaturas temas que les permitiera enriquecer los diferentes borradores de los planes discursivos. En ese sentido, teniendo en cuenta que la

pregunta que iba a orientar dicha escritura era: ¿El género influye en que sea bueno o no tan buenos en ciertos oficios o labores? Se apuntó que desde el área de lengua castellana, se abordara lo relacionado a la construcción de un cuadro comparativo entre las versiones de Cenicienta y el libro de historias increíbles 1: Ceniciento; desde el área de Ciencias Sociales, se abordó lo relacionado con los temas de derechos humanos, constitución política, igualdad, equidad y género y desde Ciencias Naturales, necesidades de las plantas; las actividades a realizar se encontraban en la *guía orientadora* y todas estaban relacionadas con el fin de alcanzar el objetivo establecido. Al ser esta la sesión con mayor número de encuentros, fueron varios los elementos identificados, por lo tanto, se clasificaron en los siguientes aspectos:

**En cuanto a las actividades previas al encuentro:**

Las guías orientadoras jugaron un papel importante en esta sesión, porque se lograba evidenciar la relación entre las diferentes asignaturas (español, ciencias sociales y ciencias naturales) además, aunque habían temas centrales y en común entre los tres grupos de grados, cada uno lo complementaba atendiendo a lo propuesto en el plan de área de cada grupo, es decir, en el caso de Ciencias Sociales, el tema en común, era equidad, igualdad y género; segundo grado lo profundizó desde la mirada de los derechos y deberes de los niños; tercer grado desde la perspectiva de dichos conceptos en las comunidades étnicas colombianas y el grado cuarto desde lo que plantea la constitución política de Colombia y el rol de los ciudadanos en la democracia; desde el área de Ciencias Naturales, el tema en común era el cuidado y necesidades de las plantas, para el caso del grado segundo este tema se amplió desde los componente del medio ambiente que influyen en el desarrollo de la comunidad rural, los estudiantes de tercero, desde lo relacionado

con los recursos renovables y no renovables y cuarto grado a partir de los ecosistemas y los factores bióticos y abióticos.

Las actividades propuestas se acompañaron con videos explicativos y clases magistrales explicativas en los grupos de WhatsApp, es decir, se abordaban los temas con ayuda de imágenes, gifs y audios cortos y se habilitaba y cerraba el grupo para la formulación de preguntas y ampliación de las explicaciones.

### **En cuanto a la calidad del discurso**

Las actividades previas a los encuentros posibilitaron mayor apropiación de los temas y crear un vínculo entre todos los participantes sin importar el grado, por lo tanto, se logró evidenciar un ritmo de conversación más rápido, un vocabulario más técnico y que ellos asumieran un rol de expertos sobre los que estaban hablando, porque el tema se relacionó con su contexto real.

**Maestra:** *¿Qué tipo de plantas tienen en su casa y para qué las usan?*

**JD.3°:** *Aquí tenemos sábila y cuando alguien está herido, por ejemplo, cuando mi hermano o hasta mi papá está herido con esa sábila se pueda curar.*

**LN.4°:** *Profe, nosotros también tenemos sábilas*

**SD.4°:** *Profe, yo tengo de tres tipos de plantas, profe en mi finca, profe, como ornamentales, medicinales y cultivos de alimentos. Tengo yerbabuena y acetaminofén que son medicinales y la otra, corono de cristo y novios que son ornamentales y también cacao y bananos que son cultivos*

Por otro lado, se dio una conversación entre dos estudiantes que estaban comparando los cultivos a partir de los lugares donde ellos viven, uno en tierra fría y otro en una zona cálida.

**JD.3°**: *Aquí también tenemos yerbabuena y pues cultivos de maíz*

(Envía foto de su cultivo de maíz)

**JD.3°**: *Ahí donde está la parte blanca podemos ver que ya está con flores o sea está en la forma de crecimiento*

**LN.4°**: *Aquí también tenemos maíz.*

**Maestra**: *Ah perfecto, Laura y Jeison tienen los mismos alimentos*

**JD.3°**: *Profe, pero es diferente porque aquí donde yo estoy es tierra fría y donde está Laurita es tierra caliente; aunque el maíz se da donde los pongan.*

**LN.4°**: *Eso si es verdad, porque aquí ya hemos hecho ayacos y maíz con las cosechas*

**JD.3°**: *Profe, es que, por ejemplo, la papa es de clima frío, la papaya no nace en el frío y el maíz poco nace en el frío, pero se da y además hay muchos animales que los dañan por eso casi no siembran alverja*

### **En cuanto a aspectos lingüísticos**

En este aspecto que involucra la participación y la asertividad de los enunciados emitidos por los estudiantes, se puede afirmar que en los diferentes encuentros se refleja un tipo de interacción prototípica enmarcada en unidades dialógicas de *intercambio*, entendidas en el marco de una conversación como “dos intervenciones sucesivas de distintos emisores, una de inicio y otra de reacción” (Universidad de Valencia, 2014, p. 13); en este sentido, se refiere a que los estudiantes comprenden el contenido de la pregunta formulada y organizan su discurso en función de dar respuesta a la misma, logrando así emitir enunciados claros atendiendo a la secuencia temática de la conversación lo cual involucra aspectos de atención y escucha que posibilita que los estudiantes se muestren participativos como se evidenció en la sesión dos.

Atendiendo a otros aspectos relacionados con el análisis interaccional de la conversación, los enunciados de la maestra suelen ser de *inicio*, porque es ella quien siempre formula preguntas o solicita la ampliación de la respuesta con el fin de generar una reacción en los estudiantes.

**Maestra** *¿cuál era la pregunta para pensar?*

**ES.4°**: *Yo profe, ¿Qué pasaría si cenicienta fuera un ceniciento? Pues ella no se podía casar con el príncipe porque era un hombre*

**SD.4°** *Profe, si fuera un ceniciento, ya no tendría zapatillas sino un zapato, no tendría vestidos sino pantalón, camisa y corbata y él lo obligarían a trabajar para que ella pudiera comprar su vestidos y joyas*

**Maestra**: *Entonces ¿si fuera un ceniciento, ustedes creen que se le hubiera aparecido un hada madrina?*

**BC.3°**: *Se le hubiera aparecido un hado padrino*

**LN.4°**: *(replicando la respuesta anterior) no creo, no hubiera pasado nada porque los hados padrinos no existen.*

**JD.3°**: *ehhh yo sí creo que, si se le hubiera aparecido el hada madrina, pero no le hubiera dado un vestido sino cosas para hombre*

### **En cuanto a elementos de la competencia estratégica:**

Otro de los aspectos que encierra esta competencia y que fue poco perceptible en la fase diagnóstica está relacionado con la formulación de preguntas. En ese sentido, el encuentro por WhatsApp con el trabajador social posibilitó un cambio de roles en cuanto al tipo de interacción, si bien continuó bajo un modelo de *intercambio*, los enunciados de los estudiantes se asumieron más de corte de *inicio* porque eran ellos quienes formulaban la pregunta con el fin de gestionar

una reacción en su interlocutor inmediato y sus compañeros; en ese sentido, se puede afirmar que las preguntas formuladas por los estudiantes se caracterizaron por estar relacionadas con el objetivo del encuentro y con el tema en discusión y contribuyeron al desarrollo de la conversación.

**AX.2°:** *Profe, yo, mi pregunta es ¿Qué es equidad y qué igualdad, pero de género?*

**Invitado:** *Para responder tú pregunta, vamos a aclarar el concepto de género, para tenerlo claro, aunque ustedes, han venido en ese proceso de investigación de este concepto, vamos a entender el género como una categoría interpretativa, es decir, qué es lo que la sociedad entiende y acepta como masculinidad o como femineidad, es importante tener claro que cuando se habla de género no es algo biológico sino que se relaciona o se acepta como hombre o como mujer; entonces, igualdad de género, se entiende como esa búsqueda de oportunidades de derechos para los hombres y la mujeres y la equidad de género, presupone que la mujer ha sido excluida históricamente, entonces la equidad de género está encaminada a ejercer acciones o estrategias que garanticen cerrar esa inequidad entre los hombres y las mujeres.*

**AX.2°:** *gracias por aclararme mi duda*

**YE.4°:** *profe, entonces, por qué a la mujer no se le trata por igualdad de género*

**Invitado:** *para muchos, tiene que ver con la cultura, durante muchos siglos a la mujer se le vio como un signo de sumisión y debilidad, entonces ciertos grupos sociales y algunas culturas crecieron imaginando que las mujeres no podían tener las mismas oportunidades, por ejemplo, en la política. Pero esto es más que todo un factor social y cultura.*

**En cuanto a la configuración de la mujer en el sector rural en palabras de los niños y de las niñas**

“La conversación es, sin embargo, la expresión cultural más elaborada y estable de la constitución de significado y sentido de la acción social y de la identidad de las personas” (Villalta, 2009, p.223); por lo tanto, dadas a sus tradicionales culturales y paradigmas generacionales, en el discurso de los estudiantes se rastrearon elementos que configuran a la mujer como un sujeto con menos capacidades en ciertos oficios con respecto a los hombres.

**Maestra:** *Entonces ¿el género influye para sembrar las plantas?*

**JD.3°:** *Profesora, yo opino que los dos la pueden sembrar, pero especialmente el hombre, porque él entiende como más de la agricultura y el tratamiento que se necesita del sembrado*

Intervención en otro encuentro

**Maestra:** *¿El género influye en que se sea bueno no tan bueno en ciertos oficios o labores?*

**ES.4°:** *tanto el hombre y las mujeres pueden hacer los mismos oficios, pero lo que no debe hacer la mujer que hace un hombre es alzar una escalera, por ahí que levantar un bulto o unos ladrillos o bastantico ladrillo eso no está bueno porque se puede lastimar pues el hombre como si tiene más fuerza eso si lo hace él.*

Sin embargo, no todos coinciden con dichas afirmaciones, lo que permite afirmar que se está estableciendo un camino hacia la transformación de este paradigma

**BC.3°:** (...) Yo pienso que el que género no debiera influir porque el trabajo es una necesidad y todos seres humanos tenemos las mismas capacidades de trabajar.

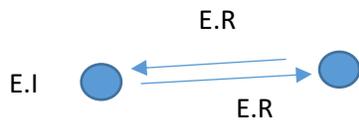
### En cuanto al proceso de la conversación

Con relación a este aspecto se logra evidenciar elementos diferenciales frente a las formas de hablar en los encuentros por WhatsApp y en los encuentro por llamadas; los primeros suelen enmarcarse en un modelo interaccional de *intercambio* el cual se abordó anteriormente, por otro lado, los segundos son más de tipo *secuencial* que se entienden como “intercambios sucesivos” (Briz, 2000, p.5); también, se enmarcan en un enunciado inicial y otro de reacción no siguen un modelo de pregunta y respuesta sino que hay como tal un intercambio de reacciones sobre un enunciado inicial.

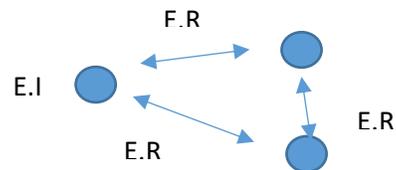
#### Figura 4.

##### Formas de interacción en el aula

##### Modelo interaccional de intercambio



##### Modelo interaccional de secuencia



Donde:

E.R: Enunciado de reacción

E.I: Enunciado inicial

Por otro lado, en cuanto a los encuentros por llamadas, se desarrollaron en su gran mayoría en función a la socialización de los planes discursivos y estos posibilitaron la organización de una microestructura del discurso que comparte momentos con la macroestructura de la conversación que son inicio, desarrollo y cierre como se evidencia en la siguiente intervención.

**S.D.4°:** *Muy buenos días profe Andrea y muy buenos días compañeros, hoy quiero hablar sobre la pregunta para pensar ¿el género influye en que seamos buenos o tan buenos en ciertos oficios o labores? Compañeros, el género si influye porque hay algunos trabajos que el hombre está capacitado por su fuerza como usar la motosierra y las mujeres no tienen la misma fuerza, gracias; yaaa profe.*

### **En cuanto a la competencia cognitiva**

En este punto se puede hablar de un cierto porcentaje de estudiantes que superaron la fase inicial de la argumentación llamada *espontánea* y dar paso a una *argumentación justificada* desde un enfoque de hablar para explicar hechos; se logró rastrear en el discurso de los estudiantes elementos que permiten afirmar que determinados estudiantes plantean una tesis específica y presentan las razones para justificar su punto de vista a partir de ejemplos propios de su contexto y explicaciones breves.

**Maestra:** *¿Entonces el género influye para sembrar las plantas?*

**JN.2°:** *Profe, para mí no influye, porque, por ejemplo, mi nono siembra una mata y mi nona otra, eso no se va a ver la diferencia, en mi finca mis dos abuelos siembran las matas por igual*

En otra conversación:

**LN.4°:** *Buenos días profe, mi opinión sobre la pregunta que, si el género influye o no en ciertos labores y oficios es esta, el género no influye porque hay mujeres que hacen labores pesadas y labores del campo, aunque por fuerza hay labores de fuerza que eso no tiene que ver con lo del género, esta es fue mi opinión*

**Mediación pedagógica**

Bajo la idea de presencialidad remota mediada por WhatsApp se configuraron otras formas de mediación pedagógica con los estudiantes; para los fines de esta sesión se llevó a cabo una clase definida como *clase magistral explicativa por WhatsApp* la cual consistió en la formulación de preguntas previas sobre el tema a manera de indagación de pre saberes; luego, el grupo era cerrado para retomar las respuestas y así lograr conceptualizar el término abordado acompañado de una imagen que permitiera ejemplificar el discurso de la maestra; seguidamente, el grupo se volvía a habilitar para las preguntas o probación de los alumnos, es decir, manifestar que la información había quedado clara; abordados los diferentes conceptos se inicia un proceso de construcción colectiva de un mapa conceptual para retomar, sintetizar y hacer más clara la información suministrada

**Maestra:** ¿Cuáles tipos de plantas tienen ustedes en su casa?

**ES.4°** Yo tengo yuca también, tengo mangos, tengo ñañas, zapotes, plántanos tengo cocos  
¿Qué más tengo? Tengo muchos tipos de grutas y muchas más cosas

**YE.4°** Profe, ahí le envío fotos de las tres plantas que tengo a mi casa

(Varias intervenciones similares después)

**Maestra:** *Listo chicos voy a cerrar el grupo para explicar los tipos de plantas de acuerdo a lo que ustedes acabaron de compartir y decir*

Audio explicativo enviado por la maestra: *Listo, entonces a partir de lo que ustedes dijeron, hay varios tipos de plantas, que se puede clasificar en medicinales, ornamentales y los cultivos*  
*¿Listo?*

*Entonces, ¿Qué son las plantas medicinales? son aquellas que tienen propiedades para aliviar o curar algunas patologías o malestares físicos o anímicos como las que ustedes dijeron, aquí entran la sábila, la yerbabuena la cola de caballo*

*(Envía imagen explicativa)*

*También tenemos las plantas ornamentales, que se cultivan y se comercializan con propósitos decorativos por sus características estéticas, como las flores, hojas, perfume como los novios, la que Yogel no envió en la foto*

*(Envía imagen explicativa)*

*Y La de los cultivos, que son las que la mayoría tienen en sus fincas y que cultivos desarrollados principalmente para usarse como alimento.*

*(Envía imagen explicativa)*

**Maestra:** ¿Clara la información?

**LN.4°:** *Profe, aquí el cultivo de la mandarina se lleva para Barranquilla o centro abastos*

**ES.4°:** *Si, si señoraaa*

**Maestra:** *Listo, entonces ahora, vamos a organizar todaaa esa información en un mapa conceptual ¿Listo? ¿Cuál creen que puede ser el título?*

**ES.4°:** *Profe pueess, plantas medicinales o tipos de plantas*

**AX.2°:** *Tipos de plantas, profe*

**ES.4°:** *Si profe, coloquémosle tipos de planta*

**Maestra:** *Listo ¿Y luego?*

**AX.2°:** *Y se dividen en ornamentales, medicinales ¿Y cuáles eran las otras? Las de la comida.*

SD.4° *Profe, seria tipos de plantas porque ahí toca es medicinales, ornamentales y cultivos de alimentos y damos un resumen de cada una.*

- **Sesión tres:**

Esta sesión en el proceso de planeación, se pensó con la intención de unir las dos problemáticas identificadas en la fase diagnóstica frente a la configuración de la mujer en el sector rural y la preocupación que los estudiantes manifestaron frente a la diferentes problemáticas ambientales de la vereda; el punto de enlace fue la lectura de la historia de vida de Ati Qigua, una mujer indígena que cuida y protege las fuentes hídricas desde su posición política; en ese sentido, desde un enfoque de *conversar para construir conocimiento* se buscó desde las actividades previas de las guías orientadoras reconstruir los hechos de la avalancha ocurrida en el año 2010 en el municipio de Rionegro, para dar respuesta a la pregunta para pensar *¿cómo inciden determinados factores ambientales en el desarrollo de una comunidad rural?* La cual, sirvió como pretexto para la recolección de evidencias de la problemática ambiental identificada por los estudiantes y así abordar desde la parte conceptual elementos del plan área de Ciencias naturales como del suelo, el aire y el agua; por otro lado, eso también posibilitó abordar el agua como elemento clave de las comunidades indígenas y el rol de los niños y las mujeres en espacios de liderazgo ambiental.

Esta sesión duró dos semanas y se hicieron recortes en las actividades por la semana de receso, entrega de boletines, reuniones de profesores; sin embargo, se logró cumplir con el objetivo de identificar la problemática ambiental latente en la comunidad para generar propuestas de prevención y protección; lo cual fue hilo conductor con las siguientes sesiones.

En ese sentido, se identificaron los diferentes elementos.

**En cuanto a los aspectos sociolingüísticos**

En este punto de la propuesta se pudo determinar que ya hay una asimilación por parte de los estudiantes en cuanto a la macroestructura de una conversación sea esta por WhatsApp o por llamada; de igual forma, hay códigos sociolingüísticos adquiridos como lo son el cumplimiento de las normas de interacción y de cortesía comunicativa. Por otro lado, en cuanto a sus intervenciones, estas son coherentes en cuanto a secuencia temática y comunicativa, lo que permite inferir que se está desarrollando un proceso de escucha activa, además, su tono de voz es pertinente y audible en la mayoría de los estudiantes.

**En cuanto a aspectos de la competencia cognitiva**

En este punto se logró rastrear en el discurso de los estudiantes elementos que permiten identificar el uso de argumentos de autoridad entendido como aquellas “referencias documentadas” (Weston, 2005, p.55) que permiten validar el punto de vista enunciado.

**Maestra:** *¿Qué sucedió en Rionegro entre los meses de noviembre y diciembre en el año 2010?*

**ES.4°:** *Profe, mi papá y mi mamá me dicen que pues en el 2010 pues aquí en Rionegro hubo una valancha y eso estuvo muy terrible y se arrastró mucha gente y también se llevó a la abuelita de mi papá, o sea mi abuelita este, se llevó la casa y a mi tío por suerte mi tío se pudo salvar, pero mi abuelita no, ya a los cinco días la encontraron enterradita y eso fue lo que pasó en el 2010.*

**JD.3°:** *profe, pues yo vi un video ahí más o menos llegando a Bambú. Todos esos árboles que había ahí pa arriba se cayeron y taparon la vía y nadie no podían pasar. Más o menos así, miren el video así que quedó el municipio de la Ceiba*

**Maestra:** *Muy bien, excelente, miren lo que hizo Jeison, él no vivía en esta zona per acudió a otras fuentes para poder explicar y cumplir con el trabajo.*

**AX.2°:** *Si profe, yo pasé algunos meses por donde Jeison dijo y un vecino me dijo que por ahí las casas se vieron muy afectadas ese día por eso que pasó con la avalancha.*

De igual forma, la maestra con el fin de validar la información que los estudiantes han mencionado hasta el momento presenta el testimonio de una de las personas afectadas por la avalancha.

*Maestra: les voy a compartir un audio de don Daniel, para que escuchemos de la voz de alguien que vivió esa situación ¿Qué recuerda de lo sucedido en el año 2010? Entonces por favor muy atentos*

*DD.I: de esa avalancha recordamos en la avalancha que fueron destruidas cinco casas y se cargó a don Emiro Gamboa y después de los 13 meses lo encontraron en Vanegas y aquí en el propio Bambú que fueron la casa de piedra y la casa nueva y las otras que fueron afectadas la gente estaba afanada y corrían de un lado para otro.*

Hasta el momento, no se había abordado ningún elemento conceptual relacionado con la argumentación o los tipos de argumentos, sin embargo, se considera que el tipo de pregunta la de secuencia temática y discursiva de la conversación permitió un primer acercamiento a este tipo de argumentos; se afirma lo anterior porque los enunciados de los estudiantes cumplen con la estructura de los argumentos de autoridad planteados por Weston (2005)

X (Alguna fuente que debe de saberlo) dice Y.

Por lo tanto, Y es verdad

*Estructura tomada de “Las claves de la argumentación” (Weston, 2005, p. 55).*

**CJ.4°**: *Profe, cuando hubo eso de la avalancha, yo no había nacido, lo que sé es que mi mamá y mi nona me dijeron.*

Por otro lado, a medida que avanzaba la conversación, los estudiantes empezaban a relacionar los hechos ocurridos desde diferentes lugares del país a partir de la información recolectada; usando sus argumentos de autoridad

**LN.4°**: *muy buenos días profe, en el 2010 mis papás vivían en barranquilla y planearon un viaje para Lebrija y se vinieron en un camión con carga para centro abastos, pero había mucho tráfico y muchas personas perdieron sus casas, por los lados de la renta las carreteras quedaron desviadas y tocaba pasar por tablas y les tocaba caminar dos horas para llegar al bus para que los llevara a Lebrija.*

**AX.2°**: *Profe, mi mamá en ese tiempo vivía en norte de Santander y a ellos les tocó venirse para Lebrija porque por la parte de atrás de la casa también hubo una avalancha.*

Por otro lado, se considera que no se logró alcanzar el objetivo de conversar para construir conocimiento, porque se evidenció un discurso más de corte explicativo y una aproximación a la enunciación de argumentos cortos, sin embargo, son muy pocos los estudiantes que logran llegar a este punto; por lo tanto, se sigue afirmando que los estudiantes se encuentran en una fase de argumentación justificada, explicada en el análisis de las sesiones anteriores.

**Maestra**: *¿Cómo inciden determinados factores como el suelo, el clima y el aire en el desarrollo de una comunidad rural?*

**AX.2°**: *pues, profe, si la tierra no es fértil o no está en buenas condiciones y no se dan las cosechas*

(Intervenciones después)

**.BC.3°** Pues profe, el clima, puede ser positivo porque si llueve y hace sol la crecen las matas y si solo hace sol las plantas se secan y si llueve se desbarranca la tierra.

### **En cuanto a la calidad del discurso**

Por otro lado, se logró evidenciar un discurso más de tipo explicativo que permite identificar la apropiación de diferentes conceptos propios del tema de conversación, que manifiestan un trabajo previo y conocimiento sobre lo que se está afirmando

**BC.3°:** *profe, en el 2010 en el de la avalancha empezó a llover muchos días seguidos y después se represó el agua y se vino la avalancha afortunadamente en el Bambú no hubo tantos daños y en la parte central si, y también hubo inundaciones y muchos camiones se quedaron atrapados por los deslizamientos de tierra.*

**ES.4°:** *Profe, pues para lo que me comentó mi mamá y mi papá, pues estaba lloviendo pues como dicen mis compañeros mucho y muy seguido y cuando eran las cinco de la tarde ya estaba muy oscuro parecía que fueran las diez de la noche y llovía y llovía y parecía de noche y por eso fue que formó esa tragedia.*

- **Sesión cuatro:**

El desarrollo de esta sesión se realizó bajo la modalidad híbrida, es decir, algunos estudiantes asistieron de manera presencial y otros continuaron su proceso de aprendizaje en casa de manera sincrónica, los que lograron conectarse a la video llamada, los que después revisaron la grabación en el grupo del Facebook llamado “*cuentos que nos puro cuento*”; en la fase de planeación, las actividades propuestas para este punto se diseñaron para realizarse de manera

virtual, pero dadas las nuevas condiciones de conectividad en la escuela y la solicitud de algunos padres de familia y estudiantes se accedió al modelo híbrido, lo cual alteró el orden de las acciones propuestas a realizar con los estudiantes y posibilitó la observación y el análisis de otros factores relevantes para este estudio. En ese sentido, el objetivo de esta sesión era generar espacios de intercambio de puntos de vista sobre el rol de niños, niñas y adultos en el cuidado y protección del medio ambiente; para tal fin se retomó la historia de vida de Ati Qigua y se abordó los aspectos relevantes del líder ambiental de doce años Francisco Javier Vera; además se contó con la visita de un experto, en este caso de David Guerrero, un joven que liderar campañas ambientalistas con niños, niñas, jóvenes y adultos en el desarrollo de las diferentes actividades se lograron identificar los siguientes elementos clave para el objetivo de este estudio.

### **En cuanto a la relación de la escritura y la oralidad**

Para la visita del experto, se diseñó un plan discursivo que posibilitara alcanzar los objetivos de este encuentro. En ese sentido, se realizó el trabajo de escritura de manera presencial con doce estudiantes; en dicho proceso se logró evidenciar lo siguiente, tomado de las observaciones del diario de campo de la maestra *“los estudiantes iniciaron su proceso de escritura tomando como referencia las indicaciones previas a este momento, no hubo situaciones de desconcierto manifestadas en preguntas como ¿qué tengo que escribir? O ¿Aquí qué escribo? Como se recuerda que sucedía en la presencialidad, se logra evidenciar t que la gran mayoría tienen claro el objetivo de su intervención, los participantes y lo que le quieren decir a David Guerrero; y sus oraciones parecen ser claras y coherentes”* por lo tanto, bajo la idea de Ong (2011), *“nunca ha habido escritura sin oralidad”* (p. 19), se puede afirmar *“que la organización del*

*discurso a partir de preguntas en un esquema como el plan discursivo posibilitan el afianzamiento de los procesos de escritura en los estudiantes de segundo, tercero y cuarto”.*

### **En cuanto al el plan discursivo, la calidad del discurso y los elementos de la competencia cognitiva**

Por otro lado, el encuentro con el experto logró evidenciar que el plan discursivo *no es un libreto que se debe memorizar, es una guía orientadora del discurso*, porque el invitado transformó toda la estructura de la conversación que se había pensado y planeado, sin embargo, participaron, hicieron preguntas y se logró evidenciar gran fluidez y espontaneidad en sus intervenciones, un vocabulario técnico y un discurso más sólido y pertinente frente a las preguntas que les planteaba el invitado.

**DG.I2:** *Bueno, cada uno se va a presentar y a decir que cultiva en su casa*

**JN.2°:** *Buenos días, mi nombre JN.2° En mi finca cultivamos cacao, café, piña ehhhh cebollas mandarina, limones y también **plantas medicinales como la albahaca y la sábila.***

**AX.2°:** *Muy buenos días, mi nombre en AX.2° cultivamos en mi casa mandarinas, aguacates, yuca, maíz y **plantas medicinales,** donde mi vive mi nona sembramos papa, cebollas y fresas yy mora yy **todo lo de clima frio.***

La anterior intervención, permite evidenciar que la estudiante tomó como referencia la conclusión de una conversación previa sobre los diferentes productos que se pueden sembrar en clima frio.

**DG.I2:** *Bueno, aquí tenemos el Bambú, acerquémonos un poquito al bambú, por aquí. Me decían que el bambú lo utilizan ¿para hacer qué?*

**Todos:** *Corrales*

**DG.I2:** *Ahh aquí lo usan para hacer corrales*

**LN4°:** *Al bambú no hay que tocarlo mucho porque tiene como eriza y uno se puede picar*

**JN.2°:** *Después le toca ir lavarse la mano para que se le quite*

**CJ.4°:** *Si y no se va porque se le queda cada rato*

Esto refleja la espontaneidad de sus respuestas, pertinentes al eje temático y que además moviliza la conversación.

**DG.I2:** *vamos a hablar de las fuentes hídricas como se llama la quebrada que están contaminado ¿y por dónde pasa?*

**JN2°:** *Pasa por allí abajo y se llama rio Salamanca y pozo gavión*

**DG.I2** *¿y cómo lo están ensuciando?*

**LN.4°:** *Alrededor del rio ellos se meten a bañar, pero por fuera en las piedras ellos le echan muchas basuras por el lado de las casas y eso pude coger mal olor y eso nos puede enferman*

**JN.2°:** *Y eso tienen un pichalon porque tiene un marrano y eso no le dan a uno ganas de bañarse porque le botan toda la comida ahí*

De igual forma, se logró evidenciar, que lo estudiantes, a partir de los cuestionamientos del invitado están construyendo argumentos cortos desde los elementos abordados en las diferentes clases; es decir, *están dando una afirmación a favor de las razones que están dando* (Weston, 2005, p. 19).

**DG.I2:** *Bueno, hagamos de cuenta que ya estamos con las personas y les tenemos que decir que no boten basura al rio ¿ustedes qué les diría?*

**LN.4°:** *Yo empezaría diciéndoles mi nombre el grado, para que conozcan más de mi vida, yo le diría que colocáramos canecas cerca al río para que no nos dé gastroenteritis*

**AX.2°:** *primero, que no contaminemos el agua que es como alguien en nuestra vida, ella nos da salud, nos da todo lo que tenemos y por eso no botemos basura al río porque eso nos hace daño a nosotros y a otras personas en el mundo*

**DG.I2:** *El tema de la salud es muy importante, entonces, lo que ustedes pueden hacer más a fondo es buscar información sobre otras enfermedades a parte de la gastroenteritis.*

- **Sesión cinco:**

En esta sesión el objetivo era organizar un espacio de interacción donde los estudiantes fueran escuchados por los adultos para trabajar en equipo y replantear favorablemente los asuntos ambientales de la vereda; en ese sentido, entre los estudiantes y la maestra se organizó un encuentro en el cual se les presentó a los adultos las consecuencias de seguir arrojando basura al río y convencerlos de modificar esa mala práctica ambiental, para tal fin, se pensaron y desarrollaron tres momentos, en el primero, un respectivo grupo de estudiantes dieron las razones de la importancia de separar las basuras y explicar cómo llevar a cabo ese proceso; el segundo grupo, se llamó “*cuidadores del mundo*” y se enfocaron en contarles a los invitados hechos relevantes sobre los líderes ambientales que se trabajaron durante el desarrollo de la clase y cómo lo que ellos han hecho los motivó a liderar y acompañar la jornada de limpieza realizada en días anteriores; los otros estudiantes, hicieron parte de la conversación general donde retomaron ciertas ideas de sus compañeros y cuestionaron a las personas de la comunidad sobre cómo están cuidando y protegiendo las fuentes hídricas de la zona y presentaron sus razones para que no siguieran contaminando el río; en ese sentido se identificaron los siguiente elementos.

**En cuando al abordaje conceptual relacionado con la conversación académica, la argumentación y los tipos de argumentos**

Como se mencionó en el análisis de las sesiones anteriores, se considera que los estudiantes han adquirido una macro y micro estructura de la conversación por lo tanto, en este punto, se retomaron las percepciones de los estudiantes sobre los diferentes encuentros, por llamada, por WhatsApp y ahora presencial para confrontarlo con la perspectiva teórica que desde este estudio se aborda la conversación académica; sin embargo, a lo que se dio mayor relevancia fue al aspecto característico en cuanto a que es *cooperativa y organizada* porque cuando se llevó un encuentro cara a cara entre los interlocutores, sus intervenciones se daban de manera simultánea; sin embargo, se logró evidenciar más autonomía en cuanto a la regulación de turnos.

**Maestra:** *Entonces, ¿por qué la gente bota basura al rio? A ver Angie*

**AX.2°:** *para botar basura, nooo a ver lo que usted iba a decir*

**Maestra:** *a ver ¿quién va a hablar?*

**AX.2°:** *Mejor Evelyn es que dijimos que ella era que iba a decir dar la respuesta porque yo ya dije la otra.*

Por otro lado, en la sesión cuatro y cinco se abordó teóricamente lo relacionado con la argumentación y tipos de argumentos, se hizo de varias maneras, por un video explicativo por Facebook live y la retroalimentación de manera presencial, producto de estas clases se rastreó la concepción de los estudiantes sobre qué es argumentar.

**Maestra:** *La clase anterior hablamos sobre qué es argumentar por Facebook live ¿Cierto?*

**Todos:** *siii*

**Maestra:** *Entonces ¿quién se acuerda qué es argumentar?*

*(Momento de silencio)*

**AX.2°:** *Ay profe*

**Maestra:** *dime*

**AX.2°:** *argumentar es esto dar ideas*

**Maestra:** *Dar ideas sobre qué*

**AX.2°:** *Sobre el tema*

Por otro lado, abordar teóricamente lo relacionado con la argumentación resultó complejo, no todos lograron comprender dicha información, sin embargo, al momento de una construcción colectiva de los diferentes tipos de argumentos los estudiantes acudieron a enunciados relevantes de conversaciones anteriores para lograr cumplir con el ejercicio de la clase, esto se hizo a partir de la respuesta dada por los estudiantes sobre la idea que ellos tienen sobre qué es argumentar.

**Maestra:** *Mientras yo borro el tablero, van a ir pensando en una idea que quiere defender o justificar*

**AX.2°:** *Listo profe, yo ya tengo una idea*

**Maestra:** *Perfecto, cuéntamela*

**AX.2°:** *Que la gente no bote la basura al río porque eso no hace mal a nosotros*

**JN.2°** *Profe, que no boten basura porque nos dañan los pulmones*

**Maestra:** *Perfecto, esas ideas están bien, ahora vamos a justificarlas o sustentarla por medio de un ejemplo ¿Cómo lo haríamos?*

**AX.2°:** *suponiendo, queeee, sii, ehhh un vecino, mi vecino quema la basura. Eso puede ser un ejemplo*

**JN2°:** *Y eso puede afectar el medio ambiente*

**Maestra:** *¿Entonces cuál es la idea? Las personas que viven en lugares donde no pasan la basura ¿Qué hace?*

**Todos:** *La quema*

**Maestra:** *Entonces, Las personas que viven en lugares donde no pasan la basura prefieren quemarlas*

**JN2°:** *Puesss, mi vecino echa la basura en un huequito quema la basura y eso afecta el medio ambiente*

**Maestra:** *Entonces, Las personas que viven en lugares donde no pasa la basura prefieren quemarlas como, por ejemplo, mi vecino vive hacia arriba del bambú, por eso quema los plásticos y los papeles.*

### **En cuanto a plan discursivo**

Durante el encuentro con David Guerrero, la mayoría de los estudiantes fue perfilando su discurso frente a lo que quería decirle a la comunidad con respecto al cuidado y protección del río; por lo tanto, al momento de dar paso a la escritura del plan discursivo, tenían claro, los participantes, la intención de su discurso y el cómo lo iban a decir; en ese sentido, se dio paso a la búsqueda y organización de su discurso en cuanto a la forma de justificar sus ideas mediante argumentos.

En el plan discursivo se presentaron los espacios que hacían referencia a los tipos de argumentos abordados en clase, de hecho, por ejemplo y de autoridad, cada uno seleccionaba el que consideraba más pertinente para justificar la idea ya planteada; la mayoría coincidió en los argumentos mediante ejemplos; por lo tanto, se plantea la opción de ampliar la información de la idea que tienen acudiendo a otras fuentes como el internet; en ese sentido, inicia la búsqueda, lectura y selección de información pertinente para la selección de su argumento de autoridad; en este punto, se logró evidenciar que hay ciertas dificultades para seleccionar y sintetizar

información, por lo tanto, les costó trabajo reorganizar un discurso a partir de los nuevos datos agregados; la escritura de este plan discursivo requirió de tres borradores. En este punto se habla de una *argumentación planificada* porque se consolida un proceso de selección de argumentos de acuerdo a la intención de su discurso, además se acude a otras fuentes para tener claridad sobre lo que se va a decir, sin embargo, se logró evidenciar que los estudiantes que aún no superan una lectura silábica y literal este proceso les dificultó, porque implicaba un proceso de comprensión de la información leída.

- **Sesión seis**

Este momento corresponde al encuentro presencial entre los estudiantes, la maestra y la comunidad de la vereda llamado *conversaciones de niños solo para adultos que quieren cambiar el mundo*; se esperaba contar con la presencia del alcalde del municipio, pero por cuestiones propias de su agenda no pudo asistir, al igual que la rectora de la institución.

Previamente cada uno de los estudiantes que participaron tenían una función por ejecutar en cada uno de los tres momentos que se diseñaron para este encuentro, y la escritura de su plan discursivo lo enfocaron en cumplir esa función; si bien, eran actividades distintas todas implicaban procesos de argumentación y cada estudiante decidió en la sesión iba a participar atendiendo al rol que desarrollaría en cada una.

### **Momento uno del encuentro: punto ecológico**

Desde la perspectiva de García (2019), sobre *diversos tipos de discursos argumentativos* los estudiantes que participaron en este punto, tenían como objetivo explicar el proceso de separación de basuras con las canecas que cada uno había realizado, además, dar a conocer las

razones sobre porqué es importante separarlas y cómo esto contribuye al cuidado y protección del medio ambiente.

NY2° *En estás canecas echamos, por ejemplo, si usted se come un madura lo puede echar aquí, así como cuando se come una manzana, también, esta caneca es para esto, y esta otra echamos los papeles para reciclar, si hacemos esto no habría tanta basura y contaminación*

NA.3°: *y esta se echan los papeles, pañales, para no botarlos al río y no contaminarlo y no enfermarnos*

En los anteriores enunciados se evidencia un discurso argumentativo porque los estudiantes están dando una razón sobre su punto de vista, aunque estos no son expresados explícitamente, sin embargo, se puede afirmar, que los estudiantes plantean una tesis clara, atendiendo a lo propuesto por Eemeren, “los puntos de vista, también pueden no ser expresados” (Eemeren, 2006, p. 57), por lo tanto su intervención se puede ubicar en un nivel de argumentación justificada.

### **Momento dos del encuentro: cuidadores del mundo**

En este punto, los estudiantes encargados manifestaron que hablarían sobre David, Francisco y Ati Quigua, y además presentarían las razones que los motivó a llevar a cabo una jornada de limpieza e intentarían convencer a las personas de participar en las próximas jornadas que se realizarán el próximo año; sin embargo, los estudiantes encargados se quedaron en un discurso expositivo; aunque su plan discursivo estaba organizado y revisado. Sin embargo, sus intervenciones se realizaron, manteniendo la macroestructura ya predeterminada para sus intervenciones.

*VN.3°: Muy buenos días para todos, bienvenidos a la sesión de cuidadores del mundo, aquí les vamos hablar sobre esos personajes que hablamos en clase y son muy importantes*

*JD.3°: Muy buenos días, también les vamos a hablar sobre las campañas ecológicas y porqué las hicimos y la vamos a seguir haciendo*

*CJ.4°: Buenos días, bueno, Yo les voy a hablar sobre David Guerrero, es un líder ambiental que nos acompaña hoy, además él viaja en bicicleta a todos lados y nos enseñó a hacer la paca digestora silva, que es la que está allá y sirve para hacer el abono.*

*JD.3° En clase de español leímos sobre Francisco, un niño de doce años que se enfrentó a los congresistas y los invitó a cuidar el medio ambiente, él hace muchas cosas por el planeta y nos motiva a ser como él.*

### **Momento tres: conversación general**

En este punto, dos estudiantes participaron de manera virtual y los demás presencial, en este momento, los seis estudiantes dieron paso a la conversación y se lograron identificar los siguientes elementos.

### **En cuanto a la competencia cognitiva**

En el discurso de los estudiantes, se logró identificar de manera explícita una tesis específica, por lo tanto, sus intervenciones se enmarcaron en un discurso argumentativo, porque además presentan las razones para defender y validar esa tesis planteada, cumpliendo con el propósito de la argumentación que Eemeren define como bajo “defender un punto de vista” (Eemeren, 2006, p. 45).

Por otro lado, se logró evidenciar un vocabulario técnico acorde a la situación comunicativa; un tono de voz pertinente y un discurso coherente a partir de los objetivos planteados para este encuentro.

*ES.4°: Muy buenos días para todos, mi nombre es ES.4° Y hoy queremos hacer esta conversación con ustedes porque queríamos decirles la importancia del medio ambiente, en las clases pasadas tuvimos un encuentro con la profe y nuestros compañeros, ahí nuestra compañera Bianca nos mandó una foto y ahí nos pudimos dar cuenta que había mucha contaminación, a los pocos días decidimos hacer una jornada de limpieza con David Guerrero, en el río Salamanca y encontramos mucha basura, ropa y juguetes y muchos tipos de basura y por eso queríamos hacer esta reunión para decirles que no boten basuras a los ríos ni a ningún lado porque eso es mucha contaminación.*

*AX.2°: Bueno, este es mi punto de vista, no debemos quemar basura cerca al río ¿por qué? porque cuando quemamos basura, bota un humo negro y ¿qué hace? eso pues llega al clima y contamina al clima y también a los ríos, y nosotros del clima lo respiramos en ese aire y eso nos puede dar una enfermedad llamada cáncer pulmonar y eso nos ahoga y también, entonces la gente quema basura del río ¿por qué? porque no llega el camión, entonces decide quemarla; Yo miré en internet en canecas.com y el más de 41% de basura son quemada y si ustedes si quiere pueden ingresar a esa página y mira, también sino pasa el camión podemos separar la basura como nos enseñaron los el punto ecológico y eso se vuelve abono y los plásticos se pueden sacar en una bolsa y después sacarla hasta donde pasa el camión; bueno mi recomendación es que cuidemos el medioambiente para no afectar a las plantas y el agua muchas gracias por escuchar.*

La anterior intervención se enmarca en la “justificación de una proposición” (Eemeren, 2006, p.45) por lo tanto, se habla de un punto de vista positivo; por otro lado, se puede evidenciar el uso de

diferentes tipos de argumentos, como de autoridad y de hechos. De igual, se logró evidenciar una argumentación de tipo planificada, porque en su discurso hace uso de diferentes recursos argumentativos para dar validez a sus afirmaciones.

Por otro lado, en el discurso de los estudiantes se rastrearon elementos que permiten afirmar que los estudiantes plantean argumentos pertinentes de acuerdo a su edad

**ES.4°:** *este es mi punto de vista, cuando la gente va para la cascadas de Misiguay ellos tienen que pasar por el bambú y como hay tiendas paran ahí y compran y como no hay canecas ellos botan los papeles al piso o lo botan cerca al río y sería una contaminación pal suelo y pal aire y pal agua ya y cuando le entra el sol al plástico eso se contamina y las bacterias y el suelo se infecta y se puede afectar la tierra y si hay cultivos se dañan, lo mismo pasa si caen al río; bueno, tenemos cuidar el medio ambiente porque es importante para la salud también; así que debemos cuidar el medio ambiente, nosotros tenemos que separar las basuras y también podemos hacer las canecas para separar las basuras y así para que no se afecte el medio ambiente, gracias por escucharme*

**LN.4°:** *Buenos días para todos mi nombre es LN.4° y vivo en la vereda la Cristalina, tengo nueve años, el día de hoy les voy a hablar sobre la importancia de no botar basuras a los ríos, si botamos basura al río esta se va a acumular y si botamos papel higiénico, los pañales y ropa vieja y otros elementos que lo que van a hacer es contaminar el río, estos van a generar malos olores y si el río se llega a contaminar nosotros los niños y los adultos y todos los que viven cerca nos vamos a enfermar de todas las enfermedades que afectan al sistema respiratorio, por último, ya para finalizar quiero invitarlos a que separemos las basuras en las canecas correspondientes porque ya sabemos la consecuencias y entre todos debemos el río, gracias por escucharme, chao.*

## 11. Evaluación de los Resultados

Este estudio asume la conversación académica como género discursivo de tipo dialógico que requiere procesos de argumentación oral que involucran la comprensión y producción de un lenguaje más formal y planificado al presentar las razones que sustentan sus afirmaciones y que cuyo dominio es gradual, por lo tanto, para determinar el nivel de argumentación oral alcanzado por los estudiantes de segundo, tercero y cuarto a partir del desarrollo de un proyecto de aula que involucre la conversación académica se tomó como referencia los postulados planteados por Canale y Swaim (1980), sobre la competencia comunicativa, que implica lo lingüístico, sociolingüístico, discursivo, estratégico y la competencia cognitiva,

En ese sentido y para fines de este estudio, la competencia lingüística comprende los criterios de asertividad, participación y aspectos relacionados con el turno de interacción; por lo tanto, a partir de lo evidenciado en el análisis de los resultados, se puede afirmar que los estudiantes expresan enunciados claros y atienden al ritmo del encuentro o pregunta planteada, lo que permite validar positivamente la importancia de dar a conocer al iniciar cada encuentro ya sea por WhatsApp, por llamada o presencial el objetivo, es decir, el para qué se va a conversar; ya que al ser la conversación académica *organizada*, “tiene un propósito claro” (Cárdenas, 2017, p. 96); por otro lado, esto permite al momento de la planeación, por parte de la maestra, organizar las actividades previas en función de dicho propósito y así dotar al estudiante de ciertas nociones conceptuales para enriquecer su discurso; otro factor que se considera determinante para alcanzar el nivel tres en esta competencia fue la escritura del plan discursivo que permitió al estudiante estructurar sus ideas y tener ciertas nociones sobre lo que pretendía lograr con su intervención sin que este se transformara en un guion que tenía que memorizar.

Por otro lado, en cuanto a la participación y aspectos relacionados al turno de interacción, se retomó lo planteado en la fase diagnóstica en cuanto a las estrategias comunicativas desde los postulados de Vilá (2005), enfocadas a establecer vínculos entre los participantes; lo cual permitió disminuir las desigualdades comunicativas que habían entre los grados superiores con relación a los estudiantes del grado segundo, ya que todos conversaron sobre un tema en común desde diferentes perspectivas, las cuales fueron posibles de abordar a través de la integración curricular de las asignaturas como ciencias naturales, ciencias sociales y lengua castellana; en ese sentido, se puede afirmar que los estudiantes que lograron conectarse en su gran mayoría intervinieron de manera espontánea y permanente durante el encuentro; además, presentaron y respondieron con ideas originales.

La competencia sociolingüística está relacionada “con los conocimientos y habilidades de los hablantes para ajustar su discurso a las situaciones de comunicación y al contexto” (Cárdenas, 2017, p. 96), por lo tanto, se enfocó en el criterio de interacción que encierra los aspectos relacionados con las normas al interactuar, el tono de voz, la forma de relacionarse con sus interlocutores y la escucha.

De acuerdo a lo anterior, los primeros encuentros dieron como resultado las normas de interacción, las cuales fueron propuestas por los estudiantes y posibilitaron en cierta medida establecer las formas de interactuar y la adecuación del lenguaje de acuerdo con los objetivos de cada encuentro, de igual forma, estas permitieron establecer los primeros parámetros para la asimilación de una macroestructura de la conversación; por otro lado, a lo largo del análisis no se evidenciaron casos en los que el tono de voz se asumiera como un factor que impidiera la interacción entre los participantes, por lo tanto, se puede afirmar que en su mayoría, los estudiantes usaron un tono de voz pertinente y audible; en cuanto a la forma de relacionarse con sus

interlocutores, en muchas ocasiones los encuentros se establecieron en un modelo interaccional de intercambio lo cual no permitió que existiera como tal una secuencia dialógica específicamente en los encuentros por WhatsApp; por lo tanto, se considera pertinente desde los modelos de oralidad directa profundizar en el aspecto dialógico de la conversación académica; en cuanto a la escucha, no hay elemento específico que se pueda rastrear en el discurso que permita medir o evaluar este aspecto, sin embargo, está relacionado con la asertividad en el discurso porque “el hablar efectivo sólo se logra cuando es seguido de un escuchar efectivo. El escuchar valida el hablar” (Echeverría, 2005, p. 81), en ese sentido, se puede afirmar que la mayoría de los estudiantes, escuchan la intervención de sus compañeros y maestra.

La competencia discursiva, se enfoca “en la manera como se confecciona el discurso en su forma gramatical (cohesión) y en su significado (coherencia)” (Cárdenas, 2017, p. 96), por lo tanto, a partir del análisis de los resultados, se pudo determinar que los estudiantes asimilaron una macroestructura de la conversación que incluye *inicio, desarrollo y cierre* y adecuaron su discurso en función de cada uno de estos momentos lo cual se infiere, se logró, gracias a la escritura previa del plan discursivo, ya que a partir de las preguntas organizadoras del discurso, podían adecuar y estructurar sus palabras de acuerdo con la intención comunicativa; por otro lado, se evidenció un lenguaje pertinente, coherente y en algunos casos que el tema de la conversación lo permitía, técnico, lo cual permitió evidenciar que los estudiantes realizaron y participaron en las actividades previas al encuentro, lo que permite validar la idea *que se habla desde lo que se conoce*; ya que este punto fue un factor diferencial entre los estudiantes que lograban participar constantemente de las actividades y los que no. En este aspecto, la mayoría de los estudiantes se ubicaron entre el nivel dos y tres porque sus discursos fueron propositivos y se evidenciaba una postura crítica frente

a lo que se estaba conversando, sin embargo, al no darse ese factor dialógico, sus intervenciones se quedaban en la exposición de su tesis y no movilizaban la discusión.

En cuanto a la competencia estratégica, encierra los aspectos relacionados a “las estrategias de comunicación verbal y no verbal que posibilitan una comunicación efectiva” (Cárdenas, 2017, p. 96); en ese sentido, a partir de la modalidad en la que se desarrolló este estudio no fue posible rastrear determinados elementos que permitieran medir los alcances con relación a esta competencia, por otro lado, solo hizo énfasis en dos elementos la formulación de preguntas y las estrategias para intervenir; en cuanto al primer aspecto solo en determinados encuentros se logró evidenciar la manera como los estudiantes formulaban preguntas y este proceso se dio de manera acertada, sin embargo, se dio bajo el modelo interaccional de intercambio de pregunta y respuesta, que aunque posibilitó el desarrollo del encuentro no logró percibir lo que se esperaba en este aspecto; por otro lado, en cuanto al segundo criterio, en los encuentros por WhatsApp y por llamada no se evidenciaron elementos en el discurso de los estudiantes en cuanto a la solicitud de silencio para llevar a cabo su intervención o guardar silencio frente diferentes acciones de sus interlocutores; se considera, que al no estar en un encuentro cara a cara estos elementos no son perceptibles y se tienen *ayudas* como silenciar el micrófono; además en las interacciones por WhatsApp, éstas se dan a manera de monologo por lo tanto, no hay interrupciones y no es evidente la actitud de los interlocutores. Por lo tanto, es importante ampliar los criterios a evaluar en esta competencia tanto en la oralidad directa como no directa para validar este aspecto en los elementos característicos de la conversación académica.

La competencia cognitiva, está relacionada con elementos que involucran *el pensamiento y el lenguaje por* lo que plantea “formular preguntas y problemas, construir conceptos y argumentos, deducir hipótesis y analizar críticamente” (Cárdenas, 2017, p. 39). En ese sentido, y

para los objetivos de este estudio, esta competencia encierra el criterio de argumentación que se valida con los aspectos relacionados con plantear una tesis específica y argumentos pertinentes de acuerdo a la edad de los estudiantes.

Según lo anterior, se puede afirmar que los estudiantes, en su gran mayoría, lograron superar el proceso de argumentación inicial, ya que en su discurso se rastreó el uso de diferentes tipos de argumentos como de autoridad, de ejemplo y en algunos casos de hecho, lo que permite afirmar que determinados estudiantes se encuentran en un nivel de argumentación justificada y planificada; sin embargo, los estudiantes que no llegaron hasta este nivel manejan un discurso argumentativo, pero no con estas mismas características, en este punto entran en juego factores como la conectividad que impedía que ocasiones los estudiantes participaran en los diferentes encuentros o clases explicativas o que observaran los videos para retroalimentar los temas abordados.

Por otro lado, la conversación académica tiene como elemento característico que es *reflexiva* “porque es estimulada mediante el uso de la pregunta para conseguir la palabra de los otros” (Cárdenas, 2017, p. 97); por lo tanto, cada encuentro se organizó en función de una pregunta para pensar; y los planes discursivos permitían la organización de las ideas a partir de las respuestas que los estudiantes daban a las preguntas orientadoras establecidas en el plan y así construir sus argumentos; de igual forma, se habla de un factor *intersubjetivo*, “que se refiere a la manera como cada quien habla sobre lo que sabe, sobre su experiencia, en ello se involucra el decir, sentir y hacer” por lo tanto, lo anterior permite validar la pertinencia de establecer los temas de conversación desde los aspectos identificados en un test de gustos y disgustos.

A continuación, se presenta la tabla de categorización de los estudiantes por niveles, con relación a la fase diagnóstica; la información suministrada es producto de los elementos

identificados en los diarios de campo y la rejilla individual de seguimiento del estudiante; lo cual permite evidenciar el proceso antes de la aplicación de la propuesta y al finalizar; los estudiantes que están resaltados de naranja son aquellos que se retiraron durante el desarrollo de este estudio.

**Tabla 4.**

*Niveles al finalizar el plan de acción*

Competencia		Lingüística									Sociolingüística			Discursiva			Estratégica			Cognitiva					
Criterio		Asertividad			Participación			Turno			Interacción			Cal. discurso			F.Preguntas.			E.intervenir			Argumentación		
Cód.	Nivel	N1	N2	N3	N1	N2	N3	N1	N2	N3	N1	N2	N3	N1	N2	N3	N1	N2	N3	N1	N2	N3	N1	N2	N3
1	NA.2°W	*			*			-	-	-	*			*			-	-	-	-	-	-	*		
	NA.3°-2021			*	*				*		*			*		*	*			*			*		*
	NY.1°W	*			*			-	-	-	*			*			-	-	-	-	-	-	*		
2	NY.2°-2021			*	*				*		*			*		*	*			*			*		*
	ES.3°W		*			*		-	-	-			*		*		-	-	-	-	-	-	*		
3	ES.4°-2021			*		*			*		*			*		*	*			*			*		*
	JN.1°W			*	*			-	-	-	*			*			-	-	-	-	-	-	*		
4	JN2°-2021			*		*			*				*		*		*			*			*		*
	YS.3°W			*		*		-	-	-	*			*			-	-	-	-	-	-	*		
5	YS.4°-2021			*		*			*		*			*		*	*			*			*		*
	LN.3°W			*	*			-	-	-	*			*			-	-	-	-	-	-	*		
6	LN.4°-2021			*		*			*				*		*		-	-	-	-	-	-	*		*
	AX.1°W			*	*			-	-	-	*			*		*	-	-	-	-	-	-	*		*
7	AX.2°-2021			*		*			*		*			*		*	*			*			*		*
	BC.2°W			*		*		-	-	-			*		*		-	-	-	-	-	*	*		*
8	BC.3°-2021			*		*			*		*			*		*	*			*			*		*
	LL.1°W		*			*		-	-	-	*			*		*	-	-	-	-	-	-	*		*
9	MA.2°LL	*			*			*			*			*		*	-	-	-	-	-	*		*	
10	NV.2°LL		*			*			*		*			*		*	-	-	-	-	-	*		*	
11	VS.2°LL		*			*			*		*			*		*	-	-	-	-	-	-	*		*
	VS.3°-2021			*		*			*		*			*		*	*			*			*		*
12	JD.1°LL	*			*			*			*			*		*	-	-	-	-	-	-	*		*
13	KV.1°LL	*			*			*			*			*		*	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	CJ.3°LL	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
14	CJ.4°-2021			*		*			*		*			*		*	*			*			*		*
	SD.4°-2021			*		*			*		*			*		*	*			*			*		*
15	JD.3°-2021			*		*			*		*			*		*	*			*			*		*
16	JO.3°2021		*			*			*		*			*		*	*			*			*		*

**12. Hallazgos**

Para la descripción de los hallazgos obtenidos a lo largo de este estudio, se tomará como referencia el siguiente gráfico, que permite evidenciar la relación entre los elementos clave identificados.

**Figura 5.**

*Hallazgos*



La conversación académica es propia de las aulas de clase y requiere formas de hablar distintas. Por lo tanto, se habla de una oralidad formal que exige un proceso de planeación, pero dadas las circunstancias en las que se desarrolló esta experiencia bajo el modelo de presencialidad remota mediada por WhatsApp se habla de una oralidad formal directa la cual es mediada por la tecnología y rompe con el esquema prototípico de una conversación, ya que los interlocutores no

están *cara a cara*, pero conservando los elementos característicos que esta requiere como lo son la organización, el carácter dialógico, cooperativo, el ser intersubjetiva y reflexiva.

Sin embargo, la ausencia de interlocutores *cara cara* como ocurre en el intercambio de mensajes de audio por WhatsApp, hace que el carácter dialógico se vea obstaculizado por situaciones ajenas a los participantes como lo son la señal o conectividad, ya que de estos dependen el orden en que lleguen los mensajes y la secuenciación de los mismos.

La oralidad formal directa para los fines de este estudio involucró procesos de argumentación oral por lo tanto, a lo largo de este proceso investigativo se logró percibir que los estudiantes aun sin el abordaje conceptual sobre elementos relacionados con la argumentación plantean una posición específica sobre un punto de vista pero carecen de elementos discursivos para defenderlo o sustentarlo como se evidenció en la fase diagnóstica; asumiendo esta idea como punto de partida empieza a recobrar importancia los aspectos relacionados a partir de siguiente cuestionamiento ¿Cómo influye la pregunta en el proceso argumentativo de los estudiantes?

“Los hablantes usan las preguntas para hacer avanzar la conversación contando con la participación cooperativa de los interlocutores. De esta forma, se co-construyen los relatos y se maniobra en la toma de posición en fragmentos argumentativos” (Patti, 2009).

En ese sentido *la pregunta para pensar*, la cual orientaba el eje temático en los diferentes encuentros posibilitó la participación de los estudiantes y los ayudó “a ajustar más lo que quieren decir con lo que realmente dicen” (Palou y Bosch, 2005, p. 154). Por lo tanto, se puede afirmar que orientar una conversación académica a partir de una pregunta, permite dinamizar el dialogo entre los interlocutores; por otro lado, en el plan discursivo para organizar las ideas de acuerdo a su intención comunicativa, los estudiantes tenían que dar respuesta a una serie de *preguntas*

*orientadoras*: ¿Con quién voy a conversar? ¿Qué quiero lograr con mi intervención? ¿Cómo inicio mi intervención? ¿Cómo puede sustentar las afirmaciones hechas? Esta pregunta implica el uso de los argumentos; y la última ¿Cómo puedo finalizar mi intervención?; estas preguntas posibilitaron la organización del discurso y la construcción de los argumentos ¿Pero por qué escribir lo que se va a decir? Ong (2012), firma *que no hay escritura sin oralidad* por lo tanto, el plan discursivo más que un elemento que hay que memorizar se asume como un mediador de la palabra que permite establecer lo que se va a decir y cómo se va a decir; además, desde el análisis de los resultados de este estudio se puede afirmar que al momento del estudiante construir el plan discursivos se favorecen los procesos de escritura, porque al estar organizado por preguntas invita a dar un respuesta pero esta debe tener relación con lo escrito antes y después, es decir, se habla de una coherencia en la parte escrita del discurso que después se debe manifestada en el discurso oral.

Los estudiantes conocían previamente *la pregunta para pensar* que iba a orientar el encuentro y organizaban el plan discursivo con anterioridad; además, las actividades de las guías orientadoras estaban encaminadas a brindarles a los estudiantes diferentes elementos que permitieran dar respuesta a esa pregunta desde las asignaturas que se integraron, español, ciencias sociales y ciencias naturales; se infiere, que esta serie de actividades previas y a un encuentro bajo la idea de la integración curricular y una conversación medida por preguntas posibilitaron que los estudiantes manifestaran un discurso asertivo en función del eje temático de los diferentes encuentros; además, aunque este estudio no lo tomó como referente conceptual, surge la importancia de establecer, estudiar y analizar la estrecha relación entre la oralidad y la escucha.

Por otro lado, retomando lo relacionado con la argumentación oral este estudio permite reafirmar la idea de Eemeren (2006), quien afirma que la argumentación *es de dominio gradual*;

lo cual permite afirmar que los estudiantes entre los grados segundo, tercero y cuarto sí argumentan, pero lo hacen de maneras diferentes, como lo afirma García (2019), *hay diferentes tipos de discursos argumentativos orales*; en ese sentido, a partir de los elementos base en los que se diseñaron las seis sesiones del proyecto de aula se lograron identificar tres niveles de argumentación, *espontánea, justificada y planificada* esta última es que requiere del uso del plan discursivo y posibilita los procesos de escritura.

A partir de lo descrito anteriormente y con relación al objetivo de este estudio, se puede afirmar que los estudiantes, a partir de los diferentes espacios de interacción desarrollados a lo largo de las sesiones que hicieron parte del proyecto de aula, asimilaron elementos discursivos para justificar su punto de vista, superando un nivel de argumentación inicial y enmarcando su discurso en un proceso de argumentación *justificada y planificada*; en ese sentido, como se sustentó en el análisis de los resultados, se puede afirmar que los estudiantes presentan enunciados claros y pertinentes a la secuencia temática de la conversación en los cuales presentan un punto de vista o tesis específica y hacen uso de diferentes tipos de argumentos para dar validez, defender o justificar sus afirmaciones; por otro lado, su discurso es organizado y planificado porque el estudiante acude al plan discursivo para saber qué va a decir, cómo lo va a decir y cómo defender lo dicho, lo que implica un proceso de escritura para plasmar sus ideas y de lectura para la selección de la información.

Lo anterior, permite afirmar que al asumir la oralidad más allá de su carácter natural y espontánea a partir de los géneros discursivos orales, en este caso, la conversación académica posibilita el desarrollo de procesos de argumentación oral en el aula porque invita al estudiante a saber de lo que se va hablar para poder organizar su discurso, luego, seleccionar las palabras para ser escuchado y emitir un discurso acorde a la secuencia temática y así poder intercambiar puntos

de vista y las razones de su elección con sus interlocutores; en ese sentido, “aprender a conversar en contextos académicos demanda propiciar formas de interacción para potenciar el pensamiento reflexivo y crítico” (Cárdenas, 2017, p. 124), por lo tanto, es importante profundizar lo relacionado con la oralidad y la argumentación desde la básica primaria.

Otro de los principales hallazgos de este estudio fue con relación a la evaluación de la oralidad, se considera un proceso complejo dado al poco abordaje conceptual que hay al respecto; sin embargo, desde lo evidenciado de este requiere un análisis detallado del discurso de cada uno de los estudiantes, por eso la rejilla individual de valoración por niveles (Apéndice L) permitió, de cierta manera, determinar en cada uno de los participantes el nivel de argumentación oral y su proceso a nivel lingüístico y discursivo.

El plan de acción se diseñó y adecuó a partir de los datos evidenciados en la fase diagnóstica, por lo tanto, se tomó como referencia el contexto cultural de los estudiantes en cuanto a la perspectiva de género rastreada en su discurso como pretexto para argumentar, así como el interés por las problemáticas ambientales de la zona; en ese sentido “cuando una persona nos habla nos dice no solo algunas cosas sobre el mundo y sobre cómo piensa sino también quién es (hombre, mujer, niño o adulto) y de dónde es (cuál es su origen geográfico)” (Lomas, 2017, p. 105). Por lo tanto, se puede afirmar que en el contexto de los estudiantes hay una fuerza cultural muy latente que los lleva a pensar que el rol de la mujer rural está enfocado a las labores domésticas y a la crianza de los hijos delegando al padre de familia la función monetaria; por otro lado, suelen categorizar trabajos de fuerza o labores del campo a los hombres y muy pocos estudiantes consideran que tanto las mujeres como los hombres pueden llevar a cabo cualquier tipo de empleo; con base a lo anterior, se considera relevante continuar con el proceso en cuanto a la perspectiva de género para lograr un cambio cultural pertinente en la comunidad limitar las brechas de género.

Por otro, al abordar temas de discusión propios de su contexto y de su interés, como las problemáticas ambientales y cultivos de alimentos y sus cuidados, permitió que los estudiantes asumieran el rol de expertos en los diferentes encuentros, además, facilitó el uso de argumentos a partir de ejemplos y de hechos, lo que invita a revisar y replantear lo propuesto en los planes de área de Ciencias Naturales de los grados de segundo, tercero y cuarto con el fin de adecuarlos a las necesidades propias del contexto de los estudiantes y aprovechar los saberes generacionales que posee esta población.

### 13. Conclusiones

En este capítulo se describen las conclusiones identificadas al finalizar el proceso investigativo.

El trabajo a partir del diseño y ejecución de un proyecto de aula permite en un primer momento identificar los elementos iniciales de un determinado grupo de estudiantes para adaptar los contenidos descritos en el plan de área a su contexto, lo cual motiva y permite la participación de la comunidad en general; por otro lado, facilita la integración curricular para dar respuesta a las necesidades de un aula multigradual atendiendo el nivel de complejidad de las actividades diseñadas para cada grado.

En cuanto a la oralidad formal, se requiere un mayor abordaje en las aulas de clase, quizá con la misma importancia que se le da a los procesos de lectura y escritura, ya que en palabras de Carlino (2005), “cuando se habla, se escribe o se lee o se piensa” lo que significa que el asumir la oralidad como objeto de estudio posibilita el desarrollo de procesos de pensamiento que implica argumentar y, en ese sentido, desarrollar procesos en cuanto a la escucha para responder de manera acertada, la escritura para organizar el discurso y la lectura para ampliar la información sobre lo que quiere decir.

Abordar los géneros discursivos orales, en este caso la conversación académica, posibilita que los estudiantes asimilen una macro y microestructura para organizar su discurso en función de lo que quieren decir, lo cual les permite expresar sus ideas, opiniones y puntos de vista de manera clara y justificarlos a partir de argumento, vencer el miedo de hablar en público, manejar un lenguaje técnico y preciso de acuerdo a la situación comunicativa en la que se encuentre; de igual forma, al trabajar los géneros discursivos orales permite replantear el papel que se le está

dando a la escucha en las aulas de clase con relación a la oralidad y a los diferentes procesos que implican la lectura y la escritura.

De igual forma, al abordar la conversación académica, se considera pertinente tomar como referencia lo propuesto por Vilá (2005), al momento de conversar *establecer un vínculo entre los participantes* especialmente en contextos con aulas multigradales porque permite que todos los estudiantes tengan la misma oportunidad de participar y discutir sobre el mismo tema, pero desde diferentes perspectivas y así movilizar la discusión.

Este estudio también permitió el diseño y aplicación de *estrategias discursivas* para facilitar los procesos de organización de las ideas al momento de participar en una conversación académica, así se asume el plan discursivo como un elemento a retomar en los próximos estudios con relación a los géneros discursivos orales.

El trabajo permitió refutar los Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje con relación a la argumentación y la oralidad, ya que en los grados cuarto y quinto desaparece el subproceso que hace referencia a este aspecto; se asume el estudio sobre saber argumentar como un proceso continuo que implica varios niveles y la superación de los mismos incide en la planeación y desarrollo de las actividades de enseñanza por parte de los maestros; por lo tanto, la argumentación debe ser abordada como objeto de estudio desde los primeros grados de escolaridad ya que posibilita en el niño “el desarrollo de sus capacidades como hablantes buscando su apropiación de las estructuras discursivas básicas”(Rodríguez, 2002. p.33).

Por otro lado, el abordar procesos de argumentación oral en el aula permite el desarrollo del pensamiento crítico que invita al estudiante a justificar sus palabras, escuchar la del otro y encontrar en el dialogo una forma de llegar a acuerdos para escuchar y ser escuchados.

En cuanto a la modalidad de presencialidad remota mediada por WhatsApp, se puede afirmar que la tecnología facilita una serie de procesos en el aula, pero no puede reemplazar los procesos de interacción *cara a cara* que posibilitan el carácter dialógico y cooperativo de una conversación académica; por lo tanto, es pertinente profundizar los estudios con relación a la oralidad formal directa.

De igual forma, la pandemia alteró las formas de interacción entre maestro y estudiante y las formas de mediación de las actividades tanto de enseñanza como de aprendizaje, pero el rol del maestro se mantuvo intacto; por lo tanto, se asume el maestro como el sujeto capaz de ajustar sus prácticas con el fin de atender las necesidades de sus estudiantes.

Desarrollar este proyecto investigativo en lo que se dominó tiempo de trabajo en casa a raíz del brote de Covid 19 posibilitó replantear el papel tanto de la familia como el maestro en el proceso de aprendizaje para cualificar las prácticas de enseñanza en función a lo que sí debe saber y saber hacer el estudiante en su contexto real y en función de su proyecto de vida, revisar y analizar las brechas de desigualdad en el contexto rural y urbano con respecto a la cobertura digital.

#### 14. Recomendaciones

A partir de lo descrito en capítulos anteriores sobre este proceso investigativo, surgen las siguientes recomendaciones para estudios que impliquen procesos de argumentación oral y géneros discursivos orales.

Se sugiere revisar, replantear y evaluar la hipótesis que plantea esta investigación sobre el nivel de incidencia de la oralidad en el desarrollo de procesos de escritura sólidos en los estudiantes de segundo, tercero y cuarto a partir de los postulados de Ong quien afirma que “nunca ha habido escritura sin oralidad” (Ong, 2005, p. 18), con la intención de posibilitar desde las políticas públicas en lenguaje, especialmente en los estándares de competencias y en los lineamientos curriculares consolidar la oralidad como un objeto de estudio que implica elementos que van más allá de la competencia lingüística.

De igual forma, se considera importante abordar el estudio de los géneros discursivos orales en las aulas de clase con la misma importancia que se le da a los escritos, ya que estos por lo general son enseñados a partir de modelos repetitivos generacionales, que invitan a los estudiantes a participar en debates, discusiones y mesas redondas sin antes hacer un estudio sobre cómo se ejecutan y los elementos que se requieren.

Por otro lado, desde la perspectiva de Eemeren, quien asume la argumentación “como una disposición compleja cuyo dominio es gradual y relativo a un contexto específico” (Eemeren, 2006, p. 71), se considera pertinente el trabajo sobre argumentación desde los grados como preescolar y primaria; ya que desde la política pública solo se refieren a ellos como procesos de los grados superiores, y este estudio demuestra que los estudiantes de los grados de segundo, tercero y cuarto justifican sus puntos de vista desde el uso de diferentes tipos de argumentos.

La evaluación es un proceso de valoración complejo, sin embargo, en cuanto a la oralidad son muy pocos los aportes conceptuales y orientadores que hay al respecto dadas a las diferentes perspectivas sobre cómo se asume la oralidad en el aula, ya que como afirma Cárdenas (2017), no es lo mismo la evaluación de lo oral que la evaluación oral en ese sentido, “la evaluación de lo oral se relaciona con la adquisición y desarrollo de su competencia para producir y comprender discursos orales” (Cárdenas, 2017, p. 122), por lo tanto, se considera pertinente al momento de la evaluación el diseño de rejillas individuales de seguimiento que permita medir los avances a nivel discursivo y lingüístico; de igual forma, se sugiere ampliar el paradigma conceptual al respecto de la evaluación de la oralidad y la argumentación oral.

Por último, romper el paradigma frente al rol de la mujer en sectores rurales es un proceso complejo, que requiere de más espacios de discusión y apoyo de entidades involucradas en este tema, por lo tanto, se sugiere seguir profundizando en este aspecto a partir de diferentes tipos de actividades como las que se ejecutaron a lo largo de este estudio.

**Referencias Bibliográficas**

- Alvarado, J. (23 de Diciembre de 2010). *Otra avalancha en Rionegro dejó 20 personas desaparecidas*. Obtenido de Vanguardia: <https://www.vanguardia.com/judicial/otra-avalancha-en-rionegro-dejo-20-personas-desaparecidas-BQVL86571>
- Armenta, Y. (2016). *Lectura de Historietas: apuesta para el desarrollo de la argumentación con estudiantes del sector rural*. (Proyecto de Grado Maestría en Pedagogía). Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga. doi:<http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2016/161271.pdf>
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá D.C.: Legis.
- Avendaño, F., & Miretti, M. (2013). *El desarrollo de la lengua oral en el aula. Estrategias para enseñar a escuchar y hablar*. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Barriga, F. (2006). *Enseñanza Situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Briz, A. (2008). *Saber hablar*. Madrid, España: Instituto Cervantes, Aguilar.
- Buitrago, C. (2017). *Propuesta didáctica para la potenciación de la oralidad en los niños de primaria a partir de la enseñanza de la lectura y la escritura*. (Tesis de Investigación Magíster en Investigación). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá D.C.
- Camacho, M. (2007). *Los géneros en el discurso oral español*. Madrid: Biblioteca Virtual Universal. Grupo ILSE. Universidad Complutense de Madrid. doi:<https://biblioteca.org.ar/libros/151961.pdf>

- Cárdenas, C., Torres, A., Parra, C., & Gutiérrez, M. (2017). *Prácticas dialógicas en la escuela. Asamblea de aula, exposición oral y conversación*. Colombia: Red Lenguaje, Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.
- Cassany, D. (2019). *Leer para Sophia*. Barcelona: Instituto Europeo.
- Chaverra, I., Bolívar, W., & Monsalve, E. (2015). La argumentación de los niños a partir de situaciones didácticas mediadas por el uso pedagógico de las aplicaciones Web 2.0. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(1), 58-64.  
doi:[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-44492015000100006](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-44492015000100006)
- Díaz, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- El Congreso de Colombia. (08 de Febrero de 1994). *Ley 115: "Por la cual se expide la Ley General de Educación"*. Obtenido de Diario Oficial Nro. 41.214. Bogotá D.C.: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Fonseca, I., & Hernández, M. (2009). *La actividad metaverbal: procesos que favorece la argumentación oral en estudiantes de grado octavo*. (Proyecto de Investigación Maestría en Educación). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá D.C.
- García, C. (2010). Evaluar lo oral. *Enunciación*, 15(2), 103-113.
- García, E. (2019). *La argumentación oral: un camino para la formación integral de los estudiantes de undécimo grado de la Institución Educativa Maiporé*. (Tesis de Grado Maestría en Educación). Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga.
- Gómez, S. (2004). Los proyectos de aula en lengua castellana, espacio para la mediación pedagógica en lectura y escritura. *Universidad Autónoma de Bucaramanga*, 1-16.

- Gutiérrez, Y., & Rosas, A. (2008). El lugar de la oralidad en la escuela. Exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes. *Infancia Imágenes*, 7(1), 24-29.
- Haverkate, H. (1987). *La Semiótica del dialogo*. Ámsterdam: Rodopi.
- Latorre, A. (2005). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- León, A. (2017) La competencia argumentativa como proceso transversal en la escuela primaria (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Bajtín, M. (1998). *Estética de la creación Verbal*. Siglo veintiuno editores: <https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2012/10/estetica-de-la-creacion-3b3n-verbal.pdf>
- Martínez, S., Pertuz, M., y Ramírez, J. (2016). La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo. *Alianza Fedesarrollo*. Colombia : [https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/fedesarrollo\\_compartir/la-situacion-de-la-educacion-rural-en-colombia-los-desafios-del-posconflicto-y-la-trasformacion-del-campo.pdf](https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/fedesarrollo_compartir/la-situacion-de-la-educacion-rural-en-colombia-los-desafios-del-posconflicto-y-la-trasformacion-del-campo.pdf)
- McKernan, J. (1999). *Investigación- acción y currículo. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Ediciones Morata, S.L.
- Melo, G. (2016). *Estrategia didáctica para mejorar la expresión oral en los estudiantes de educación básica elemental de la Unidad Educativa "Pasa"*. (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ambato, Ecuador.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. MEN: [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-116042\\_archivo\\_pdf1.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf)

- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Estrategias de Comunicación LTDA.: [https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA\\_Lenguaje.pdf](https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf)
- Lomas, C. (2017). *Las máscaras de la educación y el poder del lenguaje: "Somos los que decimos y hacer al decir (y somos lo que nos dicen)"*. Editorial: Aula Humanidades.
- Ong, W. (2012). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, A., y Roa, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Secretaría de Educación Distrital. Bogotá D.C. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/001/1172/1/referenteslenguajeciclo1.pdf>
- Piatti, G. (2009). La función de la modalidad interrogativa en la conversación. *Revista latinoamericana de Estudios del Discurso*. Vol. 9, Num. 2. <https://raled.comunidadeled.org/index.php/raled/article/view/104/106>
- Presidencia de la República de Colombia. (13 de Mayo de 2020). *Decreto Legislativo 660: "Por el cual se dictan medidas relacionadas con el calendario académico para la prestación del servicio educativo, en el marco del Estado de Emergencia Económica, Social y Ecológica"*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%20660%20DEL%2013%20DE%20MAYO%20DE%202020.pdf>
- Rapley, T. (2004). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos de la investigación cualitativa*. España: Morata.

- Ruíz, M. (2016) *Secuencia didáctica para favorecer la argumentación oral y escrita en grado segundo*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Sánchez, Y. (2017) *Lectura crítica desde la semántica comparativa de textos bíblicos y literarios, como herramienta emancipadora para mejorar la capacidad argumentativa de los estudiantes de una escuela rural del municipio de Rionegro Santander*. (Tesis de Maestría). Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia.
- Torres, A., Bandera, C., y Higuera, A. (2014). La conversación académica. *Magazín Aula Urbana*. Num. 95. <http://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/download/409/396/>.
- Trujillo, C., Naranjo, M.; Lomas, K.; y Merlo, M. (2019.) Investigación Cualitativa. Editorial Universidad Técnica del Norte UTN. *Red de Ciencia Naturaleza y Turismo RECINATUR*, Valdivia Chile.  
<https://tierrainfinita.jimdo.com/app/download/10395899571/LIBRO+DE+INVESTIGACION+CUALITATIVA+DIGITAL-compressed.pdf?t=1550714754>
- Tusón, A; Calsamiglia Helena (2002) *Las cosas del decir*.
- Ugalde, M. (1989). El lenguaje caracterización de sus formas fundamentales. *LETRAS*, pp. 15-34.  
<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras/article/view/3647>
- Universidad de Valencia. (2014). *Las unidades del discurso oral*. La propuesta Val.Es.Co. de Segmentación de la Conversación (coloquial). de:  
<https://raco.cat/index.php/Elies/article/view/285724/373695>
- Vilá, C., Ballesteros, J., Castellá, A., Cros, M., y Grau, J. (2005). *El discurso oral formal*. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas.
- Villar, R. (2010). El programa Escuela Nueva en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. Num. 7, pp. 357–382.

<https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/download/5596/5018>

Zamudio, E. (2017) *El lenguaje oral en el aula de preescolar. Una actividad social, intelectual y reflexiva*. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México, México D.F.

Apéndices

Apéndice A.

Prueba diagnóstica escrita para los estudiantes de primero, segundo y tercero				
	Asignatura: Español-Ciencias Sociales		Fecha:	
	Docente	Andrea Carolina García	Nombre del Estudiante	
<b>Objetivo:</b> Contextualizar y motivar la interacción de los estudiantes en el encuentro por WhatsApp para identificar su nivel de argumentación.				

**Max y Lucy en las grandes aventuras de la historia:**

Max y Lucy en la Edad de Piedra  
**Franz Gerg**



*¡una nueva aventura te está esperando!*

*Déjate llevar por los experimentados aventureros Max, Lucy y Kieks, y viaja con ellos a revivir diferentes episodios de la historia universal.*

*El genial inventor, Kieks, logró crear una bicicleta voladora que puede viajar en el tiempo, a vivir algunos episodios de la historia universal, que son también aventuras increíbles”*

*¡Todos a bordo!*



**Preguntas para pensar antes de leer**

1. ¿crees posible la existencia de un elemento que permita viajar en el tiempo?

---



---



---

1. Si tuvieras la oportunidad de viajar en el tiempo como Max y Lucy en una bicicleta voladora ¿A dónde irías? ¿Al pasado o al futuro? Explica.

---



---



---

2. Recuerdas el video que vimos en la última clase de Ciencias Sociales “Los tiempos de la historia”. De acuerdo con la información presentada en el video con qué crees que se pueden encontrar Max y Lucy si van a viajar a la Edad Media

---



---

---

---

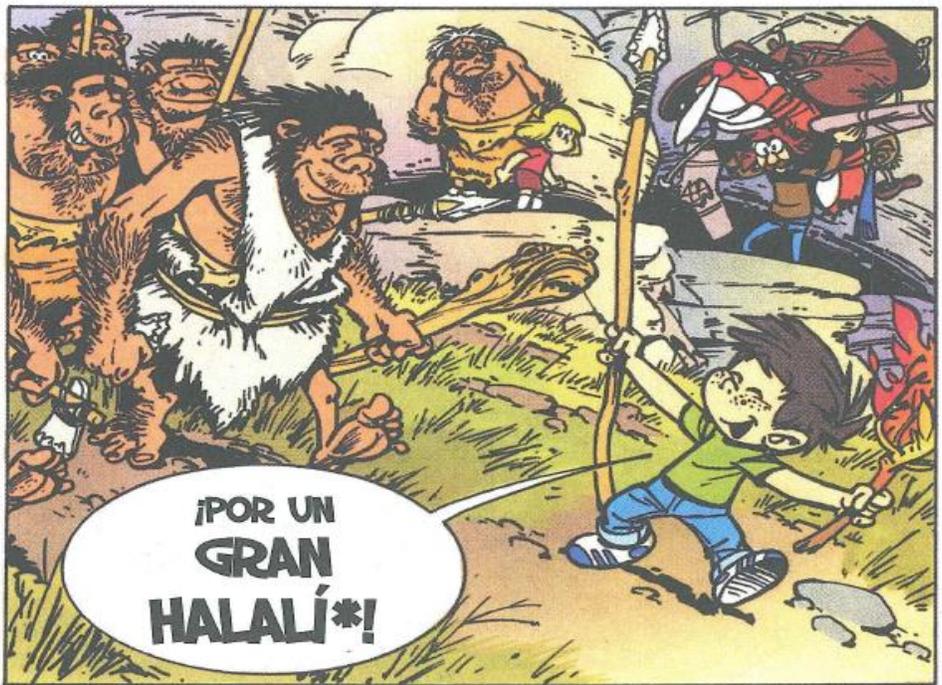
¡Momento de leer, Max y Lucy en la Edad de Piedra!



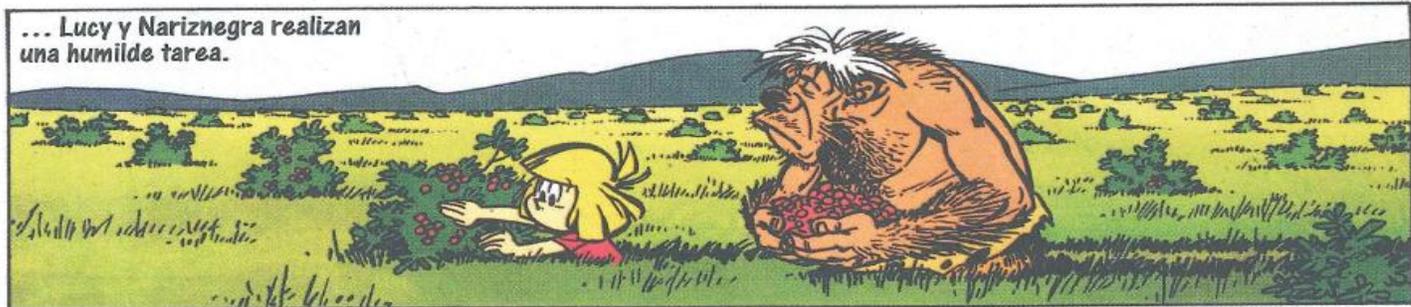
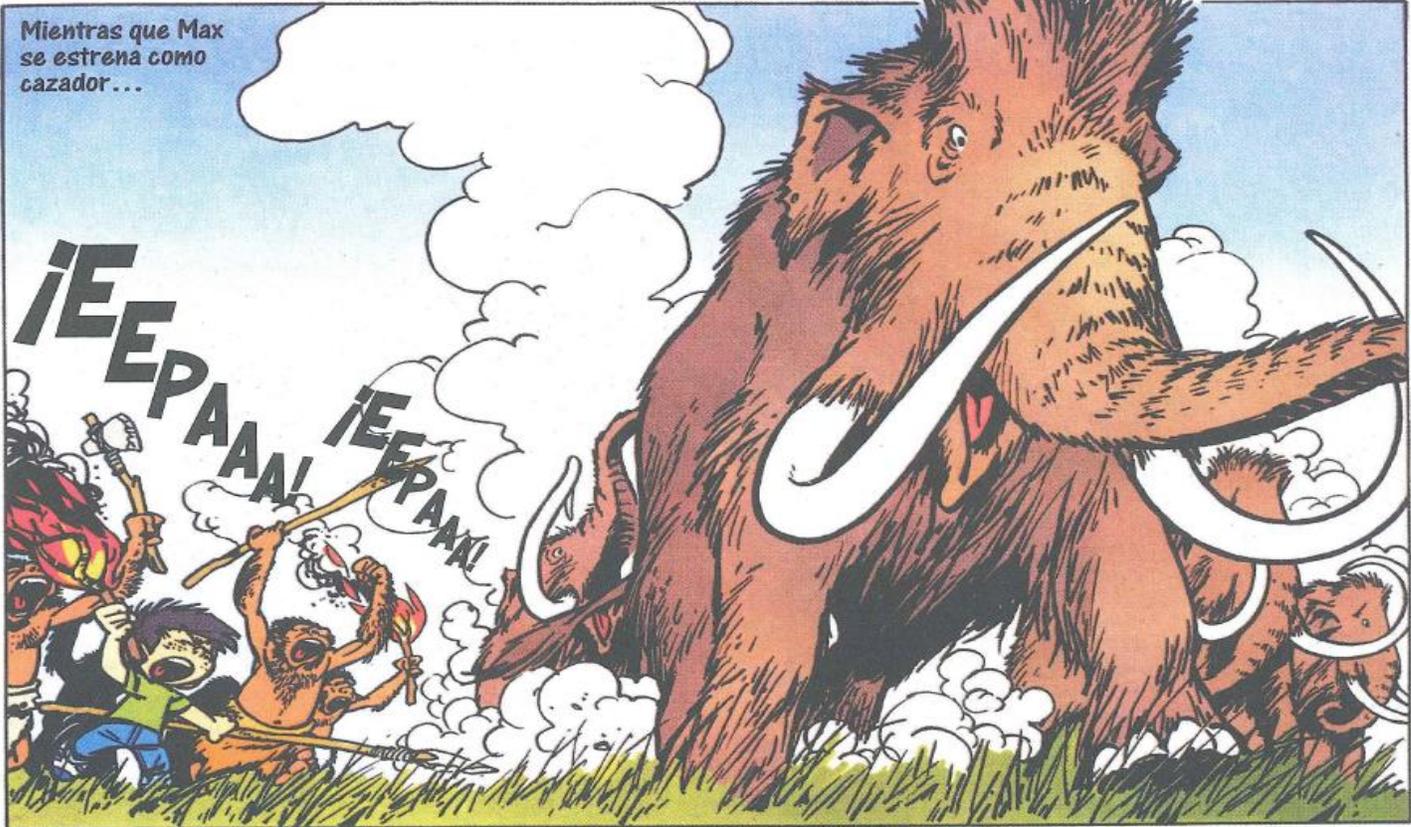








\*El halalí es un grito tradicional de victoria de los cazadores.













preguntas pensar para después de leer

1. A partir de la lectura del fragmento del comic *Max y Lucy en la Edad de Piedra* ¿Cuáles características logras rescatar de la edad de piedra? Enfócate en aspectos como:

Vestuario	Comunicación	Normas de convivencia	alimentación	Comportamiento de los hombre y las mujeres

2. En la página 4 en la primera viñeta Max le susurra al oído al inventor Kieks – *estoy haciendo teatro para que Lucy **sufra** un poco ¡finalmente, en el sentido estricto de la palabra ha sido una ingrata!* A lo que él respondió – *Está bien Max, pero no exageres.*

¿Si usted fuera Kieks qué habría hecho frente a lo que Max tenía planeado?

---



---



---

3. En la viñeta 5 se puede observar a Lucy y Nariznegra sentados lejos del grupo que está comiendo ¿cuáles sentimientos cree usted que están experimentando? ¿por qué?

---



---



---

4. ¿Qué piensa del comportamiento que tuvo Lucy con Nariznegra?

---



---



---

5. Nariznegra aprendió a hacer fuego ¿Qué le sugiere que haga con ese nuevo talento para ayudar a su comunidad?

---

---

---

6. ¿Cómo juzgas el comportamiento de Max con Lucy? ¿Estás de acuerdo o en desacuerdo?

---

---

---

7. Revise nuevamente cada una de las viñetas del comic.

¿Logra ver alguna mujer entre los personajes de la edad de piedra? ¿Qué está haciendo?

---

---

¿A qué cree que se dedica la mujer de la edad de piedra que aparece en el comic? ¿Por qué?

---

---

**Nos vemos a las 11:00 el próximo lunes 30 de noviembre por  
WhatsApp para conversar sobre las aventuras de *Max y Lucy en la  
Edad de Piedra***



WhatsApp

### **Apéndice B.**

Enlace video *los tiempos de la historia*:

[Happy Learning Español](https://www.youtube.com/watch?v=6E8Gx9MvGuE). Los tiempos de la historia: De la prehistoria a la historia, las edades del hombre. Vídeos educativos para niños. (2016) YouTube

<https://www.youtube.com/watch?v=6E8Gx9MvGuE>

## Apéndice C.

Cuestionario: Preguntas para conversar con los estudiantes de primero, segundo y tercero			
	<b>Docente</b>	Andrea Carolina García Remolina	
	<b>Objetivo</b>	Motivar la interacción de los estudiantes en el encuentro por WhatsApp para identificar su nivel de argumentación.	

Las preguntas que aparecen a continuación serán realizadas por la docente en los diferentes momentos del encuentro para motivar la interacción de los participantes; éstas surgen a partir de la lectura previa que ellos hicieron del comic *Max y Lucy en la Edad de Piedra*.

Se aclara que, aunque las preguntas fueron planeadas con anterioridad al encuentro es probable que surjan otras de acuerdo al giro temático que se desarrolle durante la interacción, por lo tanto, las preguntas que emerjan se registrarán en las observaciones al final de cuestionario.

**Al iniciar el encuentro**

-Saludo

-Pautas del encuentro pro WhatsApp

\*conectarnos a la hora indicada

\*Al momento de participar, ubicarnos en un lugar adecuado para evitar interferencias de ruidos de fondo.

\*Ubicar el celular a una distancia pertinente para que el mensaje se escuche correctamente.

\* Respetar las intervenciones de todos los compañeros

*Se les pregunta a los estudiantes si consideran que se debe agregar alguna otra instrucción*

¿Consideran que se debemos agregar otra instrucción para que salga bien el encuentro?

**Preguntas para introducir la intervención**

-según el comic ¿Cómo llegaron Max y Lucy a la edad de piedra?

- ¿Creen que eso es posible, viajar en el tiempo?

- ¿Qué encontraron en la edad de piedra? ¿Cómo era su forma de vestir? ¿Qué comían?

- ¿qué sucedió con Max, Lucy, Nariznegra y el fuego?

**Preguntas para el desarrollo del encuentro**

Revisemos la página 3, la viñeta 4, Lucy afirma: - *“¡típico!, el trabajo de la mujer se limita a la mesa... al fin y al cabo es fue mi idea*

- ¿Por qué Lucy dice eso?
- ¿Quién está de acuerdo con la idea que dice Lucy? ¿Por qué?
- ¿Por qué no está de acuerdo?

Entonces, volvamos al texto a la página dos, la primera viñeta

- ¿Qué sucede en la imagen?
- ¿Qué está haciendo la mujer?
- ¿A qué creen que se dedica la mujer que parece ahí?

Entonces, según la imagen y lo que me acaban de decir, se puede asegurar que

- ¿la afirmación de Lucy es cierta? ¿Por qué?

#### **Preguntas para finalizar el encuentro**

De acuerdo a lo que hemos hablado ¿Qué creen ustedes que deben hacer las mujeres? ¿Por qué?

Y ¿Qué deben hacer los hombres?

Entonces, si ustedes ahorita viajaran en el tiempo y se encontraran a Lucy ¿Qué le dirían sobre la afirmación que ella hizo?

A partir de las respuestas de los estudiantes se llegarán a posibles conclusiones.

-Despedida de los estudiantes y agradecimientos a los que participaron y se conectaron

Observaciones:

**Apéndice D.**

## Rejilla de valoración por niveles

Competencia	Criterio	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Lingüística	Asertividad	Los enunciados expresados son descontextualizados con respecto al objetivo del encuentro o pregunta planteada.	Los enunciados expresados están relacionados con el objetivo del encuentro o pregunta planteada pero no enriquecen la conversación.	Los enunciados expresados son claros y atienden al ritmo del encuentro o pregunta planteada.
	Participación.	No participa.	En pocas ocasiones participa durante el desarrollo del encuentro.	Interviene de manera espontánea y permanente durante el encuentro.
	Al asignarle turno de participación.	Guarda silencio o responde en monosílabos.	Hace una réplica de la intervención anterior.	Presenta o responde con una idea original.
Interacción		Interrumpe las intervenciones de sus compañeros	En ocasiones cumple con las normas de interacción (solicita turno para participar)	Cumple con las normas de interacción (solicita turno para participar)
		Su tono de voz no es pertinente lo imposibilita que se audible para los participantes	En ocasiones baja la voz lo que no permite que el mensaje sea percibido claramente	Su tono de voz es pertinente y audible para los participantes

Sociolingüística		Se limita a dar respuestas a las preguntas planteadas	Establece un dialogo descontextualizado con sus compañeros	Establece un dialogo con sus compañeros
		No escucha la intervención de su compañero	En ocasiones escucha la intervención de su compañero	Escucha la intervención de su compañero
Discursiva	Calidad del discurso	Su discurso es poco espontaneo y se limita a responder de manera monosílaba	En ocasiones su discurso manifiesta espontaneidad y creatividad propias de sus edad	En su discurso manifiesta espontaneidad y creatividad propias de sus edad
		Su discurso va acorde al ritmo de la conversación	En su discurso se manifiesta espontaneidad y rompe con el hilo conductor de la conversación	Su discurso es propositivo lo que produce que se movilice la conversación
		Su discurso es plano, poco propósito	En ocasiones, durante su intervención asume una postura crítica frente a los que se está conversando	Durante su intervención asume una postura crítica frente a los que se está conversando de acurdo a las características propias de su edad
		En su discurso demuestra que el estudiante no realizó la actividad previa al encuentro por lo tanto su intervención es descontextualizada.	En su discurso demuestra que el estudiante realizó la actividad previa al encuentro, pero no comprende la temática de la conversación	En su discurso demuestra que el estudiante realizó la actividad previa al encuentro y comprende la temática de la conversación

		Su discurso es plano, se limita a responder las preguntas planteadas sin recurrir a posibles inferencia	En ocasiones, durante su intervención realiza inferencias	Realiza inferencias de acuerdo a su edad
Estratégica	Preguntas	No solicita ampliación de la información y se evidencia poco entendimiento a la pregunta planteada	En ocasiones solicita ampliación de la información para cumplir con el objetivo de la intervención	Solicita ampliación de la información para cumplir con el objetivo de su intervención
		No formula preguntas	Formula preguntas descontextualizadas	Formular preguntas para contribuir al desarrollo del encuentro
	Estrategias para intervenir	Desiste de intervenir cuando el auditorio no está es disposición de escuchar su intervención	Interviene aun cuando el auditorio no está es disposición de escuchar su intervención	Solicita a sus compañeros que guarden silencio para realizar su intervención
Cognitiva	Argumentación	En su discurso no se evidencia una tesis específica	Plantea una tesis poco específica	Plantea de manera explícita una tesis específica
		En el discurso no se evidencian argumentos	Plantea algunos argumentos pertinentes de acuerdo a su edad	Plantea argumentos pertinentes de acuerdo a su edad
		No toma como referencia los argumentos de sus interlocutores para ampliar su intervención	En ocasiones se vale de los argumentos de sus interlocutores para ampliar su intervención	Hace uso de los argumentos de sus interlocutores para ampliar su intervención

		No usa ejemplos en su discurso	Presenta un ejemplo descontextualizados para ilustrar o ampliar su intervención	Presenta un ejemplo pertinente para ilustrar o ampliar su intervención
--	--	--------------------------------	---	--

Fuente de elaboración: Propia.

## Apéndice E.

### Diario de Campo

El objetivo de la actividad era llevar a cabo el diagnóstico para determinar el nivel de argumentación de los estudiantes del grado, primero, segundo y tercero; aunque los estudiantes y padres de familia tenían conocimiento del encuentro que se iba a realizar por WhatsApp y el objetivo del mismo solo se pudo trabajar con nueve estudiantes; los demás manifestaron tener problemas de señal o sin recargar, por lo tanto, se realizaron dos grupos para la prueba, los que pudieron participar por WhatsApp y los que estuvieron en la llamada tipo multi conferencia.

En el caso del WhatsApp; en su mayoría participaron constantemente, sin embargo, no hubo como tal una interacción entre los participantes, la dinámica, se enfocó en responder las preguntas realizadas por la maestra; aunque algunos estudiantes retomaban las respuestas de sus compañeros para ampliar las propias o manifestar que estaban de acuerdo o no con las intervenciones de ellos, la misma dinámica de la plataforma no permitió una interacción simultánea, ya que mientras algunos replicaban la respuesta de la maestra o de sus compañeros, llegaban otras ideas o respuestas del resto de estudiantes por lo tanto, las retroalimentaciones de la maestra en ocasiones eran repetitivas con la intención de poder valorar cada una de las respuestas de los estudiantes; luego, se optó por esperar cierto tiempo para escuchar varias respuestas para concluir la idea, pero seguidamente llegaban las intervenciones de otro estudiantes sobre la misma idea planteada lo que

hacía que conversación en momento se sitiera repetitiva. Por lo tanto, se afirma que no hubo como tal la interacción o discusión que se esperaban; pero se logró que lo estudiantes participara incluso, se piensa que bajo esta modalidad que no hay un encuentro cara a cara los estudiantes pierden el temor de participar.

Sin embargo, si se hace la observación de buscar otras formas para lograr una interacción más fluida que permita alcanzar el objetivo de la investigación, teniendo en cuenta lo que ofrece la oralidad directa y atendiendo a la probabilidad de continuar el proceso educativo bajo la modalidad no presencial.

En cuanto al encuentro por llamada, se puede afirmar que se llevó de manera más fluida sin embargo, demoró más tiempo en contactar a los participantes y captar la atención de ellos para cumplir el objetivo del encuentro, ya que al ser de manera simultánea entró en juego los ruidos de fondo, los llamados de atención de los padres de familia porque se distraían fácilmente; por otro lado, debido a problemas de señal, los estudiantes interrumpían constantemente a la maestra y a sus compañeros para manifestar que no escuchaban, o solicitando que repitieran. Sin embargo, de esta manera hubo más interacción entre los estudiantes y se podía realizar correcciones o comentarios para reorientar la conversación o las ideas que manifestaban los estudiantes.

A continuación se describen las características que se logró rastrear en el discurso de cada uno de los participantes en función con lo propuesto en la rejilla de valoración por niveles (ver anexo 4) se caracterizó a cada participante con las iniciales de sus nombres, el número que corresponde al grado al que pertenece y la letra W si su participación la hizo por WhatsApp o LL si lo hizo por medio de llamada.

**ES.3°-W**

En cuanto a los criterios planteados en la competencia lingüística, la estudiante se caracterizó por intervenir de manera espontánea y permanente con un discurso asertivo en cuanto al hilo temático de la pregunta planteada pero sin dar respuesta a lo preguntado, divagaba sobre la idea que quería expresar o parafraseaba la pregunta formulada o leía fragmentos del texto. Lo resaltado corresponde a fragmentos literales de los textos

*M: Revisemos la página 3, la viñeta 4, Lucy afirma: - “¡típico!, el trabajo de la mujer se limita a la mesa... ¡al fin y al cabo es fue mi idea!” - ¿Por qué Lucy dice eso?*

*E: Ah bueno profe, ella dijo típico, el trabajo de la mujer se limita a la mesa entonces, a que ese fue el trabajo de la mujer, fue la idea de ella ayudarle al niño, a Max y él fue lo que le hizo le agradeció con bromas*

*M: ¿ustedes están de acuerdo con Lucy, el trabajo de la mujer se limita a la mesa?*

*E: pues a mí me parece bien, porque o sea dijo el trabajo de la mujer se limita a la mesa al fin y al cabo esa fue mi idea, diciendo, esa fue mi idea ayudándole a un niño y no me agradeció.*

Como su participación se dio por WhatsApp, no hubo la asignación de turnos, para intervenir lo hacía cuando escuchaba los mensajes de sus compañeros o maestra, y su participación se registraba o escuchaba en el orden en el que llegaba al grupo; por esta misma razón, no se logró percibir algunos criterios de la competencia sociolingüística, con respecto a las normas de interacción o el poder establecer un diálogo con sus compañeros; sin embargo, enunciaba frases como “*estoy de parte de Laura*” o “*como dijo...*” que permitieron inferir que si hubo una posible implicación en el discurso de su compañero y también determinar esta frase como elemento discursivo para establecer una actitud de escucha y atención frente a lo que dice el otro. Por otro lado, su tono de voz fue pertinente y audible

*E: si profe, como dijo Yogel, Max tenía un traje con colmillos para hacerle una broma a Lucy de maldad.*

**M:** *Entonces, si ustedes ahorita viajaran en el tiempo y se encontraran a Lucy ¿Qué le dirían a sobre la afirmación que ella hizo?*

**E:** *Yo le diría a Lucy, pues yo también, estoy de parte de Laura, que yo le diría, que estoy de acuerdo de ella también, que le diga cómo se siente.*

Durante las intervenciones realizadas por la estudiante se logró evidenciar que había realizado la actividad de lectura previa al encuentro; además manifestó creatividad y espontaneidad en sus afirmaciones.

**E:** *por ejemplo profe, a la mujer le gusta lavar, cocinar y a los hombres les gusta mera pereza y dormir (risas)*

En ocasiones realiza inferencias descontextualizadas frente al hilo temático de la conversación; sin embargo, no se logra establecer si es por la poca comprensión del tema o a problemas de conexión en la llegada del audio.

**M:** *Bueno, ¿ustedes está de acuerdo, el trabajo de la mujer se limita a la mesa?*

**E:** *pues, ahí deberían entre los dos no hacerse ninguna broma, deberían de Max pedirle gracias, a Lucy por salvarlo de ese monstruo de y después Lucy decirle que se siente mal, enojada por no decirle gracias y porque le quiere hacer una broma.*

Además, en sus intervenciones manifiesta su idea o su postura frente a lo que se está conversando pero al escuchar lo que plantean sus compañeros reformula lo dicho anteriormente.

**M:** *¿Ustedes creen que es posible viajar en el tiempo?*

**E:** *profe, pues ellos no pueden viajar al pasado porque eso significa, que ellos quieren volver a la edad de piedra, o sea ya en pequeñitos cuando ya nacieron*

Después de la intervención de un compañero que hacía alusión a los avances tecnológicos, ella afirma

*E: Pues ahí hacen una tecnología más avanzada y pues pueden devolver el tiempo*

En cuanto al carácter argumentativo del discurso la estudiante plantea una tesis que posiblemente representa su opinión sobre el rol de la mujer en el comic, sin embargo, los ejemplos que usa para ampliarla no son descontextualizados pero funcionan como una antítesis, es decir, su tesis queda obsoleta al no encontrar las ideas necesarias para defenderlas.

**M-** *¿A qué creen que se dedica la mujer que parece ahí?*

**E:** *Es que profe, en la edad de piedra se dedicaba a cuidar los niños, pero también podía hacer otra cosa:*

**E:** *por ejemplo, mi mamá hace aseo, lava y cocina y nos cuida a nosotras y mi papá se va a trabajar*

*¿Entonces que pueden hacer los hombres y que pueden hacer las mujeres?*

**E:** *pues, mi nono cocina, lo importante es que le ayude a la esposa.*

**E.** *profe, por ejemplo, una mujer y un hombre pueden alguna vez hacer lo mismo, pero si uno tiene un solo oficio, mi papá alguna vez le ayuda a mi mamá a lavar la loza.*

Los anteriores enunciados también evidencian que la estudiante se vale de su experiencia personal o familiar para intentar manifestar de forma clara su posición frente a lo planteado.

- **NA.2°W**

La estudiante participó en pocas ocasiones y manifestó tener problemas de señal, lo que permite inferir que la poca relación entre las preguntas planteadas y las respuestas se debe a la diferencia en el tiempo en el que enviaba y recibía los audios; se aclara que sus respuestas se resumían a una palabra y había silencios entre frases.

**M:** *según el comic ¿Cómo llegaron Max y Lucy a la edad de piedra?*

**E:** *un aeromóvil*

**M:** *¿qué sucedió con Max, Lucy, Nariznegra y el fuego?*

**E:** *Viayaron al (silencio) pasado con el pa...ado*

Adicionalmente, sus pocas intervenciones no eran claras porque no usaba un tono de voz adecuado y probablemente al momento de grabar los mensajes no se acercaba al celular; la estudiante tiene antecedentes de terapia de lenguaje, la forma en que articula las palabras no coincide con su edad cronológica, estas situaciones no lograron caracterizar a la estudiante dentro de los criterios establecidos.

- **NY.1°W**

En pocas ocasiones participó, frente a algunas preguntas guardó silencio y no manifestó problemas de señal; en sus pocas participaciones se evidenció un todo de voz adecuado y audible, además sus enunciados tenían relación con el hilo temático planteado, pero no enriquecían la conversación ya que sus respuestas eran fijas y en ocasiones cortas.

**M:-** *¿qué sucedió con Max, Lucy, Nariznegra y el fuego?*

**E:** *Que Max y Lucy se fueron y Nariznegra quedó a cargo de todo*

No se logró rastrear aspectos relacionados con la competencia sociolingüística, a parte del tono de voz debido a que la interacción por whatsapp no lo permitió y su participación fue mínima.

En cuanto a la calidad de su discurso, fue poco espontaneo, se limitó a responder, sin embargo, se evidencia que realizó la actividad de lectura previa al encuentro.

**M:-** *¿Qué encontraron en la edad de piedra? ¿Cómo era su forma de vestir? ¿Qué comían?*

**E:** *Ellos cazaban con eso para hacer ropa*

**M:** *¿ustedes creen que eso es posible, viajar en el tiempo?*

**E:** *profe, yo creo que no*

No se logró identificar aspectos discursivos que permitieran rastrear que hace inferencias frente a la situación planteada; aunque manifestó su postura frente al tema conversado no ampliaba la idea usando argumentos o ejemplos.

**LN.3°W:**

La estudiante se caracterizó por su discurso asertivo, atendiendo a las preguntas planteadas y al ritmo de la conversación aunque manifestó no haber realizado la actividad previa al encuentro; durante sus constantes intervenciones usó un tono de voz adecuado que permitió que sus aportes fueran entendibles; aunque no fue posible observar aspectos kinésicos que dieran indicios de una actitud de escucha frente a las intervenciones de sus compañeros, se rastreamos enunciados que permiten inferir que escuchó las diferentes intervenciones y manifiesta su postura frente a lo que plantearon

**E1:** *Tal vez con la tecnología que se está construyendo, construyan un aparato que pueda viajar en el tiempo, con la tecnología que está tan avanzada tal vez construyan un aparato de esos.*

**E:** *Si profe, yo estoy de acuerdo con Yogel*

Por otro lado frente a preguntas que solicitaban ir más allá de la lectura literal planteaba inferencias frente a lo que ella observaba en la imagen manifestando seguridad frente a sus planteamientos

**M:** *Revisemos la página 3, la viñeta 4, Lucy afirma: - "¡típico!, el trabajo de la mujer se limita a la mesa... al fin y al cabo es fue mi idea - ¿Por qué Lucy dice eso?*

**E:** *profe, ella dice eso porque Lucy está enojada con Max porque no le agradeció*

**M:** *¿Qué más sucede en la imagen?*

**E:** *lo que sucede que le van a pegar a Max. Pues profe, eso es lo que yo veo*

En cuanto a la competencia cognitiva, en su discurso se evidencia seguridad y carácter argumentativo plantea una tesis sobre su postura frente a las labores que realiza la mujer tanto en

el texto como en su contexto real; sustenta sus ideas haciendo uso de las intervenciones de sus compañeros.

**M:** *Entonces, de acuerdo a lo que me ha dicho, la afirmación de Lucy es cierta ¿sí o no? El trabajo de la mujer se limita a la mesa*

**E:** *Si, porque la mujer se dedica a cuidar a los niños y a cocinar*

**E1:** *En los tiempos de la edad de piedra sí, pero ahorita no*

**E:** *entonces sí es cierto lo que dice Lucy*

De igual forma, en su discurso presenta ejemplos para respaldar las intervenciones de sus compañeros.

**E1:** *El tiempo ha cambiado, ahora hay hombres cocineros*

**E:** *eso es cierto, mi papá a veces le ayuda a cocina a mi mamá*

Frente a aspecto conversados con relación a si los hombres y la mujeres pueden hacer lo mismo, respalda la tesis que ha manifestado un compañero, pero argumenta diciendo que no todos, sin embargo, no se dio el espacio para que la estudiante permitiera ampliar esta idea por la modalidad en la que llevó a cabo el encuentro.

**M.** *¿Entonces qué pueden hacer lo hombres y qué pueden hacer las mujeres?*

**E:** *profe, las mujeres pueden hacer los mimos que los hombre pero no en todas las cosas.*

### **JN.1°W:**

El estudiante participó en pocas ocasiones durante el encuentro, sin embargo sus intervenciones estaban relacionadas con el tema de la conversación; por otro lado, en ocasiones el tono de voz no era audible y había ruido de pitos de carros y mulas de fondo.

En cuanto a la calidad de su discurso, sus respuestas eran tardías y da la posibilidad de inferir que sus intervenciones eran una recopilación de los mencionados por sus compañeros en la siguiente transcripción se logra evidencia como retomar una idea *poder* manifestada por una compañera en intervenciones anteriores.

**M:** *¿Qué sucedió entre Max, Lucy y Nariznegra?*

**E1:** *porque el niño se sentía con poder porque tenía candela*

**E:** *profesora, realizaron fuego y se sentían más poderoso que los demás al realizar fuego.*

En cuanto a la calidad de su discurso se logra identificar seguridad, confianza y espontaneidad, ríe durante sus intervenciones pero esto no afecta el ritmo de la conversación. Además durante sus intervenciones asume una postura crítica frente a los que se está conversando; al preguntar sobre si estás de acuerdo con las afirmaciones que ese hace en el texto, es muy clara su postura y esta no se altera a lo largo de la discusión.

**M:** *Bueno, ustedes están de acuerdo, el trabajo de la mujer se limita a la mesa*

**E:** *No profesora, porque ambos debemos participaaaaaaaar (risas) así sea hombre o mujer*

Por otro lado, realiza inferencias de acuerdo a su edad, que permiten profundizar la postura que tiene en cuanto al rol de la mujer en el comic

**M:** *Entonces, de acuerdo a lo que me han dicho, la afirmación de Lucy es cierta ¿sí o no? El trabajo de la mujer se limita a la mesa*

**E1:** *En los tiempos de la edad de piedra sí, pero ahorita no*

**E:** *es que en la edad de piedra no hay tantas oportunidad como ahora*

De igual forma, recurre a ejemplos o experiencias cercanas para sustentar su tesis que *los hombres y las mujeres debemos* participar por igual; también, a diferencia de sus compañeros en su discurso actúa como un *emisor colectivo* que permite inferir que se reconoce como un sujeto que acepta, aprueba y actúa en coherencia con lo que está enunciado.

**E:** *así es que debemos hacer a la vez los hombres y las mujeres, estudiar y trabajar igual que mi mamiiiiiii*

**M:** *¿Entonces qué pueden hacer lo hombres y qué pueden hacer las mujeres?*

**E:** *todos debemos hacer las mismas cosas así seamos hombres y mujeres*

### **YE.3°W:**

El estudiante se conectó tarde al encuentro por problemas de señal, sin embargo, cuando lo hizo, se caracterizó por su participación constante y por la asertividad de su discurso, no se limitó a responder preguntas sino por la originalidad de sus respuestas; además hizo uso de un tono de voz pertinente; se mostró seguro y espontáneo.

**M:** *¿ustedes creen que eso es posible viajar al pasado?*

*(Intervenciones después)*

**E:** *uy profe, sería tan bonito que construyeran una máquina del tiempo para ir al pasado u conocer personajes que uno no conoce*

En cuanto a la competencia discursiva, sus diferentes intervenciones reflejan el haber realizado la actividad de lectura previa; de igual forma, sus respuestas no se quedan en un sí o no, o en un estar de acuerdo o desacuerdo generó hipótesis sobre la postura que asume en su intervención; también se evidencia un lenguaje técnico adquirido en situaciones que probablemente le brinda su contexto familiar.

**M:** *¿ustedes creen que eso es posible, viajar al pasado?*

**E:** *Tal vez profe, con la tecnología que se está construyendo, construyan un aparato que pueda viajar en el tiempo. La tecnología que está tan avanzada, tal vez construyan un aparato de esos*

**M:** *¿Qué sucedió entre Max, Lucy y Nariznegra?*

**E:** *él le enseñó a Nariznegra a prender fuego del futuro porque tal vez ellos no sabían que jera el fuego. El pobre Nariznegra se quemó la nariz.*

Al tratarse el tema sobre el rol que desempeña la mujer en el comic y en la actualidad, el estudiante plantea su postura al respecto, genera hipótesis y presenta una tesis, de igual forma, acude a ejemplos cotidianos que le permiten respaldar lo planteado, sin embargo, en cuanto al carácter argumentativo su discurso se queda reiterar la idea planteada sin argumentos.

**M:** *¿A qué se dedica la mujer que está ahí?*

**E:** *cuida a los niños y les cocina a los señores y también hace el traje de la piel*

**M:** *Entonces, de acuerdo a los posibles oficios de la mujer, la afirmación de Lucy ¿Es cierta o no? El trabajo de la mujer se limita a la mesa*

**E:** *Pues sí, porque los hombres se van a trabajar y las mujeres se encargan de los oficios de la casa*

**EI:** *El tiempo ha cambiado y ahora los hombres cocinan*

**E:** *profes, sí, hay unos hombres que les gusta cocinar y otros no. Por ejemplo, si uno no tiene oficio y el otro sí, entonces el otro le ayuda*

#### **AX.1°W:**

Durante el encuentro su participación fue ocasional, sin embargo, su discurso fue asertivo y sus ideas originales, lo cual generó controversia y posibilitó la ampliación de la participación de sus compañeros, de igual forma, durante su intervención hizo uso de un tono de voz pertinente; no manifestó estar de acuerdo o en desacuerdo con lo expuesto por sus compañeros, por lo tanto, no fue posible medir su atención y escucha en términos kinésicos o discursivos.

**M:** *¿Ustedes creen que eso es posible, viajar al pasado?*

**E:** *profe, eso solo pasa en las novelas o en las películas*

De igual forma, su discurso fue espontáneo, se notó segura lo cual logró inferir que realizó la actividad de lectura previa al encuentro, además usó términos técnicos.

**M:** *¿Qué sucedió entre Max, Lucy y Nariznegra?*

**E:** *Y esto, Lucy le enseñó a prender fuego a Nariznegra y algunas otra maniobras del futuro.*

La estudiante asume una postura crítica frente al rol de la mujer en el comic y en la sociedad, sin embargo, al momento de respaldar su tesis, su discurso se vuelve repetitivo y no encuentra argumentos que le permitan cambiar convencer los que están diciendo lo contrario a ella o confirmar que su idea es la correcta.

**M:** *Bueno y entonces están de acuerdo ¿el trabajo de la mujer se limita a la mesa?*

**E:** *No profe, porque los hombres y las mujeres tienen las mismas capacidades*

De igual forma, su postura es tan clara que hace aseveraciones para dejar claro que en el texto si es posible y real lo que se está afirmando pero en la vida real no

**M:** *Entonces, de acuerdo a lo que me han dicho, la afirmación de Lucy es cierta ¿sí o no? El trabajo de la mujer se limita a la mesa*

**E:** *según el comic, sí*

Después de varias intervenciones de algunos de sus compañeros, respaldando la idea que plantea la protagonista del Comic, ella decide intervenir para respaldar sus tesis.

**E:** *el tiempo ha cambiado, ahora hay hombres cocineros, cada persona hace lo que gusta, profe.*

**M:** *Entonces, si ustedes ahorita viajaran en el tiempo y se encontraran a Lucy ¿Qué le dirían sobre la afirmación que ella hizo?*

**E:** *Que en ese entonces eran mujeres cocinera y ahora hay hombre cocineros.*

### **BC.2°W:**

La estudiante se caracterizó por su constante participación y por la asertividad de su discurso; durante sus intervenciones manejó un tono de voz audible para sus interlocutores; por otro lado, se logró identificar que en la fase inicial del encuentro la estudiante reconstruía su afirmación

cuando escuchaba las intervenciones de sus compañeros, creyendo estar equivocada en su planteamiento.

**M:** *¿ustedes creen que eso es posible, viajara en el tiempo?*

**E:** *profe, yo creo que no es posible*

**E1:** *si porque los seres humanos hacen muchas cosas bonitas*

**E:** *profe, si se puede viajar en el tiempo pero con otros instrumentos*

Por otro lado, a lo largo de sus respuestas generaba hipótesis sobre los datos que le ofrecía la imagen y el texto presentes en el comic, lo cual posibilitó que se movilizará la discusión y sus compañeros en sus intervenciones retomaran la idea que había planteado; sin embargo, al querer sustentar su hipótesis, su discurso se tornó repetitivo.

**M:** *¿Qué sucedió entre Max, Lucy y Nariznegra?*

**E:** *ellos se defendieron con fuego, y al niño que tenía fuego él se sintió poderoso y le hizo bromas a Lucy*

Intervenciones después

**E:** *profe, porque el niño se sentía con poder porque tenía candela*

A diferencia de sus compañeros, ella usó aspectos relacionados con las competencias estratégica, no los planteados, pero interpone una voz de queja o reclamo al no ser valorado positivamente su aporte:

**M:** *Esoo, muy bien la participación de Evelyn, Nixon y Yogel*

**E:** *profe, yo también mandé un audio pero no se me ha ido*

Durante el desarrollo del encuentro, la estudiante manifiesta su postura frente al tema que se está discutiendo, y expone sus razones o justifica la tesis que plantea; de igual forma, hace énfasis para marcar la diferencia, entre lo que sucede en el comic y lo que ella piensa al respecto.

**M:** *Bueno y entonces están de acuerdo ¿el trabajo de la mujer se limita a la mesa?*

**E:** *no profe, porque la mujer también tiene capacidades para hacer otra cosa.*

Intervenciones después

**M:** *Entonces, de acuerdo a lo que me han dicho, la afirmación de Lucy es cierta ¿sí o no? El trabajo de la mujer se limita a la mesa*

**E:** *En los tiempos de la edad de piedra sí, pero ahorita no. Ahora las mujeres si estudian u tiene oportunidad de trabajar afuera*

De igual forma, la estudiante asume un discurso propósito que le permite validar la tesis planteada y replantear lo que sus compañeros están afirmando, lo que lleva a movilizar la discusión.

**E:** *profe, se debería intercambiar el trabajo los papás cuidan los niños y la mujeres trabajan*

Intervenciones después

**E:** *porque las mujeres pueden hacer lo mismo que los hombres y los hombres pueden hacer lo mismo que las mujeres*

**LL.1°W:**

Durante el encuentro la estudiante participó activamente, sus aportes fueron coherentes con el ritmo de la conversación y el tema planteado; manejó un tono voz pasivo y poco audible para sus interlocutores; sus intervenciones manifestaron que sí había realizado una actividad de lectura previa; por otro lado, la estudiante amplía sus respuestas realizando inferencias propias de su edad.

**M:** *¿Ustedes cree que eso es posible, viajar al pasado?*

**E:** *si, porque lo seres humanos hacen muchas cosas bonita.*

Intervenciones después

*E: si, cuando los seres humanos hagan una magia del tiempo*

Durante el desarrollo del encuentro, logra presentar su posición frente al tema que se está discutiendo, sin embargo, en ocasiones es complejo percibir si su posición es frente a lo que logra inferir del texto o de su contexto real.

*M: Bueno y entonces están de acuerdo ¿el trabajo de la mujer se limita a la mesa?*

*E: El hombre también puede hacer el trabajo de la mesa*

*M: A qué se dedicaba la mujer que está ahí*

*E: tiene los niños y hace la comida*

*M: Entonces, de acuerdo a lo que me han dicho, la afirmación de Lucy es cierta ¿sí o no?*

*E: es que profe, a las mamás les gusta más cocinar*

Por otro lado, aunque su posición parece estar clara, su discurso cambia y plantea otra tesis, a partir de las intervenciones opuestas de sus compañeras

*E1: En los tiempos de la edad de piedra sí, pero ahorita no*

*E: Pero no solamente eso, ellas pueden hacer muchas cosas más*

*E1: Ahora las mujeres si estudian u tiene oportunidad de trabajar afuera*

*E: Es que profe, a los papás, a las mamás les gusta más cocinar y a los papás casi no*

Por otro lado, el carácter argumento de su discurso es propio de sus edad y para defender la tesis planteada sobre que cada situación depende de los gustos, vuelve y plantea un argumento similar y por medio de un ejemplo lo justifica creando una nueva hipótesis, que se puede inferir, que las mujeres pueden hacer lo que quieran pero cuando los niños crezcan.

*E: Ella puede hacer lo que ella quiera*

Intervenciones después

**E:** *mi mamá cuida a los niños y papá se va a trabajar a buscar la comida pero cuando los niños estén grandes pueden hacer lo que más les guste.*

**MA.2°LL:**

La estudiante participó ocasionalmente durante la llamada, su tono de voz fue pertinente y audible, sin embargo, durante los primeros minutos, interrumpió constantemente las intervenciones de la maestra y de los estudiantes, lo que retrasó el comienzo de la llamada; por otro lado, al asignarle el turno para intervenir guardaba silencio, pero solo hasta el final manifestó la razón por la cual no intervenía.

**M:** *Desean agregar algo al respecto de lo que hemos discutido*

**E10:** *Yo profeee, que estoy de acuerdo (silencio) profe, es que apago el micrófono y se me olvida que lo tengo apagado*

De igual forma, sus pocas intervenciones se caracterizaron por su discurso descontextualizado con respecto a la pregunta planteada, lo que permite inferir que su silencio y su poca asertividad se deben a que no realizó la actividad de lectura previa al encuentro.

**M:** *¿Creen que es posible viajar a la edad de piedra?*

**E10:** *Profe, por la pandemia que tenemos no se puede viajar (interrumpe la intervención de su compañero*

**M:** *escucha bien la pregunta (repite la pregunta)*

**E-MA.2:** *Hay que cuidarnos de Covid*

En cuanto a la calidad de su discurso, este no movilizó la conversación, aunque manifestó estar de acuerdo con algunas intervenciones de sus compañeros, guardó silencio cuando se le solicitaba

expresar las razones de su posición o se le pedida ampliar su respuesta. En cuanto al aspecto argumentativo, en sus pocas intervenciones no se logró evidenciar el uso de ejemplos para respaldar sus ideas o la realización de inferencias, por lo tanto, su discurso fue poco argumentativo y caracterizó por responder si o no o manifestar estar de acuerdo o desacuerdo sin justificar su postura.

- **NV.2°LL:**

La estudiante se caracterizó por su participación permanente durante la llamada, haciendo uso de un discurso asertivo atendiendo a la pregunta planteada y al ritmo de la conversación; de igual forma, hizo uso de un tono de voz pertinente y audible a pesar de los ruidos de fondo que se presentaron durante sus intervenciones; por otro lado en cuanto al criterio de interacción, interrumpía a sus compañeros solicitando su turno para hablar, usando la expresión *¡Yo profe, yo profe!*

En cuanto a la calidad de su discurso, fue espontaneo de acuerdo a su edad, de igual forma, manifestó una postura frente a eje temático de la conversación, sin embargo, al solicitarle que ampliara su respuesta, parafraseaba lo dicho anteriormente para reafirmar su idea; también, en su discurso se logró rastrear que estaba en actitud de escucha cuando intervenían sus compañeros. Por otro lado, en su discurso no se evidencia el uso de ejemplos pero sí algunas inferencias para reafirmar su posición frente a su planteamiento.

**E11:** *porque los hombres y las mujeres valen lo mismo, por eso ambos pueden hacer lo mismo.*

- **VS.2°LL:**

La estudiante participó ocasionalmente durante el desarrollo de la llamada, aunque su discurso fue asertivo, al asignarle turno para intervenir guardaba silencio y respondía de manera espontánea “*profe, lo mismo*” y al solicitarle que ampliara su respuesta reafirmaba, “*profe, lo mismo que ya dijeron*” lo que permite inferir, debido al silencio previo a su intervención que no entendía la pregunta planteada y aun no tenía claro el ritmo de la conversación.

Durante sus pocas intervenciones, su tono de voz no fue el adecuado y constantemente se le solicitaba que repitiera su respuesta; por otro lado, durante su participación se logra evidenciar que realizó la actividad de lectura previa porque sus respuestas fueron acertadas en cuanto a lo sucedido en el comic; con relación a las preguntas que buscaban identificar una postura crítica frente a la situación planteada en el texto, en un primer momento es clara la tesis que plantea sobre el rol de la mujer, pero al confrontarlo con su cotidianidad su discurso se opone a lo planteado inicialmente y al solicitarle que amplíe su respuesta, guarda silencio, por lo tanto, no se evidencia el uso de argumentos o ejemplos para reafirmar su postura.

- **JD.1°LL:**

El estudiante participó ocasionalmente durante el desarrollo de la llamada, su discurso fue poco asertivo, lo que logró evidenciar que no realizó la actividad de lectura previa; al momento de

asignarle el turno para intervenir, guardaba silencio, o se limitaba a afirmar que estaba de acuerdo o no y algunos de sus compañeros ante su silencio interrumpían su intervención solicitando su turno expresando: *“yo profe, yo profe”*

No hay rastros en su discurso que permita evidenciar la realización de inferencias o el uso de ejemplos para respaldar su postura frente a lo discutido en la llamada; sin embargo, desde un primer momento asumió su postura frente al tema en discusión pero al momento que se le pedida que ampliara la afirmación realizada repetía la respuesta ya dada o respondía *“porque si profe, o sea”* o rompía el ritmo de la conversación afirmando si, si señora.

- **KV.1°LL:**

Durante el desarrollo de la llamada la estudiante tuvo la oportunidad de intervenir en cuatro ocasiones, probablemente porque compartió el celular con su prima, quien constantemente intervenía solicitando su turno o respondiendo por ella; aunque se hacía la respectiva observación, la situación se siguió presentando hasta el final de la llamada. Cuando se le asignaba el turno en ocasiones guardaba silencio y su prima la interrumpía; sus respuestas se caracterizaron por ser monosílabos, *sí profe*, o en afirmar *“si profe, estoy de acuerdo, con lo mismo que dijeron* debido a sus pocas intervenciones no se logró rastrear en su discurso aspectos relacionados con lo argumentativo.

- **CJ.3°LL:**

El estudiante intervino en pocas ocasiones durante la llamada, constantemente interrumpía manifestando que no se escuchaba lo que estaba hablando la maestra y algunos de sus compañeros;

durante sus pocas intervenciones su discurso fue poco audible y entendible debido a los problemas de señal presentados por el estudiantes. A los diez minutos del encuentro se perdió la conexión y al momento de reintegrarlo la llamada de iba a *correo de voz*; por lo tanto, no se pudo rastrear en su discurso los diferentes aspectos planteados.

Como observación general, es importante revisar la percepción que tienen los estudiantes sobre el rol de la mujer de sector rural en la familia, de igual forma, con la intención de alcanzar el objetivo del proyecto de investigación, replantear los canales de interacción para que sea posible un interacción más espontanea entre todos los participantes.

En cuanto al aspecto argumentativo, si puede afirmar que lo estudiante asumen una postura crítica con relación a las situaciones o hechos presentados, pero carecen de un discurso que les permita defender o sustentar su idea frente a sus interlocutores.

**Apéndice F.**

<b>Fecha:</b>				
<b>Autoevaluación del Encuentro</b>				
Criterio	Siempre	algunas veces	Casi nunca	Nunca
1. Participé constantemente durante el desarrollo del encuentro				
2. Mis intervenciones fueron precisas atendiendo al objetivo del encuentro				
3. Uso un tono de voz adecuado para ser escuchado y coherente con la idea que estoy expresando				
4. Mi escucha es activa y me permite comprender los puntos abordados en la conversación				
5. Al intervenir en la conversación enlazo los puntos de vista e ideas de mi compañeros				
6. Formulé preguntas				
7. Hago uso de un discurso pertinente y acorde al objetivo del encuentro				
8 Cumplí con las normas del encuentro según su modalidad				

De acuerdo a lo anterior, mi desempeño durante el encuentro merece una nota de: \_\_\_\_\_

**Apéndice G**

<b>Evaluación del encuentro</b>				
<b>Fecha:</b>				
Objetivo del encuentro				
El objetivo del encuentro se cumplió	El objetivo del encuentro no se cumplió	Observaciones o aspectos por mejorar		
¿Por qué sí?	¿Por qué no?			
<b>Coevaluación del encuentro</b>				
Criterios	Muy Acertada	Poco acertada	Nada acertada	No se pudo evidenciar
La actitud de mis compañeros en el encuentro fue				
Las intervenciones de mis compañeros fueron				

<b>Autoevaluación de las clases</b>				
Criterio	Siempre	algunas veces	Casi nunca	Nunca
1. Participé constantemente durante el desarrollo de la clases				
2. Mis intervenciones fueron precisas atendiendo al objetivo de las clases				
3. Presenté mi libro de píldoras ortográficas según los parámetros acordados				
4. Mi escucha es activa y me permite comprender los puntos abordados en las clases				
5. Formulé preguntas				
6. Hago uso de las reglas ortográficas aprendidas				

De acuerdo a lo anterior, mi desempeño durante el encuentro merece una nota de: \_\_\_\_\_

El cumplimiento de las normas por partes de mis compañeros				
Los puntos de vista de mis compañeros fueron				
Los argumentos que presentaron mis compañeros				

### **Apéndice H.**

<b>Autoevaluación de las clases</b>				
Criterio	Siempre	algunas veces	Casi nunca	Nunca
1. Participé constantemente durante el desarrollo de las clases				
2. Mis intervenciones fueron precisas atendiendo al objetivo de las clases				
3. Presenté mi libro de píldoras ortográficas según los parámetros acordados				
4. Mi escucha es activa y me permite comprender los puntos abordados en las clases				
5. Formulé preguntas				
6. Hago uso de las reglas ortográficas aprendidas				

De acuerdo a lo anterior, mi desempeño durante el encuentro merece una nota de: \_\_\_\_\_