

**Transformación de la Práctica Pedagógica a través del Desarrollo de Habilidades Orales y  
Argumentativas de los Estudiantes de básica secundaria de la Institución Educativa  
Municipal Cundinamarca de Zipaquirá**

**Claudia Patricia Zabala Castañeda**

**Kateryn Bedoya Quintero**

**Universidad de la Sabana**

**Facultad de Educación**

**Maestría en Pedagogía**

**Chía, Cundinamarca**

**2018**

**Transformación de la Práctica Pedagógica a través del Desarrollo de Habilidades Orales y  
Argumentativas de los Estudiantes de básica secundaria de la Institución Educativa  
Municipal Cundinamarca de Zipaquirá**

**Estudiantes**

**Claudia Patricia Zabala Castañeda**

**Kateryn Bedoya Quintero**

**Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título  
de Magister en Pedagogía**

**Asesor**

**Mg. Richard John Ladino Ladino**

**Universidad de la Sabana**

**Facultad de Educación**

**Maestría en Pedagogía**

**Chía, Cundinamarca**

**2018**

## **Dedicatorias**

A todas aquellas personas que nos acompañaron,  
motivaron, orientaron y sumaron esfuerzos  
para que esta propuesta se hiciera realidad.

Al Ministerio de Educación y a la Universidad de La Sabana  
por darnos la oportunidad  
de enriquecer nuestro saber pedagógico.

## Tabla de contenido

Introducción.....	11
Antecedentes del problema.....	13
Justificación.....	23
Pregunta de investigación.....	24
Objetivo general.....	24
Objetivos específicos.....	24
Referentes teóricos.....	26
Estado del arte.....	26
Habilidades comunicativas.....	31
Habilidades orales y argumentativas.....	34
Prácticas pedagógicas desde el enfoque comunicativo.....	40
Comunicación y lenguaje.....	43
Desarrollo del lenguaje.....	45
Oralidad desde el aula.....	48
Argumentación y escuela: el modelo argumentativo de Toulmin.....	51
Marco conceptual.....	54
Aprendizaje.....	55
Práctica Pedagógica.....	57
Competencias y habilidades comunicativas.....	68
Oralidad: hablar y escuchar.....	69
Argumentación.....	71
Metodología.....	72
Enfoque.....	72
Tipo de diseño.....	74
Categorías de análisis.....	75
Participantes y contexto de investigación.....	79
Técnicas e instrumentos.....	81
Procedimiento de recolección de datos.....	83
Análisis de datos.....	83
Desarrollo de ciclos de reflexión en el proceso de Investigación – Acción.....	84

Reflexión inicial.....	87
Planificación .....	88
Puesta en práctica.....	89
Análisis e interpretación .....	90
Análisis de los Resultados .....	93
El folleto: hablar y escuchar para aprender a pensar. ....	93
El teatro: hablar y escuchar para aprender a hablar .....	96
Autobiografía: hablar y escuchar para conocer al otro .....	99
El debate y el razonamiento.....	103
Interpretación de imágenes .....	106
Rutinas de pensamiento .....	109
Triangulación.....	113
Conclusiones y recomendaciones .....	119
Aprendizajes Pedagógicos y Didácticos Obtenidos.....	120
Preguntas que emergen a partir de la investigación.....	122
Referencias.....	123

## Lista de Figuras

<i>Figura 1.</i> Análisis de los resultados de los niveles de desempeño de lenguaje de la I. E. M. Cundinamarca .....	17
<i>Figura 2.</i> Análisis de los resultados de los componentes evaluados en lenguaje del grado quinto de la IEM. Cundinamarca 2015 .....	18
<i>Figura 3.</i> Porcentaje de estudiantes del grado quinto por niveles de desempeño de lenguaje de la I.E.M. Cundinamarca, entidad territorial y el país .....	18
<i>Figura 4.</i> Análisis de los resultados de los niveles de desempeño de lenguaje de los estudiantes del grado quinto de la IEM Cundinamarca 2015 – 2016 .....	19
<i>Figura 5.</i> Porcentaje de estudiantes según niveles de desempeño en ciencias naturales, quinto grado .....	19
<i>Figura 6.</i> Competencias evaluadas en Ciencias Naturales - grado quinto, fortalezas y debilidades en el uso del conocimiento científico, explicación e indagación de la I.E.M. Cundinamarca.....	20
<i>Figura 7.</i> Competencias evaluadas en Ciencias Naturales - grado quinto, fortalezas y debilidades en el entorno vivo y físico de la I.E.M. Cundinamarca .....	20
<i>Figura 8.</i> Modelo argumentativo de Toulmin .....	53
<i>Figura 9.</i> Imágenes caricatura crítica .....	107
<i>Figura 10.</i> Imágenes rutina de pensamiento, el titular .....	111

### Lista de tablas

<i>Tabla 1.</i> Cantidad de estudiantes participantes en las pruebas Saber .....	19
<i>Tabla 2.</i> Categorías de la práctica pedagógica .....	75
<i>Tabla 3.</i> Categorías y subcategorías de análisis de oralidad .....	77
<i>Tabla 4.</i> Categorías de análisis de argumentación .....	89
<i>Tabla 5.</i> Descripción de la población participante .....	80
<i>Tabla 6.</i> Ciclos de reflexión de Lengua Castellana .....	84
<i>Tabla 7.</i> Ciclos de reflexión de Ciencias Naturales y Educación Ambiental .....	86
<i>Tabla 8.</i> Triangulación .....	115

### Lista de Anexos

<i>Anexo A.</i> Diarios de campo .....	133
<i>Anexo B.</i> Matriz de observación .....	145
<i>Anexo C.</i> Encuesta de percepción de la práctica pedagógica .....	146
<i>Anexo D.</i> Proceso oral y argumentativo .....	147
<i>Anexo E.</i> Desempeño de la práctica docente .....	148
<i>Anexo F.</i> Mis avances comunicativos .....	149
<i>Anexo G.</i> Encuesta de la práctica pedagógica para los estudiantes .....	150
<i>Anexo H.</i> Grupo de trabajo para elaborar la rutina de pensamiento .....	152
<i>Anexo I.</i> Esquema elaborado con la información del folleto .....	153
<i>Anexo J.</i> Folletos elaborados por los estudiantes .....	154
<i>Anexo K.</i> Presentación de los folletos .....	155
<i>Anexo L.</i> Estudiantes observando la galería sobre el teatro .....	156
<i>Anexo M.</i> Esquemas presentados en la galería .....	157
<i>Anexo N.</i> Preguntas elaboradas al visitar la galería con su respectiva respuesta .....	158
<i>Anexo Ñ.</i> Estudiantes desarrollando el protocolo de la foco – reflexión .....	159
<i>Anexo O.</i> Presentación obra de teatro .....	160
<i>Anexo P.</i> Estudiantes presentando su autobiografía .....	161
<i>Anexo Q.</i> Lectura de la experimentación animal .....	162
<i>Anexo R.</i> Fotos del debate .....	164
<i>Anexo S.</i> Rutinas de pensamiento .....	165
<i>Anexo T.</i> Planeación enseñanza para la comprensión .....	166
<i>Anexo U.</i> Rúbrica rutina El Titular .....	170
<i>Anexo V.</i> Otras actividades .....	171
<i>Anexo W.</i> Consentimiento informado .....	172



## Resumen

El presente trabajo analiza la naturaleza de la práctica pedagógica y cómo su transformación incide en el desarrollo de las competencias comunicativas, más específicamente, la oralidad y la argumentación. La investigación fue realizada en la Institución Educativa Municipal Cundinamarca durante el año 2017 y 2018, involucrando a dos grupos de estudiantes en las clases de Lengua Castellana y Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Se realizó previamente un diagnóstico e identificación de las problemáticas de la práctica pedagógica, a partir del cual se plantearon actividades, guiadas a través del enfoque comunicativo, que permitieran la transformación de la práctica pedagógica y el fortalecimiento de la oralidad y la argumentación.

El enfoque metodológico es de corte cualitativo, enmarcado en la Investigación-Acción a partir de la observación y usando instrumentos como vídeos, diarios de campo y encuestas, así como escritos o trabajos de los estudiantes. Gracias a los ciclos de reflexión de la práctica docente a través de sus ejes centrales, a sus cambios y a las actividades aplicadas en cada área, se pudo concluir que la apropiación de los procesos y aprendizajes por parte del educando, van más allá del currículo o lo netamente académico, sino que involucra otros factores humanos de igual o mayor impacto sobre los estudiantes. Este proceso de transformación es bidireccional y se da en todas las etapas de la interacción en el aula, logrando una reflexión continua acerca de la labor docente. El enfoque comunicativo potencializó las estrategias en cada categoría de análisis de la práctica pedagógica, ya que se ajustaron los requerimientos y necesidades de los estudiantes a la vez que se avanzó en los procesos evaluativos.

**Palabras clave:** prácticas pedagógicas, competencias comunicativas, oralidad, argumentación.

### **Abstract**

This paper explores the nature of pedagogical practices and curricular activities focused on the communicative needs of students, and how these practices influence the development of communication skills, more specifically, orality and argumentation. The research was carried out in the Municipal Educational Institution Cundinamarca during the year 2017 and 2018, involving two groups of students in the Spanish language and natural science classes. A diagnosis and identification of difficulties was previously made, from which activities were proposed, guided through the communicative approach, which would account for the problems found.

The methodological approach is qualitative, framed in Action Research and using instruments such as observation, videos, audio and written or student work. Thanks to the three activities applied and analyzed in each area, it was concluded that when reflecting on the pedagogical practice it is necessary to create a channel of reciprocal communication between teacher and student that leads to the appropriation of learning processes by the learner, in this case to the strengthening of oral and argumentative skills. The communicative approach potentiated the pedagogical strategies since the requirements and needs of the students were adjusted while progress was made in the evaluation processes.

**Keywords:** pedagogical practices, communicative competences, orality, argumentation.

## Introducción

Esta investigación busca replantear la práctica docente a partir de la reflexión de la praxis y de la percepción de los estudiantes frente a las asignaturas, los contenidos y las docentes de Lengua Castellana y Ciencias Naturales, cuyo fin se enfoca en transformar la práctica pedagógica a través del fortalecimiento de las habilidades orales y argumentativas en los educandos que cursan la básica media en la Institución Educativa Municipal Cundinamarca del municipio de Zipaquirá.

Dado que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) toma como eje fundamental la comunicación para el desarrollo de las potencialidades del ser, se consideró analizar los desempeños de los estudiantes respecto a sus habilidades comunicativas. Durante el ciclo de reflexión se halló que los educandos presentan dificultades para comunicarse de forma asertiva tanto en el aula de clase como fuera de ella. Mediante encuestas y el análisis de los resultados de las Pruebas de Estado, se estableció que las principales carencias comunicativas se refieren al uso del lenguaje oral y la escasa argumentación al momento de sustentar una idea.

Una de las principales causas de las deficiencias comunicativas recae directamente en el quehacer pedagógico, que pocas veces fomenta el desarrollo del pensamiento crítico, el análisis, la interpretación y el uso adecuado de la lengua oral. Es allí donde la transformación de la práctica pedagógica resulta importante para buscar innovaciones en la pedagogía, las cuales permitan fortalecer las habilidades comunicativas de los estudiantes.

El presente proyecto investigativo se encuentra distribuido en varios apartados. Inicialmente se plantea la formulación del problema de acuerdo a los hallazgos realizados en la etapa temprana de la investigación, fundamentados mediante encuestas y actividades de aula. Posteriormente, dentro del marco referencial, se realiza un recuento de las investigaciones recientes y que poseen pertinencia frente a las prácticas pedagógicas emergentes en las aulas, así como las habilidades comunicativas en Lengua Castellana y en Ciencias Naturales y Educación Ambiental que hayan tenido impacto positivo en el ámbito educativo. Tanto el marco teórico como en el conceptual, se abordan las teorías y definiciones desde la pedagogía que sustentan el abordaje desde las teorías que establecen conceptos como lenguaje y su desarrollo, la concepción de competencia comunicativa, así como el entendimiento de la oralidad y argumentación como parte de las habilidades lingüísticas.

En el aspecto metodológico se expone la Investigación-Acción, pilar fundamental para el desarrollo del proyecto. Por otra parte, se resalta la investigación cualitativa en la que se evidencian los cambios en un periodo de tiempo determinado. A continuación, se realiza la caracterización del contexto con el objetivo de realizar un acercamiento al entorno de los estudiantes, así como las técnicas e instrumentos usados, y el procedimiento de recolección de datos.

Finalmente se presentan los ciclos de reflexión, seguidos de los resultados y su respectivo análisis, conclusiones, recomendaciones y preguntas emergentes con el fin de dar continuidad a procesos investigativos tendientes a mejorar no solamente la labor pedagógica sino las habilidades comunicativas e interacciones que se dan dentro del aula.

### **Antecedentes del problema**

Los seres humanos somos seres sociables, tenemos la necesidad de comunicarnos para comprender, interpretar y modificar nuestro entorno; es a través del lenguaje que el hombre enseña y aprende. Al desarrollar las habilidades orales y argumentativas, la comunicación deja de ser un simple acto y se transforma en un proceso que permite reconocerse a sí mismo y al otro como individuo. En palabras de Montecinos (2000):

El lenguaje tiene funciones, se puede conocer el mundo a través de él. En la medida en que el lenguaje se va aprendiendo opera un componente cognitivo, de manera que, si se tiene cierto conocimiento del mundo, se tiene cierto conocimiento de las propias ideas, como también, suposiciones acerca de las ideas de los demás (p. 2).

Es por ello que, en la práctica pedagógica, la comunicación es esencial para que los procesos educativos sean eficaces y generen cambios que aporten a la sociedad. Los estudiantes suelen presentar no solamente insuficiencias en las habilidades comunicativas, esto es, escuchar, hablar, leer, escribir, sino apatía y desinterés a la hora de abordar los contenidos de las clases (Herrán, 2014). Este tipo de dificultades y problemáticas se encontraron durante la caracterización que se realizó del grupo aula en el inicio de la investigación, lo cual conlleva a la reflexión desde la pedagogía para poder potenciar dichas habilidades comunicativas.

### **Hallazgos en Ciencias Naturales y Educación Ambiental**

El grado sexto, en el año 2017, cuando inició la investigación, estaba conformado por niños y niñas cuyas edades se encontraban entre los 10 y 15 años de edad, la mayoría de ellos estudiantes antiguos que cursaron parte o toda la básica primaria en la institución. La población contaba con estudiantes repitentes de uno o más años escolares. Debido a los rangos amplios de edad, en este grado existía una tendencia marcada de los pequeños a imitar las actitudes de los más grandes.

Los estudiantes de mayor edad, tanto para el 2017 como en la actualidad, se caracterizan tanto por el desafío a la norma, como en la falta de interés por desarrollar las actividades de clase. En vez de atender a las explicaciones y los temas de la clase, prefieren usar de manera constante el celular y audífonos. En cuanto a su actitud, se observa que suelen llamar la atención de sus compañeros por medio de la indisciplina y la burla. Lo anterior trae consecuencias negativas no solamente en el rendimiento escolar propio y de sus compañeros, sino en el ambiente de aula y la calidad de las relaciones que allí se mantienen.

En cuanto a las relaciones interpersonales, se observa que dentro de su lenguaje usan con frecuencia palabras vulgares incluso dentro de su grupo de amigos, con frecuencia se agreden verbalmente y en algunas ocasiones llegan a maltratarse físicamente, al momento de discrepar o al verse involucrados en algún conflicto. El diálogo y la escucha no suelen ser una constante en la mediación de conflictos.

Respecto a la asignatura de Ciencias Naturales y Educación Ambiental, se ha venido observando que los estudiantes de forma empírica hacían apreciaciones críticas y reflexivas que sustentaban de acuerdo a sus experiencias, sin embargo, se les dificultaba bastante dar explicaciones con sustento teórico. Información registrada en los diarios de campo (Ver Anexo A).

Por otra parte, al momento de participar en clase se notaban un tanto precipitados, frente a lo cual surgieron explicaciones que poco o nada tenían que ver con las temáticas que se desarrollaban en clase, y a su vez, careciendo de argumentos lógicos. Respecto al uso de la lengua oral, y específicamente al uso del lenguaje propio de las ciencias, utilizaban con frecuencia palabras de la jerga común para explicarse, incurriendo así en el uso inadecuado del lenguaje científico. También se evidenció que la participación de unos pocos estudiantes era altamente recurrente, principalmente porque los demás temían a equivocarse al hablar en público y ser sometidos a la burla de sus compañeros.

De allí viene la necesidad de, además del propio análisis del docente acerca de su labor, el establecimiento de espacios institucionales en los que se reflexione y analice la práctica pedagógica, tanto a nivel individual como grupal. La institución educativa cuenta con un Proyecto Educativo Institucional cuya misión tiene como eje principal la comunicación para el desarrollo de competencias. También cuenta con mallas curriculares y formato de planeación que están mayormente encaminados en la adquisición del conocimiento y competencias, lo que influencia la práctica docente en la que se evidencia el uso repetitivo de estrategias pedagógicas, en las que pocas veces se tiene en cuenta el análisis del contexto socio-cultural de los educandos y la incidencia de este en el currículo oculto.

Como consecuencia de ello, los estudiantes se caracterizan por: tendencia a memorizar los contenidos sin interiorizarlos; poca relación de sus ideas con el entorno; hay escasa comprensión de lo que se pretende enseñar, por lo que los educandos prácticamente no le hallan sentido a la mayoría de temáticas que se abordan en clase; desmotivación por el aprendizaje. De otra parte,

las relaciones docente-estudiante tienden a ser distantes, y se basan en la calificación como recompensa. Las consecuencias expuestas se entienden desde las pocas oportunidades y espacios que se generan de escucha y reflexión en el aula frente a las relaciones que se gestan allí. Por parte del ejercicio del docente, se hace necesaria esa reflexión sobre su práctica, con el fin de hacer cambios encaminados a la mejora del grupo aula en general, y así, buscar el beneficio tanto a sus estudiantes como así mismo.

### **Hallazgos en Lengua Castellana**

En el año 2017, el grado séptimo fue elegido para la realización de la presente investigación, dado que la docente era la directora de curso, lo cual facilitó el trabajo con el grupo aula. Actualmente en el grado octavo, tanto con los estudiantes promovidos como nuevos, el rango de edad es de 12 a 16 años. El grupo recibe clases desde este año en la sede Bolívar, por motivos de espacio, como producto de faltas disciplinarias y de convivencia ocurridas mientras cursaban el grado séptimo.

Durante la ejecución del proyecto se han observado situaciones que se han venido presentando en el aula. En el desarrollo de las clases de Lengua Castellana se han percibido las siguientes situaciones: un número reducido de estudiantes presta atención, mientras los demás se distraen con facilidad o hablan entre ellos; hacen preguntas constantemente para aclarar los pasos a seguir durante el desarrollo de la clase o formulan preguntas referidas a otros temas; en el momento en que hay diferencias frente a los temas discutidos se gritan y en ocasiones se agreden verbalmente, haciendo uso de palabras que utilizan para ofender, pero desconociendo su significado (esta situación también se presenta cuando los educandos exponen, ya que usan términos que no se relacionan con los tópicos tratados); les agrada preparar presentaciones dramáticas, pero no las realizan por temor a cometer errores o “hacer el oso”; se les dificulta reconocer sus fallas, pero encuentran con facilidad las faltas o equivocaciones de sus compañeros; cuando se habla sobre los temas vistos, por lo general acuden a sus apuntes para repetir lo que allí está plasmado, evidenciando que están habituados a procesos memorísticos, evitan el contacto visual y su pronunciación no permite que el mensaje sea claro.

Al analizar las circunstancias que se han presentado, se determinó que los principales síntomas que permitieron establecer la problemática fueron: la distracción con facilidad en el aula, las charlas constantes que interfieren las clases, las intervenciones que no aportan en el

desarrollo de los temas, la agresión en las conversaciones, el desconocimiento del significado de algunos términos, y la dificultad para resolver sus conflictos y la falta de confianza en sí mismos.

De igual forma, se determinó como una causa principal de los problemas abordados, que las clases se centran más en los contenidos del área que en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La siguiente causa es el escaso fortalecimiento de las habilidades orales y argumentativas, desde el área de Lengua Castellana, ya que se asume que hablar y escuchar son habilidades que no requieren mayor trabajo porque se emplean de forma diaria, lo cual contribuye a su progreso y buen uso.

Estas situaciones traen consecuencias en el desempeño académico de los estudiantes, ya que las circunstancias en las que se desarrollan las clases no permite la apropiación de los contenidos abordados, y su falta de comprensión genera desmotivación. Esto conlleva a serias dificultades en el aprendizaje disciplinar, puesto que no pueden relacionar sus ideas con su entorno. Del mismo modo, las habilidades comunicativas como leer y escribir, se desarrollan para cumplir funciones básicas (por ejemplo, extraer datos y brindar información, limitando su uso a funciones mecánicas). Otro efecto se relaciona con la afectación negativa dentro de las relaciones personales, ya que, al entablar conversaciones e interacciones en las que prima el maltrato, los problemas de convivencia aumentan.

### **Resultados de evaluación**

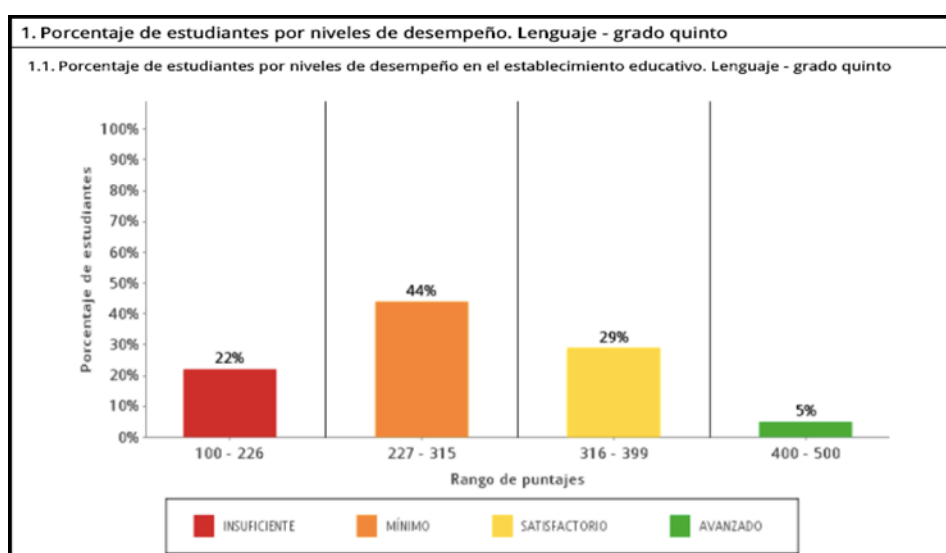
Dentro del análisis de la problemática y su impacto en el desempeño de los estudiantes, se tuvieron en cuenta las pruebas Saber 2015 - 2016, así como una serie de pruebas empleadas en el aula de clase, junto con observaciones directas (las pruebas SABER del 2017 no se consideraron dentro del análisis, ya que no fueron publicadas por la entidad correspondiente). Debido a estas dificultades presentes tanto en el contexto educativo como en otro tipo de interacciones, es indispensable la búsqueda de prácticas pedagógicas que permitan fortalecer las habilidades orales y argumentativas de los estudiantes.

Es precisamente allí donde el docente se convierte en el protagonista que promueve una comunicación horizontal, dialógica, contextualizada y libre de prejuicios, como sugiere Clouthier, citado en Kaplún (2002): "...todo hombre debe ser visto y reconocido como un emisor (emisor - receptor), propone Clouthier. Todo ser humano está dotado y facultado para ambas funciones y tiene derecho a participar en los procesos de comunicación actuando activamente

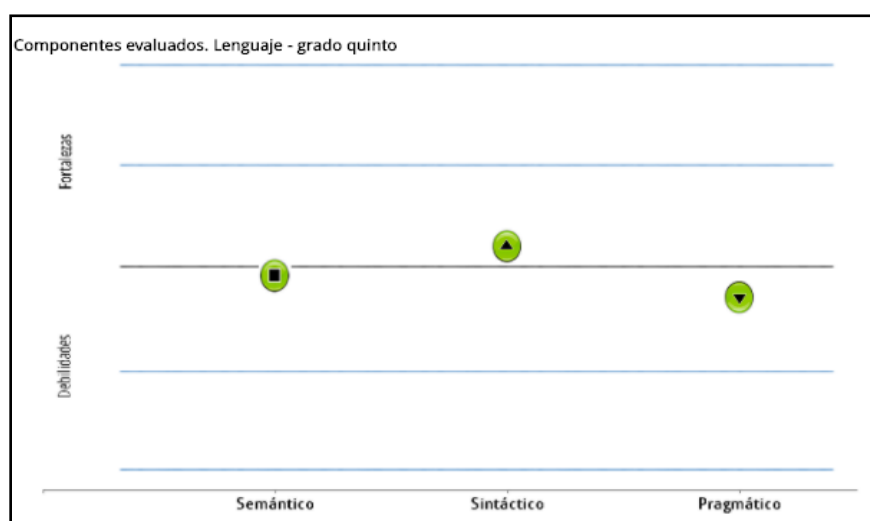


como emisor y receptor” (p.59). Este tipo de comunicación en el aula es importante para entablar un diálogo que permita enriquecer la experiencia educativa de estudiantes y docentes.

Una importante fuente de estudio de los problemas de los estudiantes frente al desempeño en las dos áreas abordadas en la presente investigación, fueron las Pruebas Saber para el grado 5° que los estudiantes participantes en la investigación presentaron en el año 2015, mientras lo cursaban. La prueba Saber en el área de lenguaje, presenta el porcentaje por niveles de desempeño de la institución en una escala de cien a quinientos. Los resultados arrojaron que el 22% de los estudiantes no supera las preguntas de menor complejidad y el 44% hace lectura no fragmentada de textos cotidianos y habituales, reconoce la estructura superficial y las reglas básicas de un texto, predice el tópico, propósito e intención de textos, corrige escritos cortos y sencillos, utiliza las mismas palabras para reconstruir la información. Así mismo muestra los componentes comparados con instituciones que presentan un puntaje promedio en lenguaje, teniendo como resultado el componente semántico en similar, este se refiere a la capacidad de recuperar información, relacionar textos entre sí y recurrir al uso de los saberes previos, según las necesidades comunicativas; el sintáctico en fuerte, encargado de identificar la estructura explícita e implícita, la organización, estructura y componentes de un texto para lograr coherencia y cohesión y el pragmático en débil, entendido como la capacidad de utilizar los elementos discursivos según la situación comunicacional. (Ver en las figuras 1 y 2.)

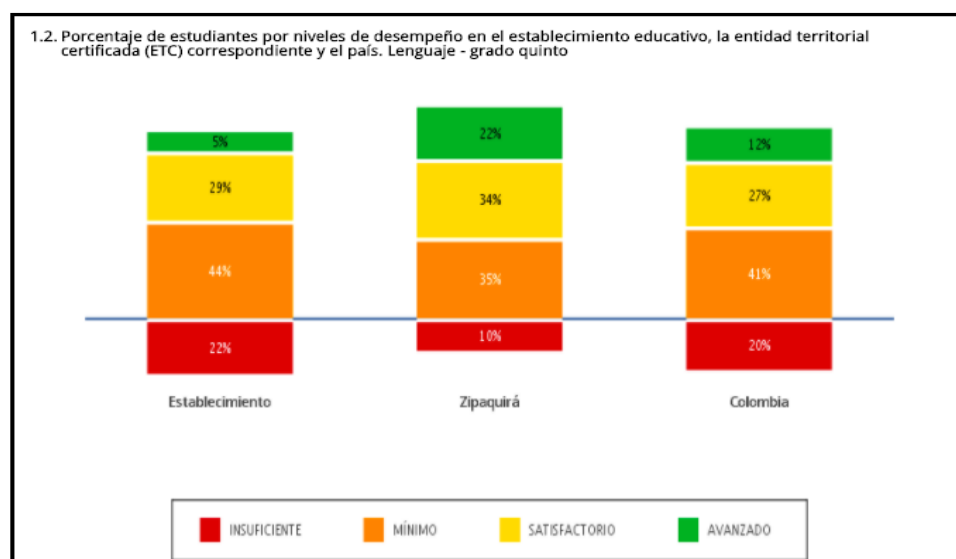


**Figura 1.** Análisis de los resultados de los niveles de desempeño de lenguaje de la I. E. M. Cundinamarca. Fuente: Pruebas Saber 2015.



**Figura 2:** Análisis de los resultados de los componentes evaluados en lenguaje del grado quinto de la I.E.M. Cundinamarca. Fuente: Pruebas Saber 2015.

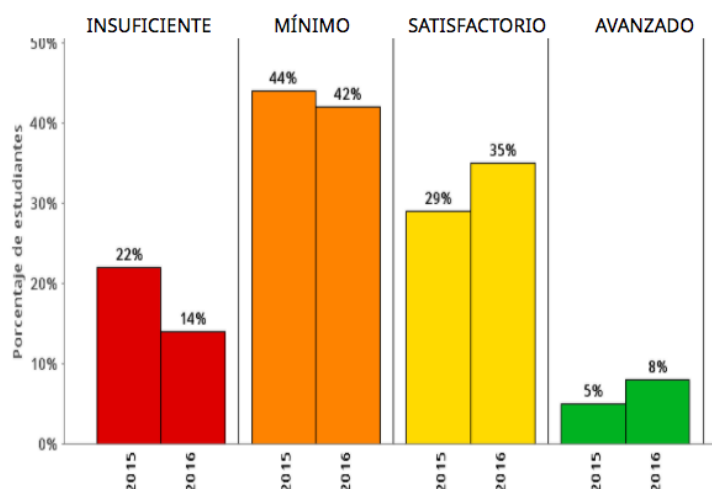
Al revisar los resultados de la institución con respecto a la entidad territorial presenta una diferencia significativa inferior y con respecto al país es levemente superior. (Figura 3)



**Figura 3.** Porcentaje de estudiantes del grado quinto por niveles de desempeño de lenguaje de la IEM. Cundinamarca, entidad territorial y el país. Fuente: Pruebas Saber 2015.

Es necesario resaltar que los resultados de la prueba Saber de quinto del año 2016 en el área de lenguaje es superior al puntaje promedio de la institución en 2015. Llama la atención que el número de estudiantes evaluados del año 2015 es superior con respecto al 2016. (Figuras 4 y 5)

2. Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño. Lenguaje - grado quinto

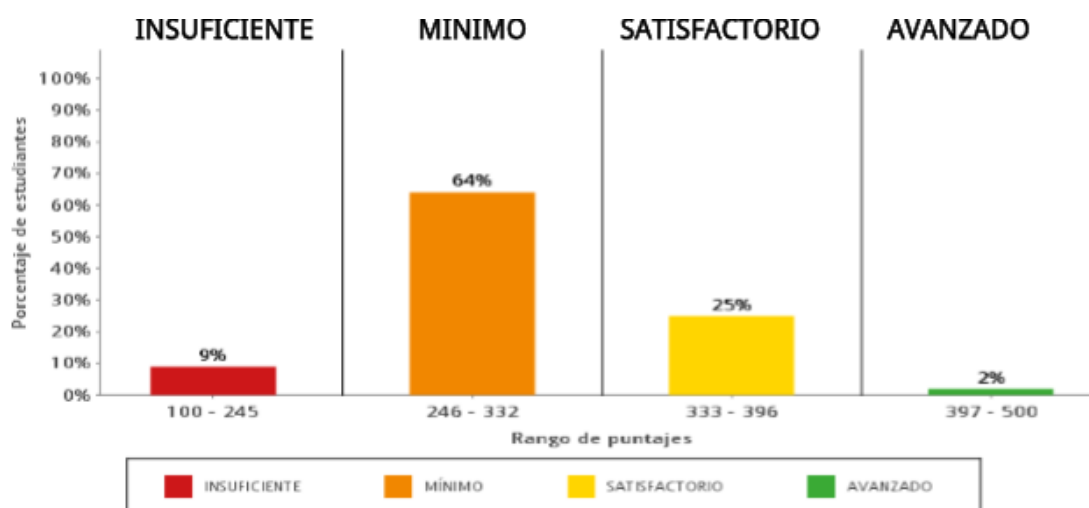


**Figura 4:** Análisis de los resultados de los niveles de desempeño de lenguaje de los estudiantes del grado quinto de la IEM Cundinamarca 2015 – 2016. Fuente: Pruebas Saber 2016

**Tabla 1.** Cantidad de estudiantes participantes en las pruebas Saber. Fuente: Pruebas Saber 2016.

Año	Número de estudiantes evaluados
2015	131
2016	97

Para el caso de Ciencias Naturales y Educación Ambiental se tuvo en cuenta los resultados de pruebas Saber 2016, puesto que el año anterior no fueron aplicadas para esta área, de acuerdo al reporte del ICFES los desempeños en el grado quinto se comportaron de la siguiente manera, véase figura 5.



**Figura 5.** Porcentaje de estudiantes según niveles de desempeño en ciencias naturales, quinto grado. Fuente: Pruebas Saber 2015.

Lo anterior indica que la mayoría de estudiantes se encuentran en el nivel mínimo de los desempeños esperados, estos resultados son similares a nivel nacional sin embargo respecto al municipio se encuentran por debajo del promedio. Respecto a las competencias evaluadas se puede evidenciar que se debe fortalecer principalmente la explicación de fenómenos propios de las ciencias, la indagación de los mismos y el entorno vivo, (véase figuras 6 y 7) ya que están por debajo del estándar y se muestran como una debilidad, estos tres componentes son esenciales para el aprendizaje de las ciencias y requiere que los estudiantes argumenten sus ideas al momento de dar explicaciones frente a los fenómenos, tengan la capacidad de proponer e interpretar desde el pensamiento científico y a su vez se expresen sin temor, escuchen y puedan plantear los distintos puntos de vista, por ello el proyecto apunta a mejorar las habilidades de oralidad y argumentación.



**Figura 6.** Competencias evaluadas en Ciencias Naturales - grado quinto, fortalezas y debilidades en el uso del conocimiento científico, explicación e indagación de la IEM Cundinamarca. Fuente: Pruebas Saber 2015.



**Figura 7:** Competencias evaluadas en Ciencias Naturales - grado quinto, fortalezas y debilidades en el entorno vivo y físico de la I.E.M. Cundinamarca. Fuente: Pruebas Saber 2015.

Como parte del diagnóstico de la situación problemática de la investigación, en el año 2017 se desarrollaron actividades que permitieron identificar aspectos que se consideran relevantes para plantear los componentes de la oralidad y de la argumentación. En la asignatura de Lengua Castellana, se crearon situaciones en las que los estudiantes debían preguntar para obtener información con el propósito de solucionar un problema anteriormente expuesto. En el primer ejercicio se observó que el 80% de los educandos no participaron en la actividad, demostrando desinterés, timidez, o miedo a las interacciones en grupo y las burlas que se puedan suscitar. En la segunda actividad denominada Tormenta de ideas, los estudiantes debían dar el máximo de respuestas ante una pregunta. En este caso, por ejemplo, al preguntar por el contenido de un texto a partir del título, se evidenció una mayor participación de los estudiantes (60%), sin embargo, los estudiantes que participaban posteriormente a los compañeros que lo hacían de manera inicial, repetían las respuestas de sus compañeros usando pequeñas variaciones. En la tercera actividad, llamada Circunstancias, los estudiantes debían hacer uso de un lenguaje formal. Para ello, los estudiantes presentaron folletos en los que promocionaban eventos, servicios o productos que promovían los valores que ellos consideraban fundamentales para la convivencia de su grupo. Se percibió que los estudiantes se apoyan constantemente en el impreso, sus movimientos corporales son constantes y repetitivos, tienden a bajar la cabeza al hablar, y no vocalizan de forma adecuada.

En la cuarta dinámica, Actividades basadas en imágenes, se invitaba a los estudiantes a describir la finalidad de las imágenes y su significado. A partir de un tema abordado en clase, los estudiantes a través de una rutina de pensamiento, del análisis de color, símbolo e imagen, daban a conocer lo que pensaban sobre la temática expuesta. Como resultado, se descubrió que el 70% de los estudiantes no comprendía el desarrollo de la actividad y se les dificultó representar el tópico planteado. En la quinta actividad, Interacción en el aula, los estudiantes desarrollaron protocolos de comunicación, realizando preguntas y dando su opinión a partir de textos. Durante la ejecución de este ejercicio se advirtió que al 90% de los estudiantes le sobraba tiempo de participación, puesto que las intervenciones se limitaban a preguntas muy textuales y no se hacía inferencia sobre lo leído.

La intervención en el área de Ciencias Naturales determinó que los estudiantes eran poco participativos en clase, les costaba responder preguntas con precisión y poco indagaban sobre las temáticas propuestas en clase, una de las habilidades básicas que se deben desarrollar en el

pensamiento científico es la observación de fenómenos propios de la ciencia. A través del instrumento diagnóstico (Anexo A) basado en los niveles de observación, propuestos por Santelices (1989), cuyo rango se establece en números del 1 a 7 (con subniveles enunciados con letras del abecedario en algunos de ellos), de acuerdo a la complejidad de la descripción de lo observado por cada uno de los estudiantes. Se halló que el 65% de los educandos se encontraban en el nivel 1B, que se caracteriza por describir en términos elementales, sonidos y olores, describir y comparar tamaños, pesos consistencia y dureza. El 35% restante se encuentran distribuidos de forma aleatoria en niveles superiores, predominando el nivel 3B en donde se describen cambios producidos en objetos y seres. En cuanto al tipo de preguntas realizadas por los educandos, la mayoría de ellas estaban orientadas a obtención de datos, pocas fueron dirigidas hacia a la investigación o a la indagación de causas sobre algunos fenómenos propios de las ciencias.

En habilidad argumentativa, los estudiantes estaban en la capacidad de comprender aquellos que son simple descripciones de alguna vivencia y en algunas ocasiones identificaban datos siendo lo más complejo de explicar y hallar contraargumentos de una tesis o idea. De acuerdo a lo anterior se hizo necesario implementar estrategias pedagógicas que permitieran fortalecer y mejorar las habilidades orales y argumentativas de los estudiantes para favorecer en ellos el pensamiento científico y de esta manera poderlo aplicar a su cotidianidad.

## Justificación

La problemática abordada en el proyecto, surge de la reflexión del quehacer docente del equipo investigador, en el que se ha observado y evidenciado que a los estudiantes se les dificulta comunicarse asertivamente, comprender y seguir instrucciones, argumentar sus ideas, y a su vez, tienen problemas en sus relaciones interpersonales al no poseer herramientas para comunicarse de forma adecuada. Estas dificultades pueden ser un factor que influye en el rendimiento académico, que no sólo se ve reflejado en el desempeño en el aula, en los resultados de las Pruebas de Estado, sino también en el ejercicio comunicativo cotidiano de los estudiantes, en su vida personal, laboral y social (Reyzábal, 2012).

Cierto es que las dinámicas que se presentan en el contexto educativo se dan en gran medida de forma oral, en un intercambio constante entre el docente y los estudiantes. En esta interacción, generalmente hay una desconexión entre el educador y el educando, una escasa comprensión del diálogo de su interlocutor y se genera un esfuerzo de ambas partes por entender al otro. Un ejemplo de este tipo de situaciones es cuando el estudiante no busca aclarar sus dudas acerca de los temas no entendidos, y el docente da por sentado que su educando ha comprendido el tema, se crea un vacío de comunicación que ninguno de los dos es capaz de solventar. Este tipo de dificultades y problemáticas no serían tan frecuente si los educandos estuvieran habituados desde su infancia (Ovando, 2009), y de acuerdo a sus capacidades, a la construcción discursiva y a la interacción argumentativa oral. De igual forma, el aprendizaje de lo oral y sus habilidades suele descuidarse, dando por sentado que el hecho de tener la capacidad oral ya es símbolo del dominio de la habilidad (Moreno, 2004). Por ello, es posible considerar como fundamental que los educadores adecúen los contenidos escolares para fortalecer el desarrollo de las habilidades comunicativas en general, teniendo en cuenta las capacidades de cada uno de los estudiantes.

Las prácticas que promueve el docente como sujeto de saber, deben contribuir de manera acertada a que el estudiante identifique significados –indague, el cómo- y de allí comience un camino colmado de pensamiento relacional. Labaree (1992, como se citó en Villar, 2004, p. 3) considera que la actividad profesional se caracteriza por su practicidad y por el intercambio de experiencias personales, cuya finalidad en el ámbito educativo es aprender de las vivencias para transformar. Por lo anterior, es necesario considerar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la oralidad y la argumentación desde la función y responsabilidad del docente, del currículo y el sistema educativo. Si la responsabilidad transformadora se asume desde la labor del docente, mas

no como un problema exclusivamente del estudiante, es posible fortalecer las habilidades comunicativas de los estudiantes, a través de estrategias pedagógicas.

A su vez, el papel que cumple la enseñanza del lenguaje no se limita solamente a la enseñanza de lo conceptual, sino que posee un entramado contextual enriquecedor para el hablante de una lengua. Es por ello que el enfoque comunicativo posee una importancia categórica, ya que a través de él se puede concebir al lenguaje como una herramienta que usamos para comunicarnos con las personas que comparten una lengua (García, 2015). Es decir, se centra en los usos del lenguaje, los propósitos y objetivos de un hablante, y cómo éstos se dan dentro de una comunidad lingüística, amparada bajo unas reglas y valores compartidos.

El proyecto busca transformar la práctica pedagógica a través del fortalecimiento de la oralidad y la argumentación. La transformación es un proceso que se da de forma bidireccional, ya que el desarrollo de las habilidades orales y argumentativas, da pie para que la práctica docente y su ejercicio se vean modificados y enriquecidos, dado que la comunicación se pueda efectuar de forma asertiva y efectiva. Para llevar a cabo la transformación de la práctica pedagógica, se hace necesario reflexionar en el quehacer docente y para ello la metodología de la investigación acción permite según Gutiérrez (2005) mejorar la práctica pedagógica a través del conocimiento de las problemáticas, fortalezas y necesidades de los estudiantes, generando así los cambios que la práctica docente requiere.

### **Pregunta de investigación**

Dadas las circunstancias expuestas anteriormente, se plantea la siguiente pregunta: *¿Cómo al transformar las prácticas pedagógicas se fortalecen las habilidades orales y argumentativas de los estudiantes?*

### **Objetivo general**

Transformar las prácticas pedagógicas a través del enfoque comunicativo, fortaleciendo las habilidades orales y argumentativas de los estudiantes de básica secundaria de la Institución Educativa Municipal Cundinamarca de Zipaquirá.

### **Objetivos Específicos**

- Generar cambios en las prácticas pedagógicas, fundamentados en la reflexión del quehacer docente y las vivencias en el aula, teniendo en cuenta la percepción, necesidades y opiniones de los estudiantes.



- Aplicar diferentes estrategias pedagógicas, con el fin de mejorar las habilidades orales y argumentativas en los estudiantes.
- Hacer uso del enfoque comunicativo para mejorar la comunicación en el aula y la calidad de las relaciones de los sujetos que son partícipes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## **Referentes Teóricos**

### **Estado del arte**

Dado que el tema central de este proyecto es la mejora de la práctica pedagógica para fortalecer las habilidades orales y argumentativas se hace necesario mencionar investigaciones previas que se articulan directamente con la oralidad, la argumentación y la práctica pedagógica. Para ello, y como se definió previamente, la oralidad y argumentación pertenecen a una categoría más amplia, como lo son las habilidades comunicativas (escuchar, leer, escribir, hablar), las cuales hacen parte del proceso y adquisición de herramientas lingüísticas. Los estudios que se revisarán a continuación, hacen parte de una inspección de las investigaciones realizadas en el campo docente, donde las prácticas pedagógicas, valiéndose de diversos recursos, buscan desarrollar habilidades en los estudiantes. En este panorama de la literatura revisada, se tendrán en cuenta las teorías, los supuestos y la metodología usada en dichos estudios, así como los resultados obtenidos y las conclusiones a las que llegan los autores.

### **Alternativas en las prácticas pedagógicas.**

En una investigación cualitativa realizada en un colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín, Zapata y Guzmán (2017) analizan cómo se evidencian las transformaciones de las prácticas pedagógicas a partir de la noción de integración curricular que tiene como objetivo favorecer el desarrollo de pensamiento científico, tecnológico y humanista en los estudiantes. Las investigadoras se interesan por comparar las prácticas pedagógicas del ciclo inicial y del ciclo básico, con el fin de visualizar si la noción de integración transforma las prácticas pedagógicas, o si, por el contrario, aún existen algunas en las que cada disciplina va por su lado.

Lo observado por las autoras en la formación inicial fue: falta de apoyo por parte de las familias en los procesos educativos, cobertura insuficiente (ya que no se contaba con profesionales con alto nivel educativo), y la infraestructura no era la adecuada para la atención de la infancia. En básica se evidenció baja calidad educativa, poca cobertura, escasa formación en valores. En educación media se percibió la alta tasa de deserción y estudiantes repitentes. Y por último, en la formación superior se evidenciaron falencias en la calidad, ya que los docentes no se encontraban preparados.

Debido a las anteriores problemáticas, se realizó una propuesta pedagógica y curricular, con el fin de mejorar las falencias halladas que se pudieran intervenir desde la misma investigación. La

propuesta se aplicó a los maestros del ciclo inicial (grados primero a tercero), y por petición de los educadores participantes, a un grupo focal de nueve niños entre ocho y nueve años de edad; para los demás ciclos, los docentes investigadores fueron debidamente capacitados. Mientras que la entrevista fue el instrumento que permitió recopilar la información necesaria de los maestros, para los niños se desarrollaron juegos adecuados.

En los hallazgos de la entrevista se encontró que entre los docentes no es claro el significado del término “integrar”, a pesar de ser muy usado para realizar las prácticas pedagógicas, lo que hace pensar que los ideales de la institución no están siendo alcanzados. Así mismo, los docentes manifiestan que encuentran falencias a lo largo del desarrollo del modelo de integración y que hacen falta capacitaciones y acompañamiento por parte de las directivas. El resultado de los juegos con los estudiantes muestra que no asocian la palabra integración a la propuesta académica que se desarrolla en el Colegio, logrando un sentido diferente al que tiene para los docentes. Al finalizar el estudio, se evidenció que sí hay transformaciones de algunos docentes a través de los procesos de sensibilización y promoción de la escritura como elemento fundamental en la práctica pedagógica de los educadores.

A su vez, las investigadoras encontraron que la formación integral está presente en los discursos de los docentes, el manual de convivencia, el aula e incluso en los términos de comportamiento de los estudiantes, sin embargo, no todos los educadores la ejecutan, comparten y viven, ya que poseen diversas concepciones del término lo que demuestra que a pesar de contribuir con sus conocimientos y labor para con la institución, no existe una integración curricular.

Así mismo concluyeron que hace falta coherencia entre lo que los docentes expresan y lo que la institución manifiesta en sus referentes teóricos y por ello es fundamental reflexionar sobre cómo los discursos y las dinámicas institucionales permean la práctica docente. Del mismo modo, las autoras exponen que los docentes participantes manifiestan que la transformación pedagógica depende de la cotidianidad en sus prácticas que del mismo concepto de integración y afirman que la transformación es recíproca, puesto que está involucra el docente y el estudiante, quien es la muestra evidente del cambio constante de las prácticas.

Lozano G. (2005) desarrolló un proyecto de investigación de tipo cualitativo titulado Transformación de concepciones y prácticas educativas en docentes del área de español, del Colegio Santa María. La muestra de estudio estuvo conformada por 8 de las 16 profesoras de

preescolar y primaria, participantes del programa de capacitación del departamento de humanidades. Su objetivo es analizar los cambios de concepciones y prácticas de los docentes del programa CIPI (capacitación interna proyecto de investigación).

La autora evidenció que la enseñanza de la lectura y la escritura se realizaba a través de prácticas tradicionales, razón por la cual los estudiantes presentaban dificultades a la hora de adquirir nuevas experiencias educativas, impidiendo la apropiación de saberes. De igual forma, se encontró que las prácticas de algunas docentes no coinciden con lo estipulado en el PEI de la institución, el cual está fundamentado en los principios constructivistas.

Por lo tanto, Lozano G. diseñó un curso teórico - práctico de veinte sesiones de dos horas semanales con los participantes de la investigación, para ser aplicado durante los años 2006 - 2007. Los docentes llevaban un diario de campo en el que se respondían preguntas tales como: ¿qué enseñamos?, ¿para qué enseñamos? y ¿cómo lo enseñamos? Los participantes hicieron un proceso de reflexión sobre el desarrollo de sus clases y analizaban sus experiencias a través de entrevistas y discursos.

Al finalizar la investigación, seis de los participantes respondían a caracterizaciones consistentes con el constructivismo. Así mismo, ellos enfocaron sus objetivos académicos al desarrollo de las habilidades comunicativas en el aula, con el fin de mejorar los procesos educativos y pedagógicos tanto propios como de los estudiantes.

Jiménez y Jiménez (2017) realizaron un proyecto de investigación donde evaluaban formación en convivencia a través de las prácticas pedagógicas de los maestros de la Institución Educativa José María Herrán del municipio de Ciudad Bolívar, Antioquia. Los investigadores encontraron comportamientos de intolerancia e irrespeto entre los estudiantes de décimo y once de educación media. Adicional a ello, evidenciaron las actitudes asumidas por los nueve maestros de estos niveles educativos, frente a estas situaciones.

Los docentes advierten que se necesitan prácticas pedagógicas que promuevan el bienestar social; por tal motivo, vieron la necesidad de categorizar las prácticas pedagógicas del maestro que permiten la formación en convivencia escolar. Con dicho fin, se tomaron elementos del método etnográfico y hermenéutico, lo que permitió reconstruir e interpretar las vivencias en el aula y de esta forma comprender la realidad, recolectando la información a través de una entrevista semiestructurada y observación participante.

Los instrumentos arrojaron el siguiente hallazgo: cuando el maestro pretende desarrollar destrezas y técnicas de forma rápida, centrándose en el desempeño del estudiante, el papel del docente se basa en los contenidos, lo cual da lugar a prácticas pedagógicas que no benefician la convivencia del grupo. A modo de conclusión frente a los hallazgos, los autores plantean premisas y análisis que implican un mejoramiento del quehacer de los docentes basados en las reflexiones y vivencias que llevan a reconocer una sana convivencia y calidad en los procesos educativos.

Barreto, Mateus y Muñoz (2011), realizaron el análisis reflexivo de la práctica pedagógica de 6 docentes de educación superior de diferentes áreas del saber con cinco o más años de experiencia, quienes laboran en la ciudad de Bogotá. El objetivo de la investigación es brindar herramientas que surjan de la reflexión de la práctica a través de los docentes participantes. El análisis surge de la pregunta ¿Cómo reconstruir las formas de pensar y hacer las prácticas de enseñanza de los profesores de educación superior, desde la práctica reflexiva?

Para dar respuesta al interrogante, los investigadores adoptaron una metodología cualitativa con un enfoque hermenéutico cuyo propósito fue descubrir el significado que tenía la práctica docente. Para ello se privilegió el discurso y el pensar docente a través de una narrativa autobiográfica en las que se tuvieron en cuenta las siguientes dimensiones: personal, académica, laboral, experiencia docente y contexto, de allí surgieron las categorías que corresponden al análisis y cuestionamientos de problemáticas, comunicación clara, conocimientos del docente, contenidos curriculares, creatividad, cualificación, disciplina con los compromisos, escuchar a los estudiantes, flexibilidad, fomentar el interés, investigación y respeto por la singularidad del grupo o estudiantes. Los aportes de esta investigación apuntan a la capacidad reflexiva y analítica de la experiencia docente. Los autores resaltan la capacidad que tiene el educador de adaptarse a las diversas dinámicas institucionales y contextuales.

En el trabajo investigativo de Cano (2013), la autora evidencia la importancia de la reflexión constante en la práctica docente para visualizar el pensamiento de los estudiantes. Esta investigación se realizó en una institución preescolar de carácter privado ubicada en ciudad de Bogotá en la zona de Usaquén. El estudio contó con la participación de trece estudiantes de los estratos 5 y 6, cuyas edades oscilan entre los 4 y 5 años de edad respectivamente. El estudio tiene un enfoque cualitativo.

La observación continua de la práctica pedagógica se evidenció a través de la recolección de datos cuyos instrumentos fueron: grabaciones, entrevistas y diarios de campo. La información obtenida fue analizada concienzudamente para tomar acciones y decisiones que conllevaran tanto a la mejora de la práctica como al alcance de logros de los estudiantes. Para hacer visible el pensamiento de los educandos, la docente optó por la aplicación de rutinas de pensamiento que generaron un cambio significativo en el aula. La investigación arrojó diversas conclusiones respecto a la mejora de la práctica pedagógica, entre las que se destaca la importancia de crear conciencia en el profesorado en cuanto a su labor a través de una visión objetiva, lo que permite buscar nuevas alternativas y propuestas para la aplicación en el aula. Por otra parte, la autora resalta que la práctica docente no puede estar determinada única y exclusivamente por las directrices institucionales, la autonomía del educador es fundamental para el mejoramiento.

Barragán (2017), en su trabajo investigativo, cuyo tema principal se remite a los procesos de transformación reflexiva de la práctica pedagógica, referencia el análisis de la práctica docente de tres profesores que laboran en distintas instituciones educativas de carácter público de la provincia de Guanentá del departamento de Santander. Dichos docentes están a cargo de estudiantes que se encuentran en diferentes niveles educativos, desde la básica primaria hasta educación media. Los profesores en mención tienen en común la implementación de competencias ciudadanas mediante la producción escrita. El estudio se enmarca en los modelos de investigación- acción propuestos por Stenhouse y Elliot.

Para llevar a cabo el proyecto se realizaron varias actividades tanto individuales como cooperativas. Inicialmente se realizó, por parte del investigador, un diagnóstico de la práctica educativa de cada integrante; posteriormente cada uno diligenció unos formatos y respondieron un cuestionario. A nivel grupal se desarrollaron conversaciones pedagógicas, estudio de referentes teóricos y se dieron a conocer las respuestas de los cuestionarios. El autor resalta la importancia de la reflexión cooperativa para la construcción de saberes; por otra parte, hace referencia al favorecimiento de las prácticas orales en la reflexión pedagógica, ya que a través de la investigación se observó que el docente reflexiona mientras habla. También considera relevante delimitar las prácticas pedagógicas que serán objeto de estudio, ya que permiten aprovechar esfuerzos y tiempos.

### **Habilidades comunicativas.**

Aristizábal y Velázquez (2015) realizaron un estudio donde usaron la literatura infantil como una herramienta pedagógica y didáctica, con el fin de fortalecer las habilidades comunicativas de niños de 3 a 7 años. Valiéndose de un diseño metodológico de investigación-acción participativa, se realizó un proyecto pedagógico de aula que inició con la realización de encuestas y entrevistas, así obteniendo información valiosa acerca del bajo desempeño de los niños en las habilidades comunicativas. Mediante tres núcleos en los que se exploraban dimensiones culturales, artísticas y creativas, y el trabajo con cuentos, adivinanzas, trovas y recetas culinarias, los estudiantes se vieron estimulados no solamente en las habilidades comunicativas, sino en otras dimensiones cognitivas, culturales, expresivas, socio-afectivas.

Elorrieta (2013) establece un proyecto de mejora y desarrollo de las capacidades lingüísticas en las clases de ciencias sociales. En esta investigación, realizada en el aula de 1º de Educación Secundaria Obligatoria de un colegio bilbaíno, se analizaron los recursos didácticos que se emplean en las clases, así como las estrategias que usan los docentes para fomentar el desarrollo de competencias lingüísticas. En la primera parte, el autor expone los tipos de recursos que se usan en las clases de ciencias naturales, tales como el libro de texto, lectura de otros textos, cartografía, tecnologías de la información y la comunicación, entre otros. En la segunda parte, la de contenido práctico, analizó las clases tanto de ciencias sociales como de lengua y literatura. En el análisis de las metodologías y modelos empleados en las clases, se evaluaron mediante cuestionarios tres aspectos importantes: la enseñanza de la comprensión de textos escritos, la enseñanza de la escritura de textos, y la enseñanza de la expresión y la comprensión oral. Esto arrojó como resultado un uso generalizado de las guías docentes y los libros de texto para promover habilidades lingüísticas, así como de mapas y mapas mentales. Por otro lado, las TICs y el mismo internet quedan relegados a un segundo plano, solamente usado para mostrar vídeos.

Los docentes, siendo actores determinantes en el desarrollo de las habilidades comunicativas de sus estudiantes, son estudiados en el trabajo de investigación realizado por Rodríguez (2012). En dicho estudio de caso, se buscó conocer las características de las prácticas pedagógicas de los docentes de español de un colegio hondureño, y cómo éstas, basadas en el enfoque comunicativo funcional, inciden en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes de segundo grado. En este estudio cualitativo-fenomenológico de corte descriptivo, se usaron observaciones, entrevistas y grupos focales para evaluar la percepción de los docentes. Como

hallazgos y conclusiones, se evidenció que los docentes, a pesar de implementar de buena manera el Enfoque Comunicativo Funcional, les cuesta desprenderse de las prácticas pedagógicas tradicionales. Sin embargo, hay un reconocimiento al impacto que tiene este enfoque sobre las competencias de lectoescritura y fluidez verbal de los estudiantes, ya que brinda la posibilidad de expresar de forma más clara sentimientos, emociones, ideas, deseos y opiniones, pero, sobre todo, un mejor desempeño comunicativo en los entornos donde los estudiantes son partícipes. Por otro lado, los estudiantes cuentan con competencias de análisis, comprensión, interpretación y creatividad en el desarrollo de textos. Esto es coherente con la implementación del Enfoque Comunicativo Funcional y su potenciación en las habilidades comunicativas, a través de la participación, el diálogo y en las lecturas que desarrollan.

Herrán (2014), realizó un estudio de corte cualitativo, usando situaciones problema con el fin de que los estudiantes exploren y desarrollen competencias lingüísticas en ciencias naturales. Dicha investigación se realizó con 40 estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa José María Córdoba (es necesario anotar que el proyecto tuvo un gran apoyo desde el área de Castellano, donde se asesoró sobre técnicas de interpretación y argumentación). Además de una prueba inicial que evaluaba desempeños en el área de ciencias naturales, se revisaron los puntajes de las pruebas Saber 2009, para el grado noveno. A partir de los objetivos específicos, se establecieron tres fases de trabajo en la investigación:

- **Sensibilización.** Se buscó el cambio de actitud no solamente de los estudiantes, sino de los padres de familia y docentes. Esta fase también sirvió para proporcionar herramientas para el trabajo en equipo y la cooperación, instrumentos de evaluación formativa, así como técnicas de interpretación y argumentativas aplicadas en la investigación.
- **Plan de acción.** A partir de las problemáticas halladas, se efectúa un diseño de estrategias en tres etapas, a través de las cuales elaboran un proyecto vivencial de investigación que aborda una situación problemática, como lo es en ese caso, la reproducción de algunas especies.
- **Evaluación y control.** En este punto, y para evaluar el impacto de la metodología empleada, se usaron instrumentos como planillas de evaluación, tablas de registro y observación, bitácoras y registros, pruebas institucionales, entre otros.



Como resultados de la investigación, se obtuvieron mejorías en los aspectos donde eran latentes las debilidades de los estudiantes, esto manifestado en los diversos modos de evaluación propuestos. Por ejemplo, en la planilla de evaluación formativa y académica, los estudiantes mejoraron considerablemente sus puntuaciones en las competencias interpretativas (cerca al 85%), argumentativas (superior al 55%) y propositivas (53%). La producción oral, escrita y argumentativa de los estudiantes también tuvo importantes incrementos luego de la aplicación de las técnicas, siendo los desempeños básicos y altos los sobresalientes en las puntuaciones globales. En las pruebas institucionales, los puntajes bajos (70%) disminuyeron hasta alcanzar un 10%. Y en las pruebas Saber, las puntuaciones del grado noveno en ciencias naturales (2012) disminuyeron los porcentajes de estudiantes con nivel de desempeño insuficiente, mientras que el desempeño satisfactorio y avanzado tuvo un incremento notable.

Algunos estudios e investigaciones utilizan recursos didácticos, artísticos e interactivos como herramientas para desarrollar habilidades comunicativas. Sánchez (2016) realizó un estudio donde buscaba el fortalecimiento de las habilidades comunicativas a través de una estrategia pedagógica que se vale de las artes plásticas para generar cambios en dichas habilidades de los niños de cuarto grado de un colegio al sur de Bogotá. Luego de una evaluación diagnóstica dirigida a los niños, se encontraron dificultades en lectura, comprensión lectora, escritura, y el deletreo de palabras oídas. Además de ello, se encuestó a los docentes y se tuvo en cuenta los resultados de las pruebas Saber de los grados tercero de la institución educativa. La propuesta artística se realizó a través de diez talleres (en clases de español, artes y ética) que incluían técnicas y recursos como dibujo, pintura, títeres análisis de imagen y escultura en diversos materiales, entre otros. A través del ejercicio artístico, se trabajaron habilidades comunicativas como el razonamiento verbal, percepción auditiva, conciencia fonológica, descripción oral, lectura comprensiva, escucha activa, motricidad fina y grafológica, además de otras habilidades sociales y de cooperación. Los resultados del estudio demuestran que los cambios en las habilidades comunicativas de los niños fueron significativos, logrando así un fortalecimiento de del nivel pragmático y semántico en un 69%, así como una disminución en los errores y fallos ortográficos, gramaticales y comprensión de textos, así como su adecuada lectura.

Peñarrieta (2010), por otra parte, realizó una experiencia empleando la radio como un catalizador para el desarrollo de habilidades comunicativas, con un grupo de 14 niños, cuyas edades oscilaban entre los 9 y 13 años. Para este estudio cuasi experimental, se empleó un grupo

control con una cantidad de niños similar al grupo experimental. Se realizó un pre test a ambos grupos, el cual mostró que 12 niños del grupo experimental tienen dificultades a la hora de leer, mientras que a 13 de ellos les cuesta redactar sus ideas. Dentro de la implementación del proyecto, se realizaron 8 talleres donde los niños aprendieron acerca de la radio y su lenguaje, producción radial, creación de historias y guiones para programas, entre otros. Los ocho talleres se dividieron en cuatro guías de trabajo, comprendiendo la misma cantidad de temáticas a abordar, todo ello conducente a la elaboración de un programa radial de una hora de duración. Para la recolección de datos, la autora se valió de la observación, entrevistas y un cuestionario tipo Likert, compuesto de 16 preguntas.

En el análisis de los datos, se encontraron diferencias significativas en la puntuación promedio en la encuesta realizada, estableciendo un aumento de las respuestas correctas por parte de los estudiantes del grupo experimental, por encima del grupo control, tanto en comprensión de lectura como redacción. Además de ello, las medidas de dispersión fueron mayores en el grupo control que en el grupo experimental. De allí, la autora concluye no solamente un cambio en las habilidades comunicativas de los estudiantes, sino la concepción de la radio como un recurso pedagógico y didáctico que da la posibilidad de expresión y de fomento de la creatividad en un proceso participativo y constructivo del aprendizaje.

### **Habilidades orales y argumentativas.**

Para la comprensión de los trabajos que involucran el desarrollo de habilidades orales en contextos educativos, se toma como punto de partida la investigación que se llevó a cabo en colegios oficiales de Bogotá, desarrollada con 109 estudiantes de séptimo, noveno y once, realizada por Gil, Ramírez y Sabogal (2016), titulada “La incidencia de la interacción en el aula en el desarrollo de la oralidad formal de estudiantes de secundaria”. Es un proyecto que analiza un conjunto de actividades articuladas orientadas a una finalidad (secuencia didáctica), que consiste en hacer preguntas y afirmaciones abiertas que permiten visibilizar el pensamiento de los estudiantes y propiciar la educación de calidad a través de la oralidad.

La recolección de la información se llevó a cabo por medio de diarios de campo, entrevistas y rúbricas; el enfoque del estudio es mixto, incluye datos cuantitativos y cualitativos, su procedimiento presenta cuatro fases: etapa diagnóstica, aplicación prueba de entrada, implementación de secuencia didáctica, actividad de reflexión y cierre.

Llama la atención de este proyecto los resultados de la entrevista dirigida a tres docentes, en ella se evidencia que la escritura es la habilidad privilegiada en sus prácticas pedagógicas, los educadores manifiestan que la oralidad la promueven a través del desarrollo de debates, exposiciones y socialización de tareas, sin embargo, no establecen con los estudiantes los criterios de evaluación de cada una de las estrategias mencionadas. Ante la pregunta, ¿cómo evalúa el nivel de expresión oral de los estudiantes?, los educadores respondieron que el nivel es bajo en los educandos debido a la falta del hábito lector y a la superficialidad de los textos que leen. Dados los resultados de la investigación, se llegó a las siguientes conclusiones:

- Los docentes se esfuerzan por obtener mejores resultados en lectura y escritura y por ello la lengua oral no se fortalece en el aula.
- Los docentes desconocen los criterios apropiados y las herramientas suficientes, para trabajar la expresión oral de sus estudiantes.
- Los estudiantes deben adquirir la habilidad de hablar en público y prepararlos para escuchar al otro para construir aprendizaje y comunicarse asertivamente.
- Los docentes deben sistematizar sus experiencias con el fin de buscar estrategias para mejorar la comunicación oral.
- La responsabilidad de reforzar la comunicación oral no es exclusivamente de los docentes de lengua castellana ni de los primeros años de escolaridad.

El estudio efectuado por Pinzón y Poveda (2016), tenía como objetivo fortalecer el desarrollo oral en los niños y niñas de primero y segundo (primer ciclo) a través de las rutinas de pensamiento. La investigación presenta un enfoque cualitativo, basado en el diseño investigación acción participativa. Para registrar la información del trabajo desarrollada con los educandos se utilizaron los siguientes instrumentos: matriz de caracterización inicial, matriz de sistematización de rutinas, diario de campo, bitácora de análisis y entrevistas.

Es importante resaltar que los autores describieron detalladamente los resultados en las categorías del habla y de la escucha; deduce que la oralidad no está sujeta a las palabras, la acompañan el volumen de la voz, el uso de las muletillas, la postura corporal, la expresión facial, la escucha activa, manejo de la impulsividad, y los hábitos (pedir la palabra). Las observaciones de dichos elementos permiten concluir que:

- Los estudiantes son más espontáneos en los diálogos informales y se cohiben en el momento de dirigirse al público se percibe en sus movimientos y expresiones.

- Según el rol que cumpla el estudiante en una exposición determina su comportamiento y participación.
- Los estudiantes que se caracterizan por ser espontáneos en los diálogos informales mantienen su fluidez en el ámbito académico.
- Las implementaciones de las rutinas de pensamiento permiten que los estudiantes escuchen lo que su compañero tiene que decir y respetan el turno para participar, generando un espacio de comunicación efectiva.

La investigación de Ortiz, (2014) orientada a establecer la manera en que el aprendizaje cooperativo promueve mejoras en los procesos comunicativos orales de estudiantes de secundaria, la institución educativa ubicada en Bogotá, dentro de la localidad de Usme, donde los estudiantes provienen de diversas partes del país, en su mayoría en condición de desplazamiento, por ello presentan diferentes costumbres y formas de expresión, la investigación se focalizó en 34 estudiantes con edades entre los 14 y 18 años. Se desarrollaron seis sesiones que permitieron comprender la importancia del desarrollo de la oralidad a través del trabajo cooperativo.

Los instrumentos como la observación en el aula, los cuestionarios, los diarios de campo, el panel de expertos, videos y fotografías permitieron evidenciar el nivel inicial y final de los estudiantes en la competencia oral; el enfoque de la investigación fue cualitativo. En concreto, se concluye que la competencia oral no se fortalece en todas las disciplinas que imparte la institución y en el área de humanidades se enfatiza en el desarrollo de la lectura y la escritura, por tanto, los estudiantes presentan inconvenientes en el entorno escolar a nivel académico y social.

Gutiérrez (2005) realiza un proyecto de investigación acerca el desarrollo de habilidades orales a través de tareas interactivas en clase de inglés, esto desarrollado con cuarenta estudiantes de noveno grado en un colegio distrital bogotano. La autora se vale de la investigación-acción para el desarrollo de su trabajo, lo cual le permite una reflexión constante y un cambio singular en las prácticas pedagógicas. Se usaron cuatro métodos para recolectar información: observación, cuestionarios, diario de campo, y vídeos. El punto de partida de la investigación fue un diagnóstico de las necesidades, problemas y expectativas de los estudiantes, lo cual puso en evidencia las dificultades que éstos tienen en las habilidades orales a la hora de hablar inglés. A raíz de ello, y luego de indagar por los intereses, fortalezas y debilidades de los estudiantes, se

diseñaron tres tareas interactivas que estimulaban el habla del idioma. El primer ejercicio fue una charla en pequeños grupos acerca de música. La segunda tarea fue la narración de una historia a partir de una fotografía familiar. La tercera actividad fue realizar una conversación acerca de Maloka y la visita realizada al lugar. Como hallazgos finales, el autor considera que las tareas, al presentar contextos de interés y cercanos a ellos, permitieron a los estudiantes expresarse de manera más libre dentro de un contexto interactivo con sus compañeros, lo cual permitió mejorías en el discurso, pronunciación, errores gramaticales, paralenguaje, y la producción de frases más elaboradas.

Al hablar del desarrollo de habilidades argumentativas, los estudios revisados reflejan la importancia de la argumentación en las clases de ciencias naturales y la necesidad de demostrar la adquisición de conceptos y conocimientos a través de la justificación de las respuestas de manera lógica. Sardá y Sanmartí (2000), en su artículo abordan la dificultad de enseñar a argumentar en clase de ciencias, partiendo de manera inicial de una revisión bibliográfica de las características del texto argumentativo científico, posteriormente se analiza las dificultades argumentativas que presenta un grupo de 14 estudiantes que oscilan entre los 14 y 15 años de edad. Se examinaron 9 textos orales y 11 escritos, que se clasificaron de acuerdo al nivel de análisis basado en el modelo de Toulmin: la estructura de los textos, anatomía y fisiología, secuencia textual, conectores y la concordancia entre los hechos y las conclusiones. Dentro de los resultados se encontró que la mayoría del grupo efectuaba producciones que tenían secuencias argumentativas complejas, utilizan conectores lógicos. Sin embargo, la mayor dificultad radicaba en el análisis de la fisiología de los textos.

Por otra parte, los estudiantes no seleccionaban argumentos propios de las ciencias y presentaban dificultades para evidenciar los hechos por lo que sus conclusiones carecían de explicaciones lógicas, el objetivo del estudio fue generar propuestas didácticas para mejorar en los educandos la elaboración de textos argumentativos. Los autores concluyen que para mejorar la argumentación en los procesos de enseñanza - aprendizaje en ciencias tanto el docente como el educando debe identificar las necesidades, para proporcionar herramientas que les permitan adquirir dicha competencia.

La argumentación se consolida como una importante herramienta comunicativa que permite expresar adecuadamente puntos de vista e ideas, sustentadas de manera lógica y buscando convencer a un interlocutor. Lagos (s.f.) realizó un trabajo de investigación basado en el

paradigma interpretativo, con un diseño cualitativo sustentado en la investigación-acción. La investigación, llevada a cabo con niños entre los 8 y 9 años de un colegio bogotano, realizó actividades que fomentaran la actividad argumentativa, esto evaluado a través de la interpretación y análisis de textos argumentativos (orales y escritos) producidos por los estudiantes. Al final del proceso, y luego de la realización de las actividades (preguntas orientadoras con retroalimentación o cartas dirigidas a personas cercanas, por ejemplo), se encontró que los niños elaboran sus respuestas a través de la apropiación del proceso argumentativo y de mecanismos de conexión, cohesión y modalización que permiten adaptar las respuestas a los requerimientos de los contextos, esto enmarcado en situaciones relevantes y significativas.

De acuerdo con la autora, estos procesos surgen cuando las propuestas didácticas planteadas en un aula, para que los niños se involucren en éstas, son acordes a los intereses del niño y cercanas a su realidad, dando así un sentido práctico, contextualizado y real para los estudiantes. Es de esta forma como se puede llegar a conocer “sus posturas, sus angustias, sus deseos, alegrías, expectativas de vida y los consensos a los que pueden llegar desde estos primeros años de escolarización.” (p. 20).

Ruiz, Tamayo & Márquez (2015), en la investigación de tipo cualitativa que realizaron, buscaron proponer un modelo de enseñanza argumentativa en ciencias, resaltando la importancia de asumir la competencia desde las ciencias, ya que a través de la argumentación se genera un proceso dialógico para la co-construcción de comprensiones más significativas de los conceptos abordados en clase, a la vez enfatizan la importancia de la reflexión crítica sobre la argumentación y de la práctica pedagógica (mediante el estudio de casos). En esta investigación se halló que, para enseñar a argumentar, el docente debe profundizar en tres aspectos fundamentales: el epistemológico que se refiere al lugar que ocupa la argumentación en la construcción de la ciencia; el conceptual, ligado al concepto que tiene el docente sobre la argumentación en ciencias; el didáctico, sujeto a cómo mediante acciones se debe promover la argumentación en ciencias.

Las conclusiones más significativas respecto a los tres aspectos mencionados refieren a que el docente relacione las dimensiones de pensamiento y desempeño con los procesos argumentativos, en cuanto a lo epistemológico el modelo propone considerar la argumentación en la construcción de avances de las teorías científicas, e incorporarla de forma explícita dentro

del currículo, respecto a lo conceptual se destacan tres aspectos: primero, aceptar la argumentación como un proceso social y dialógico; segundo hacer el uso adecuado del lenguaje propio de las ciencias y por último tener en cuenta el contexto de los estudiantes como eje articulador de los saberes; en cuanto a lo didáctico se reconocen cinco aspectos: enfocar la clase desde la argumentación independiente de los marcos teóricos; reconocer la pregunta como un modelo comunicativo, reconocer al estudiante como sujeto cognoscente, social y contextual, generar productos argumentativos y por último valorar el desarrollo de procesos argumentativos.

Alzate (2012), realiza un informe investigativo con un diseño metodológico mixto (cualitativo y cuantitativo) en el que se estudió el pensamiento crítico relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje en ciencias de los estudiantes de grado cuarto y quinto de educación básica primaria. La investigación diseñó diez actividades que se aplicaron a 2200 estudiantes de 56 instituciones públicas, en la que se tuvo en cuenta tres categorías: solución de problemas, argumentación y metacognición, se evidencian las estructuras argumentativas de los estudiantes, se categorizaron los argumentos de los estudiantes en 5 niveles.

De acuerdo con Erdurán (2004), (2008), como se cita en Alzate (2012), estos niveles argumentativos están organizados de forma ascendente de acuerdo a su complejidad y se analizaron los datos arrojados en la investigación, finalmente el autor propone en forma de conclusiones, cómo lograr procesos argumentativos en los estudiantes en los que se destacan: generar ambientes de enseñanza y aprendizaje diseñados para que los estudiantes argumenten profundamente, planeación detallada de las temáticas abordadas para que haya una transposición didáctica que conlleve al desarrollo de habilidades argumentativas, vincular las habilidades cognitivo-lingüísticas como el análisis, la síntesis y la teorización.

Gasca y Barriga (2016), consideran que el ensayo ha sido entendido más como una herramienta expositiva, en vez de ser una producción argumentada y reflexiva. Es por ello que quisieron implementar un modelo educativo que fomente las habilidades argumentativas a la hora de escribir ensayos. El estudio se realizó con un grupo de 50 jóvenes de bachillerato que cursaban un taller auspiciado por la Universidad Autónoma de México. Pese a la gran cantidad de participantes, se eligió un 20% de ellos para realizar un seguimiento más cercano. Para el análisis del reducido grupo, se formularon cuatro etapas. En la primera, se indagó acerca de temas como lectura crítica, ensayo y argumentación. En la segunda fase, los estudiantes realizaron lecturas sobre la legalización de las drogas, con el fin de realizar una plenaria donde

podieran exponer y debatir los argumentos. En la tercera etapa, se procedió a escribir un ensayo que siguiera las directrices e indicaciones de la docente. La cuarta fase consistió en una entrevista semiestructurada, con la cual se buscaba hallar el cambio en sus ideas sobre la argumentación y la escritura de ensayos académicos. Como resultado, los estudiantes cumplieron con los criterios de contenido planteados en la investigación. Las habilidades argumentativas (la estructura externa del ensayo, la elocuencia del discurso argumentativo, la validación de los argumentos con respecto al punto de vista, planteamiento y uso de las fuentes elegidas y el desarrollo de contraargumentos), fue satisfactorio gracias a los métodos y herramientas brindados a los estudiantes, quienes dieron cuenta de ese desarrollo tanto en la elaboración del ensayo como en la entrevista.

### **Prácticas pedagógicas desde el enfoque comunicativo.**

Si bien el enfoque comunicativo ha sido usado principalmente en la adquisición de una segunda lengua, sus principios bien pueden ser generalizados al aprendizaje de principios lingüísticos y comunicativos. Sus orígenes se remontan a mediados del siglo XX, donde la búsqueda de métodos de aprendizaje eficaces de segunda lengua se convierte en una prioridad desde enfoques didácticos. Surge como la necesidad globalizadora de conectarse con el mundo a partir de lenguas comunes aplicables en campos como el mercado, el turismo y la difusión científica (Cassany, 1999). El auge y predominio de modelos comunicativos de diversa índole genera, según Maati (2013), dos grandes cambios que conllevan los nuevos modelos de aprendizaje. El primero es el entendimiento de la lengua como una herramienta cuyo uso y significado depende del contexto, y el segundo es el papel protagónico del estudiante, siendo el centro del proceso y cuyas necesidades y deseos se ponen de manifiesto, con el fin de encaminar el aprendizaje hacia esas necesidades comunicativas.

Dado el origen conceptual y teórico del enfoque comunicativo, desde la lingüística inglesa y la sociolingüística estadounidense, guarda una estrecha relación con el concepto de competencia comunicativa y su desarrollo en el estudiante, con el fin de adquirir un sistema lingüístico para poder comunicarse con los demás de forma adecuada (Luzón y Soria, 1999). El concepto de competencia comunicativa tiene su origen en la formulación de Chomsky y su lingüística generativo-transformacional (Cassany, Luna y Sáenz, 1994), donde plantea la competencia como un conjunto de reglas lingüísticas y gramaticales que constituyen el conocimiento verbal



mediante el cual un hablante es capaz de entender el sinfín de enunciados y significados presentes en su comunidad lingüística.

Posteriormente, Hymes le añade a la propuesta de Chomsky un elemento importante que el lingüista no había tenido en cuenta: las demandas del entorno (Bermúdez y Gonzáles, 2011). Esto hace que aspectos contextuales, sociales, culturales y psicológicos sean relevantes a la hora de comunicarse mediante las competencias lingüísticas, dando paso a una noción más amplia como lo son las competencias comunicativas. Estas competencias, según Cassany (1999), se definen como el “conjunto de conocimientos y habilidades que permite a los participantes en una interacción real, en un contexto determinado, comportarse de manera adecuada, según las convenciones socioculturales y lingüísticas de la comunidad del habla.” (p. 5). En resumen, el concepto de competencia comunicativa es entendible como el conocimiento de la lingüística y las convenciones sociolingüísticas (Widdowson, 1983, citado en Bagarié, 2007).

Dos teorías han contado con gran relevancia en la concepción de las competencias comunicativas. La primera es la propuesta de Canale y Swain, realizada en 1980 y modificada por Canale en 1983, quienes retoman las ideas de Chomsky y de Hymes acerca de las dos primeras competencias comunicativas, gramatical y sociolingüística, y establecen dos dimensiones más de la competencia comunicativa: competencia discursiva y competencia estratégica (Martínez, 2017).

La competencia gramatical habla de los aspectos formales de la lengua y el dominio del código lingüístico. La competencia sociolingüística, basada en Hymes, se refiere a la multiplicidad de los significados y cómo puede variar un discurso, dependiendo de los factores socioculturales e intencionalidades que inciden en la elaboración discursiva. La competencia discursiva se enfoca en la coherencia y cohesión de un texto, así como la interpretación de los elementos de un mensaje en relación a los significados del texto (Martínez, 2017). Y, por último, la competencia estratégica trata del dominio de estrategias de comunicación que emplea un hablante para llevar y desarrollar de manera eficaz un acto comunicativo.

El segundo modelo es el planteado por Bachman y Palmer (1996), quienes analizan y fragmentan la competencia comunicativa en subcompetencias que permiten identificar sus componentes, los cuales están organizados en dos áreas de conocimiento: organizativa y pragmática. La competencia organizativa se refiere al sistema lingüístico, a su fondo y forma, y se divide a su vez en dos subcategorías (Bagarié, 2007): competencia gramatical (léxico,

morfología, sintaxis, fonología y fonografía) y competencia textual (adecuación, cohesión y organización retórica). Por otra parte, la competencia pragmática, que trabaja las habilidades para crear e interpretar el discurso, se compone de la competencia ilocucional (funciones de lenguaje como la ideativa, manipulativa, heurística e imaginativa) y la competencia sociolingüística (referente a los aspectos socioculturales como el dialecto, registros, naturalidad y referentes culturales del lenguaje) (Cassany, 1999). Pese a que las subcompetencias están separadas y jerarquizadas, estas interactúan entre ellas y así mismo, con el contexto donde se usan. Es precisamente esto el fuerte del modelo, ya que en su funcionamiento la subcompetencias trabajan de forma articulada, pero gracias a dicha forma de desglosar las competencias, es posible analizar los aspectos de las prácticas comunicativas con gran detalle.

Volviendo al punto inicial, y en relación con el enfoque comunicativo, es posible afirmar que la idea central de este enfoque no es abandonar lo conceptual del lenguaje, sino cambiar la manera en que se enseña, enfatizando “sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje, es decir, sobre el estudio de los significados, de su expresión, comprensión y negociación durante las interacciones.” (García, 2015, p. 42). Las prácticas pedagógicas deben enfocarse no solamente en adquisición de las estructuras sintácticas y los códigos del lenguaje, también en cómo la lengua se usa dentro de una comunidad lingüística bajo determinadas circunstancias y contextos específicos. En palabras de Cassany (1999):

Lo que realmente guía el uso lingüístico son los propósitos y no las estructuras sintácticas, por lo que el eje curricular fundamental descansa sobre los primeros. La finalidad de la enseñanza lingüística no es la adquisición de formas verbales (palabras, estructuras sintácticas o reglas de subcategorización), sino el desarrollo de las destrezas necesarias para poder conseguir los propósitos deseados con el uso del idioma (p. 4).

Labrador (2003) considera que los programas curriculares de español, basados en el enfoque comunicativo, deben orientarse a la exposición a los variados contextos comunicativos, a la producción de textos de ámbitos profesionales, y a la producción de conocimiento propio a través de la resolución de tareas comunicativas. Es por ello que el docente ha de relacionar al estudiante con la realidad a través de actividades didácticas donde se expongan situaciones de la vida cotidiana, y a partir de ellas, es posible trabajar sobre los aspectos lingüísticos presentes en las competencias comunicativas (García, 2015).

De allí se desprenden varias consideraciones en la concepción del estudiante. La primera de ellas se refiere al estudiante como agente autónomo y activo de su propio aprendizaje, con marcadas diferencias en sus necesidades, expectativas y deseos que lo distinguen de sus compañeros. Es por ello que el docente ha de buscar prácticas que favorezcan a esas individualidades y formas variadas de enseñar/aprender (Luzón y Soria, 1999). La segunda se refiere al aprendizaje inductivo que reseña García (2015), donde ese estudiante activo se vale de la observación y el análisis (en este caso de las características y usos de la lengua) que le permiten formular reglas explicativas, partiendo de lo concreto, de las situaciones conocidas, a lo general, es decir, a las reglas y los criterios de la lengua.

Este papel activo en la formación no es solamente del estudiante, sino también del docente constituido como creador de conocimiento, motivador y propiciador del desarrollo integral del estudiante (Cassany, 1999), a partir de la interrelación entre estudiante, saber y docente (Lagos, s.f.). El docente se ve involucrado con los actores educativos (padres, estudiante, institución) dentro de un marco socio-cultural, político e institucional, donde la forma en que se relacionen dichas dimensiones determinará en un tipo de relación pedagógica, con el fin de no solamente formar a los estudiantes, sino construir, a partir de ellos, un modelo de sociedad distinto (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999).

### **Comunicación y lenguaje.**

La comunicación es un proceso que puede darse sin necesidad del lenguaje, siendo así, una categoría más abarcadora a la hora de hablar de interacción entre dos seres, ya sea animales, humanos, o inclusive plantas. Los colores, los aromas, los gestos, los gritos y gruñidos, son apenas algunas de las formas de las que se vale la naturaleza para establecer comunicación a nivel intra e inter especie. Pero si consideramos a la comunicación como la transmisión efectiva de un mensaje, el lenguaje se convierte en una poderosa y rica herramienta que poseemos como especie para comunicar todo tipo de ideas. La comunicación en el ser humano es posible gracias, no solamente a elementos lingüísticos orales, escritos y gestuales propiamente dichos, sino a elementos extralingüísticos, paralingüísticos, metalingüísticos y otros medios no lingüísticos (Guarneros y Vega, 2014).

Para Hymes (1971, citado en Tusón, 1996), un hecho comunicativo está conformado por ocho componentes que posibilitan la comunicación. Estos componentes son los siguientes: situación (localización espacial, temporal y psicosocial donde se lleva a cabo el acto comunicativo),

participantes, finalidades (metas y productos), secuencia de actos (organización y estructura de la interacción), clave (tono de la interacción o grado de formalidad), instrumentos o canal y todo lo concerniente a la forma de interacción, normas (de interacción e interpretación), y género o tipo de interacción. Los componentes propuestos son elementos de análisis que configuran la comunicación a partir de la segregación del proceso, evaluando cada aspecto de la comunicación que se establece en diferentes circunstancias. Estos componentes de análisis son válidos no solamente para la comunicación oral, sino que son propensos a la generalización de otros contextos y situaciones comunicativas. Es precisamente la importancia de la comunicación oral la que resalta Cassany (1999), considerándola como articuladora de la vida social, con una vital importancia para la interacción con los demás, ya que se encuentra presente en todas las culturas y contextos, caso contrario a la lengua escrita.

Peralta (2000) entiende el lenguaje como un intercambio comunicativo, una manera que una persona posee para relacionarse dentro de una comunidad lingüística. También considera la función del lenguaje como anudada a las necesidades comunicativas y a los contextos donde se desarrolla o se refiere la interacción. La lengua, para Cassany (1999), va más allá de ser un instrumento de comunicación, convirtiéndose en una manera de conocer concepciones del mundo, así como compartir nuestra propia visión de lo que entendemos por realidad. El lenguaje permite hacer, significar y decir, lo cual relaciona las intenciones comunicativas directamente con la funcionalidad, y así mismo, con la estructura lingüística empleada. Esta función es acorde con Bruner (1986), quien postula la función instrumental del lenguaje como eje de su adquisición y su desarrollo. Al hablar de lenguaje, Bruner entiende que su concepción y su adquisición tienen un componente cultural, definiéndolo como:

(...) una forma sistemática de comunicarse con los demás, de afectar su conducta y la nuestra, de compartir la atención, y de construir realidades a las cuales entonces nos adherimos de la misma forma que nos adherimos a los “hechos” de la naturaleza (p. 118).

Dada la complejidad y el uso que le damos al lenguaje, es posible concebir al lenguaje como un todo y no puede simplificarse o dividirse en componentes, dado que es, a un mismo tiempo, función, contenido y forma. Pese a ello, es posible identificar las partes que conforman el lenguaje, siendo los componentes formales quienes incluyen la sintaxis, morfología y fonología; la función es pragmática, mientras que el contenido es, por definición, semántico (Guarneros y Vega, 2014). Además de ello, el lenguaje se conforma por aspectos biológicos, psicológicos y

afectivos que interactúan en un medio socio-cultural, el cual permite la comunicación efectiva con otros a través de unos códigos compartidos por una comunidad lingüística determinada. Ese desarrollo del pensamiento verbal, bajo la influencia del contexto y la importancia de la socialización, es resumido por Vigotsky (1993): "El pensamiento verbal no es una forma innata, natural de la conducta, pero está determinado por un proceso histórico-cultural y tiene propiedades específicas y leyes que no pueden hallarse en las formas naturales del pensamiento y la palabra". (p. 44). Al adentrarse en el estudio del desarrollo del lenguaje en los niños, es posible apreciar con mayor detalle la influencia del cuidador y su interacción con el niño, así como el contexto y las características de los hablantes y cómo esa relación va moldeando la adquisición del lenguaje a través de su uso.

### **Desarrollo del lenguaje.**

En la historia relativamente reciente del estudio del lenguaje y su desarrollo, más puntualmente en el siglo XX, dos teorías diametralmente opuestas surgieron para explicar cómo los niños adquirirían el lenguaje. La primera de ellas, proviene de la tradición conductista, más precisamente de Skinner y la publicación de su libro "Conducta verbal", en 1957. Skinner defendía la idea de que, como una gran parte de las conductas del ser humano, el lenguaje se podía aprender a partir de la asociación, imitación, y reforzamiento, asociando símbolos, objetos y fonemas entre sí. Por otra parte, Chomsky defiende el nativismo a través de su gramática transformacional generativa, una especie de mecanismo de adquisición universal del lenguaje, una visión biológica e innatista del lenguaje (Papalia, Wendkos & Duskin, 2001). Bruner, a raíz no solamente de la revolución cognitiva sino de sus trabajos acerca de la psicología cultural y popular, establece una forma de concebir el desarrollo del lenguaje que se puede considerar como una tercera vía para el entendimiento de dicho desarrollo.

Para entender cómo se da el desarrollo del lenguaje en el niño, de acuerdo con Bruner (1991), es necesario entender la comunicación infantil en dos momentos: en una etapa prelingüística, previa a la expresión del habla léxico-gramatical, y en la etapa lingüística, donde la expresión verbal de sus necesidades y deseos empieza a dar forma al lenguaje propiamente dicho. La etapa prelingüística tiene una importancia mayúscula, ya que allí es donde se cimentan las posteriores acciones comunicativas en la vida del menor, y en donde ya se evidencia el desarrollo de la función social.

En la comunicación prelingüística, los niños, en interacción con los adultos y el mundo socio-cultural, desarrollan herramientas que les permiten relacionarse no solamente con los demás, acorde con las situaciones de orden social en las que se presentan las interacciones con otros. Un ejemplo claro de esto es el llanto de un bebé, y cómo en la interrelación entre el niño y la madre, se desarrolla una interpretación de señales por parte de ambos, lo cual les permite comunicarse de manera efectiva. Es por ello que la madre responde al llanto del niño y reconoce unas señales particulares en el llanto, lo cual le permite entender cuál es la necesidad del niño. De igual forma, el niño relaciona un tipo específico de llanto con la satisfacción de una necesidad particular. Con lo anterior, es posible afirmar que la madre y el niño crean una estructura interpretación de mensajes dentro de un contexto familiar compartido (Aramburu, 2004), un microcosmos susceptible de ser expandido y que permite no solamente la comunicación, sino el fortalecimiento de los lazos socio-afectivos entre madre e hijo, y el desarrollo de dominios cognitivos y lingüísticos (Peralta, 2000). Es así que Bruner (1986) considera que la complejidad de estas rutinas de interacción hace que se conviertan en subrutinas discursivas de interacción social cuyo uso se generalizará a ciertas situaciones sociales que compartan características, lo cual hace que se conviertan en actos del habla.

Bruner no desecha del todo la teoría de Chomsky, ya que considera el Mecanismo de Adquisición de Lenguaje (LAD, por sus siglas en inglés), como una predisposición presente en el niño, una habilidad para adquirir el lenguaje mediante una estructura interactiva. De igual forma, el adulto establece un Sistema de Apoyo de la Adquisición del Lenguaje (LASS), un mecanismo interactivo con el LAD, lo cual hace que el niño entre en la comunidad lingüística y la cultura. Esto indica que el LASS es el que facilita la transición de la comunicación prelingüística a la comunicación lingüística a través de una bioprogramación de los niños, la cual permite un desarrollo del lenguaje en un ritmo y forma particulares (Bruner, 1986), y además de ello, distinguir lo que sucede en el mundo real y comunicarse en consecuencia de ello, logrando así una representación lingüística conveniente (Aramburu, 2004).

El lenguaje para el niño, se convierte en una herramienta que le permite especificar y ampliar distinciones sobre el mundo que el niño adquiere durante la etapa prelingüística (Bruner, 1991). Es durante este periodo que los niños adquieren nociones acerca de la interpretación de las palabras y las intenciones comunicativas propias y de los demás, las cuales puede expresar lingüísticamente de forma posterior. Y es este punto precisamente el que Bruner enfatiza acerca

del lenguaje: aprender un lenguaje no se reduce a la adquisición de sintaxis, semántica y gramática, sino a los usos particulares del lenguaje como una herramienta, esto es, la estructura conceptual del lenguaje y las convenciones de éste, las cuales permiten enunciar sus propósitos de forma clara. Es allí donde el contexto social juega un papel importante en la funcionalidad y la concepción instrumental del lenguaje, ya que la adquisición de las reglas sintácticas permite llegar a objetivos comunicativos dentro de una comunidad lingüística (Peralta, 2000).

La teoría de Bruner es acorde con las concepciones de Vigotsky en muchos aspectos. Para iniciar, el LASS tiene una similitud a las ideas de andamiaje y zona de desarrollo proximal, donde el aprendizaje está mediado por el apoyo de un par o un adulto más avezado en el tema (Vigotsky, 1988). El adulto es quien tiene la labor de modelar las palabras, oraciones y frases que van a reemplazar la comunicación gestual del niño, lo cual lo dota de las herramientas que le permiten expresar su pensamiento, siendo así entendido el lenguaje como instrumento (Aramburu, 2004). Segundo, y de mayor alcance conceptual, la concepción socio-cultural del lenguaje es para Vigotsky una de las claves no solamente de la adquisición del lenguaje, sino de su naturaleza misma.

De acuerdo con Vigotsky (1993), el pensamiento y lenguaje son dos procesos psicológicos superiores indisolubles en su desarrollo, ya que se relacionan intrínsecamente a la altura de los dos años (junto con la experiencia socio-cultural), dando paso a una nueva forma de concebir y conocer el mundo. Cuando el niño adquiere el lenguaje, deja de conocer el mundo a través de las palabras que los demás le dicen, sino que se convierte en un ser activo de su propio aprendizaje, al indagar acerca del mundo que le rodea y de los signos que rodean a los objetos, dando así una función simbólica a las palabras. El niño empieza su vocabulario con pocas palabras, las cuales simbolizan oraciones enteras o ideas que el adulto interpreta. Con el tiempo, el niño es capaz de formar oraciones al juntar palabras en frases simples cuya función es claramente comunicativa, pero que requiere de un interlocutor que pueda interpretar el deseo del niño. Más adelante es cuando podrá comprender las unidades semánticas y empezará a entender los diferentes usos que tiene el lenguaje, dadas las intenciones del hablante y los contextos de comunicación.

Lo anterior, muestra que los niños tienen una función nominal del lenguaje, la cual le sirve para enunciar los objetos que le son presentados y asociados con un nombre. Pero a medida que se desarrolla el lenguaje y el pensamiento, aparece una significación independiente del nombre, el significado y el referente. Al alcanzar este desarrollo, el niño “adquiere la capacidad para

formular sus propios pensamientos y comprender el lenguaje de los otros. Hasta entonces, su modo de usar las palabras coincide con el de los adultos, en lo que respecta a la referencia objetiva, pero no en lo concerniente al significado.” (Vigotsky, 1993, p. 98). Esto es acorde con la idea de la relación existente entre pensamiento y palabra como proceso que se construye desde el pensamiento a la palabra, y de igual forma, de la palabra al pensamiento, entrelazados en un desarrollo indivisible. En ese trasegar es donde se van dando los desarrollos funcionales del lenguaje y el pensamiento. De nuevo, en palabras de Vigotsky (1993): “El pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas. Todo pensamiento tiende a conectar una cosa con otra, a establecer relaciones, se mueve, crece y se desarrolla, realiza una función, resuelve un problema.” (p. 95).

### **Oralidad desde el aula.**

El habla es una forma que no solamente sirve para relacionarnos con los demás a través de una herramienta y un medio, sino para estructurar el pensamiento a través de la lengua. De igual forma, Sánchez (2016) entiende el habla como un proceso que “hace referencia a la descodificación sonora de un mensaje; hace posible construir conocimiento, expresar conceptos, juicios, argumentos, opiniones, sentimientos y propósitos como acto de comunicación. O sea que se inicia, con la representación del lenguaje y la elaboración de significados.” (p. 39).

En su libro Enseñar Lengua, Cassany (1994) expone la importancia del tipo de interacción que realizamos, a partir de las cuatro grandes habilidades comunicativas de la lengua. Escuchamos a los demás en un 45%, mientras que lo que hablamos corresponde al 30%. Por otro lado, las habilidades relacionadas a los textos se distribuyen en la escritura, 9%, y la lectura, 16%. Estos resultados nos muestran la relevancia que posee la oralidad, la conversación y la interacción directa que tenemos con los otros. Sin embargo, es un tema poco estudiado y olvidado en las aulas, ya que se considera que hablar una lengua garantiza su pleno dominio, y por ello los docentes se enfocan en el aprendizaje y desempeño de la escritura. Este interés mayúsculo por lo escrito es también llamativo para Ong (1982).

El autor considera que el lenguaje como fenómeno es de índole oral. Más allá de estar acompañado por comunicación verbal u otro tipo de señales, el sonido articulado dentro del lenguaje es la principal herramienta comunicativa que poseemos. En ese sentido, la escritura es impensable sin la existencia de lo oral, el cual se constituye como el origen y manifestación casi que natural del lenguaje, y así considerando que “La expresión oral es capaz de existir, y casi



siempre ha existido, sin ninguna escritura en absoluto; empero, nunca ha habido escritura sin oralidad” (p. 18). Es tanto así, que Ong (1982) muestra una cifra importante: de las miles de lenguas que la humanidad ha creado, solamente cerca de ciento seis no han sido plasmadas por escrito de forma tal que puedan engendrar literatura. Y de las 3 mil lenguas actuales, setenta y ocho de esas no poseen literatura.

Ante lo anterior, se entiende que tanto el código oral como el código escrito hacen parte de la comunicación que creamos con los demás. El código oral se considera más espontáneo, rápido e inmediato, mientras que el código escrito requiere de una mayor elaboración y tiempo para su producción (Cassany, 1994). Sin embargo, las diferencias en su uso entre ambos tipos de códigos son notorias, y así mismo, el comportamiento de quien habla, escucha, escribe y lee. Hablar y escribir son dos modos activos de comunicación, mientras que escuchar y leer son modos pasivos. Esas diferencias son las que definen el tipo de interacción que vamos a tener con los demás, como por ejemplo en una conferencia, conversación, una lectura, una carta, escuchando un discurso, entre otros. En cuanto a la oralidad y su pluralidad, Moreno (2004) tiene en consideración los usos distintos de la lengua oral, la cual está mediada por la variedad de situaciones que enfrenta un hablante, y que éstas requieren diferentes tipos de registros textuales y formas de expresión de la misma oralidad, ya sea mediante diálogos, exposiciones, narraciones, descripciones o argumentaciones.

Para Cassany (1994), la oralidad puede dividirse en dos maneras de interactuar a través del habla. La autogestionada se refiere a exposiciones, charlas o discursos, donde una persona se encarga de dirigir el discurso con el objetivo de informar o persuadir. La plurigestionada es dialógica, es conversacional, donde dos o más personas intervienen en medio de las reglas y características propias de las interacciones verbales.

Bigate (1987, citado en Cassany, 1994), establece un esquema enfocado en las interacciones poligestionadas, el cual hace una distinción entre conocimientos y habilidades de la expresión oral. Los conocimientos se refieren a la información que posee un hablante, relacionada tanto al sistema de la lengua como a la cultura. Las habilidades son los comportamientos inherentes a los actos de expresión. Estos conocimientos y habilidades se usan de forma interactiva, permanente dentro de una interacción oral, adaptándose a las características y exigencias de la misma. A ello, a pesar de no ser netamente oral, la comunicación no verbal, las expresiones gestuales y el

control de la voz son elementos comunicativos que de una u otra manera afectan la comunicación.

La oralidad es un componente importante que hace parte de las cuatro grandes habilidades lingüísticas: leer, escribir, escuchar, y hablar. Estas cuatro habilidades, de acuerdo con Cassany (1994), son las que una persona ha de manejar con el fin de comunicarse eficaz y efectivamente. Dentro de estas habilidades, se hallan una serie de macrohabilidades más específicas, y dentro de éstas, unas microhabilidades aún más diferenciadas. Como ejemplo, el autor manifiesta que la lectura como habilidad, está compuesta de una macrohabilidad denominada comprensión lectora, pero que a su vez requiere procesos más precisos como comprensión de detalles laterales, comprensión del texto, o la inferencia de significados de palabras que no conocemos. La importancia de estos microprocesos recae en que permite identificar las falencias que tienen las personas de una manera más certera, y así poder corregirlas para que la ejecución oral sea más cercana a lo que se ha de entender como a lo que se quiere decir.

González (2009) establece en dos categorías las dificultades que poseen los hablantes en su producción oral: lingüísticas y psicológicas. Las dificultades lingüísticas se relacionan con el empleo de muletillas, la velocidad en la que se habla, las pausas, las oraciones incompletas, coherencia en las frases, errores gramaticales y de pronunciación, entre otros (Brown, 1994). De igual forma, se consideran como dificultades desde el aspecto psicológico, al interactuar en el aula, el miedo a cometer equivocaciones frente al público, además de técnicas de corrección inadecuadas usadas por los docentes (Vásquez, 2000, citado en González, 2009). De lo anterior se puede afirmar que dichas dificultades psicológicas corresponden al desempeño del individuo hablante, asociadas a la vergüenza y la inseguridad, pero que dependen tanto del contexto en el que se desenvuelve, el tipo de público existente y la experiencia que pueda tener.

Si se relaciona lo anterior con lo que sucede en el aula, en las situaciones donde la oralidad se ve vista a prueba por un docente, es evidente que estas dificultades hacen parte del proceso formativo en habilidades orales. Richards (2008) citado en González (2009) enuncia algunas razones que dificultan el aprendizaje de la producción oral, tales como: escaso abordaje de la oralidad desde el currículo y la evaluación, las condiciones de la clase, el tamaño del curso y la escasa participación de los estudiantes, poco interés en las actividades planteadas por el docente, y poca práctica fuera del contexto educativo. Estas problemáticas dificultan no solamente el desempeño escolar frente a las actividades propuestas, sino que también afecta el desarrollo que

un estudiante pueda tener en otros contextos. Y de allí surge la necesidad de trabajar desde la escuela en ese tipo de falencias.

Casales (2006) resalta la necesidad de enfocarse en que el hablante pueda interactuar eficazmente con otros, dado el carácter propio de la lengua como herramienta comunicativa en sus diversos contextos. La lengua es algo que el estudiante ya lleva consigo y que le permite expresarse de una cierta manera, pese a las incorrecciones, y, por lo tanto, la función del docente, radica en moldear y modelar el uso adecuado de esa lengua oral a través del trabajo de las competencias lingüísticas, textuales, discursivas, pragmáticas y culturales.

Pero para ello, Cassany (1994) sugiere como un primer paso en las aulas el restablecimiento de la importancia de las habilidades orales, ya que las habilidades escritas cuentan con mayor énfasis, trabajo y estudio. Esto, a través de una planificación didáctica por parte del docente (Moreno, 2004), puede permitir corregir y mejorar en las falencias en la expresión oral que tienen los estudiantes, y que, en contextos más exigentes de la vida real, dado el grado de relevancia que poseen, estas habilidades van a ser requeridas para obtener un desempeño adecuado. Todo lo anterior debe tener en cuenta, siguiendo a Tusón (1996, citado en Casales, 2006), las características de los usos lingüístico-comunicativos de los estudiantes en sus diversos contextos, el uso de la lengua en las aulas, y los valores propios del docente respecto al uso de la comunicación dentro del aula.

### **Argumentación y escuela: el modelo argumentativo de Toulmin.**

La argumentación, como habilidad comunicativa, es definible de manera simple como un modo de comunicación en el cual es posible fortalecer una idea, a través de técnicas discursivas (Trujillo, 2001). Por otro lado, Plantin (2004) establece una serie de definiciones que dan cuenta de la argumentación desde diversas perspectivas:

Para la lógica natural, argumentar es construir un esquema y proponerlo al interlocutor; para la teoría de la argumentación en la lengua, argumentar es hablar, es decir, dar al interlocutor unos índices, instrucciones, una base sobre la cual se va inferir una conclusión, que es la significación de lo dicho. Para el modelo dialógico, argumentar es defender un punto de vista confrontándolo con un contrincante, en un contexto discursivo complejo, caracterizado por la presencia de "terceros". (p. 3).

De allí, es posible considerar la argumentación como la justificación de una tesis a partir de la producción de razones que deriven en una explicación sustentada en hechos o datos (Buitrago,

Mejía y Hernández, 2013), cuya función principal de un argumento está enmarcada en la justificación, en la defensa formal de una afirmación. (Toulmin, 2007). Para Plantin (2004), existen diversas formas interactivas de argumentación, espacios donde es posible defender las ideas, tales como el debate, consejo (en el cual no hay confrontación), tribunales, e inclusive uno mismo (Carrillo, 2009).

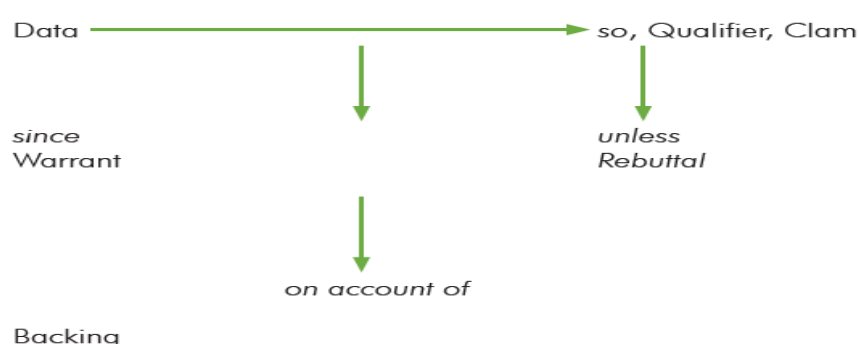
Al revisar la historia de la argumentación, es posible observar que ésta se remonta a la Grecia del siglo V a. C., como punto referente del pensamiento y la modernidad (Trujillo, 2001). Los griegos consideraban la argumentación una herramienta para el pensamiento, cercana al razonamiento y la inferencia, cuyo objetivo era convencer e incidir en el pensar y actuar de los interlocutores (Buitrago et al., 2013).

Aristóteles se considera como uno de los máximos exponentes de la argumentación, la lógica y principalmente la retórica, así como Platón como un estudioso de la discusión dialógica (Mercado, 2016). De allí se da un enorme salto hasta el siglo XIX (pasando convenientemente por Descartes), hasta llegar dos sucesos relevantes que señala Plantin (2004): la eliminación de la retórica de la enseñanza, cuya hegemonía se mantenía gracias a un sistema jesuita de educación, y la matematización de la lógica, donde se consolida como una disciplina mediante un modelo formal elaborado por Frege en 1879. En el año 1958, tanto Toulmin como Perelman, dan a conocer sus propuestas sobre la argumentación por medio de sus obras: *El uso de los argumentos* y *La nueva retórica – Tratado de la argumentación*, respectivamente. Estos dos autores se han convertido en referentes a la hora de hablar de argumentación, cada uno desde una perspectiva diferente. Dada la versatilidad y el amplio uso del modelo de Toulmin en varios campos, incluyendo la pedagogía, es necesario abarcar la investigación desde dicho esquema.

Para entender el modelo de Toulmin, es necesario introducir algunos elementos adicionales que condicionan la argumentación. La noción de campo argumentativo es uno de los términos centrales de su modelo, refiriéndose al entorno en el cual se desarrolla la argumentación, y ésta adquiere sentido. Estos campos argumentativos se pueden considerar como contextos que se relacionan estrechamente con las disciplinas en las cuales se puede suscitar un debate o una discusión, el cual posee unas reglas lógicas determinadas, como lo pueden ser el derecho, las ciencias humanas, el arte o la ciencia (Mercado, 2016). De igual forma, los campos argumentativos requieren diferentes secuencias o formas de argumentar, lo cual depende no solamente de la disciplina, sino que también varían los grados de precisión, los objetivos que se

quiere alcanzar, y los modos de resolución de un argumento. Por ejemplo, no es lo mismo la exactitud requerida en la argumentación matemática, que la exactitud presente en la argumentación de las artes, al igual que el objetivo en ambas disciplinas. Estos grados de certeza están mediados por los cualificadores modales (Toulmin, 2007, citado en Mercado, 2016), ya sea por su inclusión u omisión, los cuales le dan la fuerza necesaria a la afirmación de una conclusión, como pueden ser “indudablemente”, “probablemente” o “posiblemente”.

El modelo argumentativo de Toulmin aborda la argumentación desde un esquema basado en nociones aristotélicas y ligado a la racionalidad, una estructura constituida desde la formalidad y la lógica (Buitrago et al., 2013). Este esquema de argumentación se consolida como un sistema que parte de datos mediante los cuales es posible llegar a una conclusión, no sin antes apoyarse en una justificación y un respaldo a esta. La figura XX, presenta el modelo clásico de argumentación presentado por Toulmin.



**Figura 8.** Modelo argumentativo de Toulmin, tomado de Plantin, 2014.

Tal y como lo explica Pinochet (2015), Toulmin considera que un argumento va desde los datos (Data, D) hasta la conclusión (Claim, C). De igual forma, D está condicionado por la garantía (warrant, G), el sustento (backing, S), el calificador modal (on account of, Q), y las condiciones de refutación (rebuttal, R). Tanto G como S son el soporte para los datos y su validación; las garantías son las encargadas de legitimar el paso de los datos hacia la conclusión, mientras que el sustento se refiere a las circunstancias que apoyan a G. Por otro lado, el calificador modal se encarga de ajustar el grado de certeza o incertidumbre del argumento, mediante palabras que enfatizan en las probabilidades. Las condiciones de refutación se manifiestan como situaciones de excepción en las que C, la conclusión, no sería válida (Toulmin, 2007). Un ejemplo de la aplicación de este modelo se encuentra en Mercado (2016), quien plantea lo siguiente: Para apoyar la conclusión (C) de que Luis tiene presbicia, el optómetra establece como dato (D) que Luis no ve muy bien de cerca. Esto se apoya con la garantía (G) de que “generalmente quien no ve de cerca y supera los 40 años de edad, tiene presbicia.” Si la

garantía se pone en duda, siempre se puede apoyar gracias a los sustentos (S) que ofrecen las investigaciones y estudios científicos que relacionan la aparición de la presbicia con una cierta edad. El calificador modal (Q) se establece mediante un “probablemente”, ya que los diagnósticos cuentan con un variado número de condiciones para que se cumplan. Además de ello, y bajo las condiciones de refutación (R), es posible considerar que Luis no tiene presbicia si posee astigmatismo, si se ha dado un golpe en la cabeza, o en el momento del examen sus niveles de azúcar son elevados, siendo estas circunstancias donde se invalida la conclusión.

Una de las grandes ventajas que posee este modelo, es que, mediante la concepción de los campos argumentativos, permite que diversas disciplinas puedan argumentar basados en dicho modelo, y una de ellas es la labor pedagógica. Buitrago et al. (2013), consideran que el modelo se puede usar en la educación en ciencias, facilitando el surgimiento de ideas sobre textos argumentativos, lo cual lleva a reflexionar sobre la argumentación científica y las conexiones que puede tener el tema objeto de estudio. Plantin (2004) considera al respecto:

No hay duda de que la enseñanza de la argumentación, en este sentido, tiene mayor importancia para la educación. Para argumentar, hay que expresarse, es decir, construir su punto de vista, y dar razones que lo respalden, que lo apoyen; interactuar, es decir, escuchar a los otros, integrar lo que han dicho de su propio discurso, y, así, combatir el ensimismamiento; y, también, dudar, vivir la experiencia de la incertidumbre, lo que ocurre cuando parece que los discursos antagonistas se equilibran (p. 4).

Lagos (s.f.) enfatiza en la necesidad de incentivar no solamente la educación en argumentación oral y escrita, sino en el desarrollo de la argumentación, su contenido y su forma. El objetivo central de esta educación en argumentación, y sobre todo en la argumentación científica, va más allá del desarrollo de las habilidades cognitivo-lingüísticas, sino que proporciona herramientas para que los estudiantes se conviertan en ciudadanos críticos que se desenvuelven adecuadamente en sus contextos sociales y culturales, capaces de cuestionar, analizar, comprender, debatir, defender y explicar las ideas que rodean tanto los mundos físicos como sociales (Buitrago et al., 2013).

### **Marco conceptual**

Este trabajo de investigación está fundamentado en sustentos teóricos que permiten comprender los conceptos básicos para abordar la transformación pedagógica a través de la reflexión y el análisis del quehacer docente, permitiendo favorecer el desarrollo de la oralidad y

la argumentación. Reflexionar sobre la oralidad y argumentación a partir de los preceptos epistemológicos en las áreas de Castellano y Ciencias Naturales, requiere de la configuración armónica de procesos conjuntos para adquirir el desarrollo e interacción con el conocimiento. Por ello, se hace necesario exponer algunos conceptos que constituyen la transformación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en aras de mejorar las características que entrañan estas habilidades comunicativas. Al respecto, Boito y Cruz (2000) plantean que:

[...] lo oral sirve como punto de encuentro desde donde contar e intercambiar las historias y también como lugar para compartir las experiencias y donde las personas sienten que pertenecen a un lugar y a una cultura determinada. La oralidad posibilita que la cultura de un grupo sea dinámica y creativa y que a partir de este intercambio de relatos orales el proceso social que se desarrolla sea una experiencia donde se puedan crear y valorar todos los elementos que forman parte de ella sin exclusión ni marginación de ningún tipo (p. 4).

La calidad de relaciones que surgen en una comunidad se reconoce a través de la capacidad de escuchar, hablar y argumentar que sus miembros realizan, con el fin de interpretar y transformar la realidad que les circunda desde el pensamiento crítico, y a partir de ello, hacer visible sus habilidades para construir un mundo más humano, justo y honesto.

### **Aprendizaje.**

Según Woolfolk (1999), “El aprendizaje no está limitado al lugar ni a las áreas del conocimiento que se desean dominar, ya que se aprende de las vivencias en diversos contextos. La misma autora considera que el “[...] aprendizaje ocurre cuando la experiencia produce un cambio relativamente permanente en el conocimiento o la conducta del individuo, modificación que puede ser deliberada o no [...]” (p, 204).

Siguiendo los aportes de Woolfolk, el aprendizaje se puede entender como la capacidad de adquirir, comprender, analizar y relacionar los conocimientos nuevos con los previos para aplicarlos en diferentes contextos. El aprendizaje ocurre en la vida de forma continua, ya que se aprende de los saberes previos con las nuevas experiencias, en un contexto ambiental positivo de acuerdo a la etapa de desarrollo de los estudiantes y del entorno que los rodea. Lo anterior indica que no todo aprendizaje necesita a un docente o un mediador, sino que el mismo aprendiz puede adquirir los saberes a partir de sus búsquedas, valiéndose de las herramientas que posee y que le brinda el medio. Siguiendo esta línea, Solé (2012), afirma que “aprender es un proceso que

requiere implicación personal, procesamiento profundo de la información y capacidad de autorregulación” (p.52). A su vez Sarmiento (1999), se basa en los conceptos de Bruner y plantea que el aprendizaje por descubrimiento le permite al estudiante relacionar los conocimientos previos con la información nueva, comprender más allá de la simple memorización de datos e información, y el desarrollo del pensamiento creativo.

Kaplún (1998) hace un aporte muy interesante con respecto a los objetivos que deben alcanzar los procesos de enseñanza y aprendizaje, al señalar que dan lugar al desarrollo de la competencia lingüística y en consecuencia los estudiantes tendrán más herramientas para mejorar su comunicación y discernimiento.

Por otra parte, el acto educativo se puede entender como un proceso liberador, dialógico y mayéutico, conducente a la toma de decisiones encaminadas a la emancipación a través del conocimiento y a la realización personal. En palabras de Rodríguez (2005):

En su sentido más profundo, educar no significa enseñar y mucho menos entrenar para pensar, actuar o sentir de una determinada manera. Educar significa abrir horizontes que hagan posible la afirmación del sujeto y su participación de forma responsable en la invención cotidiana de la vida en sociedad (p. 40).

La educación es un proceso innato en el ser humano, mediante el cual se comparten conocimientos entre una o varias personas, en el que uno de los participantes posee mayor dominio de dicho saber, y los otros, a partir de él, transforman su conocimiento. Por lo anterior se puede afirmar que la enseñanza presenta tres elementos indispensables; experto, aprendiz y saber. Respecto al proceso de enseñanza, Alonso (2003) entiende que “debe considerarse como un sistema estrechamente vinculado con la actividad práctica del hombre, que, en definitiva, condiciona sus posibilidades de conocer, comprender y transformar la realidad que lo circunda.” (s.p). Siendo éste un proceso natural en el ser humano, requiere que quien enseña, organice y planifique tanto el contenido como la metodología de lo que se quiere enseñar, ha de realizarse teniendo en cuenta el contexto sociocultural del aprendiz, con el fin de aportar positivamente al ser y al saber hacer.

De acuerdo a Mugarra, Pérez y Bujardón (2011), los estudiantes retienen aproximadamente un 50% de la información que ven y escuchan, un 70% de lo que discuten, y 90% de lo que hacen. Estos autores plantean que la enseñanza se puede concebir como un proceso integral que no sólo se basa en la adquisición de conocimientos, sino que involucra todas las dimensiones del



ser humano incluyendo la afectiva, siendo ésta relevante, ya que a través de los procesos de enseñanza se genera inevitablemente una correlación entre el tutor y el aprendiz. Según el análisis de las cifras aportadas, el docente debe generar estrategias de enseñanza comunicativa, creativa e innovadora que conlleven a motivar aprendizaje y la expresión de emociones. De igual manera, es necesario hacer énfasis en la necesidad de propuestas pedagógicas donde el estudiante adquiera un rol activo en su aprendizaje, ya que su participación en actividades que despiertan su interés y lo instan a vincularse a ellas, se convierte en un indicador de la importancia del hacer en el aula.

### **Práctica Pedagógica.**

El docente es un sujeto activo de la educación, y por ende es el engranaje principal del cambio social, quien constantemente debe replantear su profesión mediante reflexiones pedagógicas que conlleven a dinamizar su quehacer, a innovar y adaptarse a los contextos sociales a los que se enfrenta durante su labor. Rodríguez (2005) considera a los docentes como generadores de saberes, más no simples transmisores de información. El estudio y la formación permanente por parte del docente, le permiten lograr un conocimiento no solamente académico y pedagógico, sino acerca del contexto y los miembros de la comunidad, esto con el fin de guiar acertadamente a los estudiantes y encauzarlos para hallar la comprensión de su entorno y así descubrir su papel, su lugar en el mundo. Un docente debe ser consciente de orientar sus enseñanzas hacia la mejora de individuo, que sean capaces de pensar de forma crítica, analítica y argumentativa basados en valores. La presencia del docente en el entorno de los educandos compromete el conocimiento íntegro de su ser, puesto que, al reconocer sus destrezas, habilidades y falencias, más posibilidades tiene de conocerse a sí mismo y con ello contribuir con la transformación de la sociedad.

La práctica docente va más allá de un saber disciplinar, de preparar una clase, de conocer un contexto, de estructurar una malla curricular, es una labor esencialmente social que implica comunicarse de forma asertiva con otros de tal forma que se generan procesos intencionados de enseñanza que permitan aprendizajes significativos. Siguiendo la naturaleza de la práctica docente, Guazmayán y Ramírez (2000) afirman que:

La práctica pedagógica gira en torno al diálogo y a la exploración del conocimiento, alrededor de la multiplicidad de posibles procesos de enseñanza y de aprendizajes generados por problemas; en torno a un clima permanente de incertidumbre sobre la

verdad, es decir, la práctica pedagógica se instaura en una perspectiva científica: las teorías de la comunicación, la semiología, la creatividad y sus diferentes formas de expresión se constituyen en pilares fundamentales para el logro de este cometido. (p. 144).

En este orden de ideas, el docente debe investigar el contexto de los estudiantes con el fin de orientar su práctica de acuerdo a la realidad de los educandos y a las etapas de desarrollo en las que se encuentran cada uno de ellos. Para ello, el docente tiene la responsabilidad de tomar el aula de clase como un laboratorio en el que la observación y las discusiones que allí se generan sean el material fundamental para reflexionar e identificar las problemáticas que rodean los procesos de enseñanza y aprendizaje (Bausela, 2004). Este proceso tiene un inicio, pero no un fin, ya que el docente investigador se caracteriza por reflexionar constantemente su quehacer pedagógico para formar educandos con pensamiento crítico que a través de discusiones reflexivas sean capaces de transformar su entorno. Para el Ministerio de Educación Nacional, la práctica pedagógica se considera como “un escenario de aprendizaje”, en el que el docente autoanaliza continuamente de forma objetiva y crítica su labor, y de allí genera aprendizajes significativos que lo conllevan al mejoramiento de su ser y de su quehacer, a través de la toma de decisiones concernientes a las acciones pedagógicas (MEN, s.f.). De acuerdo a Fierro, Fortoul y Rosas (1999) se entiende la práctica docente como “una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso -maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia.” (p 21).

Fierro y otros (1999), estiman que la práctica pedagógica posee ciertas dimensiones que dan cuenta de las diversas relaciones que se establecen en el momento en el que el docente ejerce su profesión. Dichas relaciones hacen parte de un complejo entramado en el cual los actores involucrados participan e interactúan de forma activa y afectan de forma positiva o negativa la práctica pedagógica. Las dimensiones son:

**Personal:** Implica al docente como ser humano, con sus cualidades y defectos, así como la manera en que su personalidad y sus vivencias influyen directamente en su trabajo y su satisfacción frente a éste.

**Institucional:** Es el lugar en el que se realiza un intercambio de experiencias educativas y culturales entre los diferentes participantes, el cual se rige por normas y decisiones que afectan a los integrantes.

**Interpersonal:** Son todas aquellas relaciones que se establecen en la labor diaria con diversos agentes educativos, como los son los estudiantes, acudientes, colegas, personal administrativo, entre otros.

**Social:** Hace referencia a la reflexión del quehacer docente y el aporte que él pretende proporcionar a la sociedad, así como al alcance que éste puede tener.

**Didáctica:** Se enfoca en los procesos de enseñanza y como éstos repercuten en los procesos de aprendizaje, donde los estudiantes interiorizan el conocimiento, a través de la adquisición de habilidades y competencias que les permiten enfrentar los problemas del diario vivir.

**Valoral:** Es el conjunto de valores que posee el docente y fomenta dentro de su práctica, principalmente basados en ética y la moralidad.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, el docente se ve inmerso en diferentes ámbitos y relaciones, por lo cual requiere tener habilidades que le permitan generar un pensamiento crítico y autorreflexivo. De acuerdo a Perrenoud (2007):

para realizar una verdadera práctica reflexiva, es necesario que esta postura se convierta en algo casi siempre permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o de las decepciones. Una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un *habitus* (p. 13).

En la práctica pedagógica la reflexión habitual, el análisis y la investigación son procesos implícitos que el docente realiza constantemente con el fin de modificar y renovar su praxis, adquiriendo mayor seguridad experiencia y autonomía. Dichos cambios deben estar acordes a los parámetros políticos y a las necesidades educativas de cada generación, debido a que su labor afecta e impacta a diversos sujetos. Es por ello que se hace necesario mediar los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la comunicación asertiva entre docente-estudiante, donde la escucha, el diálogo y el respeto mutuo sean una constante, de tal manera que estas interacciones permitan crear ambientes escolares favorables.

#### *Planeación.*

Una de las acciones fundamentales de la labor docente consiste en planear (gestionar y organizar), ya que la enseñanza presupone el alcance de objetivos. Al establecer acciones concretas que involucren conocimiento disciplinar, pedagógico y didáctico, se facilitará el alcance de los objetivos en un periodo determinado; esto se logra a través acciones intencionadas

que permiten hacer enseñable un contenido. En consecuencia, el docente adquiere la responsabilidad de renovar y mejorar la planeación, ya que debe estar íntimamente relacionada al contexto sociocultural de los estudiantes. Esta premisa se sustenta por lo planteado por Reyes (2016): “Es necesario que los docentes conozcan con precisión las necesidades, inquietudes e intereses de los educandos para facilitar la mediación progresiva en el proceso educativo” (p, 89).

#### *Enseñanza para la comprensión.*

Como se ha venido abordando, la transformación de la praxis requiere de una reflexión continua del quehacer pedagógico. Es por ello que el modelo propuesto por Perkins (1999) Enseñanza para la Comprensión (EPC) resulta ideal desde el marco de la investigación docente que “implica para los profesores la posibilidad de reflexión acerca de la práctica docente y su resignificación” Jameson y Torres (2010, p.3). En este modelo, el autor plantea criterios o pilares fundamentales para la aplicación de la EPC, los cuales corresponde a hilos conductores, tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión, así como la evaluación continua.

Los hilos conductores son preguntas abarcadoras que motiven a la estudiante al aprendizaje de las temáticas que se pretender abordar por lo tanto deben promover el interés, y el espíritu investigativo de los educandos. Según Según Jameson y Torres (2010), los tópicos generativos se refieren a lo que se debe enseñar, es decir, el conocimiento a impartir. Las metas de comprensión son los elementos centrales del tópico generativo, haciendo alusión a lo primordial a comprender dentro de cada temática. Los desempeños de comprensión se establecen alrededor de la forma de enseñar, con el fin de alcanzar la comprensión de los contenidos. Y finalmente, la evaluación continua se enfoca en la retroalimentación del desempeño de los estudiantes, encaminado a la progresión y la mejora en el aprendizaje.

#### *Ambiente de aula.*

El ambiente de aula hace referencia a los elementos sociales que hacen posible los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al respecto Ospina (1999), citado por Flórez, Castro, Galvis, Acuña y Lea (2017) manifiesta que: “el ambiente es concebido como una construcción diaria, reflexión cotidiana, singularidad permanente que asegura la diversidad y con ella la riqueza de la vida” (p.22). Por lo anterior, se puede afirmar que el ambiente de aula requiere de la permanente

reflexión por parte del docente, ya que es el encargado de promover espacios en los que se llevan a cabo aprendizajes, confrontando los saberes en un ambiente agradable y óptimo para todos los involucrados. Al respecto Páramo (1995) afirma: “Si un alumno o cualquier persona encuentra un ambiente físico a su alrededor, muy positivo, tendrá a su favor otro aspecto que contribuirá de manera especial a su desarrollo” (p. 58).

De acuerdo con lo expuesto, las condiciones ambientales en las que se desarrolla el estudiante dependen de las relaciones humanas que se establecen en el aula y, por lo tanto, la comunicación se convierte en la herramienta que permite la construcción de un ambiente interactivo en el que las diferencias permiten el desarrollo de las habilidades del educador y de los educandos. Según los lineamientos de la Secretaría de Educación del Distrito, citado en Flórez et al. (2017) concibe los ambientes de aprendizaje como:

[...] ámbitos escolares de desarrollo humano; por esto, potencian el desarrollo en los tres aspectos: socioafectivo, cognitivo y físico-creativo. Además, este desarrollo ocurre a partir de unas experiencias que han sido determinadas por una intención formativa, lo que significa que no han ocurrido de manera casual siguiendo las circunstancias, sino que apuntan a los propósitos de maestros que buscan el desarrollo deseable del sujeto. Los ambientes de aprendizaje, entonces, ocurren siempre en el marco escolar y buscan brindar a los estudiantes las herramientas para que logren fortalecer habilidades para el desarrollo autónomo (p. 38).

#### *Relaciones interpersonales.*

Las relaciones interpersonales son importantes en la institución educativa, ya que permiten el desarrollo de habilidades sociales, promueven el aprendizaje, favorecen las actitudes que posee el docente y el estudiante, a la vez que promueven el bienestar social. Tausch y Tausch (1981) sostienen que: “la educación es un tipo de convivencia humana recíprocamente satisfactoria, que fomenta el aprendizaje esencial y el desarrollo de la personalidad” (p.29).

Los docentes y estudiantes de la Institución Educativa Cundinamarca interactúan en ocasiones hasta ocho horas diarias, tiempo en el que afrontan decepciones, acuerdos, conflictos, logros y frustraciones. Por esta razón, tanto las expresiones como el lenguaje corporal deben ser adecuados en la comunicación, ya que las emociones y actitudes tanto de docentes como de estudiantes, pueden llegar a predisponer las clases y situaciones del aula. Sarmiento (1999) destaca una serie de aspectos a tener en cuenta dentro de las relaciones educador - educando: “a)

las actitudes que posee hacia sí mismo. b) las actitudes que posee hacia sus alumnos y sus familias y c) las actitudes hacia su trabajo” (p.137). Estos aspectos facilitan las relaciones interpersonales en la comunidad educativa, ya que influyen de manera significativa en su vida social, intelectual y emocional, determinando un ambiente de aprendizaje agradable.

Según Medina (1992), la conducta de las personas está mediada por esquemas de roles e interacciones donde la emotividad tiene un papel preponderante en medio de relaciones interpersonales. Por lo anterior, es necesario fortalecer la convivencia y la expresión de emociones en la comunidad educativa, esto con el fin de orientar de forma correcta las actividades institucionales y los procesos de enseñanza y aprendizaje, en un marco de respeto y buenas relaciones entre docentes y estudiantes.

#### *Actitud del docente.*

La actitud del docente y su disposición hacia los estudiantes es fundamental en los procesos educativos, ya que las cualidades que posee el docente y su capacidad para comunicar sus ideas, influyen en los estudiantes. Sarmiento (1999) establece que: “[...]un educador eficiente tiene un buen concepto de sí mismo, una alta autoestima, y una gran confianza en sí mismo, mientras que un educador con un autoconcepto bajo puede originar problemas de aula” (p.140). El docente, además de enseñar los temas específicos del área, también comunica mensajes sobre la vida, lo que espera de los estudiantes, lo que piensa sobre su profesión y el contexto en el cual se habita. Pero no solamente es importante el mensaje que se da, sino la forma de hacerlo y el tacto, el carisma a la hora de interactuar con los demás, siempre teniendo en cuenta la influencia que un docente tiene sobre sus estudiantes, tanto positiva como negativa.

Al respecto, Tomlinson (1984) establece que: “[...]la comunicación va más allá de la transmisión o descripción del conocimiento, que no toda comunicación es consciente, intencionada y controlada y que no toda comunicación utiliza medios verbales” (p. 122). Esto se manifiesta a través de las formas que tiene un docente de comunicarse con sus estudiantes, de hacerse escuchar y de percibir no solamente al grupo aula, sino de verse a sí mismo. La percepción que el docente posee sobre sí mismo determina el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, puesto que los valores, sentimientos y conflictos que se manifiestan en el salón de clases, fomentan el éxito o fracaso de las situaciones que surgen en él a través de la comunicación verbal o no verbal.

### *Manejo de autoridad.*

El promedio de estudiantes en la institución educativa es de aproximadamente cuarenta educandos por aula. Esto hace que la disciplina sea un tema complejo de desarrollar en un salón de clase, y para ello, es necesario establecer normas con el fin de vivir armoniosamente en comunidades educativas. Para lograr dicho objetivo, el docente es quien debe liderar actuando con autoridad, respeto y justicia para el bien del grupo, a través de una serie de normas preestablecidas. Ese acatar de las normas se conoce como disciplina, y para Correa (2008):

El objetivo de la disciplina no consiste en que el docente imponga su autoridad sobre los estudiantes sino en facilitar la evolución hacia una situación en la que el ejercicio efectivo de ese control, que lleva implícito toda gestión, vaya haciéndose cada vez menos necesario. A medida que los estudiantes vayan dándose cuenta de la necesidad de estructurar sus conductas personales y someterlas a ciertas restricciones, van mejorando sus posibilidades de integrar esos principios y restricciones en sus vidas propias (p. 15).

Cualquiera que sea la norma, el docente debe enseñar al estudiante que los comportamientos son necesarios para mantener el orden, la seguridad y el trabajo en equipo dentro y fuera del aula. Kleimann (2003) afirma que “la disciplina es un conjunto de normas que hacen posible la convivencia y que están referidos a la organización escolar y al respeto entre sus miembros” (p. 15).

### *Currículo.*

Para hacer referencia al currículo, es necesario delimitar su significado y la incidencia de éste en la práctica pedagógica, debido a que los objetivos de la enseñanza se contemplan desde las políticas educativas a través de los estándares. El Ministerio de Educación Nacional (MEN, s.f.) se refiere al currículo como un:

(...) conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (p.5).

Lo anterior implica que el currículo va más allá de programar y diseñar una planeación de contenidos acorde a las temáticas que se pretenden abordar desde el saber disciplinar, y además, demanda la suma colectiva de saberes pedagógicos y didácticos que contribuyan a la formación integral de los estudiantes. De otra parte, Sánchez (2008) plantea el currículo como una especie

de herramienta útil para los docentes, “en la que se proponen aspectos materiales (recursos educativos necesarios) y conceptuales para la práctica educativa con el fin de facilitarla y de aportar soluciones a los diversos problemas que puedan derivarse de ella” (p.1).

En los postulados anteriores se evidencia que el currículo está estrechamente relacionado con los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que se entiende como la ruta a seguir para cumplir los objetivos educativos. El papel que juega el docente en la gestión curricular es fundamental, ya que es él quien tiene la autonomía para dinamizar, proponer, ajustar y mejorar dichos procesos. Por ende, el currículo debe ser reflexionado desde la práctica, ya que el ejercicio reflexivo en sí mismo implica analizar el contexto, la metodología y la didáctica (entre otros), cuyos parámetros deben respetar los lineamientos de orden institucional, atendiendo a las políticas educativas vigentes.

#### *Currículo oculto.*

El currículo oculto se establece en el marco de las interacciones que se generan en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el que se ven involucrados los docentes y estudiantes, el cual es mediado por el actuar del educador. En pocas palabras, según Carrillo (2009) “hace referencia a los conocimientos destrezas, valores, actitudes y normas que se adquieren en los procesos de enseñanza-aprendizaje” (p. 2). Se le denominado oculto ya que no obedece a una planeación, es implícito y obedece el ser y quehacer de la labor docente.

Esta variante de currículo repercute en los procesos formación, a tal punto que puede llegar a ser más dicente para el estudiantado que la misma apropiación del conocimiento, ya que en aula es un ambiente social en el que se vivencian diversas situaciones en las que el docente debe intervenir de acuerdo a sus valores, actitudes y pensamientos, lo que a largo implica dejar huella. En muchas ocasiones, se rememora el docente más por quién es y no por lo que hace.

#### *Evaluación.*

La evaluación es una herramienta que busca comprobar o demostrar el saber que se tiene sobre una determinada área. Un docente elige un modo de evaluación y realiza un diseño que permita observar la adecuada comprensión de los conceptos. Sin embargo, este es un proceso que no se realiza de manera aislada; debe ser un proceso en conjunto en donde se genere conocimiento recíproco. El docente puede organizar, planear y tomar decisiones acertadas a través de la evaluación y los resultados arrojados. Esto puede llevar a realizar cambios no solamente en su forma de evaluar, buscando la manera más adecuada de hacerlo, sino en su



praxis, ya que en dicho momento puede encontrar tanto sus propias falencias como curriculares. De acuerdo con lo anterior, Briones (1991) se sostiene en la versatilidad de las funciones de la evaluación, las cuales van desde realizar mediciones cuantitativas de rasgos, comparar la adquisición de logros con respecto a unos objetivos e indicadores de logro, así como obtener información con el fin de generar nuevas disposiciones.

Sin importar la función que cumpla la evaluación en la institución, estos procesos valorativos siempre deben estar presente, puesto que permiten evidenciar la efectividad y los aspectos por mejorar en los procesos de la enseñanza y el aprendizaje. Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional (2008) en La Guía Metodológica, Evaluación Anual de Desempeño Laboral estipula:

[...] la evaluación ocupa un lugar fundamental, que funciona como un diagnóstico que permite detectar los aciertos y las oportunidades de mejoramiento para orientar la toma de decisiones y el diseño de acciones en diferentes niveles (institucional, local, regional y nacional). Igualmente, la evaluación de estudiantes, instituciones y docentes apoya el mejoramiento continuo de la calidad de la educación, ya que constituye una herramienta de seguimiento de los procesos y los resultados, en relación con las metas y los objetivos de calidad que se formulan las instituciones educativas, las regiones y el país (p.9).

Al abordar la evaluación se deben mencionar los aspectos (pedagogía y didáctica - Innovación de los procesos académicos) que se consideran relevantes para promover el aprendizaje, atendiendo las necesidades y diferencias que se presentan en los procesos educativos.

#### *Pedagogía y didáctica.*

La pedagogía pretende reflexionar sobre la labor que desempeña el docente y las estrategias que debe aplicar para mejorar su práctica pedagógica y con ello motivar a los estudiantes a expresar sus ideas, temores y sentires; ya que cuando los educandos se expresan con facilidad y propiedad, visibilizan su pensamiento y a su vez se fortalecen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es por ello que la misión del docente es tan relevante ya que, en su papel de guía, el docente permite esclarecer no solamente las dudas de sus estudiantes sino las propias, e inclusive, los roles se desdibujan, siendo al mismo tiempo educadores y educandos (Freire, 1992, citado por Gómez (2008).

Desde la pedagogía, la comunicación es fundamental puesto que permite identificar las fortalezas y debilidades de las personas implicadas en el proceso educativo y con ello afianzar

las destrezas que poseen los estudiantes y reflexionar sobre el quehacer del docente, con el fin de educar para la vida. Es así como Amaya (2006) afirma que:

[...] falta de competencia para comunicar, bien sea en forma oral o escrita y para compartir y cooperar con los demás, limita y en algunos casos impide desarrollar la capacidad para aprender; también reduce la capacidad de interiorizar el mundo y el medio cultural del individuo y, por supuesto, la capacidad de expresarlo a través de cualquier proceso creativo (p. 16).

Los conceptos de pedagogía y didáctica son abordados desde la capacidad que posee el docente para organizar, planear y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Frente a esto, Villalobos (2004) establece que:

[...] la didáctica es el medio para la realización de la educación como proceso, por ende, la didáctica retoma del campo teológico de la pedagogía sus fines, y del ámbito ontológico el contexto en el que se desarrolla el proceso didáctico, es decir, la ubicación de la realidad, así como la necesidad social (p. 43).

En otras palabras, la pedagogía es la reflexión de la práctica pedagógica, la cual se lleva a cabo a través de la didáctica. Por ende, debe ser un proceso continuo, ya que permite conocer los medios para conducir a los estudiantes en los procesos educativos. El Ministerio de Educación Nacional en la Guía Metodológica establece la pedagogía como la “capacidad para aplicar diferentes modelos y metodologías pedagógicas, así como de incorporar en el currículo las normas técnicas curriculares establecidas... para facilitar la adquisición y el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes” (p. 43).

#### *Evaluación continua.*

En los procesos de enseñanza la evaluación es fundamental, ya que a través de ella se determina el nivel de comprensión de los estudiantes, sus aciertos y equivocaciones concernientes a las metas planteadas. Esta evaluación tradicionalmente se realiza al finalizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la que se obtiene un valor que determina si él estudiante aprendió o no. Este tipo de evaluación tiende a ser subjetiva, se centra por lo general en el aprendizaje cognitivo y no permite valorar el progreso de los educandos. Por el contrario, la evaluación continua, al ser aplicada durante todas las etapas de aprendizaje, permite realizar un seguimiento riguroso por parte del docente, favoreciendo así la práctica pedagógica, ya que permite flexibilizar el currículo y adaptarlo de acuerdo a las necesidades que se presenten en el

aula. Este tipo de evaluación respeta los diferentes niveles de aprendizaje de los educandos, lo que conlleva a generar estrategias que favorecen la comprensión a través de la socialización de cómo se evaluará a los estudiantes. Esta evaluación beneficia considerablemente al estudiantado ya que, de acuerdo a Delgado y Oliver (2006), los educandos que conocen la forma de evaluar del docente, tiene mayor oportunidad de aprobar la asignatura, y son partícipes de sus procesos de aprendizaje.

#### *Autoevaluación.*

Según Daoud (2007) “[...] la autoevaluación es un compromiso implícito en la actividad docente en cualquiera de sus niveles, si en realidad se precia a la profesión y no es un mero o alternativo modo de subsistencia” (p. 17). De acuerdo a lo anterior, se puede afirmar que la autoevaluación es un elemento relevante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que permite no solamente evidenciar las dificultades que se presentan en el aula y que en su momento pasan desapercibidos, sino la autorreflexión de la propia práctica pedagógica. Para su aplicación, es necesario establecer criterios que establezcan una postura objetiva y, para ello, es importante acudir a los estudiantes, puesto que son los partícipes de los procesos que se presentan dentro y fuera del aula. De nuevo, Daoud afirma que: “[...] con la autoevaluación debe entenderse que se persigue la toma de conciencia de sus propias limitaciones y establecer estrategias para superarlas y desarrollar conductas para alcanzar las metas propuestas” (p.17).

La autoevaluación permite reflexionar sobre las palabras, acciones y reacciones llevadas a cabo durante la interacción entre docente y estudiante. No se debe limitar a los procesos educativos, ya que es a través de los sucesos acaecidos en el aula que el docente debe tomar conciencia sobre el desarrollo intelectual, sentimental, emocional de los estudiantes y a su vez de los efectos de sus acciones dentro y fuera del aula. Al respecto, Colomina, Onrubia y Rochera (citados por García, Loredó y Carranza, 2008), afirman que:

[...] en vista de que el estudio de la práctica educativa debe incluir las actuaciones del profesor antes de iniciar su clase, es necesario contemplar el pensamiento que tiene respecto al tipo de alumno que va a atender, sus expectativas acerca del curso, sus concepciones acerca del aprendizaje, las diversas estrategias que puede instrumentar, los recursos materiales que habrá de disponer, su lugar dentro de la institución, lo que piensa que la institución espera de él, etc. Los autores indican que la interactividad supone considerar también las situaciones surgidas después de clase, por ejemplo, los resultados de aprendizaje y el tipo de productos

generados en el alumno como consecuencia, tanto de su actividad cognitiva y social, como de las acciones del profesor para que ello ocurra (p.4).

#### *Innovación de los procesos académicos.*

La Guía No 31 del MEN insta que es la:

“capacidad para ajustar procesos y planes institucionales, con miras al mejoramiento continuo y de los resultados de los estudiantes en evaluaciones internas y externas, y en respuesta a necesidades sociales, económicas y culturales del entorno. Involucra la capacidad para aumentar los índices de cobertura, permanencia y calidad” (p.8).

La innovación en los procesos académicos debe estar presente en todos y cada uno de los pasos que procuren el bienestar de los procesos educativos y permitan superar las dificultades a nivel disciplinario y académico. Miradas novedosas, diferentes y creativas a un problema en el aula, pueden encontrar una respuesta efectiva donde lo tradicional y lo estructurado no ha logrado hacer mella.

#### **Competencias y habilidades comunicativas.**

Son las habilidades que posee el ser humano para comunicarse de manera adecuada, para ello debe tener conocimiento de la lengua y la destreza para usarla. Según Hymes, citado en Pilleux (2001), “[...] *comunicativa* se ha de entender como un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse” (p.36). Para definir el acto comunicativo y las habilidades contenidas en éste, es necesario retomar la noción de competencia, tal como se presenta en Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana:

Las competencias se definen en términos de “Las capacidades con que un sujeto cuenta para [...]. Pero es claro que estas competencias, o más bien el nivel de desarrollo de las mismas, sólo se visualiza a través de desempeños, de acciones, sea en el campo social, cognitivo, cultural, estético o físico” (MEN, 1998, p. 34).

Las competencias comunicativas hacen referencia al uso de las capacidades que debe poseer el educador y el educando para poder comunicarse en cualquier situación comunicativa de manera eficaz, utilizando de forma correcta las habilidades comunicativas; leer, escribir, hablar y escuchar en diversos contextos. El MEN (1998) referencia siete competencias relacionadas con el uso del lenguaje y su significación, estas son:

- Competencia gramatical o sintáctica, alude a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas.
- Competencia textual, se ocupa de los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados y a los textos.
- Competencia semántica, referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación.
- Competencia pragmática o socio-cultural, se refiere al reconocimiento y uso de reglas contextuales de la comunicación.
- Competencia enciclopédica, alude a la capacidad de poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos que han sido construidos en el ámbito general y cultural.
- Competencia literaria, entendida como la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas.
- Competencia poética, referida a la capacidad de un sujeto para inventar mundos posibles a través de los lenguajes, e innovar en el uso de los mismos.

Cuando se hace referencia a las competencias comunicativas es fundamental pensar en las habilidades comunicativas (leer, escribir, hablar y escuchar), ya que son las capacidades que posee el ser humano para expresar y comprender necesidades, deseos, sentimientos y mensajes a través del lenguaje oral y escrito usando los diferentes tipos de discursos que se presentan en cada uno de los tipos de textos existentes.

### **Oralidad: hablar y escuchar.**

A través de la oralidad los estudiantes adquieren confianza y seguridad en su comunicación puesto que se relacionan, presentan sus ideas, amplían su vocabulario y elaboran preguntas, y a su vez incide en la motivación para adquirir más elementos que les permitan comunicarse de forma asertiva. Según Vásquez (2011), se entiende por oralidad como:

[...] una de las formas básicas de expresión y comunicación humana; una mediación vigorosa para la interacción y la socialización; un dispositivo de primer orden para legar tradiciones, valores y saberes; al mismo tiempo que una técnica para encapsular las variadas manifestaciones de la creatividad y la imaginación de los pueblos. (p. 152)

Bajo esta perspectiva, la oralidad se centra como forma de comunicación humana, la cual, culturalmente se construye con base en el acervo material de una colectividad determinada mediada a su vez por el lenguaje. De esta manera, la oralidad se constituye bajo la premisa de imaginación y manifestación creativa, y se presenta a través de los actos de escuchar y hablar, asociados a procesos cognitivos complejos. Desde los Lineamientos Curriculares (1998) se afirma que:

[...] escuchar implica ir tejiendo el significado de manera inmediata, con pocas posibilidades de volver atrás en el proceso interpretativo de los significados [...] para hablar es necesario elegir una posición de enunciación pertinente a la intención que se persigue, es necesario reconocer quién es el interlocutor para seleccionar un registro de lenguaje y un léxico determinado. (p.50)

Para entrar en el terreno de la didáctica de la oralidad en la cual se hace referencia a las prácticas de enseñanza, es necesario en primer lugar, diferenciar la oralidad espontánea, a la que el docente incorpora en el aula; al pensar en las posibilidades que atañe a los procesos de enseñanza. En segundo lugar, la oralidad es un proceso estructurado de mayor rigor y complejidad académica, que se circunscribe como un proceso interactivo de ejecución pedagógica e intencionalidad cognitiva. Rodríguez (1995) señala que se debe “planificar situaciones de uso de la lengua que permitan reflexionar sobre formatos de habla alternativos y de mayor prestigio social para poder desenvolverse en contextos más amplios y más formales (la misma escuela, las oficinas públicas, las empresas, otros vecindarios).” (p.3)

En los niveles básicos de educación, la puesta en práctica de esta didáctica de la oralidad, deja en evidencia los intereses que hacen atrayente aun para los estudiantes poco entrenados en este recurso, es que la oralidad mantiene la vitalidad propia, la fuerza y la cercanía con las emociones, de las cuales los estudiantes generan un interés por cuanto defender sus posturas implica un compromiso personal que le concede a las pasiones, en palabras de Vásquez (2011), el esplendor particular de lo vivo.

Por esta razón es fundamental construir la cultura de la escucha, puesto que, si la escuela busca que los estudiantes disfruten leer y escribir, primero se debe escuchar su realidad, intereses, temores, proyectos, sentimientos y emociones; porque el docente que no identifica las necesidades de los educandos estaría aplicando procedimientos y recursos carentes de sentido

que no permiten la construcción de significado y por ende se convierten en actividades mecánicas y descontextualizadas.

### **Argumentación.**

La argumentación es innata en el ser humano, ya que, desde la infancia, al observar su entorno, indaga los fenómenos propios de éste y busca dar explicaciones desde su experiencia y conocimiento. Es una habilidad que está inmersa en la cotidianidad, en diversas situaciones nos vemos en la necesidad de defender una postura, una idea, una creencia o una ideología desde la propia razón.

La habilidad argumentativa en la sociedad actual es una necesidad, ya que la competitividad y la globalización exigen cada vez más sujetos con altos niveles argumentativos, que sean capaces de convencer desde el discurso y razón. Es por ello que desde el contexto educativo se debe fortalecer en los educandos la argumentación, que de acuerdo a Zubiría (2006), son aquellas “proposiciones que tienen como función esencial sustentar y apoyar lo afirmado en una tesis, para de esta manera, darle fuerza a las posturas personales, sociales e institucionales.” (p. 106).

Partiendo del postulado anterior, la academia tiene un papel protagónico en la enseñanza de la habilidad argumentativa, ya que en ella se generan relaciones sociales que promueven implícitamente el uso argumentos; cabe señalar según Dolz (1995) que “el discurso argumentativo es una actividad verbal específica cuyo aprendizaje está determinado por el contexto social y las intervenciones escolares. La escuela debería ser el lugar por excelencia de su aprendizaje” (p. 67).

En este orden de ideas, al promover en la práctica pedagógica la enseñanza y el aprendizaje del discurso argumentativo, el estudiante estará en la capacidad de expresar y defender coherentemente sus ideas o criticar lo planteado en una tesis, emitir juicios, razones, refutaciones y contraargumentos, todos ellos respaldados por fundamentos teóricos, cuyo fin es validar diversos puntos vista, lo que repercute positivamente en la apropiación al pensamiento crítico. Lo anterior concuerda con lo expuesto por Luna (2001) donde afirma que todo discurso argumentativo implica necesariamente una dimensión dialógica que manifiesta el carácter discutible del objeto de debate.

## **Metodología**

En este capítulo se expone el abordaje metodológico empleado en la investigación, el cual permitió indagar el papel de las prácticas pedagógicas en el desarrollo de las habilidades orales y argumentativas. En la primera parte se tendrá en cuenta el enfoque de la investigación y su relación con la naturaleza del objeto de estudio. La segunda parte expone la Investigación-Acción y su importancia para la forma de la investigación y su desarrollo, las categorías de análisis que se establecen, así como el enfoque comunicativo como referente para el trabajo a realizar en el aula. Una tercera sección presenta los participantes de la investigación y el contexto en el que ellos se desenvuelven, así como la forma de análisis de los datos y el procedimiento que se siguió en el trabajo de campo.

Teniendo en cuenta que el proyecto investigativo busca transformar la práctica pedagógica, la metodología de investigación acción cualitativa resulta ideal para el desarrollo del mismo, ya que en esta metodología, parafraseando a Hernández y otros (2010) el investigador está inmerso en el ambiente en el cual realiza observaciones holísticas, lo que le permite indagar sobre hechos que ocurren en el contexto, además al tener vínculos con los participantes le permite obtener información real de los acontecimientos para analizarlos de forma objetiva. Así mismo estos autores señalan que el investigador a través de este procedimiento puede: “detectar procesos sociales fundamentales en el ambiente y determinar cómo operan (p, 374)”. En otras palabras, los objetivos que traza la investigación-acción son aplicables para indagar los hechos sociales que acontecen en el aula y que pueden llegar a ser motivo de estudio.

### **Enfoque**

Esta investigación está enmarcada en un enfoque metodológico cualitativo, siendo este entendido como una herramienta que permite investigar fenómenos inherentes a la realidad social, hallando el sentido del lenguaje, del discurso y el habla (Pérez, 2002). Desde esta postura, se considera que el conocimiento es construido socialmente por las personas participantes de la investigación, a la vez que el investigador está envuelto en el fenómeno investigado, ya que sus ideas y valores no pueden desligarse del objeto de estudio, siendo éste un abordaje de cierto modo humanista (Salgado, 2007).

Así mismo a la concepción de la realidad social se analiza como un todo y no como variables separables, comprendiendo la complejidad del objeto de estudio y buscando entender cómo los sujetos conocen, interpretan y experimentan la realidad (Quecedo y Castaño, 2002). Como



recurso heurístico, el enfoque metodológico permite generar reflexiones, interpretaciones y discusiones sobre hechos socio-culturales específicos a partir de la construcción teórica adoptada y el trabajo de campo realizado (González, 2000). Esto lleva a concebir al enfoque como un proceso inductivo que inicia con una recolección de datos, y a partir de su análisis e interpretación, se desarrolla una teoría explicativa del fenómeno. Es la evidencia y la información obtenida desde donde se generan constructos y categorías para comprender el objeto de estudio (Quecedo y Castaño, 2002).

En el campo de la educación, este enfoque resulta ideal dentro del marco de la reflexión de la práctica pedagógica, ya que el mismo investigador se encuentra inmerso en el contexto, lo que favorece la recolección, análisis e interpretación de datos. Además, y de acuerdo a la rigurosidad del proceso, lo imperceptible paulatinamente se vuelve visible, lo que resulta de gran importancia al momento de retroalimentar los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de la praxis. Al respecto González (2007) considera que en el enfoque cualitativo “se analizan no sólo los productos, hechos o conductas observables, sino también los procesos no directamente observables (implícitos, también llamados a veces “currículum oculto” (p.32).

Esa manera de investigar y de abordar una problemática, para González (1993), tiene como fin último la producción del conocimiento reflexión del quehacer educativo, lo que conlleva a la transformación de la práctica docente, inmerso en un proceso continuo de acción-reflexión-acción. La comprensión de la práctica docente, el currículo, los contenidos y el entorno educativo, se consolidan como núcleos de investigación para los docentes, quienes, en su doble papel protagónico, se convierte a su vez en un creador de conocimiento, un transformador de lo educativo al entender los elementos que componen su quehacer y su práctica (ibídem, p. 4)

Se elige el Enfoque Comunicativo porque permite el desarrollo de las competencias comunicativas, definido por Bermúdez y González (2011) “un compendio de saberes, capacidades, habilidades o aptitudes que participa en la producción de la convivencia y las relaciones interpersonales e intergrupales, ya que la coexistencia humana requiere la mediación de una eficaz comunicación” (p. 2).

La formulación de este enfoque está dada por la búsqueda de que el educando se comunique mejor con la lengua, a través de su uso en los contextos y situaciones donde interactúa o podría interactuar con los otros. Esto hace que la práctica del lenguaje en el aula de clase se realice mediante ejercicios reales de comunicación, considerando al mismo tiempo las necesidades,

intereses y motivaciones de los estudiantes con respecto al uso que hacen de su propia lengua (Cassany et. al, 1994). Esto da, de acuerdo con Maati (2013), un papel protagónico a los estudiantes en cuanto a un tipo de aprendizaje cercano, contextualizado, consensuado y relevante, lo cual permite un clima de enseñanza/aprendizaje agradable bajo el cual se facilita la relación entre estudiante y docente.

### **Tipo de diseño**

Para definir la Investigación-Acción y su objetivo central como diseño metodológico, Salgado (2007) considera que: “La finalidad de la Investigación-Acción es resolver problemas cotidianos e inmediatos, y mejorar prácticas concretas. Su propósito fundamental se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales.” (p. 73).

La Investigación-Acción tiene sus inicios en el trabajo de Kurt Lewin, pero posteriormente autores como Kemmis y McTaggart, Stenhouse o Elliot. Una vertiente importante de la Investigación-Acción se aplica en contextos educativos y le da un papel fundamental no solamente al docente como participante e investigador, sino a los estudiantes, quienes se convierten en agentes transformadores de su realidad al expresar sus dudas, inquietudes y deseos. Son ellos mismos quienes suscitan el cambio a través de la participación en el aula de clase. La Investigación-Acción de por sí en el ámbito educativo tiene tintes de IA comunitaria, ya que el docente que investiga convive en ese espacio social que busca transformar León y Montero (2003).

Kemmis y McTaggart (1988, citados en Bausela, 2004) plantean un modelo de cuatro fases: diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial, desarrollo de un plan de acción, aplicación del plan de acción y observación de lo que ocurre en el contexto luego de ello, y reflexión acerca de los efectos para nuevamente planificar. Esta última parte es importante en el planteamiento del modelo, ya que se vale de reflexiones cíclicas acerca de la acción implementada, sus efectos y las prácticas que han llevado al investigador hasta ese punto, esto con el fin de retroalimentar el proceso y realizar constantes cambios en la misma transformación del contexto social. Bausela (2004) considera que la exploración reflexiva es el núcleo de la investigación-acción, ya que a través de ésta es que el investigador, en este caso el docente, reflexiona sobre su quehacer, y a partir de ello es posible diseñar e introducir las mejoras necesarias dentro de su práctica.

Restrepo (2004), por otra parte, considera que los docentes deben adaptarse a las prácticas educativas específicas mediante una separación del discurso pedagógico recibido en la universidad. Esto permite que lo empírico, lo real y aplicado, pueda transformar lo teórico y los esquemas que el docente posee, acorde con la realidad en la que se desarrolla la experiencia educativa. Es por eso que el docente debe deconstruir su práctica inicial, con el fin de hacer una labor más coherente con las necesidades, expectativas, deseos y realidades de los estudiantes y su contexto. La deconstrucción es entendida por Restrepo (2004) como “un proceso que trasciende la misma crítica, que va más allá de un autoexamen de la práctica, para entrar en diálogos más amplios, con componentes que explican la razón de ser de las tensiones que la práctica enfrenta.” (p. 51). En consecuencia, el autor presenta un modelo de tres fases, cercano al señalado con anterioridad, y que recurre a los ciclos sucesivos en los que se pone a prueba la práctica docente de manera constante. La primera fase es una deconstrucción de la práctica docente, la cual permite desarrollar procesos críticos frente al propio actuar. La segunda fase reconstruye la práctica, creando una unión alternativa de la teoría y la práctica. Y en la tercera fase, el propósito es validar y evaluar la efectividad de la práctica alternativa.

### **Categorías de análisis**

Al reflexionar acerca de la práctica docente, se hace evidente hacer un análisis de los procesos que se han llevado a cabo en el aula y cómo éstos repercuten en los estudiantes. Dicho análisis se realiza con el objetivo de generar cambios que permitan el mejoramiento continuo de la labor docente, y es por ello que se considera que la transformación de la práctica se da a través de cambios en la planeación, el currículo, el ambiente de aula, la evaluación, así como la misma pedagogía y didáctica. Estos aspectos, explicados con anterioridad, constituyen las categorías mediante las cuales la práctica pedagógica es susceptible de ser desglosada y descrita para su reflexión y análisis. Véase la tabla 2.

**Tabla 2.** *Categorías de la práctica pedagógica.*

Categorías	Aspectos	Caracterización
Planeación	EPC	Se elige el modelo de enseñanza para la comprensión, ya que posibilita reflexionar en la

---

		práctica pedagógica, ya que sus criterios apuntan a la comprensión del conocimiento. Ver anexo S
	Estrategias pedagógicas enfocadas al fortalecimiento de la oralidad y de la argumentación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Folleto: hablar y escuchar para aprender a pensar</li> <li>• El teatro: hablar y escuchar para aprender a hablar</li> <li>• Autobiografía: hablar y escuchar para conocer al otro</li> <li>• El debate</li> <li>• Interpretación de imágenes</li> <li>• Rutinas de pensamiento</li> </ul>
Ambiente de aula	Relaciones interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ceder el turno para hablar</li> <li>• Guardar silencio para escuchar</li> <li>• Utilizar vocabulario apropiado</li> </ul>
	Actitud docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuchar a los estudiantes</li> <li>• Valorar las opiniones de los estudiantes</li> <li>• Resaltar los aspectos positivos de los estudiantes</li> </ul>
	Manejo de autoridad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementar y cumplir normas en el aula</li> <li>• Concertar pactos de aula con los estudiantes</li> <li>• Tratar equitativamente a los estudiantes</li> </ul>

	Pedagogía y didáctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseñar actividades fortaleciendo las habilidades comunicativas</li> <li>• Realizar actividades de recuperación y refuerzo</li> </ul>
Evaluación	Evaluación continua	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pautas evaluativas</li> <li>• Estrategias evaluativas</li> </ul>
	Autoevaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexión de la práctica pedagógica</li> <li>• Innovación de los procesos académicos</li> </ul>

Para la realización del presente proyecto se tuvo en cuenta las categorías de oralidad y argumentación, las cuales fueron analizadas antes y durante la implementación de las estrategias pedagógicas. Las categorías de análisis de oralidad están conformadas por la escucha y el habla, ya que debido a su función es necesario comprender dichas habilidades de forma similar. Para el habla, se tienen en cuenta los criterios que plantea Paredes (2006) para evaluar una exposición oral, y para el caso de la escucha, se consideran las tres acciones específicas para reducir la brecha en la escucha de Echeverría (2007). Véase la tabla 3.

**Tabla 3.** *Categorías y subcategorías de análisis de oralidad.*

Categorías	Subcategorías	Aspectos	Caracterización
Oralidad	Hablar	Voz	Fuerte y clara, con buena dicción, con entonación adecuada.
		Contenido	Coherente, claro, bien fundamentado, que demuestre estudio y dominio del tema.

---

	Uso de la lengua	Vocabulario variado, adecuado y preciso en sus sinónimos, cuidadosos en la construcción correcta de las oraciones; sin muletillas ni barbarismos.
	Elaboración del discurso	Discurso bien organizado, con introducción y remate acertados.
	Actitud y proyección sobre el público	Seguridad en sí mismo, vehemencia, entusiasmo, impacto, actitud convincente, con dominio sobre el público.
Escuchar	Verificar escuchas	Permite asegurar que lo escuchado es lo adecuado.
	Compartir inquietudes	Compartir con el oyente las inquietudes que conducen a decirle tal o cual mensaje.
	Indagar	Preguntar al orador que proporcione más información, con el fin de completar o corregir, lo que hasta el momento se ha escuchado.

---

En cuanto a las habilidades argumentativas, se caracterizaron los niveles con base a lo planteado por Alzate (2012), donde la elaboración de los argumentos de los estudiantes fue clasificada de la siguiente manera, de acuerdo a su uso al momento de justificar una idea o lo planteado en una tesis. De acuerdo con esta clasificación, Alzate (2012) aclara más a fondo las características para cada nivel de esta manera:

- **Nivel 1:** El estudiante se enfoca sólo en describir los datos de lo que ocurre en una actividad, realiza descripciones literales de los fenómenos observados, utiliza la argumentación situaciones predeterminadas, de tal manera que los estudiantes hacen descripciones literales o parafrasean de la idea del autor.

- **Nivel 2:** En este nivel los estudiantes utilizan con claridad datos y al menos elabora una conclusión y establece ciertas relaciones, causales o no entre el dato y la conclusión.
- **Nivel 3:** Este nivel argumentativo se destaca por poseer datos, varias conclusiones y unas varias justificaciones, el estudiante se expresa de manera fluida y coherente.
- **Nivel 4:** En este caso tiene las características del nivel anterior y el estudiante en su justificación se apoya de respaldos teóricos lo que le otorga mayor credibilidad y garantía.
- **Nivel 5:** Este nivel es el más alto ya que el estudiante es capaz de generar refutaciones conectar de forma coherente datos, conclusiones y justificaciones desde el marco teórico a tal punto que puede generar contraargumentos que favorecen el debate. Véase la tabla 4.

**Tabla 4.** Categorías de análisis de argumentación

Niveles argumentativos	Características
1	Elabora argumentos que son una descripción simple de la vivencia.
2	Elabora argumentos con datos y conclusiones.
3	Elabora argumentos en los que incluye datos, conclusiones y justificaciones.
4	Elabora argumentos de nivel 3 y los respalda teóricamente.
5	Elabora argumentos de nivel 4 y es capaz de crear contraargumentos

### **Participantes y contexto de investigación**

Los estudiantes que participaron en esta investigación pertenecen a la Institución Educativa Municipal Cundinamarca, un colegio público del municipio de Zipaquirá. Los padres de los estudiantes recibieron información acerca del proyecto educativo, frente a lo cual manifestaron su acuerdo por medio de un consentimiento informado. De igual manera, los estudiantes están al tanto de que hacen parte de un estudio con fines académicos y pedagógicos. Se escogieron los grados sextos y séptimo en el 2017 y séptimo y octavo respectivamente para el 2018, con el fin de darle seguimiento y continuidad al proceso. Tomaron parte de la investigación alrededor de 380 estudiantes de los cuales 70 fueron seleccionados aleatoriamente para implementar las

estrategias pedagógicas que les permitieran fortalecer las habilidades orales y argumentativas. La tabla número tres reúne la información pertinente relacionada con los grupos de investigación.

**Tabla 5.** *Descripción de la población participante*

<b>Asignatura</b>	<b>Intensidad horaria semanal</b>	<b>Grado</b>	<b>Edad</b>	<b>Niñas</b>	<b>Niños</b>	<b>Total</b>
Lengua Castellana	4	804	12	5	0	5
			13	5	5	10
			14	6	6	12
			15	2	3	5
			16	0	2	2
Ciencias naturales y educación ambiental	3	702	11	1	1	2
			12	11	7	18
			13	1	5	6
			14	1	3	4
			15	2	2	4
			16	0	2	2
<b>Total</b>				<b>34</b>	<b>36</b>	<b>70</b>

La muestra total está compuesta de 70 estudiantes, 34 niñas y 36 niños, cuyas edades oscilan entre 11 y 16 años respectivamente. El grado 804 recibe 4 horas a la semana de clase de lengua castellana, mientras que el grado 702, recibe 3 horas semanales de clases de ciencias naturales y educación ambiental (también se tuvo en cuenta el tiempo de la clase de ética y valores para realizar algunas actividades).

La Institución Educativa Municipal Cundinamarca se encuentra ubicada al occidente del municipio de Zipaquirá en la zona urbana, en el barrio la Concepción. La institución cuenta con cuatro sedes: Central (sede C), Francisco de Paula Santander, Antonio Nariño y Bolívar 83. Esto es dado y teniendo en cuenta el Proyecto Educativo Institucional (PEI): Las familias de los



estudiantes proceden de diferentes barrios de la ciudad principalmente de los alrededores al colegio como lo son Altamira, El Codito y Bolívar 83 (barrios con altos índices de violencia). En las sedes C y Bolívar 83 se encuentran ubicados los estudiantes de básica secundaria, con quienes se trabajó en este proyecto.

Las familias pertenecen en su mayoría al SISBEN nivel 1, representando el 46% de la población, el 32% se encuentra ubicado en el nivel 2 y el 6% en el nivel 3 o más. En cuanto al estrato socioeconómico la mayoría se encuentra en los estratos 1 y 2 el 42% y el 45% respectivamente. De acuerdo al registro de matrícula se evidencia que las familias de los estudiantes están conformadas de diversas maneras, “34% de hogares conformados bajo unión de hecho, 32% en matrimonio, un 29 % son separados, y un 8% solteros o viudos. La familia está conformada por tres hijos en promedio (Institución Educativa Municipal Cundinamarca, 2015 p. 26). La mayoría de padres son empleados y se desempeñan como operarios de empresa de flores, construcción, oficios varios, hogar o fábricas de la región.

### **Técnicas e instrumentos**

La medición inicial tuvo en cuenta encuestas avaladas por un experto, además de otros instrumentos adaptados de la guía 11 del Ministerio de Educación Nacional. Adicional a las ya mencionadas pruebas Saber 2015 - 2016, se aplicaron cinco encuestas en las que se analizaron las categorías establecidas para el desarrollo del proyecto. El primero de ellos es una encuesta, en la que los estudiantes debían completar la información de acuerdo a sus experiencias en clase y el quehacer pedagógico desde la perspectiva de los estudiantes, en la que se indaga sobre la práctica docente, aplicación de actividades del docente que facilitan el aprendizaje, motivación en clase, evaluación. Esta herramienta se respalda con la idea que plantea Robinson (2015), los buenos profesores hallan el equilibrio y la dinámica de todas las disciplinas en el plan de estudios a través de cuatro funciones principales: “motivan a sus estudiantes, facilitan el aprendizaje, tienen expectativas con respecto a ellos y los capacitan para creer en sí mismos” (p. 151). Es importante llamar la atención sobre estas funciones, ya que la labor del buen profesor está en tener la capacidad de reconocer al estudiante a través de su oralidad, puesto que su capacidad de aprendizaje y la construcción de sus relaciones personales se basan en el habla y en la escucha (Anexo C). Posteriormente se aplica un instrumento diagnóstico en el que se indaga a los estudiantes sobre su proceso oral y argumentativo (Anexo D). En esta actividad los estudiantes debían marcar la frecuencia de conductas cotidianas en su comunicación en el aula. Con este

instrumento se pretende determinar la problemática planteada, puesto que facilita identificar la calidad de las relaciones personales y reconocer los errores y debilidades que los educandos cometen en su comunicación oral. En relación con lo anterior, Echeverría (2007) argumenta: “No hay mejor indicador de la calidad de una relación que la manera como evaluamos la escucha que en ella se produce, sea ésta una relación personal o de trabajo” (p.73).

El tercer instrumento evalúa el desempeño del docente en su práctica, es una encuesta desde la mirada de los estudiantes, recopila información sobre las actividades aplicadas que facilitan el aprendizaje, la relación entre docente y estudiante, interés por los temas tratados en clase, la percepción que tienen los educandos sobre conocimiento disciplinar de la especialidad del docente y el desarrollo de la clase incluyendo las sugerencias para mejorar la práctica (Anexo E).

La siguiente herramienta se diseñó con el fin de hacer seguimiento del proceso comunicativo en el que el estudiante tendrá la oportunidad de evaluar sus avances y aspectos a mejorar acerca de sus habilidades comunicativas (Anexo F). El hilo conductor se plantea de la siguiente forma: ¿Cómo puedo hacer para que mis competencias comunicativas contribuyan a la superación de mis debilidades y fortalecimiento de saberes? y las Metas de Comprensión son:

1. Guardo silencio y escucho atentamente cuando mi compañero o docente está hablando.
2. Utilizo un vocabulario apropiado de acuerdo a la terminología de los temas abordados.
3. Expongo mi postura ante los temas propuestos, con argumentos válidos.

El estudiante evaluó su desempeño según lo estipulado (NA = No adquirido, EP = En proceso, A = Adquirido), luego el compañero y el docente lo evaluará, para que finalmente el estudiante escriba cuáles son los aspectos que debe mejorar. Con este instrumento se pretende fortalecer la didáctica de la oralidad, concebida como lo señala Vásquez (2011), no como una tarea instrumental, sino como un campo de conocimiento en el que se combinan la experiencia, el sentido de la previsión, la reflexión continua sobre la acción y una profunda tarea de traducción, adecuación y secuenciación de determinados saberes (p. 152).

Otra herramienta empleada, y de gran importancia en esta fase diagnóstica, fue una serie de grabaciones de ejercicios donde los estudiantes realizaron actividades donde la expresión verbal (y todos los elementos que intervienen) era puesta a prueba. Esta herramienta es pertinente para el estudio de las habilidades orales y las categorías de análisis establecidas, ya que a través de las grabaciones se puede evidenciar las dificultades, falencias e imprecisiones de los estudiantes a la hora de expresarse oralmente.

Luego de aplicar las estrategias pedagógicas planteadas se realiza la última encuesta para estudiantes adaptada del Ministerio de Educación Nacional, respecto a la evaluación anual de desempeño docente, en la que se evidencia de nuevo la percepción que tienen los estudiantes sobre el trabajo docente en cada una de las áreas abordadas (Anexo G).

### **Procedimiento de recolección de datos**

Para la recolección de datos, y en concordancia con la Investigación-Acción, se usaron observaciones registradas en los diarios de campo (Anexo A), análisis de las encuestas realizadas y videos que fueron tomados durante el desarrollo de las actividades con los estudiantes.

**Observaciones:** se desarrollaron de manera constante tanto en interacciones grupales como en conversaciones con las docentes, enfocándose en las situaciones donde la habilidad oral y argumentativa sobresalían. Dichas observaciones fueron hechas en varios momentos durante la investigación, teniendo en cuenta las categorías que surgieron durante el proceso investigativo no.

**Videos:** el material audiovisual fue recogido durante las actividades realizadas en las clases de Ciencias Naturales, Castellano. El desarrollo de las actividades y el desempeño de los estudiantes en las tareas propuestas, fueron grabadas con el fin de posteriormente analizar la práctica pedagógica, y las habilidades comunicativas como lo son: la oralidad y la argumentación.

### **Análisis de datos**

El análisis de los datos se efectuó a partir de las observaciones, los videos y encuestas aplicadas durante el proceso, además de los resultados de las pruebas Saber. Este análisis se enmarca a partir de las categorías de análisis preestablecidas y emergentes con respecto a la práctica pedagógica, la oralidad y la argumentación, con el fin de generar cambios en el quehacer docente y a su vez evaluar el desempeño y progreso de los estudiantes en dichas habilidades comunicativas, que permiten la comunicación de los estudiantes en sus contextos no solamente académicos sino de uso diario y generalizado. Se propende realizar una triangulación de los datos que dé cuenta de las categorías y los resultados obtenidos a partir del análisis de la información que arrojaron los instrumentos.

### Desarrollo de ciclos de reflexión en el proceso de Investigación – Acción

El proyecto se cataloga como investigación-acción educativa, según Elliot (2000), quien sostiene que este tipo de abordajes se caracteriza por analizar los problemas hallados en la cotidianidad de la práctica docente, cuyo propósito es comprender y establecer estrategias y acciones para solucionarlos, mediante el uso del diálogo. Este segmento dentro de la formulación y análisis de un proyecto es importante, ya que permite reflexionar sobre el proceso en su conjunto, y los avances que se van alcanzando a medida que se desarrolla la investigación, lo cual permite, en un proceso circular, la retroalimentación y transformación pertinente durante la investigación. A continuación, se presentan los ciclos de reflexión de Lengua Castellana y Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Véase tabla 6 y 7.

**Tabla 6.** *Ciclos de reflexión de Lengua Castellana*

Ciclos de reflexión	Lengua Castellana
Reflexión inicial	Planificación
<p>Lo que se encontró en la exploración inicial, llevada a cabo en el año 2017, fue que los constantes llamados de atención y los problemas de convivencia en el aula dificultan el desarrollo de la clase, limitan la comprensión y participación de los estudiantes, no favorecen la responsabilidad de los educandos sobre su propio proceso de formación y establecen diferencias entre docente y estudiante.</p>	<p>A raíz de la reflexión, surge una serie de propuestas a ejecutar en el aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Hacer a los estudiantes más partícipes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.</li> <li>Crear productos culturales relacionados con los temas abordados.</li> <li>Retroalimentar el desempeño de los estudiantes.</li> <li>Fortalecer las habilidades comunicativas para adquirir competencias sociales, tales como tolerancia, expresión y comprensión de los mensajes.</li> <li>Mantener relaciones interpersonales agradables.</li> </ul>

### Análisis e interpretación

Es fundamental escuchar la opinión de los estudiantes sobre la práctica pedagógica, ya que son ellos quienes pueden establecer los criterios para desarrollar una clase agradable y significativa. La forma como se inicia la clase, las palabras que el docente utiliza, los gestos y la forma como evalúa son esenciales para el buen desarrollo de la clase.

Para que los estudiantes sientan confianza en sí mismos a la hora de expresar sus ideas, se requiere de una previa preparación del discurso y debe estar estrechamente relacionado con su realidad.

El desarrollo de las conversaciones estructuradas permite que los estudiantes se expresen con mayor seguridad, y así mismo, da la posibilidad de percibir sus dificultades para expresar las ideas en público favoreciendo la convivencia.

El docente, para desarrollar su labor, debe tener conocimiento sobre la realidad de cada uno de los estudiantes, ya que sus relaciones personales, familiares y sociales permiten el desarrollo de la personalidad de cada uno de los educandos. De esta forma, el docente establece que se debe fortalecer en cada uno de ellos y en el grupo en general.

### Puesta en práctica

Las actividades y cambios en la práctica pedagógica que se plantean para atender las necesidades que establece el proyecto, están orientadas a desarrollar un aprendizaje que permita solucionar problemas, y a su vez, transformar la realidad de los participantes de la investigación. Por tal motivo, desde lo pedagógico se elige el modelo de la enseñanza para la comprensión, ya que permite construir, representar, organizar y relacionar los conocimientos.

Así mismo, las actividades indagan sobre las situaciones que interfieren en la convivencia y establecen la forma de mejorar las relaciones interpersonales a través de una comunicación asertiva. Las actividades también buscan fortalecer la oralidad mediante la recopilación de información, seleccionando y ordenando sus ideas para expresarlas de forma organizada a sus compañeros, y a través de la expresión de sus pensamientos y emociones de modo espontáneo. Dichas actividades fueron:

- El folleto: hablar y escuchar para aprender a pensar.
- El teatro: hablar y escuchar para aprender a hablar.
- Autobiografía: hablar y escuchar para conocer al otro.

**Tabla 7.** Ciclos de reflexión de Ciencias Naturales y Educación Ambiental

Ciclos de reflexión	Ciencias Naturales y Educación Ambiental
<b>Reflexión inicial</b>	<b>Planificación</b>
<p>Partiendo desde la misión institucional, la cual contempla la comunicación como un eje articulador para el desarrollo de competencias, inicialmente se realizó un análisis de la práctica pedagógica con fin de generar cambios que aportaran al mejoramiento de la comunicación en el aula. En dicho análisis se detectó que se debía mejorar la planeación, el ambiente de aula, la evaluación y la comunicación-docente estudiante.</p> <p>Posteriormente se realizaron observaciones respecto a la comunicación en la clase de Ciencias Naturales, en las que se evidenciaron falencias en los estudiantes en sus habilidades orales y argumentativas. Las observaciones arrojaron que éstas afectan no solamente el nivel académico, sino también el ambiente de aula. Por ejemplo, al momento de realizar exposiciones, a los estudiantes se les dificulta hablar con fluidez y seguridad, acuden a la lectura literal y les cuesta participar. En cuanto a la argumentación, se evidenció que no están habituados a sustentar sus ideas o postulados mediante la razón y la lógica. Se les dificulta la escucha y tienden a ser agresivos en su trato personal.</p>	<p>De acuerdo a la reflexión previa, se concluyó en la necesidad de transformar la práctica pedagógica para fortalecer las habilidades orales y argumentativas de los estudiantes, con el fin de mejorar la comunicación en el aula, el nivel académico y la convivencia. En seguida, se consultan estrategias pedagógicas que aporten principalmente a la mejora de las habilidades antes mencionadas; además, se indaga sobre la EPC, con fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>Para el caso de Ciencias naturales se eligen como estrategias pedagógicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Debate: de acuerdo a Plantin (2004) el debate tiene las características necesarias para desarrollar competencias argumentativas. Esta estrategia, por sus características, también permite mejorar las habilidades orales.</li> <li>• Análisis de caricatura: según Barragán y Gómez (2012) es “un texto argumentativo en sentido estricto que actúa como detonante de operaciones cognitivas altamente complejas gracias a su riqueza semántica y expresiva” (p. 81)</li> <li>• Rutinas de pensamiento: Aunque la finalidad de las rutinas es hacer visible el pensamiento, el estudiante en la mayoría de ellas se ve obligado a dar explicación y a argumentar su pensamiento.</li> </ul>

### **Análisis e interpretación**

A partir de los instrumentos aplicados, observaciones, opiniones y percepciones de los estudiantes frente a la práctica pedagógica, se evidenció la importancia de la comunicación en el aula que debe estar mediada por el trato amable y respetuoso del docente hacia el educando, la buena actitud, e incluso, la importancia de saludar y sonreír al iniciar una clase.

La implementación de la planeación a través de la E.P.C, generó un cambio positivo en las clases y su planificación, ya que permitió desarrollar diversas metas de comprensión, contando con actividades de inicio, centrales y de finalización, además de facilitar la evaluación continua.

La reflexión de la práctica docente es una herramienta dinamizadora fundamental que le permite al docente evaluar desde la autocrítica su labor, lo que conlleva a reconocer sus aciertos y sus dificultades para tomar decisiones frente a ellos, lo que beneficia tanto su labor como los procesos de enseñanza y aprendizaje.

### **Puesta en práctica**

Para transformar la práctica pedagógica desde la asignatura de Ciencias Naturales y educación ambiental, la docente realizó una consulta exhaustiva de las estrategias que podría aplicar en el aula para el fortalecimiento de las habilidades orales y argumentativas.

Las estrategias pedagógicas aplicadas permitieron realizar cambios en la práctica pedagógica que se evidenciaron a través de la planeación, la evaluación y el ambiente de aula. Respecto a la planeación, se siguió el modelo de la Enseñanza para la Comprensión, cuyo propósito es lograr una comprensión real de lo que se pretende enseñar, teniendo en cuenta metas, aspectos cognitivos, comunicativos, de propósito y de método. En cuanto a la evaluación, los cambios generados se ven reflejados en la evaluación continua e integral; finalmente, el ambiente de aula sufrió cambios positivos, ya que las relaciones entre docentes y estudiantes se fortaleció gracias a la buena comunicación, respeto y amabilidad.

### **Reflexión inicial**

Para determinar y clarificar la temática abordada en este documento, se llevó a cabo la recopilación de la información que surgió a partir de la observación, se identificaron las problemáticas presentes en el aula, y se indagó sobre el contexto de los educandos. Por último, se realizó una revisión bibliográfica en búsqueda de estrategias pedagógicas encaminadas a fortalecer habilidades orales y argumentativas en los estudiantes.

Al iniciar el proceso de reflexión, y luego de aplicar una serie de encuestas, se encontró que las prácticas pedagógicas en su mayoría eran de corte tradicional, en las que dentro de su planeación no se tenía contemplado el contexto de los estudiantes. Uno de los instrumentos de diagnóstico fue una encuesta en la que se medía la percepción de la práctica educativa por parte de los estudiantes, así como los intereses que tenían y las consideraciones para la clase (ver anexo C). Sin embargo, aunque las encuestas no arrojaron resultados negativos frente a la satisfacción de los educandos, se evidenció que en algunas ocasiones se desmotivaban frente a actividades repetitivas que no los retaba a ir más allá de lo que se pretendía enseñar.

En el momento de desarrollar las clases, se evidenció en algunos estudiantes interés por las temáticas abordadas. Dicho comportamiento se ve reflejado en la participación precipitada de los estudiantes, la cual muestra la falta de precisión en el momento de argumentar, ya que por lo general los estudiantes utilizan dentro de su discurso oraciones largas sin coherencia o cortas, que poco o nada se relacionan con el tópico propuesto. Así mismo, se observó que los estudiantes no utilizan las palabras precisas para lo que desean expresar, incurriendo en el uso de palabras baúl e impropiedades léxicas. Se les dificulta seguir instrucciones, ya que preguntan con frecuencia qué es lo que deben hacer, incluso cuando se dan a conocer los pasos a seguir.

### **Planificación**

Las actividades y cambios en la práctica pedagógica que se plantean para atender las necesidades que establece el proyecto, están orientadas a desarrollar un aprendizaje que permita solucionar problemas, y a su vez, transformar la realidad de los participantes de la investigación.

Para transformar la práctica pedagógica es necesario hacer cambios principalmente en la planeación y la evaluación. Respecto a la planeación, se siguió el modelo de la Enseñanza para la Comprensión, cuyo propósito es lograr una comprensión real de lo que se pretende enseñar y a su vez permite construir, representar, organizar y relacionar los conocimientos teniendo en cuenta los aspectos cognitivos, comunicativos, de propósito y de método.

En cuanto a la evaluación los cambios generados se ven reflejados en la evaluación continua, ya que durante el desarrollo de las clases se evidencian estrategias que permiten valorar el desempeño progresivo de los estudiantes.

Así mismo, las actividades indagan sobre las situaciones que interfieren en la convivencia y establecen la forma de mejorar las relaciones interpersonales a través de una comunicación asertiva. Las actividades también buscan fortalecer la oralidad y la argumentación mediante la



recopilación de información, seleccionando y ordenando sus ideas para expresarlas de forma organizada a sus compañeros, y a través de la expresión de sus pensamientos y emociones de modo espontáneo.

### **Puesta en práctica**

En este ciclo de reflexión se tuvo en cuenta el aspecto de convivencia, ya que éste se ve afectado por la falta de comunicación, lo que repercute en el bajo rendimiento académico y en las relaciones interpersonales que surgen en el aula. Es por ello que las investigadoras reflexionaron acerca de su práctica pedagógica en la que analizaron que la comunicación en el aula es esencial para transformar el quehacer docente y a su vez establece un buen ambiente entre los estudiantes, lo cual facilitó el desarrollo de las actividades. Escucharlos fue el punto partida, sin embargo, el diálogo estuvo presente durante todo el proceso, lo que conllevó a compartir, construir y reflexionar en forma conjunta entre estudiantes y docentes.

Desde las actividades implementadas se buscó regular la vida escolar a través de acciones en las que se vieron involucradas mínimas reglas para mejorar las relaciones en el aula. Teniendo en cuenta el aspecto social dentro del contexto del aula, las actividades realizadas tienen como objetivo potenciar las competencias comunicativas a través de situaciones reales, hipotéticas o cercanas a la realidad, donde se enfatizó en el uso del lenguaje como una herramienta que permite la comunicación con los demás. Es por ello que se abordó la oralidad y la argumentación, no como procedimientos o un conjunto de reglas, sino como habilidades necesarias para la vida diaria.

La planeación de las actividades está enmarcada en el modelo de la Enseñanza para la comprensión (EPC), el cual, partiendo del análisis del contexto, se resalta la evaluación continua, indispensable en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las estrategias pedagógicas aplicadas fueron:

- El folleto: hablar y escuchar para aprender a pensar.
- El teatro: hablar y escuchar para aprender a hablar.
- Autobiografía: hablar y escuchar para conocer al otro.
- El debate.
- Interpretación de caricatura.
- Rutinas de pensamiento.

### **Análisis e interpretación**

Una vez aplicadas las estrategias seleccionadas se realiza el análisis e interpretación de los cambios que se gestaron en la práctica pedagógica y en el fortalecimiento de las habilidades orales y argumentativas de los estudiantes.

La transformación de la práctica pedagógica da cuenta de la mejora de la comunicación en el aula por parte del docente, en las encuestas realizadas se evidenció que para los estudiantes resulta de gran importancia el trato que les brinda el docente desde el inicio hasta el final de la clase, ya que este afecta el ambiente de aula y la disposición frente a las actividades planteadas. Escuchar a los estudiantes es esencial para generar cambios positivos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que ellos se hacen partícipes y protagonistas de dichos procesos, lo que conlleva a mejorar las relaciones docente-estudiante. Así mismo, el docente debe conocer las particularidades de cada uno de los educandos, ya que a partir de éstas puede generar estrategias pedagógicas que le permiten planear actividades acordes a sus necesidades respetando los niveles de aprendizaje que se puedan presentar en el estudiantado.

Al llevar al aula la oralidad como una práctica formal, se comete el error de confiar en su espontaneidad, y a su vez el docente implementa algunos géneros orales para fortalecer dicha habilidad, dándole relevancia al contenido, la proyección de la voz, el uso de la lengua, elaboración del discurso, actitud y proyección sobre el público, elementos valiosos para reforzar las relaciones comunicativas, sin embargo, estos aspectos no son suficientes para fortalecer la oralidad.

Por esta razón, el docente debe no solamente enfatizar sino diferenciar, según dice Cuervo y Diéguez (1993, citados en Vásquez 2011) “[...] entre hablas personales y hablas pluripersonales o entre unas modalidades en las que caben el soliloquio, la conferencia o la exposición y otras que incluyen el debate, el foro o la entrevista” (p. 154). En línea con lo anterior, las técnicas orales definen unas características esenciales para cada una, permiten que los estudiantes definan una postura personal, establezcan razones, realicen planteamientos que invitan a la confrontación y verificación, ya que los educandos se motivan y se despierta su curiosidad, la cual hace posible un aprendizaje significativo. Con respecto a la argumentación Ruiz (2016) plantea:

Trabajar la argumentación en el aula enriquece la comunicación del niño en los ámbitos cotidianos de interacción, le exige poner de manifiesto habilidades y destrezas discursivas y de pensamiento para la consecución de metas de persuasión y adhesión de otros a su

planteamiento, a la vez, que posibilita el avance en la toma de conciencia y responsabilidad de lo que expresa (p.5).

Desde lo anterior se puede entender que, al incentivar la argumentación en los estudiantes, se benefician las habilidades orales que se ven envueltas en el proceso argumentativo, las cuales propiamente son susceptibles de ser aplicadas en variadas situaciones. En otras palabras, cuando el estudiante logra expresarse con elocuencia, es porque simultáneamente ha adquirido las competencias necesarias que le permiten sustentar sus ideas. Debido a ello, es posible considerar como fundamental que, para mejorar la práctica pedagógica, es necesario describir los cambios que se han generado durante la implementación del proyecto en cada una de las áreas que orientan la investigación.

Se han evidenciado cambios significativos que surgen al momento de planear, ejecutar y evaluar. Inicialmente estos procesos se realizaban de forma tradicional o de acuerdo a las directrices institucionales. Sin embargo, estos procesos, al estar descontextualizados y enfocados exclusivamente al conocimiento disciplinar, afectan negativamente los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que son ajenos a la realidad de los estudiantes y poco les aporta a la solución de problemas de su entorno. Al respecto, Valbuena (2007 citado en Vanegas et al, 2013) menciona que: “El conocimiento cotidiano está fuertemente influenciado por las relaciones del sujeto con los elementos contextuales a diferentes niveles (sociedad, cultura, familia, escuela, etc.”, (p. 869).

En la actualidad, al tener en cuenta el contexto de los educandos, el docente tiene una herramienta invaluable al tener una percepción objetiva del entorno de la comunidad educativa, lo que facilita planear actividades motivadoras que potencializan el aprendizaje de una disciplina que conlleve al cumplimiento de metas deseadas, desarrollando en los estudiantes la capacidad de análisis e interpretación de su realidad.

El proceso de evaluación se ha reestructurado a través de las prácticas pedagógicas. Inicialmente, su objetivo era dar una valoración cuantitativa de acuerdo al aprendizaje de los estudiantes, y estaba enfocado principalmente hacia el almacenamiento y la memorización de datos. Actualmente, la valoración cuantitativa pasó a un segundo plano y se optó por una evaluación integral (coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación), cuyo pilar son los avances en cuanto a oralidad y argumentación se refiere. El docente debe hacer todo lo posible para que el ambiente de aula sea enriquecedor, donde la curiosidad del estudiante sea el motor

constante de la construcción de su pensamiento, explorando sus propios intereses y de esta forma ir superando sus dificultades, fortalecer aciertos y visualizar las oportunidades, para mejorar y transformar constantemente los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el siguiente apartado, se analizarán con detalle las actividades realizadas, así como sus objetivos, sus logros y sus alcances, todo esto enmarcado en las categorías de análisis establecidas durante el proceso.

### **Análisis de los Resultados**

La responsabilidad de la institución educativa, en su actualidad, es enseñar didácticamente la expresión oral y las habilidades que la conforman. Para lograr estos saberes, es primordial que el docente logre desarrollar algunas estrategias que le permitan realizar una labor eficaz, eficiente, pero, sobre todo, humana y cercana a sus estudiantes. Vásquez (2011) señala como elementos fundamentales para iniciar esta práctica pedagógica la planeación del actuar, el seguimiento y el objetivo orientador de nuestras acciones. Entre estas pautas iniciales se debe entrar en una fase preparatoria hacia los estudiantes, a través de dos elementos importantes en torno al desarrollo del aprendizaje: la progresión o secuenciación de los contenidos, y la organización del material “se necesita conocer qué es una descripción, un esquema, un mapa conceptual, saber elaborar un guion, tener conciencia del auditorio, disponer de ayudas para la memoria y otras para la puesta en escena” (Vásquez, 2011, p.152). Todo esto es fundamental para no caer en la trampa de la espontaneidad y la improvisación, puesto que se necesita es fortalecer la voluntad didáctica del docente a través de la preparación y la premeditación en las clases.

Es por lo anterior que, con el fin de fortalecer la oralidad en el aula, se deben compartir y discutir los criterios de evaluación con los estudiantes, con el fin de llegar a un consenso acerca del trabajo y de lo que se debe mejorar, así como los medios para lograrlo. Acorde con esa idea, no solamente se analizaron las actividades y su impacto a la luz de las categorías y aspectos de la oralidad (Tabla 3), sino que los estudiantes conocieron dichos criterios evaluativos. A continuación, se presentan las actividades realizadas en el área de Lengua Castellana.

#### **El folleto: hablar y escuchar para aprender a pensar.**

El diálogo es el eje central para compartir, construir y reflexionar, y con él, conocer los sentimientos e intereses de estudiantes y docentes. Ese intercambio de ideas a través del emisor y receptor, en un constante vaivén de funciones interrelacionadas que componen el acto conversacional. Con el fin de enfatizar que hablar y escuchar es fundamental para aprender a pensar, se han desarrollado actividades en las que los estudiantes siguen un conjunto de normas para luego hablar y escuchar atentamente a sus compañeros. Es posible relacionar el enunciado anterior con el planteamiento de Roa, Pérez, Isaza, Rey de Alonso y Aragón (2014):

El aprendizaje de la comunicación en una situación formal requiere de un tiempo en que los alumnos puedan pensar lo que van a decir, informarse al respecto, seleccionar las ideas, ordenarlas, y saber cómo decirlas. Una de las primeras consideraciones sobre el aprendizaje

de las diferentes áreas es enseñar a hablar en el lenguaje de cada una de las ciencias particulares (p. 42).

Para el desarrollo de la actividad y el abordaje de esta temática, se entregó a los estudiantes folletos de diferentes tipos (campañas, condominios, eventos, turismo, productos, entre otros). En esta primera parte, se buscó que los estudiantes observaran las imágenes, textos, logos, organización, con el fin de analizar las particularidades más sobresalientes de los elementos que componen los diferentes tipos de folletos presentados. Así mismo, los estudiantes respondieron acerca de lo que encontraron en los folletos, a la vez que definían con sus propias palabras qué es un folleto, y elaboraron preguntas a partir de lo observado.

Enseguida formaron grupos de trabajo y se entregó material fotocopiado en el que se presentó la definición, estructura y tipos de folletos, y con dicha información se ejecuta una rutina de pensamiento llamada El pulpo. Dicha rutina de pensamiento consistió en hacer un dibujo de una estructura, en la cual los estudiantes organizan la información correspondiente al folleto. Al realizar la explicación de la rutina de pensamiento, los estudiantes solicitaron hacer otro tipo de esquema, y de tal trabajo creativo surgieron arañas, ballenas, flores, entre otros (Anexo I). Durante la realización del ejercicio se observó que los estudiantes expresan con facilidad sus intereses a medida que avanzan en el desarrollo de la actividad, discuten sobre la ubicación y organización de la información en cada uno de los esquemas elegidos, y a su vez contrastan, comparan y cuestionan sus saberes previos frente a la nueva información, logrando así un cambio en las concepciones preestablecidas.

Como parte del ejercicio, y en un abordaje reflexivo, se instó a los estudiantes para que pensarán en las situaciones que afectan la armonía en el aula, y con ello, elaborar una lista de valores que pueden disminuir o contrarrestar los comportamientos que perjudican la convivencia. Luego de ello, escogieron el valor que consideraron esencial para mejorar sus propias conductas; recopilaron información sobre la cualidad elegida, recortaron dibujos, ilustraciones y textos de revistas que se relacionaran con el tema y que fuesen explicativos en cuanto a su pensamiento.

Posteriormente diseñan un texto discontinuo cuya intención fue modificar dichos comportamientos a través de un folleto publicitario. En él se mostró la información del evento o producto que publicitaron, el valor elegido, los beneficios del producto o la actividad, así como las imágenes de apoyo necesarias (Anexo J). Al finalizar la realización del folleto, los estudiantes elaboraron preguntas con las partículas interrogativas qué - para qué - por qué – cómo – cuándo.

A partir de las respuestas obtenidas se sugiere que organicen su discurso para la socialización y respectiva explicación de su producto.

En la sustentación de los folletos se evidenció que hay un interés por la actividad y esto se manifiesta en el desarrollo del ejercicio. Algunos estudiantes demuestran dominio del tema, facilidad en la expresión y una buena relación entre su discurso y el trabajo realizado en el folleto (Anexo K). Sin embargo, una buena parte de los estudiantes no usa el tono de voz correcto, falta seguridad para expresar sus ideas, el vocabulario se limita al usado en el folleto, ya que constantemente acuden a él para continuar con la presentación, hacen uso constante de palabras baúl (como la palabra “cosas” para sustituirla por palabras que desconocen o no encuentran), muletillas y silencios prolongados, y el discurso carece de organización y articulación. A continuación, y a manera de ejemplo, se transcriben dos presentaciones de los estudiantes:

Estudiante E: “Pues mi folleto es sobre la educación, a ver pues mi folleto es una invitación. Es una invitación a un evento que se va a realizar. Pues no es para público general, sino para los estudiantes de los colegios, se realizará para más de 58 escuelas eh... en distintos municipios, eh... es un evento que se realizará para queee... Incitar a las personas o a los jóvenes para que no pierdan su tiempooo en las drogas o en la calle o en otras actividades, sino que practiquen, por ejemplo, una clase de deporte o una actividad eh... Se va a hacer una charla, una concientización para la paz, para que eh... hablen de los valores, para que ayuden para tener una sana convivencia o una buena paz, eh... también se van a realizar concursos de por ejemplo matemáticas o de sociales para personas que..., para muchachos que les gusta más como estudiar y eso. Eh... la actividad por ejemplo en esta escuela, ¡en ésta!, bueno en general..., se va a realizar el 30 de octubre, bueno les toca esperar hasta allá muchachos, (risas) para que... para que puedan recibir... un momento de diversión. Este día se viene de particular, no se van a traer libros porque no se va a dictar clase”. Por otra parte, el estudiante B exhibe su trabajo: “Buenos días, mi nombre es B. M. Mi folleto se trata sobre la amistad.” Silencio, le da varias vueltas al folleto, lo revisa. Sus compañeros le piden que hable. Luego de realizar su exposición y, para terminar, dice que ya.

De estos ejercicios y ejemplos señalados, se desprende una carencia en las habilidades discursivas y el conocimiento necesario para comunicarse en ese tipo de situaciones que involucran público. Esto es posible evidenciarlo a través de los silencios entre frases, lo cual

causa una desarticulación del discurso y se dificulta su comprensión. Al igual que en la apertura y la finalización del discurso, ya que los estudiantes tienden a ir al grano, y no saben cómo cerrar una intervención cuando se les agotan las palabras. De la misma manera, las muletillas como “eh”, “pues” y “porque” son frecuentes, así como el uso de lenguaje coloquial, donde no se encuentra diferencia entre un diálogo formal de una exposición, y el lenguaje informal que se usa en otro tipo de interacciones.

### **El teatro: hablar y escuchar para aprender a hablar**

Con el fin de desarrollar la competencia discursiva, los estudiantes deben representar el mundo a través de su oralidad en medio de un contexto social donde interactúan constantemente con sus familiares, docentes, pares y desconocidos, dándole vida a sus pensamientos valiéndose tanto del habla autogestionada como del habla plurigestionada (Cassany, 1994). Por ello, la actividad teatral se llevó a cabo con el fin de brindar la seguridad para que los estudiantes puedan expresar ideas, pensamientos y emociones por medio de la actuación de diversas situaciones. Entender la concepción del teatro es importante dentro del impacto que puede tener este tipo de trabajos en los estudiantes, para quienes se convierte en una posibilidad de representar la realidad, la ficción y el mundo desde la perspectiva que les brinda su habilidad expresiva. De acuerdo con Eines y Mantovani (1997), el teatro es:

[...] el medio más completo para permitir que el niño se exprese de un modo espontáneo, unificando la voz, el gesto y el movimiento del cuerpo. Comienza a verse la dramatización como un medio idóneo para lograr la expresión del niño, entendiéndola como comunicación (p.39).

El contenido de este tema y el subsiguiente ejercicio se desarrolló con libros de texto y la rutina de pensamiento: Generar, Ordenar, Conectar y Elaborar. Para ello, los estudiantes presentaron la información en una exposición sobre el teatro, a modo de galería, donde los trabajos desarrollados se exponen en el aula y los estudiantes hacen un recorrido (Anexo L), observando los esquemas elaborados por sus compañeros (Anexo M). Con el fin de complementar el tema, los educandos elaboraron seis preguntas sobre el tópico abordado con su respectiva respuesta, y a su vez respondieron acerca de los contenidos que encontraron en los trabajos expuestos en la galería (Anexo N). A continuación, los estudiantes conforman grupos de trabajo (tres estudiantes por grupo), para luego desarrollar el protocolo de la foco-reflexión (Anexo Ñ). En aquel ejercicio, un estudiante comparte durante un minuto lo que conoce sobre el



teatro, los otros integrantes escuchan atentamente, luego poseen treinta segundos para tomar apuntes en silencio sobre lo que su compañero manifestó, y así sucesivamente, hasta que todos los integrantes del grupo participan. Para terminar, los estudiantes comparten, comentan y socializan sus apuntes durante tres minutos.

Los estudiantes D, E y M concluyeron que: “esta actividad fue muy chévere porque pudimos compartir lo que pensábamos cada persona, debemos mejorar un poco en el tema de explicar mejor, pero sí estuvimos bien en la información que pudimos brindar a los compañeros y lo que nosotros pensábamos o nuestras opiniones o conceptos nos especificamos en las partes y características del teatro para qué se puede utilizar como para conceptos o para divertirse tratando de hablar de lo que pasa en la vida real y también para una reflexión respecto a lo que sacamos de conclusión y opiniones”. Este tipo de ejercicios cobran relevancia cuando son los mismos estudiantes quienes, al interactuar con sus compañeros en un contexto académico, son capaces de notar no solamente sus falencias, dificultades y fortalezas a la hora de hablar en público, sino la necesidad de hacerlo de manera correcta, adecuada y certera, con el fin de que el otro logre comprender el mensaje que se quiere dar. Adicional a ello, se observó que la actividad facilitó que los educandos expresaran con seguridad lo que saben del tema, ya que les es más fácil interactuar con sus compañeros y favorece la convivencia puesto que las conversaciones estructuradas permiten la participación y la escucha de todos y cada uno de los integrantes del grupo.

Posteriormente, y como parte de la actividad histriónica, los estudiantes consultaron, leyeron y discutieron acerca del octavo capítulo de Don Quijote de la Mancha. En un ejercicio imaginativo, los estudiantes describieron el vestuario que Don Quijote y Sancho Panza usarían en el siglo XXI, así como la sustitución de elementos que aparecen en el capítulo por otros más cercanos a la modernidad. A partir del escenario actual y sus ropajes, los estudiantes estipularon un diálogo entre Don Quijote y Sancho Panza, teniendo en cuenta las instrucciones dadas, produciendo así una nueva aventura en forma de teatro.

A partir de este taller, no solo se pretendió fortalecer el habla, sino también todos aquellos factores que participan en el momento de hablar y que hacen parte de los actos comunicativos, como la paralingüística y la expresión corporal. El desarrollo de esta actividad ayudó a los estudiantes a representar su interpretación de su entorno, ya que a través de las historias que presentaron, surgieron relatos en los que se evidenciaron sus intereses, gustos, preocupaciones,

léxico, temores y sueños. En las presentaciones de los educandos hubo diversidad de temas y situaciones, adaptando los inventos, tecnologías y avances actuales, con los elementos característicos del texto (como la similitud observada entre los molinos y los rascacielos). A modo de ejemplo, se presentaron máquinas del tiempo, delincuencia, viajes intergalácticos, historias de superación personal, mafia, drogadicción, embarazos en adolescentes, entre otros (Anexo O). En línea con lo anterior y de acuerdo con Tejerina (1994):

El teatro contiene en sí mismo una pedagogía activa de la lengua porque crea situaciones de comunicación real y compromete nuestra personalidad y nos obliga a utilizar recursos verbales y no verbales. Además, contribuye al aprendizaje social, al desarrollo moral, a mejorar el ámbito psicoafectivo (autoestima, autoconcepto) y por supuesto es muy válido para desarrollar nuestras habilidades lingüísticas (p. 299).

Durante el desarrollo de la actividad, los estudiantes evidenciaron, además de la creatividad a la hora de generar historias diversas, un buen trabajo en equipo y una adecuada interpretación del texto para convertirlo en nuevos relatos y situaciones del siglo XXI. A través del análisis del habla de los estudiantes, se encontró que la voz en algunos casos era apagada y mal dirigida (en algunas ocasiones parecía más una conversación), además de una escasa proyección de voz. Estos detalles se fueron corrigiendo a medida que se realizaban las presentaciones, lo cual fue mejorando considerablemente la escucha para el público, y así entender el mensaje que se quería dar. El contenido de las interpretaciones fue coherente consecuente tanto con el texto original, como con la transformación que cada grupo le dio y que particularmente requería cada temática abordada. Esto se evidencia mediante los elementos narrativos que conformaron tanto en las historias de ciencia ficción, como en los relatos cercanos a la realidad que los chicos experimentan a diario. La expresión oral mostró un vocabulario adecuado para cada presentación, evidenciando una buena elaboración del guion y la correcta interpretación del mismo, con poca aparición de muletillas en el discurso.

Por otra parte, la expresión corporal en una buena parte de las presentaciones fue limitada, siendo pocos los estudiantes quienes usaban su cuerpo y sus gestos para enfatizar el mensaje que se quería dar. Sin embargo, la fluidez en los movimientos corporales y la seguridad en sí mismos fue mejorando a medida que los estudiantes tomaron confianza y las presentaciones fueron avanzando, ya que las correcciones y sugerencias hechas por la docente, así como las presentaciones anteriores, a modo de aprendizaje vicario, sirvieron para potenciar el posterior

desempeño de los demás compañeros. Por otra parte, la escucha del público se dio en medio de un ambiente respetuoso, donde los estudiantes retroalimentaron a sus compañeros y se sintieron comprometidos con la puesta en escena.

El teatro, al ser una actividad ampliamente reconocida y valorada en ámbitos pedagógicos, fue bien recibida por los alumnos, quienes mostraron interés en la realización de la puesta en escena. Este tipo de actividades se tornan divertidas, jocosas e interactivas para los estudiantes, permitiendo un abordaje diferente y cercano a la literatura, creando así un modo de interpretar un libro en el mundo real.

### **Autobiografía: hablar y escuchar para conocer al otro**

El centro del acto comunicativo es la oralidad, el cual permite la construcción cultural basada en el acervo material de una colectividad determinada, y mediada a su vez por el lenguaje, lo cual brinda infinidad de posibilidades en la expresión. De esta manera, la oralidad se constituye bajo la premisa de la imaginación y manifestación creativa, entendiendo con esto en el aula, la promoción de la oralidad en su contexto social y cultural, y desde allí se motiva a los estudiantes a generar una diversidad en las formas de pensar, de creer y de concebir el mundo.

En este sentido, es necesario ubicarse en la perspectiva estratégica a través de la comunicación, y para ello, como un pilar fundamental en la interacción con los otros, se debe aprender a escuchar. Al respecto, Echeverría (2007) afirma que: “La escucha es sin lugar a dudas, la competencia más importante en la comunicación humana. [...] la escucha es lo que valida el habla. El habla sólo logra ser efectiva cuando produce en el otro la escucha que el orador espera. Hablamos para ser escuchados” (p.75).

De modo más estricto, escuchar plantea el intento de averiguar el pensamiento de otra persona, o su disposición acerca de un asunto, según reza en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua (RAE, 2001). Cabe señalar que las características que confluyen en los procesos de la oralidad y la escucha, están enraizadas en la conjunción de relaciones personales, ya que esto facilita el fortalecimiento de los vínculos, se produce la sinergia entre los seres humanos, y resultado de esto se produce la comunicación humana, la cual hace posible la transmisión de tradiciones culturales, costumbres, representaciones sociales que funcionalmente permiten la construcción de identidad colectiva.

Teniendo en cuenta lo anterior, se desarrolló una actividad donde la narrativa y la inventiva hacen parte de la historia de vida de los alumnos. Esta actividad es una adaptación del portal web

de la editorial SM de libros de texto, Lengua Castellana Redes de Aprendizaje para la Vida, Proyecto Sé, dirigido a los docentes. Los estudiantes imaginan que tienen 40 años, tiempo suficiente para que los sueños, proyectos e ilusiones se hicieran realidad. Por ello, deben elaborar un plan de desarrollo personal en el que establezcan los acontecimientos que han vivido hasta ese momento: los estudios realizados, el trabajo, la familia, el matrimonio, los éxitos y fracasos que han acontecido. Así mismo, deben preparar un relato de sus vidas futuras para presentar ante sus compañeros. Dicha presentación se realizó bajo el hecho hipotético de que han sido invitados a un programa de televisión que desea presentar su historia de vida a todo el mundo. Para ello, uno de los compañeros de clase se encargó de realizar tanto la presentación del programa como las preguntas clave para dar a conocer la biografía del participante a los demás compañeros (Anexo O).

Este ejercicio se desarrolló a lo largo de varias sesiones, en las cuales el rol de entrevistador fue cambiando a medida que variaba el entrevistado. A continuación, se transcriben tres entrevistas a modo de ilustración:

### **Entrevista No. 1**

El estudiante D pregunta: Eh... ¿cuál fue su mayor motivación para salir adelante?

Estudiante B responde: Mi mamá, porque... ella fue la que me apoyó en todo, aunque me pegó y todo, siempre me exigió respeto y los valores fundamentales.

Estudiante D: ¿Y cuáles son esos valores?

Estudiante B.: La responsabilidad, ante todo la humildad, eh... respeto, solidaridad, eh... el compañerismo.

Estudiante D: ¿Y en... y su papá en el transcurso que usted lleva sí lo apoyó?

Estudiante B: Sí, ellos fueron, o sea, ellos dos fueron mi mayor motivación, fueron los que me sacaron adelante, eh... aunque me dieron unas zundas (golpes - castigos), siempre me pegaban, eso fue fundamental cuando yo era pequeño para no hacer nada mal.

Estudiante D: ¿Tiene hijos?

Estudiante B: Sí, tengo dos.

Estudiante D: ¿Usted qué consejo les da a sus hijos?

Estudiante B: Pues que sean muy humildes, nadie es más que otro, aunque sea rico o pobre; eh... que sean muy respetuosos, ante todo, y que deben respetar a las personas por lo que son.

En este fragmento se aprecia un planteamiento y organización adecuados a las preguntas formuladas, un hilo conductor coherente al cual el entrevistado se acopla y responde de forma que suscita nuevas preguntas. El entrevistador, al ver que la respuesta inicial dejó por fuera al padre y su apoyo, decidió preguntar por ello, ampliando la respuesta del entrevistado. En el desarrollo de la entrevista, se notó la seguridad tanto del presentador como del entrevistado, y esto contribuyó a la fluidez del diálogo y la interacción.

### **Entrevista No. 2**

Estudiante X. Pregunta: ¿Qué estudió y por qué?

Estudiante T. Responde: Estudié... gastronomía, porque me gusta mucho, me gusta cocinar, entonces estudié gastronomía y también hice una carrera, la carrera militar, porque... no sé, me gustó mucho, no sé cómo, la manera... el esfuerzo que uno tiene que hacer en la vida y los valores que se aprenden estando allá.

Estudiante X: ¿Cuál fue el apoyo que obtuvo a la hora de conseguir sus metas?

Estudiante T: ¿Apoyo de qué, familiar o algo así? Apoyo... pues el de mi papá, mi papá siempre me apoyó absolutamente en todo y pues... sí él fue mi único apoyo.

Estudiante X: Todos tenemos claro que nadie es perfecto en esta vida, ¿Hay algún error que quisiera cambiar por completo?

Estudiante T: ¡No! No me arrepiento de mis errores porque son como enseñanzas que me han quedado y, por lo tanto, no.

Estudiante X: ¿Es casada, tiene hijos?

Estudiante T: ¡Sí!, tengo dos hijitos... ¡ah!... son lindos.

Estudiante X: ¿Sus padres la apoyaron siempre?

Estudiante T: Mi papá, mi mamá, entonces, pues, nunca estuvo de acuerdo con lo que a mí me gustaba, entonces ella no me apoyó. Mi papá siempre me apoyó.

Estudiante X: ¿Qué aprendió a lo largo de su vida?

Estudiante T: Uy, eh...no sé aprendí muchos valores, mmm... aprendí... (silencio prolongado y lágrimas).

Al contrario que en la primera entrevista, el presentador reiteró las preguntas acerca del apoyo familiar, cuando ya de cierta forma se había indagado acerca del tema. Sin embargo, la posterior reformulación aportó más información y generó la emotividad de la estudiante, lo cual hizo que se interrumpiera el ejercicio y se generara una reflexión por parte de la docente.

### Entrevista No. 3

Estudiante C: Bienvenida al programa, para usted hemos preparado unas preguntas que ha hecho el público, por ejemplo; ¿en qué año academia estudió y por qué?

Estudiante H: Esa pregunta no me la sé.

Estudiante C: ¿Qué fue necesario para que usted hubiera podido cumplir sus sueños?

Estudiante H: La vida.

Estudiante C: ¿Qué esfuerzo, dedicaciones, o proyectos, tuvo, ha hecho o va a tener?

Estudiante H: No responde, silencio.

En esta entrevista, tanto las preguntas como las respuestas fueron erráticas, se evidenció una desconexión entre el presentador y el entrevistado, ya que la poca elaboración de las preguntas hizo que fueran ambiguas y, por lo tanto, varias de ellas no fueron contestadas. Esta situación se repitió a lo largo de varias entrevistas, donde los entrevistados tuvieron que pedir claridad o que les repitieran la pregunta. Algunos simplemente no contestaron la pregunta, o su respuesta tenía poca relación con lo que se pretendía preguntar.

A nivel general, y durante el desarrollo de esta actividad, se observó que los estudiantes que han estado fortaleciendo la oralidad desde que se inició este proyecto de investigación, han adquirido más confianza para responder y hacer las preguntas. Así mismo, se advierte que sus movimientos corporales transmiten confianza en 70% de los estudiantes y se muestran más expresivos, lo cual facilitó la ejecución de la actividad. Este ejercicio permitió conocer más sobre la vida familiar de los educandos, y de igual forma, una buena parte de los datos fue corroborada por la información que ya tenía la docente acerca de los hogares. Las respuestas de los estudiantes fueron un reflejo de sus situaciones familiares y los deseos que tienen hacia ellos, así como el apoyo de sus padres que ellos consideran que tendrían en el futuro. Algunas entrevistas fueron muy emotivas, e inclusive, no se terminaron debido a las situaciones personales que surgieron.

Por otra parte, los titubeos, las muletillas y las pausas fueron menos frecuentes que en las actividades anteriores. Hay un mayor dominio del léxico y del habla en público, lo cual demuestra una mejoría en estas habilidades. Además de ello, pese a haber ambigüedad en algunas de las preguntas, los entrevistados en algunos casos lograron interpretar el significado y la intención de su compañero, denotando así la lectura del discurso del otro para actuar y responder en consecuencia.

El aprendizaje en el aula, y más específicamente la labor educativa, inicia cuando “el docente reflexiona qué es lo que debe ser aprendido y como será aprehendido por los estudiantes” (Jiménez, 2005, p 3) De allí surge la importancia de adquirir autonomía en el aula, en la que la reflexión pedagógica, el espíritu investigador y el pensamiento crítico del docente, sean los pilares que promuevan la comunicación como práctica social incluyente, de modo que permita a los estudiantes expresar sus puntos de vista, deseos e intereses, con la finalidad de comprender y analizar la realidad del mundo que los rodea y así resolver los problemas que allí se puedan presentar.

De acuerdo con el razonamiento anterior, y una vez analizado el diagnóstico referente a las habilidades argumentativas de los educados, para la asignatura de ciencias naturales y educación ambiental se seleccionaron cuidadosamente un conjunto de estrategias pedagógicas, definidas según Calderón y Sarmiento (2012) como “aquellas acciones que utilizan en el maestro con el propósito de desarrollar y facilitar ciertos aprendizajes que se pretenden lograr en el aula de clase.” (p. 28). A continuación, se describirán las actividades que se llevaron a cabo en el grado 702 y su incidencia en procesos de enseñanza y aprendizaje.

### **El debate y el razonamiento**

Definido, de acuerdo al Manual de Estrategias Didácticas (FAUTAPO, 2009) “como un acto propio de la comunicación humana que consiste en la discusión de un tema polémico entre dos o más grupos de personas” (p. 1). Es de aclarar que este tipo de discusión se hace de forma pacífica, en la que se defienden posiciones a través de la razón sustentadas mediante argumentos. Los participantes de un debate tienen la posibilidad de participar de forma activa mediante la expresión oral y la escucha, por lo que pueden tomar una posición u otra, evidenciando acuerdos o desacuerdos, defendiendo y refutando diversos puntos de vista, y la vez estarán desarrollando destrezas discursivas y habilidades propias del pensamiento crítico.

Esta estrategia fue seleccionada debido a que se enfoca en la argumentación oral, por lo que es ideal para favorecer las habilidades mencionadas anteriormente. La planeación de la actividad y la elección del tema son factores cruciales para el debate, ya que un tema que genere polémica, motivación y acorde al nivel cognitivo de los estudiantes, es una herramienta importante para fortalecer el pensamiento crítico y la elaboración de ideas sustentadas.

Para la actividad, desarrollada en el aula de clase, se escogió un coordinador cuya función fue otorgar la palabra de forma ordenada, y un secretario quien moderaba el tiempo de la

intervención, debido a que los participantes suelen extenderse al momento de expresar su opinión. Posteriormente, los estudiantes fueron ubicados en parejas, para en seguida recibir un artículo sobre la experimentación animal (Anexo Q). A continuación, los estudiantes debían extraer fragmentos de la lectura en los que se evidenciaran los pros y los contra, de acuerdo a la temática abordada. Seguidamente se organizó a los estudiantes en dos grupos, unos a favor de la experimentación animal y los restantes en contraposición; se les dejó un tiempo razonable para poder elaborar argumentos, y luego del tiempo acordado, se dio inicio al debate, cuyo tiempo de duración fue de 50 minutos (Anexo R).

Debido a que los educandos no están habituados a este tipo de estrategias, la docente participó de manera preliminar, haciendo preguntas que motivaran la discusión. Se inició el debate confrontando los argumentos entre los dos grupos con el fin de que cada una de las partes defendiera su posición. A continuación, se mencionan algunos apartes del debate en los que se evidencia avance en la habilidad argumentativa de los estudiantes.

A la pregunta “¿Se justifica la experimentación animal?”, el estudiante A contestó: Sí se justifica porque al experimentar con animales, se benefician ellos mismos y los seres humanos. Añade que cuando se experimenta con ratones no es malo porque son considerados plagas. El estudiante E responde a su compañero: No estoy de acuerdo con experimentar con ratas porque ellas pueden acabar con las basuras o con la comida que desechan las personas. El estudiante D complementa: Las ratas son seres vivos que tienen derecho a vivir sin que les hagan experimentos.

Enseguida se genera polémica sobre si es razonable experimentar con primates. La estudiante B (nueva) interviene diciendo: Experimentar con primates es bueno porque tienen las mismas características que tenemos nosotros (aunque la docente hace lo posible por persuadirla para completar su idea, ella se ríe y se tapa la cara. No vuelve a participar). El estudiante C retoma la idea anterior, justificando que la experimentación con primates beneficia al hombre porque ellos sufren algunas enfermedades que también tenemos nosotros y que a través de ellos se puede encontrar la cura. En cuanto al uso de animales para probar maquillaje y perfumería, el estudiante C plantea que las industrias deberían hacer maquillaje de forma natural (ecológico), como se hacen medicamentos naturales “por decir como la yerbabuena.” El estudiante F considera: nosotros no deberíamos perfumarnos tanto, en vez de perfumarnos deberíamos aceptarnos como somos, si somos altos flacos o gordos, no importa la apariencia.



De acuerdo a los resultados obtenidos en la implementación de debates para inducir a los estudiantes a argumentar, se evidencia que el grado 702 ha tenido avances a la hora de escuchar de forma activa al otro sin interrumpir. Respecto al uso del lenguaje, se observó que con el paso del tiempo es cada vez es más preciso y elocuente, la mayoría de veces utilizan frases cortas coherentes para expresar sus puntos de vista; sin embargo, cuando se ven en la necesidad de utilizar frases largas presentan aún presentan inconsistencias al relacionar una idea con otra. Aunque el tiempo fue un limitante para el desarrollo del debate, se pudo observar la facilidad con la que los estudiantes contraargumentan y el interés que poseen para hacerlo. La temática que más controversia causó fue el uso de roedores para la experimentación; algunas razones a favor que fueron repetitivas, se refieren que al ser consideradas plagas y al presentar un aumento en su población, se justifica la experimentación porque sería un medio de control. Por otra parte, quienes estaban en contra, aducen principalmente que los roedores tienen derecho a vivir. El estudiante C va más allá, e intervino diciendo que los roedores son benéficos, añadiendo que además si sólo se hace experimentos con una sola especie, los resultados suelen ser similares, y por ello justifica que debería experimentarse con variedad de seres vivos. El estudiante G aseguró que los ratones son indispensables en la naturaleza, ya que ayudan a dispersar semillas favoreciendo el equilibrio de los ecosistemas, mientras que el estudiante D expresó que, cuando los resultados de las pruebas y experimentos son positivos, se pueden salvar muchas especies, incluso la humana, y que sin la ayuda de los ratones tal vez esos avances no se verían.

Otro punto álgido que generó discusión fue el uso de animales domésticos como el caballo, el perro y el gato (mencionados en el artículo). La mayoría se mostró en contra de dicha sugerencia, probablemente porque son más cercanos a ellos, y tanto los perros como los gatos son concebidos como mascotas. De hecho, el estudiante G manifestó que estos seres vivos ayudan al ser humano, ya que les hacen compañía y en muchos casos hacen parte de la familia. Los pocos estudiantes que se mostraron a favor dicen que a través de ellos se pueden salvar otras especies.

Las ideas señaladas anteriormente demuestran que los estudiantes están adquiriendo pensamiento crítico y habilidades para deducir y sintetizar ideas, que tiene capacidades para refutar desde la razón, mostrar una posición y defenderla adecuadamente, de acuerdo a sus convicciones y al conocimiento con el que cuentan. En las intervenciones de los niños que han participado activamente en el proceso, se aprecia que se encuentran en el Nivel 3 de argumentación, que basado en Alzate (2012), se caracteriza por el uso de argumentos en los que

se utilizan datos, conclusiones y justificaciones; aunque la mayoría participa de forma activa, a algunos aún les cuesta expresarse de forma oral. Por otra parte, existe una brecha entre aquellos estudiantes que han sido intervenidos desde la ejecución del proyecto de investigación, y los que no han vivido el proceso y se han incorporado durante este año tardíamente. Prueba de ello es la intervención de la estudiante número dos, en la que se muestra debilidad al momento de sustentar, y se intimida cuando la docente intenta persuadirla o animándola a responder. De acuerdo a lo anterior, vale la pena considerar al debate como una fuerte estrategia pedagógica que cumple con sus objetivos, siempre y cuando sea planeada y recurrente en el aula, debido a que algunos estudiantes muestran dificultades a la hora de asumir una posición y permanecer en ella, dudan al momento de contestar y en ocasiones justifican las dos posiciones diametralmente opuestas.

### **Interpretación de imágenes**

Al analizar el contexto de aula se observó que los educandos usan y manejan la tecnología de forma habitual para comunicarse o recrearse, lo que supone que se les facilita percibir el mundo a través de la lectura de imágenes, cuya interpretación presume procesos complejos de pensamientos (Calderón y Sarmiento 2012, p. 79), a tal punto que permiten asumir una postura crítica cuando se les da significado, lo que repercute positivamente al momento de argumentar. Por consiguiente, al hacer uso de esta estrategia, se pretende avanzar en los propósitos comunicativos aquí planteados.

Para llevar a cabo la interpretación de imágenes, se acudió específicamente a la caricatura, la cual es considerada por Barragán y Gómez (2012) “como un texto argumentativo en sentido estricto que actúa como detonante de operaciones cognoscitivas altamente complejas gracias a su riqueza semántica y expresiva” (p. 81).

La segunda actividad que se realizó consistió en exponer paulatinamente cinco imágenes de caricatura crítica cuidadosamente seleccionadas, con temáticas referentes a la incidencia del ser humano en el medio ambiente y su relación con otros seres vivos. Con el fin de encaminar la actividad en el marco de la argumentación, la docente diseñó cuatro preguntas que cada estudiante debía responder de forma escrita, para posteriormente darlas a conocer de forma oral a sus compañeros justificando sus respuestas. Así introdujo la actividad a los niños:

A continuación, se presentarán una serie de imágenes que debes observar con mucha atención y concentración. Contesta las siguientes preguntas para cada una de ellas. (Cada imagen se proyectará por un tiempo aproximado de 5 minutos)

1. ¿Qué observé? Escribe detalladamente.
2. ¿Qué me pregunto al ver esta imagen?
3. ¿Qué considero que quiere expresar el autor? Explica
4. Inventa un título para cada una y justifícalo.



**Figura 9.** Imágenes caricatura crítica.

A manera de ejemplo, y como parte del análisis de las respuestas de los estudiantes, se presentan algunos fragmentos de las respuestas.

En la primera imagen, los estudiantes hacen una observación inicial de los elementos que componen la imagen: Mafalda (o una muñeca, como mencionan), un globo terráqueo y un cartel. Las preguntas de los alumnos se enfocaron en el mensaje del cartel, el porqué de la representación de la frase con el planeta, y el objetivo de dicho mensaje. Para la pregunta 3, el estudiante H contestó: “yo considero que el autor quiso decir que nosotros estamos trabajando, y al hacerlo estamos siendo irresponsables contaminando al planeta.” En resumen, en el análisis de la primera imagen, pocos estudiantes lograron profundizar en la explicación de sus argumentos. Cuando se les pidió describir lo que observaban, se limitaron a describir lo obvio y superficial, evidenciando las dificultades para interpretar la imagen y unificar los elementos que se presentaban. En cuanto a las preguntas, la mayoría fueron coherentes en sus planteamientos, pero siguen persistiendo las preguntas cuya función es indagar para averiguar un dato. Lo mismo ocurre a la hora de interpretar la imagen y lo que quiere decir el autor con la caricatura; en gran parte de los educandos, se apegan mucho a lo visual y pocos llegan a analizar y justificar el

mensaje de fondo. Del análisis anterior se deduce que la imagen no generó impacto y fue algo confusa para ellos.

En la segunda imagen los estudiantes vincularon las basuras y la contaminación con el deterioro del planeta tierra. Las preguntas que surgieron se relacionan con la contaminación al medio ambiente por parte de los seres humanos, así como al olvido, el desinterés y la intransigencia hacia el planeta. Los alumnos entendieron el mensaje de la cantidad de basuras y el daño al medio ambiente como un perjuicio para todos, y de igual forma, a modo de reflexión, el deterioro progresivo de la tierra debido a la contaminación que generamos, y la relevancia de la necesidad de ayudar al planeta y cuidarlo. El estudiante G sintetiza el objetivo del autor de la caricatura: “Yo creo que el autor quiso expresar que no cuidamos nuestro planeta y aunque celebremos un día en su honor, no lo cuidamos.” En la lectura de esta imagen se refleja mayor participación en todas las preguntas, y, de hecho, niños que no habían manifestado su opinión, lo hicieron mostrando sus habilidades discursivas, orales y argumentativas. Esto se debió posiblemente a que la ilustración era más clara y explícita, por lo que captaron el mensaje con mayor facilidad.

En la tercera imagen, los estudiantes enunciaron los dos elementos centrales de la caricatura, y notaron la inversión de los roles en la tauromaquia. Las preguntas nacieron alrededor del maltrato animal, del toreo como forma de entretenimiento y la tortura en las corridas, así como la dinámica de muerte del toro y no del torero. Las consideraciones de los alumnos frente al mensaje del autor de la caricatura son diversas. El estudiante D afirmó que no tenemos que matar a un animal si él no nos ha hecho nada, nosotros somos los animales y los monstruos; el estudiante L dijo: estamos maltratando a los animales como deporte; el estudiante E: yo creo que quiere expresar el daño en los animales y como sufren los toros en las corridas de toros. La reflexión de los alumnos pasa por el maltrato animal, el sufrimiento, la reciprocidad y la naturaleza de la práctica del toreo. En la interpretación de la anterior caricatura se evidenció que causó un impacto inmediato, dio pie para que los estudiantes no sólo analizaran desde lo ético y lo moral, sino que se pensara el arraigo cultural del toreo en la sociedad.

En la cuarta y última imagen, los estudiantes resaltaron la presencia de la personificación de la muerte en la caricatura, siendo un tanto confusa para ellos y preguntando cosas como: “¿por qué el señor va a tumbar el árbol sin razón alguna?”, “¿por qué apareció en ese momento la muerte?”, “¿por qué la muerte le va a quitar la vida al campesino?”, “¿qué significa que el señor

este junto a la muerte?”. En las interpretaciones de los estudiantes, se centraron más en el hecho de que la muerte fuera tras del campesino, y no del campesino cortando el árbol, evocando la existencia del alma del hombre en la ilustración. Por otro lado, el estudiante dos consideró: cortar un árbol es como quitarle el alma a alguien; el estudiante K afirmó, hallando un significado en la caricatura: “La muerte le iba a quitar la vida al señor como el señor le iba a quitar el alma al árbol”. En esta ocasión, los niños se tomaron más tiempo del planeado para interpretar la caricatura, por lo que reflexionaron sobre su significado y esto se evidenció en las respuestas. Se resalta la participación de algunos que no habían hablado anteriormente, sin embargo, se evidenciaron dificultades a la hora de inventar el título no mostraron concordancia entre el título y la imagen, esto debido a la confusión de la idea central de la caricatura.

Esta actividad se caracterizó por el alto número de participación, sobre todo en las tres últimas preguntas. En la primera pregunta se evidenció que a los estudiantes aún les cuesta realizar observaciones detalladas, ya que describen literalmente lo que ven, indicando con ello que continúan en los niveles 1A y 1B de argumentación y observación (Santelices, 1989). En cuanto a las preguntas que los estudiantes realizaron, se aprecia que utilizan enunciados que revelan el interés y la necesidad de indagar de qué manera y porqué suceden las cosas, ya que anteriormente realizaban preguntas en su mayoría para la obtención de datos, ahora las hacen con el propósito de investigar. Algunas repuestas señalan progreso en las habilidades orales y argumentativas, al usar frases un poco más largas, consistentes y coherentes. En esta actividad se destaca la participación de algunos niños que generalmente no lo hacen durante otras actividades de la clase. Este es el caso del estudiante G, quien suele estar callado y distraído, sorprendió con sus constantes intervenciones y su elocuencia al hablar, lo que indica que innovar en el aula haciendo clases atípicas puede generar interés en quienes no lo tenían. Aun cuando los resultados con los estudiantes a nivel global fueron satisfactorios, se sugiere continuar realizando este tipo de intervenciones que permitan mejorar habilidades comunicativas que conlleven a generar competencias propias de las ciencias naturales.

### **Rutinas de pensamiento**

Las rutinas de pensamiento han sido diseñadas exclusivamente para hacer visible las ideas y el pensamiento a través de actividades en el aula de clase. Por lo tanto, se pueden tomar como una herramienta, como estructuras o como patrones de comportamiento. En palabras de

Ritchhart, Church & Morrison (2014): [...] “Las rutinas actúan como un andamiaje natural que lleva a los estudiantes a niveles cada vez más altos y sofisticados del pensamiento [...]” (p. 85).

Al utilizar de forma continua las rutinas, se genera en el aula un ambiente cultural de pensamiento profundo, permite que los estudiantes vayan más allá de la superficie del conocimiento; favorece el pensamiento colectivo, privilegia los procesos argumentativos, de indagación, síntesis, y oralidad. Cada rutina tiene objetivos específicos frente a lo que se pretende visualizar del pensamiento, por lo tanto, su aplicación necesita ser bien planificada, de no ser así se convierte en una actividad sin sentido. Están diseñadas paso a paso, de tal forma que existe un tipo de rutinas que se usan durante las etapas iniciales de exploración, observación, inferencia e interpretación, dejando en evidencia los pensamientos previos de los educandos. Otras se usan para organizar, sintetizar ideas, resumir, establecer conexiones o reflexionar. Por último, se encuentran las que exploran ideas profundas, cuya finalidad es evidenciar perspectivas y justificar planteamientos. Para habituar a los estudiantes al uso recurrente de las rutinas, se aconseja tener un espacio en el aula donde se pueda observar los resultados, ya sean individuales o grupales de su aplicación, con el objetivo de que los educandos logren transmitir, plasmar y visualizar su pensamiento.

En el trayecto de ejecución del presente proyecto se han implementado una serie de rutinas de pensamiento (Anexo S) que se han ido aplicado de acuerdo a las intenciones y objetivos propuestos de acuerdo a las temáticas planteadas. A continuación, se presentará una de las actividades implementada en el grado 702, basada en la rutina de pensamiento llamada “el titular”, propuesta Ritchhart y otros (2014), cuyo objetivo es sintetizar y organizar diversas ideas. lo cual favorece tanto la argumentación como la oralidad.

Esta actividad fue planeada a través de Enseñanza para la Comprensión (Anexo T). Los estudiantes se organizaron en ocho grupos, cada uno compuesto por cuatro personas; a cada grupo se le mostraron cuatro imágenes sobre contaminación ambiental, de las cuales los grupos debían elegir una que les llamara la atención, y entre los miembros del grupo, debían hacer un titular. Previamente se les dio a conocer la rúbrica de evaluación (Anexo U ) con el fin de guiar el trabajo y realizar una co-evaluación. Al finalizar la actividad, cada líder de grupo debía justificar y explicar su titular. Es importante aclarar que, de acuerdo al modelo original de la rutina, cada estudiante debía hacer el titular de forma individual, pero en este caso se omitió

dicho paso para favorecer el trabajo colaborativo. Las imágenes presentadas fueron las siguientes:



**Figura 10.** Imágenes rutina de pensamiento “El Titular”.

Acorde con las imágenes anteriores, los titulares que realizaron los grupos fueron: No contaminemos el planeta, que ganamos con contaminarlo (sic, grupo 1), La contaminación en el planeta (grupo 2), Gota a gota, el agua se agota (grupo 3), El malgasto del agua (grupo 4), Cuidemos el medio ambiente (grupo 5), Que estamos haciendo como humanos (sic, grupo 6): El monstruo de nuestro planeta (grupo 7), La higiene de nosotros (grupo 8).

En la imagen 1, elegida por dos grupos, los estudiantes hacen referencia a la contaminación del planeta mediante el humo de los autos, empresas, chimeneas y otras fuentes. Se hace alusión a la necesidad reciclar y cuidar el medio ambiente para evitar situaciones como las que muestra la viñeta. La imagen 2, usada por tres grupos, es explicada mediante palabras como desperdicio, malgasto e higiene, haciendo referencia a la necesidad de darle un buen uso al agua a la hora de lavar las manos, los dientes y el cuerpo. La imagen 3, elegida por un grupo, llevó a los estudiantes a reflexionar sobre la contaminación que causan los seres humanos. Además de ello, analizaron el impacto que las basuras causan a los recursos hídricos; por ejemplo, que al depositar la basura y los desechos en los recipientes adecuados, de acuerdo a los colores de las canecas, se está haciendo un pequeño cambio y esfuerzo con el fin de mejorar el planeta. Finalmente, la imagen 4 fue abordada por dos grupos, los cuales argumentaron que, por causa del descuido del hombre, de la contaminación de las industrias y de los carros, la tierra se ve descuidada, maltratada y dañada, siendo esto un elemento de análisis del papel del ciudadano frente al medio ambiente y su responsabilidad ecológica.

Al analizar los resultados obtenidos en esta rutina de pensamiento, es indiscutible que cumple con los objetivos de sintetizar y organizar ideas. El tiempo de ejecución fue limitado (55 min),

por lo que las intervenciones fueron cortas pero significativas; la rúbrica de evaluación fue una herramienta que ayudó a guiar a los estudiantes a la hora de evaluar el desempeño de sus compañeros, y así tenían desde principio los objetivos claros. En cuanto al proceso de coevaluación, los estudiantes evaluaron de forma objetiva, las sugerencias y observaciones fueron aceptadas positivamente. Se encontró en la mayoría de los casos una relación entre la imagen, los títulos planteados, y las justificaciones elaboradas. Algunos de los expositores mostraron coherencia en su discurso y un tono de voz adecuado para comunicar el mensaje. Por otra parte, unos escasos titulares fueron considerados como poco llamativos, y recibieron bajas calificaciones por parte de los demás alumnos. No encontraron coherencia con lo que se pretendió evidenciar.

De acuerdo con la experiencia de la docente, se considera que las rutinas de pensamiento son invaluable, esto al observar en la praxis los avances de los estudiantes. De hecho, expresan motivación al participar activamente y sorprenden con sus respuestas e interpretaciones, lo cual ha favorecido el trabajo colaborativo, ya que son los mismos estudiantes quienes se empoderan de su pensamiento y valoran el desempeño de sus compañeros.

Las anteriores estrategias pedagógicas tuvieron un impacto positivo en el aula y fueron aquellas a las que se les hizo un seguimiento y análisis minucioso, sin embargo, dentro de la práctica se realizaron otras actividades (Anexo V) en las que los estudiantes mostraron motivación e interés.



## Triangulación

La triangulación se comprende como la combinación de diversas fuentes de datos en una investigación, mediante la cual se busca comprobar, clarificar y condensar la información que aportan los participantes (Quecedo y Castaño, 2002). Así mismo, la triangulación tiene múltiples caras que permiten analizar diferentes matices y elementos que hacen parte de la investigación, tanto los participantes como sus investigadores, así como los métodos empleados y los instrumentos utilizados. La triangulación metodológica se enfoca en la aplicación de métodos o instrumentos que permiten obtener información para su respectivo análisis, búsqueda de contraste y coincidencias (Aguilar y Barroso, 2015). De allí se desprenden tres tipos de triangulación: intramétodo, entre métodos, y múltiple. Teniendo en cuenta lo anterior, el análisis de la presente investigación se define como triangulación múltiple, donde se sustenta la combinación de varios tipos de triangulación (Aguilar y Barroso, 2015). En este caso, la triangulación de investigadores se refiere a dos docentes que, investigando su práctica pedagógica mediante la aplicación de actividades diversas, han llegado a hallazgos y conclusiones similares que inciden en el desarrollo de habilidades comunicativas.

Esta investigación, teniendo un fuerte componente contextual y social, se vale de la Investigación-Acción, “en donde la ganancia de conocimiento radica en comprender en profundidad las dimensiones que interactúan en el fenómeno social y la relación entre ellas: la injerencia de los contextos y de los sujetos [...]” (Martínez, 2014, p. 65). La comprensión de dichos contextos y sujetos está mediada por el enfoque comunicativo, bajo el cual se entiende la lengua como herramienta que se usa dependiendo del contexto en el cual se encuentre el hablante. Además, este enfoque pone el reflector sobre el estudiante y sus necesidades comunicativas, las cuales se convierten en la prioridad del docente a la hora de desarrollar los contenidos de su clase, centrada en el estudiante (Maati, 2013). Darles voz a los estudiantes establece un puente de comunicación y confianza entre ellos y el docente, lo cual facilita la enseñanza de los contenidos y crea un ambiente saludable en el aula de clase.

Como parte de la materia prima para el análisis de resultados, las actividades realizadas por cada una de las áreas tuvieron como objetivo desarrollar las habilidades orales y argumentativas de los estudiantes. Este objetivo se enmarcó, además, en la búsqueda de actividades que fuesen entretenidas, didácticas, y cercanas a actividades cotidianas o situaciones de la vida real donde pueden verse involucrados. La participación de los estudiantes también se dio en la

consideración de nuevas actividades y sugerencias donde pudieran ser partícipes de su propia educación. Estas actividades fueron seleccionadas bajo criterios que incluían desempeño en habla al público (como los debates y la exposición de folletos), análisis de imágenes y reflexión en torno a ellas, así como actividades hipotéticas y simuladas, como la autobiografía y la obra de teatro. Este tipo de actividades resultaron adecuadas para trabajar diversos contextos y situaciones de habla donde el tipo de interacción, el público o receptor, el objetivo y la direccionalidad del discurso, condicionan el lenguaje a utilizar y la forma de relacionarse con el interlocutor.

Esta interacción grupal, o la comunicación de las ideas, sirvieron para que los estudiantes pudieran contrastar argumentos y saberes, con el fin de enriquecer sus posturas y encontrar nuevas formas de ver las cosas. Eso fue notorio en las actividades argumentativas, ya que, tanto en los debates como a la hora de analizar imágenes, las posturas e interpretaciones diversas fueron elementos que se consideraron en grupo, suscitaron nuevas preguntas, y sirvieron para propiciar varios análisis acerca de la naturaleza del ser humano y su relación con los animales, su entorno y el medio ambiente.

Los instrumentos de recolección se consolidan como herramientas que permiten encontrar patrones, significados y coherencia en las propuestas pedagógicas o actividades didácticas que se realizan (Salgado, 2007). Tanto las observaciones como los vídeos, así como las encuestas y evaluaciones propias de cada área, aportaron información necesaria para evidenciar una evolución en las competencias comunicativas de los estudiantes de ambos grupos. El desarrollo es evidente en cuanto a habilidades como el manejo de la voz y el vocabulario. En los videos, por ejemplo, realizados durante algunas de las clases y trabajos grupales, se observan patrones de comportamiento similares en una buena parte de los estudiantes: voz baja, poco proyectada, muletillas y silencios constantes, poca seguridad ante un público, desconocimiento lexical e ideas inconexas. A medida que las actividades se fueron realizando, es notoria la confianza y el conocimiento que los estudiantes demostraron en la ejecución de los planteamientos y lograron desenvolverse de mejor manera, dada la naturaleza de las actividades. La interacción grupal, el poder debatir o exponer con los compañeros, y la diversificación de la lengua, logran dar un significado más social, más real y contextualizado al lenguaje y la comunicación, mostrándose como importante el desarrollo de habilidades y destrezas comunicativas. Y esto se confirma mediante las observaciones, no solamente en la clase, sino en otros contextos de interacción

donde los estudiantes se valieron de esa nueva forma de comunicarse, de relacionarse y de conocer el mundo a través de los otros. Las actividades también sirvieron como método para comprobar los hallazgos obtenidos en los videos y materiales resultantes de las estrategias implementadas. Véase tabla 8.

**Tabla 8.** *Triangulación*

Categorías	Aspectos	Encuestas a 70* Participantes Resultados en porcentajes (%)	Diarios de campo	Análisis de videos
Práctica pedagógica	Planeación	Anexo D El 71% considera que las docentes realizan actividades que facilitan su aprendizaje y presentan los temas con claridad. Anexo F El 90% afirma que se les entrego el programa de la asignatura al inicio del periodo.	La planeación evidencia los pasos para cumplir con los objetivos de la clase, sin embargo su desarrollo se basa principalmente en la adquisición de conocimientos.	Se observa que las docentes a pesar de realizar una planeación deben hacer ajustes durante el desarrollo de las clases para cumplir con los objetivos y suplir las necesidades de los estudiantes.
	Evaluación	Anexos D - F El 67.1% estima que las docentes explican el sistema de evaluación y lo dan a conocer. Esto ayuda a comprender qué es lo que se espera de ellos, y cómo será evaluado.	Se dan a conocer las pautas de evaluación y el docente evalúa el aprendizaje de los temas abordados en cada una de las disciplinas al final del periodo, en el que se califica a través de una escala valorativa.	Se observa que, a pesar de poseer las herramientas para desarrollar la evaluación de forma continua, se ignora por parte del docente, ya que se le da prioridad al cumplimiento de la planeación.

Ambiente de aula	Actitud docente	<p>Anexo D y F</p> <p>El 91.4% responde que el docente mantiene una relación de cordialidad y respeto.</p> <p>El 72.8% expresa que el docente responde con claridad a las preguntas que se generan en clase.</p> <p>El 92.8% declara que el docente es puntual a la hora de iniciar la clase.</p>	<p>Se observa que el respeto es la base para el desarrollo de las clases, sin embargo, la comunicación que se da entre docente-estudiante tiende a ser distante y la comunicación entre pares afecta el ambiente de aula.</p>	<p>Se observa que charlan constantemente a pesar de las recomendaciones dadas con anterioridad.</p> <p>Los estudiantes interrumpen la clase de forma regular y desacatan con prontitud las órdenes dadas.</p>
	Manejo de autoridad	<p>Anexo F</p> <p>El 94.2% indica que el docente establece normas de comportamiento claras que todos deben cumplir.</p> <p>El 85.7% aprecia que el docente es respetado por todos los estudiantes del curso.</p> <p>El 92.8% refiere que las orientaciones que da la docente son seguidas por todos los estudiantes.</p>	<p>A pesar de establecer normas en el aula se evidencian problemas de convivencia.</p> <p>Se evidencia que cuando se hacen llamados de atención frecuentes a los mismos estudiantes, ellos responden de forma agresiva.</p> <p>Se observa que la mayoría de los estudiantes incumple constantemente las orientaciones dadas por el docente.</p>	<p>Se llama constantemente al orden y con frecuencia el docente hace intervenciones alusivas al respeto y a la escucha.</p>

Habilidades comunicativas	Oralidad	<p>Anexo C</p> <p>El 35.7 % manifiesta que ceden el turno para hablar.</p> <p>El 90 % expresa que nunca se agreden para convencer.</p> <p>El 77.1% declara que algunas veces conoce el significado de las palabras que usa para ofender a otro.</p> <p>El 58.5% informa que cuando desconoce una palabra busca su significado en el diccionario.</p>	<p>Los estudiantes muestran interés por la participación en clase, sin embargo, se interrumpen para participar, se burlan de sus compañeros y se agreden verbalmente para ser escuchados. Se evidencia el uso de la jerga común en sus intervenciones.</p> <p>Usan términos inapropiados para expresar sus ideas.</p>	<p>Las docentes modulan la voz para llamar la atención de los estudiantes.</p> <p>Las docentes evitan el uso de términos técnicos para favorecer la comprensión de los estudiantes.</p>
	Argumentación	<p>Anexo C</p> <p>El 55.7% considera que algunas veces les cuesta explicar una idea porque se les dificulta justificarla.</p> <p>El 52.8% refiere que se abstienen de participar en clase porque no encuentran palabras precisas para lo que tienen que decir.</p> <p>El 64.2% manifiesta que nunca gritan para ser escuchados.</p>	<p>En el momento de sustentar una idea los estudiantes se muestran confusos y carecen de términos para argumentar sus tesis.</p> <p>Elaboran explicaciones de tipo descriptivo de acuerdo a sus experiencias, por lo que se les dificulta crear contra argumentos.</p>	<p>Se le da mayor relevancia a la memorización de conceptos que a la comprensión.</p> <p>El docente favorece los aciertos de los estudiantes, y limita la sustentación de ideas consideradas erróneas.</p>

Estos hallazgos fueron compartidos con los estudiantes al finalizar el proceso de realización de actividades específicas en cada una de las áreas. La socialización se enmarcó tanto en el precepto de la IA como proceso cíclico de reflexión, como en el enfoque comunicativo, el acercamiento a la realidad social y comunicativa, y la participación de los estudiantes. La finalidad de esta socialización es “contrastar los datos e interpretaciones con los sujetos que han sido la fuente de datos. Los participantes actúan como jueces que evalúan los descubrimientos del estudio.” (Quevedo y Castaño, 2002, p. 35). De dichas charlas, se obtiene una gran acogida y satisfacción por parte de los estudiantes con respecto al proceso y los aprendizajes logrados, sienten que hay una mejor comunicación no solamente con sus compañeros sino con la docente, las clases son enriquecedoras, manifiestan que han perdido el temor a hablar en público, se pueden expresar mejor, ya que preparan su discurso, se sienten cómodos al iniciar la clase,

opinan con mayor seguridad, se les trata con respeto y se les escucha. De igual forma, la participación en clase ha aumentado, e inclusive, han llegado a proponer algunas actividades para realizar de acuerdo con los diferentes temas.

Este ejercicio pone en evidencia el proceso en espiral de la IA, donde se revisa una y otra vez lo logrado y lo faltante en el quehacer de un docente. Y de allí, surge la necesidad de deconstruir la práctica pedagógica que trae consigo un docente, con el fin de hacerla más cercana y realista frente a las necesidades y las problemáticas tanto de los estudiantes, los colegios, y la sociedad en general (Martínez, 2014). La autocrítica de la práctica pedagógica es el primer paso en esa deconstrucción, donde un docente enfrenta su conocimiento teórico con lo que observa en el campo, en el aula de clase, así como las condiciones socioculturales bajo las que imparte sus saberes. Posterior a ese proceso de autocrítica, se estructura un nuevo conocimiento acerca del saber pedagógico, pero a través de la práctica y el contexto real en donde ese conocimiento llega a los estudiantes. Esa reconstrucción de la práctica busca reunir las teorías pedagógicas recientes que se adecuarán y adaptarán mediante su experiencia, para el tipo de educación que se desarrolla con los estudiantes. Cuando esta nueva práctica se pone en marcha, se procede a evaluar su ejecución y efectividad a través del cumplimiento de sus propósitos educativos (Martínez, 2014). A través de esa evaluación es que el ciclo inicia nuevamente, ya que permite reflexionar acerca de la práctica docente, y de allí, realizar los cambios pertinentes para su reconstrucción. En ese proceso implementación/evaluación, se halla la relevancia en la sistematicidad en la observación y registro de los cambios, de los impactos y progresos, así como la retroalimentación constante con estudiantes y otros docentes, hace que la práctica sea aún más compleja, más elaborada, y, sobre todo, más cercana al estudiante y a sus necesidades. Más humana.

### **Conclusiones y recomendaciones**

Al finalizar el ciclo actual de la investigación, es posible extraer enseñanzas y conclusiones que suscitan nuevas formas de entender el proceso pedagógico en dicho contexto y la naturaleza de la educación, así como dar pie para idear nuevas estrategias que permitan potenciar las habilidades comunicativas de los estudiantes.

Para transformar la práctica pedagógica es fundamental mejorar los canales de comunicación entre docente-estudiante, ya que las relaciones que se gestan en el aula repercuten de forma positiva o negativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El docente debe reflexionar de manera constante sobre su práctica pedagógica e indagar sobre el impacto que ésta genera en sus estudiantes.

Para fortalecer la oralidad y la argumentación, es necesario observar los procesos de enseñanza y aprendizaje de dichas habilidades comunicativas, desde la responsabilidad del docente.

Las estrategias pedagógicas seleccionadas para fortalecer las habilidades orales y argumentativas tuvieron un impacto positivo en los educandos, puesto que se observaron avances en el discurso argumentativo, proyección de la voz y coherencia al hablar, lo que se evidencia en el incremento del número de estudiantes que desean participar de forma oral en el aula.

El enfoque comunicativo permitió que los estudiantes hicieran parte activa de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las habilidades orales y argumentativas, ya que, al escuchar sus opiniones y sugerencias respecto a las prácticas educativas de Lengua Castellana y Ciencias Naturales y Educación Ambiental, surgieron mejoras en la planeación, el ambiente de aula, el currículo y la evaluación en las dos asignaturas, mediados por una comunicación asertiva entre estudiante - docente y viceversa.

La evaluación continua permitió fomentar la valoración objetiva desde diferentes perspectivas, logrando así que cada uno de los estudiantes reflexionara acerca de sus aciertos y debilidades. Sin embargo, pocos estudiantes demuestran interés por superar sus falencias.

### **Aprendizajes Pedagógicos y Didácticos Obtenidos**

Una de las mayores lecciones que conlleva un proceso investigativo en un aula, es la noción del docente como un ente activo de la educación y, por ende, un engranaje principal del cambio social. El docente constantemente debe replantear su profesión, mediante reflexiones pedagógicas que lo conlleven a dinamizar su quehacer, a innovar y adaptarse a los contextos sociales a los que se enfrenta durante su labor, debe ser consciente de orientar sus enseñanzas hacia la mejora de sujetos y generaciones, que sean capaces de pensar de forma crítica, analítica y argumentativa basados en valores. Educar, formar, orientar, implica un esfuerzo extra, dedicación y compromiso real con sí mismo y con la sociedad.

El aprendizaje no se debe asumir como una transmisión de conocimientos sin sentido donde se pretende llenar "una mente vacía"; por el contrario, requiere de procesos complejos, reelaboraciones y elaboración del conocimiento tanto del aprendiz como del experto. Para lograr un cambio significativo en la visión del docente y su proyección a la sociedad, no sólo basta con reflexionar, investigar y registrar datos. Se hace imperioso apoyarse de experiencias entre pares, de teorías y de modelos de enseñanza que hayan sido exitosos en diferentes contextos, sin caer en el error de copiar y aplicar, de modo tal que todos estos recursos se adapten a la realidad social de cada ámbito educativo para que el cambio sea trascendental.

Una mejor comunicación genera cambios significativos en el aula, la escucha mutua permite flexibilizar dichos procesos mediante la comprensión de los puntos de vista del otro, llegando así a concertar acuerdos que favorezcan el alcance de las metas educativas.

En cuanto a los procesos evaluativos, se puede afirmar la necesidad de romper con el paradigma de la evaluación como un instrumento inquisidor con el que se pretende jerarquizar a los estudiantes y tildarlos de buenos o malos, de acuerdo a una valoración cuantitativa basada exclusivamente en la subjetividad del docente. Este tipo de evaluaciones dejan por fuera importantes elementos que componen el saber de un estudiante, pero que, bajo los parámetros de calificación, aparentemente no son relevantes para la formación del estudiante. Pero en ocasiones, esos saberes y esas formas de conocer, esas relaciones desde el contexto y cercanas a ellos, resultan más edificantes y complejas que lo que se enseña y se pretende evaluar. Es allí donde el currículo oculto opera de maneras insospechadas, causando en ocasiones un mayor impacto que los contenidos preestablecidos. Y este es un punto en el cual un nuevo ciclo de



reflexión puede intervenir para motivar esa transformación que se hace tan necesaria no sólo en la vida de los estudiantes, sino de todas las personas.

La comunicación y el lenguaje permean tanto el desarrollo cognitivo de una persona, como todas las áreas de la vida social del ser humano. Es ello lo que nos permite construir comunidad a través de la relación con otros, y de igual forma influye en nuestra manera de pensar, vivir y sentir el mundo. En otras palabras, una sociedad que reconoce que la comunicación debe ser utilizada para comprender su entorno, es una sociedad capaz de interpretar su realidad y hacer visible sus habilidades para construir un mundo más humano.

### **Preguntas que emergen a partir de la investigación**

- ¿Por qué razón el discurso de los educadores estimula a generar cambios en los estudiantes y en las políticas educativas, pero se resiste a cambiar su práctica docente?
- ¿De qué manera se puede transversalizar el enfoque comunicativo en la institución educativa?
- ¿Cómo evidenciar en la institución que los espacios de reflexión pedagógica entre pares son fundamentales para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje?
- ¿Qué estrategias se pueden implementar para cerrar la brecha entre los estudiantes que no participaron de todo el proceso investigativo en el fortalecimiento de las habilidades orales y argumentativas y los que sí lo hicieron?
- Partiendo de la idea que los estudiantes están cada vez más inmersos en la tecnología y su lenguaje tiende a ser más escrito que oral, ¿cómo fomentar a través de la tecnología el uso de la lengua oral?
- ¿Cómo implementar estrategias pedagógicas para fortalecer habilidades orales y argumentativas en los estudiantes de inclusión que se ajusten a sus necesidades?
- ¿Qué métodos se pueden utilizar para que la oralidad y la argumentación, dejen de ser abordadas como simples procesos mecánicos?
- ¿Si el lenguaje oral predomina en la comunicación de los seres humanos, por qué las políticas educativas se enfocan en alcanzar logros en la lectura y en la escritura?

## Referencias

- Aguilar, S., y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación cualitativa. *Revista Medios y Educación*, (47), 73 – 88. ISSN: 1133–8482.
- Alfonso, I. (2003). Elementos conceptuales básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Acimed*, 11 (6), 0-0.
- Alzate, O. (2012). La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños. *Hallazgos*, 9 (17).
- Amaya, J. (2006). *El docente de lenguaje*. Editorial Limusa. Colombia.
- Aramburu, M. (2004). Jerome Seymour Bruner: de la percepción al lenguaje. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653)
- Aristizábal, C. & Velásquez, L. (2015). *Fortalecimiento de las habilidades comunicativas en los niños y niñas de 3 a 7 años, utilizando la literatura infantil como herramienta pedagógica y didáctica* (tesis de pregrado). Universidad del Tolima, Pereira, Colombia.
- Bachman, L. y Palmer, A. (1996). *Language testing in practice: designing and developing useful language test*. Oxford University Press.
- Bagarié, V. (2007). Defining communicative competence. *Metodika*, 8 (1), p. 94-103.
- Barragán, R., & Gómez, W. (2012). El lenguaje de la imagen y el desarrollo de la actitud crítica en el aula: propuesta didáctica para la lectura de signos visuales. *Íkala, Revista de lenguaje y cultura*, 17 (1).
- Barragán Santos, F. E. (2017). *Proceso de transformación reflexiva de las prácticas pedagógicas de tres docentes asociadas a competencias ciudadanas y producción escrita* (tesis de maestría, Universidad de La Sabana, Chía, Colombia).
- Barreto Londoño, J., Mateus Molina, C. A., & Muñoz Hoyos, C. (2011). *La práctica reflexiva, estrategia para reconstruir el pensar y hacer las prácticas de enseñanza* (tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá).
- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la Investigación-Acción. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653).
- Bermúdez, L. y Gonzáles, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum académico*, 8 (15), enero-junio 2011, Pp. 95 – 110. ISSN 1690-7582.
- Boito, M., & Cruz, E. (2000). La importancia de la oralidad en la cultura contemporánea. El caso de "El caldero de los cuenteros en Córdoba. *Revista Latina de Comunicación Social*, 3 (35).

- Briones, G. (1991). *Evaluación de programas sociales*. México: Trillas.
- Brown, H. (1994). *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy*. Editorial Longman, segunda edición.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño. Cognición y desarrollo humano*. Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Traducción de Juan Carlos Gómez Crespo y José Luis Linaza. Alianza Editorial.
- Buitrago Martín, Á., & Mejía Cuenca, N., & Hernández Barbosa, R. (2013). La argumentación: de la retórica a la enseñanza de las ciencias. *Innovación Educativa*, 13 (63), 17-39.
- Calderón, C., & Sarmiento, J. (2012). Estrategias pedagógicas para el desarrollo de las competencias interpretativas y argumentativas en la lectura y escritura en español de los estudiantes de educación básica del Colegio de la Universidad Libre. En *Íkala, Revista lenguaje y cultura*, 17 (1), 79-92.
- Cano Ramírez, V. P. (2013). *La práctica pedagógica como instrumento de reflexión* (tesis de maestría, Universidad de La Sabana, Chía, Colombia).
- Carrillo, B. (2009). Importancia del curriculum oculto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En *Revista didáctica renovación y experiencias educativas*, (14), 1-10.
- Carrillo, Y. (2009). Aspectos básicos de la teoría de la argumentación de Perelman. *Revista Jurídica Mario Alario D' Filippo*, p. 83-100.
- Casales, F. (2006). Algunos aportes sobre la oralidad y su didáctica. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Editorial Graó. 4a. Edición, Barcelona.
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y literatura. Revista del Departamento de lingüística y literatura de la Universidad de Antioquia*, en Medellín (Colombia). 36-37: 11-33. ISSN: 0120-5587.
- CERLAC (2014) Estrategias Didácticas a través de la incorporación de la oralidad en los ciclos 1, 2, 3 y 4. Programa incorporación a la lectura en acompañamiento con el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlac-UNESCO). Recuperado de: [http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/proyectos/ole/Didactica\\_de\\_la\\_oralidad.pdf](http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/proyectos/ole/Didactica_de_la_oralidad.pdf)

- Correa, A. G. (2008). *La disciplina escolar*. EDITUM.
- Daoud, A. (2007). Propuesta de autoevaluación docente. *Revista de informática educativa y medios audiovisuales*, 4(9), 15-27.
- De Camilloni, A., Davini, M., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M., & Barco, S. (1998). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.
- Delgado García, A. M., & Oliver Cuello, R. (2006). La evaluación continua en un nuevo escenario docente. *RUSC*. En revista *Universities and Knowledge Society Journal*, 3(1)
- Dolz, J. (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7 (2), 65-77.
- Echeverría, R. (2007). *Actos de lenguaje*. Volumen I. La Escucha. Buenos Aires: Granica.
- Eines J. y Mantovani. A. (1997). *Didáctica de la dramatización*. Barcelona: Gedisa.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Cuarta edición. Madrid. Ediciones Morata.
- Elorrieta, I. (2013). *La competencia en comunicación lingüística en las Ciencias Sociales. Adquisición en el aula de 1º de Educación Secundaria Obligatoria* (trabajo fin de Máster). Universidad Internacional de La Rioja, España.
- Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight Assessment*, 23 (56).
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- Flórez, R. (2010). El pensamiento crítico como una competencia transversal para la calidad de la educación. Artículo presentado en el Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021.
- Flórez, R., Castro, J., Galvis, D., Acuña, L., Zea, L. (2017). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. *Ambientes de aprendizaje y sus mediaciones*. Bogotá, D.C. Colombia: Taller de edición, Rocca S.A.
- Fundación para el Desarrollo – FAUTAPO (2009). *Manual de Estrategias Didácticas*. OIT, Bolivia.
- García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J., & Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(SPE), 1-15.

- García, E. (2015). *Visión práctica del enfoque comunicativo de la lengua* (trabajo fin de grado). Universitat d' Alacant, Alicante, España.
- Gasca, M., & Barriga, F. (2016). Habilidades argumentativas en la producción del ensayo escolar. Una experiencia educativa con estudiantes mexicanos de bachillerato. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 55 (1), 73-93.
- Gil, M., Ramírez, E., & Sabogal, M. (2016). *La incidencia de la interacción en el aula en el desarrollo de la oralidad formal de estudiantes de secundaria* (tesis de maestría). Universidad de La Sabana, Chía, Colombia.
- Gómez, M. (2008). Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire. *Revista Iberoamericana de educación*, 46, 155-174.
- González, L. (1993). Un acercamiento metodológico a la investigación cualitativa. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (3), 1-12.
- González, D. (2009). *Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la producción oral en la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana* (trabajo de grado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- González, R. (2007). La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes (Vol. 5). Ministerio de Educación.
- González, F. (2000). *Investigación Cualitativa en Psicología. Rumbos y Desafíos*. Internacional Thomson Editores, México.
- Guarneros, E. & Vega, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32 (1), pp. 21-35.  
doi: [dx.doi.org/10.12804/apl32.1.2014.02](https://doi.org/10.12804/apl32.1.2014.02)
- Guazmayán, C. y Ramírez, R. (2000). *Elementos conceptuales para la formación docente*. Editorial Graficolor. San Juan de Pasto, Colombia.
- Gutiérrez, D. (2005). Developing Oral Skills through Communicative and Interactive Tasks. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, (6), 83-96.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México DF, México: Ed Mc Graw Hill, quinta edición.

- Herrán, M. I. (2014). *Escuchar, hablar, escribir y leer ciencias naturales utilizando competencias lingüísticas a través del aprendizaje basado en problemas* (tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Palmira, Colombia.
- Institución Educativa Municipal Cundinamarca, (2015). Proyecto Educativo Institucional. La comunicación como eje fundamental en el desarrollo de las potencialidades del ser humano.
- Jameson, M. S. C., & Torres, J. E. (2010). La Enseñanza para la Comprensión como Marco Conceptual para el Mejoramiento de a Calidad Educativa: la Estrategia de la Evaluación Integrativa. En *Congreso Iberoamericano de Educación*. Buenos Aires, Argentina.
- Recuperado de <http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/ACCESO/R1857-Torres.pdf>
- Jiménez, G., Mario, N., & Jiménez Arango, F. A. (2017). *Prácticas pedagógicas del maestro en el aula que permiten la formación en convivencia* (tesis de maestría, Pontificia Universidad Bolivariana, Medellín, Colombia).
- Jiménez, M (2013). *Aprender a enseñar ciencias para la básica primaria, experiencia de profesores principiantes que se inicia en la docencia* (tesis doctoral) Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Kaplún, M. (1998). Procesos educativos y canales de comunicación. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación* No. 64, págs. 4-8.
- Kaplún, M. (2002). *Una Pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. Editorial Caminos. La Habana, Cuba.
- Kleiman, V. (2003). *Cómo lograr la disciplina en el aula y saber aprovecharla*. Buenos Aires: Círculo Latino Austral.
- Labrador, M. (2003). El enfoque comunicativo en la enseñanza del español para fines específicos. *Centro Virtual Cervantes. Actas XXXVII (AEPE)*.
- Lago, M. (s.f.). Enseñanza-aprendizaje de la argumentación en el Programa de la Escuela Primaria (PEP). Resultados de la investigación titulada: *“La argumentación en el PEP: Una propuesta de formación docente para el desarrollo de la actividad discursiva argumentativa en la escuela primaria”*.
- León, O. & Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid, España: McGraw Hill.

- Lozano, G., & Vargas, J. M. (2009). *Transformación de concepciones y prácticas educativas en docentes del área de español* (tesis de maestría. Universidad de Los Andes, Bogotá, Colombia).
- Luna, M. (2001). El lenguaje, la interacción y la argumentación; ejes para la comprensión de la actividad discursiva en el aula preescolar. *Enunciación*, 6(1), 64-73
- Luzón, J. y Soria, I. (1999). El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Un Desafío para los Sistemas de Enseñanza y Aprendizaje Abiertos y a Distancia. *RIED – Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2 (2).
- Maati, H. (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. *Centro Virtual Cervantes*. 112-120.
- Martínez, M. C. (2014). Reflexiones en torno a la Investigación-Acción educativa. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (18), 58-86.
- Martínez, G., Nolla, N., Vidal, M., & De la Torre, L. M. (2016). Los entornos personales de aprendizaje en los procesos de formación formales e informales. *Educación Médica Superior*, 30 (3), 599-608.
- Martínez, E. (2017). *La atención a la competencia comunicativa en la enseñanza de segundas lenguas* (trabajo fin de grado). Universidad de Jaén, Andalucía, España.
- Medina Rivilla, A. (1992). *El clima social del centro y el aula* en M. Quintina y M. Cerrillo (Eds): Organizaciones educativas. Madrid: Impresos y Revistas. S.A.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (s.f.). La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje. Recuperado de [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357388\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (1998). *Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana*. Bogotá. Cooperativa, Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2004). *Estándares Básicos de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Formar en ciencias: ¡el desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Serie Guías No. 7.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2008). Guía metodológica. Evaluación anual de desempeño laboral. Docentes y Directivos Docentes del Estatuto de Profesionalización Docente Decreto Ley 1278 de 2002. Recuperado de: [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-169241\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-169241_archivo_pdf.pdf)



- Mercado, J. (2016). *Un análisis del concepto de argumento en la teoría de la argumentación de Stephen Toulmin* (Trabajo de grado). Universidad de Cartagena, Cartagena, Colombia.
- Moreno, V. (2004). La oralidad en el aula. *Revista TK*, págs. 163-170.
- Peralta, J. (2000). Adquisición y desarrollo del lenguaje y la comunicación: una visión pragmática constructivista centrada en los contextos. *Límite*, (7), 54-66.
- Ong, W. (1996). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Ortiz Rojas, L. (2014). *Propuesta didáctica para fortalecer las competencias comunicativas orales a partir del trabajo cooperativo en estudiantes del colegio Cortijo-Vianey* (tesis de maestría). Universidad de La Sabana, Chía, Colombia.
- Ovando, R. (2009). *Importancia de las habilidades comunicativas en preescolar: lenguaje oral y escrito* (proyecto de intervención pedagógica para obtener el título de licenciado en educación). Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Papalia, D., Wendkos, S. & Duskin, R., (2001), *Desarrollo humano*. Bogotá. Mc Graw Hill, octava edición.
- Paredes, E. (2006). *Prontuario de lectura*. Editorial Limusa. Segunda edición.
- Peñarrieta, L. (2010). Desarrollo de habilidades comunicativas básicas en niños de 9 a 13 años a través de la radio. *Revista de investigación en comunicación y desarrollo*, 1 (1), 52-61.
- Pérez, C. (2002). Sobre la metodología cualitativa. *Revista Española de Salud Pública*, 76 (5).
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. México, Graó.
- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios filológicos*, (36), 143-152. <https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132001003600010>
- Pinochet, J. (2015). El modelo argumentativo de Toulmin y la educación en ciencias: una revisión argumentada. *Ciência & Educação (Bauru)*, 21 (2), 307-327.
- Plantin, C. (2004). Lengua, argumentación y aprendizajes escolares. *TED No. 36*, p. 95-114. ISSN 0121-3814.
- Plantin, C. (2004). Pensar el debate. *Revista signos*, 37 (55), 121-129. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342004005500010>.
- Poveda, M.& Pinzón, Y. (2016). *Potenciando la voz de los niños a través de las rutinas de pensamiento* (tesis de maestría). Universidad de La Sabana, Chía, Colombia.

- Proyecto Sé (2012). *Lengua Castellana. Redes de Aprendizaje para la Vida* 9. Ediciones SM.
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39.
- Real Academia Española (2001). Diccionario de la lengua española (22.a ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, (7), 45-55.
- Rey de Alonso, A. (2014). Capítulo III: Didáctica de la oralidad en el ciclo 3. En Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe – CERLAC (Unesco), Estrategias didácticas a través de la incorporación de la oralidad en los ciclos 1, 2, 3, 4 (pp. 35-46). Bogotá, Colombia.
- Reyzábal, M. (2012). las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (4), 63-77.
- Ritchhart, R., Church, M. & Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Argentina, Paidós SAICF.
- Robinson, K., (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Barcelona, España: Penguin Random House.
- Rodríguez, J. G. (2005). Educar y ser maestro: mucho más que enseñar. En: Educación y cultura. *Revista de la Federación Colombiana de Educadores*, 68: 40-42. Bogotá. ISSN 01207164.
- Rodríguez, L. (2012). *Las prácticas pedagógicas basadas en el enfoque comunicativo funcional y su incidencia en las habilidades comunicativas, desde la percepción de los docentes: un estudio de caso* (tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa, Honduras.
- Rodríguez, M. (1995). ‘Hablar’ en la escuela: ¿Para qué? ¿Cómo? *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 16 (3), 31-40.
- Ruiz Cifuentes, M. (2016). *Secuencia didáctica para favorecer la argumentación oral y escrita en grado segundo* (disertación doctoral, Universidad Nacional de Colombia-Sede Bogotá).
- Ruiz, F., Tamayo, O. & Márquez, C. (2015). La argumentación en clase de ciencias, un modelo para su enseñanza. *Educacao e pesquisa*, 41 (3).

- Salgado, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *LIBERABIT: Lima (Perú)* 13: 71-78.
- Sánchez, E. (2016). *Fortalecimiento de habilidades comunicativas a través de las artes plásticas, con niños y niñas de cuarto de primaria de la Institución Educativa Distrital Saludcoop sur J. T.* (Tesis de Maestría). Universidad Libre, Bogotá, Colombia.
- Santelices, L. (1989). *Metodología de Ciencias Naturales para la Enseñanza Básica*. Santiago: Andrés Bello.
- Sardá, J. & Sanmartí, N. (2000). Ensenyar a argumentar científicament: un repte de les classes de ciències. *Ensenyanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 18 (3), 405-422.
- Siegel, H. (2013). El pensamiento crítico como un ideal educacional. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 23 (2), 272-292.
- Tamayo, O. Zona, J. y Loaiza, Y. (2014). *Pensamiento crítico en el aula de ciencias*. Editorial Universidad de Caldas. Manizales. Colombia. Pág 22-84.
- Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid: Siglo XXI.
- Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación*. Traducción de María Morrás y Victoria Pineda. Ediciones Península, Barcelona.
- Trujillo A., J. F. (2001). Plantin, Cristian. La argumentación. *Revista Praxis Filosófica*, p. 149-155. Tomado de: Editorial Ariel, 2ª Edición. 2001, 160 págs.
- Tusón, A. (1996). Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo. *Signos: Teoría y práctica de la educación*. Págs. 30-39.
- Vásquez, F. (2011). La didáctica de la oralidad: experiencia, conocimiento y creatividad, *Rev. Enunciación*, (16) 1, págs.151-160. Bogotá, Colombia/ ISSN 0122-6339/
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* [título original: Mind in society: The development of higher psychological processes]. México: Grijalbo.
- Vigotsky, L. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. Obras Escogidas, tomo 2 [Trabajo original publicado 1934]. Madrid: Visor.
- Villar, A. (2004). Hacia una formación de docentes competentes, que posibilite la práctica pedagógica autónoma investigativa, como elemento articulador del profesional de la educación. Recuperado el 5 de febrero de 2018.

Woolfolk, A. (1996). *Psicología educativa*. 6a Edición, México. Pearson educación.

Zapata, Á., Olivia, L., & Guzmán Analla, E. (2017). *Transformación de las prácticas pedagógicas en el colegio de la UPB a partir de la noción de integración curricular* (tesis de maestría, Pontificia Universidad Bolivariana, Medellín, Colombia).

De Zubiría, J. (2006). *Las competencias argumentativas: la visión desde la educación*. COOP. Editorial Magisterio.

## Anexos

## Anexo A.

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

**DIARIO DE CAMPO**

**FECHA:** marzo 7 de 2017

**LUGAR:** Institución Educativa Municipal Cundinamarca

**GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN:** 704



**HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN:** 7:00 am

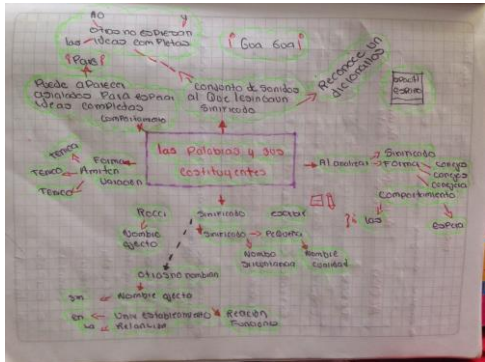
**HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN:** 8:00 am

**TIEMPO (Duración de la observación en minutos):** 60 minutos

**NOMBRE DEL OBSERVADOR:** Claudia Patricia Zabala Castañeda

**REGISTRO No.:** 001

NOTAS DESCRIPTIVAS	PRE- CATEGORÍAS
<p>Para desarrollar la actividad se tuvo que llamar la atención constantemente, puesto que es difícil que se concentren, no escuchan, hacen comentarios que no tienen que ver con el desarrollo de la clase, son pocos los educandos que participan y toman apuntes. Repiten los comentarios de los compañeros, se exceden dando ejemplos y no siguen instrucciones.</p>	<p>Planeación Ambiente de aula Comunicación asertiva Relaciones interpersonales Léxico Evaluación</p>
<p>Estudiantes copiando el mapa mental elaborado a partir de la lectura a viva voz con la colaboración de todos los estudiantes.</p> 	<p>Los estudiantes participando para el desarrollo del mapa mental.</p> 

<p><b>NOTAS INTERPRETATIVAS</b></p> <p>La participación de los estudiantes es escasa, ya que temen cometer errores y ser el centro de atención de sus compañeros y objeto de sus burlas y agresiones verbales, por lo tanto, es importante generar estrategias para mejorar el ambiente escolar.</p> <p>Se deben hacer cambios en la planeación de las clases, ya que se abordan los temas con el fin de cumplir la malla curricular de la institución.</p> <p>Es necesario fortalecer la comunicación asertiva, ya que la comunicación dentro del aula se limita a llamados de atención y recomendaciones evitando el desarrollo eficaz del tema tratado.</p>	<p><b>NOTAS METODOLÓGICAS</b></p> <p>Los educandos se interesan al iniciar la elaboración del mapa mental, pero su interés es muy corto y se distraen con facilidad, por ello los apuntes consignados en sus cuadernos están incompletos o se relacionan incorrectamente.</p>
<p><b>PREGUNTAS QUE HACEN LOS ESTUDIANTES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué debo hacer?</li> <li>• ¿Cómo uso el cuaderno?</li> <li>• ¿Dónde coloco la información?</li> <li>• ¿Qué es lexema y morfema?</li> </ul>	<p><b>TRANSCRIPCIÓN</b></p> <p>Se desarrolla el tema, La palabra y sus constituyentes, se lee en voz alta la temática que se va a abordar, definición, tipos de palabras y sus diferencias, lexema, morfemas, prefijos y sufijos.</p> <p>Así mismo se explica qué es un mapa mental y se les solicita que a partir de lo leído se realizará un mapa mental con dicha información. Se retoma la lectura y se desarrolla el mapa en el tablero con la intervención de todos y cada uno de los estudiantes, a su vez lo copian en sus respectivos cuadernos.</p> <p>Para terminar cada estudiante desarrolla taller de aplicación en el que relacionan columnas, buscan el significado de las palabras, escriben palabras con distintos morfemas, subrayan el lexema y el morfema en un grupo de palabras.</p>
<p><b>NOTAS DE INTERÉS</b></p> <p>Los estudiantes omiten palabras y letras, cambian las consonantes. No siguen instrucciones y no se concentran.</p>	 <p>Mapa mental elaborado por uno de los estudiantes.</p>

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

**DIARIO DE CAMPO**

**FECHA:** mayo 12 de 2017

**LUGAR:** Institución Educativa Municipal Cundinamarca

**GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN:** 704

**HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN:** 7:00 am

**HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN:** 10:00 am

**TIEMPO (Duración de la observación en minutos):** 180 minutos

**NOMBRE DEL OBSERVADOR:** Claudia Patricia Zabala Castañeda

**REGISTRO No.:** 002

**NOTAS DESCRIPTIVAS**

Taller del buen trato  
Debido a la indisciplina algunos estudiantes no desarrollaban la actividad en su totalidad.  
En el momento de elaborar el árbol del buen trato, los educandos se interesaron por su realización.

**PRE- CATEGORÍAS**

Planeación  
Ambiente de aula  
Comunicación asertiva  
Relaciones interpersonales  
Léxico  
Evaluación



Estudiantes preparando el material desarrollado durante el taller.



<p><b>NOTAS INTERPRETATIVAS</b></p> <p>Durante el desarrollo de la actividad se observó que los estudiantes no ejecutan las actividades propuestas por timidez, porque les da oso, temen ser objeto de burla de sus compañeros o no desean participar, ya que en la primera parte del taller no hacían el sonido de los animales, luego en la exposición de los casos no prestaban atención y continuamente se debía esperar para que hicieran silencio. Durante el desarrollo del árbol y la preparación del material para exponer lo elaborado en el taller, aumento la participación.</p>	<p><b>NOTAS METODOLÓGICAS</b></p> <p>A partir del análisis de casos los estudiantes manifiestan que conocen personas que viven las mismas situaciones de maltrato y manifiestan que no están de acuerdo con el comportamiento de los involucrados y argumentan las posibles consecuencias del caso, relacionándolo directamente con los que conocen.</p>
<p><b>PREGUNTAS QUE HACEN LOS ESTUDIANTES</b></p> <p>Los estudiantes no hicieron preguntas, en el momento de socializar los casos los relacionaban con casos que ellos conocen y lo manifestaban.</p>	<p><b>TRANSCRIPCIÓN</b></p> <p>Inicialmente se organizan grupos de trabajo conformados por máximo cinco estudiantes. Se organizan los grupos entregando al azar rótulos con nombres de animales, luego se buscan los integrantes del grupo haciendo el sonido del animal que le corresponde a cada uno.</p> <p>Cada grupo recibe un caso específico de maltrato y lo analizan, dicho análisis se desarrolla a partir de las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*¿Quiénes son los involucrados en el caso?</li> <li>*¿Cómo crees que se siente cada uno de los involucrados?</li> </ul> <p>Se comparten las respuestas a todo el grupo exponiendo el caso y las conclusiones.</p> <p>Se dan conocer los pasos para contribuir con el buen trato en el curso.</p> <p>En seguida cada educando debe elaborar el árbol del buen trato, las raíces son los buenos comportamientos que contribuyen al buen trato en el curso y los frutos son los sentimientos que surgen cuando existe el buen trato en el grupo.</p> <p>Y para terminar elaboran dos compromisos para contribuir con el buen trato en el grupo y preparan las evidencias del taller para ser expuesto en salón.</p>



**NOTAS DE INTERÉS**

Llamó mi atención la falta de participación en la primera parte de la actividad y la relación de los casos con el aporte personal, puesto que hablaban con mucha propiedad y se entusiasmaban mucho en la plenaria a tal punto que no paraban de hablar de su caso en particular.

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

**DIARIO DE CAMPO**

**FECHA:** 25 de abril de 2017

**LUGAR:** IEM Cundinamarca, Aula de clase

**GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN:** 606

**HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN:** 12:40

**HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN:** 1:30

**TIEMPO (Duración de la observación en minutos):** 50 min

**NOMBRE DEL OBSERVADOR:** KATERYN YOHANA BEDOYA QUINTERO

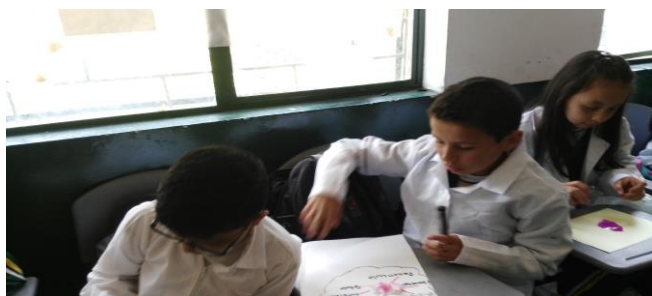
**REGISTRO No.:** 01

**Objetivo:** Identificar las partes de la flor

**NOTAS DESCRIPTIVAS**

En esta ocasión los estudiantes debían identificar las partes de una flor de acuerdo con el modelo que se encontraba distribuido en varias partes del salón, para ello cada uno debía traer un espécimen.

Aunque algunos estudiantes no trajeron la flor para se les planteó la realización de un dibujo, los demás estudiantes cumplieron con los materiales culminaron la actividad siguiendo las instrucciones dadas por el docente, sin embargo, se hizo difícil controlar la disciplina en el aula ya que cada uno deseaba comprar su flor con la de los demás, también solicitaron ayuda constante para identificar las partes y hacer los cortes de forma correcta.



**Estudiantes realizando la actividad planteada.**

**CATEGORÍAS**

**Planeación:** la planeación de esta clase se hace de acuerdo al formato suministrado por la institución, el objetivo fue identificar las partes de la flor se evidencia una preparación ya que se les pide a los estudiantes que lleven materiales y se les suministra fotocopia de las partes de la flor. Esta planeación solo se limita a la parte cognitiva.

**Evaluación:** no se evidencia un proceso de evaluación continua, se realiza una valoración final a los estudiantes que cumplieron el objetivo.

**Argumentación:** se observó que los estudiantes utilizan lenguaje común para enunciar las partes de la flor, se les debe repetir constantemente las instrucciones, constantemente se solicita hacer silencios.

**Ambiente de aula:** como se muestra en las notas descriptivas se dificulta el control de la disciplina y el seguimiento de las instrucciones por parte de los estudiantes, la docente acude a una actividad de última hora para los estudiantes que no llevaron los materiales pueda realizar una actividad similar.

**Manejo del lenguaje propio de las ciencias:** en esta actividad se pudo observar que los estudiantes no están habituados al uso del lenguaje de las ciencias, se les dificulta relacionar el nombre de las partes de la flor con su función, y también la pronunciación de algunas de las palabras.

**NOTAS INTERPRETATIVAS**

La actividad planteada logró cumplir el objetivo de identificar las partes principales de la flor.

Los estudiantes demostraron interés y participaron de forma activa y entusiasta, dentro de lo observado los alumnos manifiestan satisfacción al vivenciar la labor científica, valoran el contacto con el mundo natural y sugieren se sigan realizando este tipo de prácticas.

En contraposición los estudiantes que incumplieron con los materiales se les ve desmotivados al limitar su observación a un dibujo, incluso la mayoría de ellos solicitó trabajar en grupo con los compañeros que tenían los implementos de trabajo.

Los alumnos del grado 606 en esta actividad se caracterizaron por limitarse única y exclusivamente por cumplir el objetivo y no van más allá de lo sugerido por el docente.

**NOTAS METODOLÓGICAS**

Los estudiantes están familiarizados con las partes de flor ya que en clases previas se trató el tema de hecho se le explica la función de cada una

Se hace registros fotográficos y toma de apuntes de lo observado en el aula.

El instrumento que evidencia el logro del objetivo es la identificación de las partes de la flor.



<p><b>PREGUNTAS QUE HACEN LOS ESTUDIANTES</b></p> <p>La tendencia de preguntas del grado 603 se caracteriza por ser preguntas para obtener datos o conocimientos son concretas, inician con interrogantes como: ¿Qué?, ¿Cómo?, ¿Dónde? Ningún estudiante plantea hipótesis sobre lo observado se limitan a identificar las partes de la flor y no muestran curiosidad sobre el funcionamiento de cada una de ellas</p>	<p><b>TRANSCRIPCIÓN</b></p> <p>Para realizar la clase se les pide a los estudiantes que, de forma individual, lleve una flor un octavo de cartulina, marcadores, cita y bata.</p> <p>Inicialmente se hace llamado a lista, se le pide a los estudiantes que se ubique en mesa redonda, se pega en la pared gráficos donde se observa las partes de la flor y se les pide que corten la flor de forma longitudinal y comparen las estructuras con las del modelo y las identifiquen para ello deben pegar la flor al octavo de cartulina ya señalar las partes, los educandos preguntan con entusiasmo si las partes que identifican son las correctas, la actividad se dificulta un poco ya que al no aclarar el tipo flor que debían ideal para observación, algunos llevan inflorescencias flores muy pequeñas, rosas entre otras sin embargo se hace lo posible por identificar lo básico. Se aclara que antes los niños por medio de una tarea de consulta ya conocían la temática.</p> <p>Un estudiante se negó a participar porque se le había perdido la flor, aunque se le dio la instrucción de trabajar con un compañero no quiso, quienes no llevaron los materiales se les puso a dibujar los modelos sin embargo manifestaron aburrimiento y poco interés.</p>
<p><b>NOTAS DE INTERÉS</b></p> <p>En este grupo se deben hacer más clases prácticas ya que muestran interés por estas, sin embargo, se debe incentivar el uso del lenguaje científico y la argumentación, se debe generar estrategias para comprender lo aprendido.</p>	

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

**DIARIO DE CAMPO**

**FECHA: 6 de mayo 2017**

**LUGAR: IEM Cundinamarca, Aula múltiple**

**GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: 606**

**HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 9:10 a.m.**

**HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 10:00 a.m.**

**TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 50 min**

**NOMBRE DEL OBSERVADOR: Kateryn Yohana Bedoya Quintero**

**REGISTRO No.: 02**

**Objetivo: Identificar las características del reino vegetal a través del análisis de material videográfico. Diagnosticar los niveles de indagación del grupo de estudiantes.**

## NOTAS DESCRIPTIVAS

Los estudiantes habían tenido la oportunidad de entrar al aula múltiple, se citaron directamente allí y llegaron muy puntualmente con los implementos para tomar apuntes, se ubicaron en la parte de adelante a su gusto, lo que dificultó el control de la disciplina sobre todo en un grupo de niños a quienes se les llamó la atención constantemente hasta que se les ubicó separados, los niños que se encontraban en la primera fila estuvieron muy atentos y tomando nota, aunque se les pidió escribir las preguntas igual algunos lo hicieron de forma oral.

En la actividad se observa que la mayoría de estudiantes prestan atención al video toman notas y apuntes en su cuaderno, en ocasiones piden detener el video o solicitan retrocederlo. Al mismo tiempo se observa un foco de estudiantes que hablan entre sí y se ríen no toman apuntes, dos estudiantes no llevan el cuaderno y por lo tanto no toman nota de lo que se está observando. En el transcurso algunos identifican plantas que dicen conocer o haber visto, hacen preguntas antes durante y después de la emisión del documental. Finalmente, se les solicita en el aula de clase realizar un mapa conceptual en el cual requieren guía del docente.



**Los estudiantes tomando registros de lo que observan en el documental**



**Trabajo cooperativo en el aula para realizar el mapa conceptual.**

## PRE- CATEGORÍAS

**Planeación:** En esta ocasión se evidencia una planeación más rigurosa ya que no solamente cuenta con el objetivo académico si no que se plantea un objetivo relacionado con el desarrollo de habilidades científicas.

**Evaluación:** no se evidencia un proceso de evaluación continua, sin embargo, se valora la toma de apuntes, la preguntas y la realización del mapa conceptual es de aclarar que la evaluación se centra en, a última actividad.

**Habilidades orales y argumentativas:** se evidencia dificultades en la redacción de preguntas ya sea al hablarlas o escribirlas, al participar de forma oral en el aula las explicaciones suelen ser confusas y en algunas ocasiones carecen de lógica. Por otra parte, cuando los estudiantes creen reconocer una planta que se muestran en el video utilizan los nombres comunes para referirse a ella. De nuevo se debe repetir varias veces las instrucciones.

**Ambiente de aula:** los estudiantes muestran interés por el video sin embargo unos pocos fomentan la indisciplina hablan, se ríen y murmuran entre ellos, esto ocurre en varios momentos en que se les llama la atención, la docente acude al uso del observador ya que este comportamiento es recurrente y coincide con los estudiantes que no muestran interés por las temáticas abordadas.

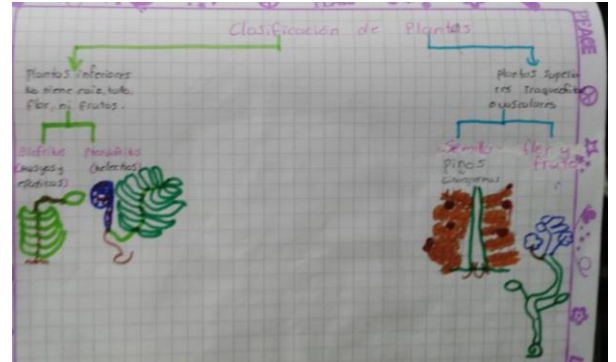
**Manejo del lenguaje propio de las ciencias:** Como se mencionó anteriormente, los estudiantes reconocieron en algunas imágenes plantas que nombraron de forma común, sin embargo, no reconocen nombres científicos, se les dificulta su pronunciación y en ocasiones les causa gracia. Algunos preguntan de donde proviene las palabras desconocidas.

### NOTAS INTERPRETATIVAS

De acuerdo a la metodología planteada, la mayoría de estudiantes lograron el objetivo de realizar un mapa conceptual sobre la clasificación general de reino vegetal de acuerdo a la información de un documental y a la guía del docente. Los que no alcanzaron la meta concuerdan con el hecho de no tomar apuntes y de realizar otras actividades no pertinentes dentro de clase, esta actitud se puede interpretar como falta de interés por los instrumentos utilizados o falta motivación hacia la temática planteada, sin embargo, aún no se ha tenido en cuenta los estilos de aprendizaje de cada estudiante para estimular el alcance del logro. Es de resaltar que los estudiantes conservan su capacidad de asombro sobre los fenómenos naturales, esto se evidencio en las preguntas que se plantearon dentro de la clase y este debe ser fundamento para futuras observaciones.

### NOTAS METODOLÓGICAS

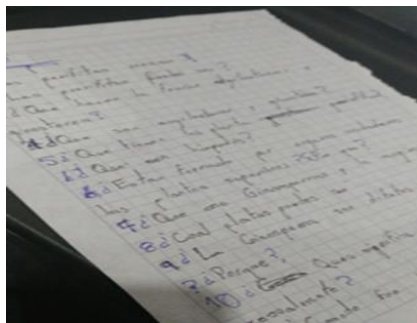
Mediante documental “reino plantae” los estudiantes debían realizar preguntas de lo que se estaba observando con fin de categorizarlas según lo propuesto por Satelices (1989) con fin de diagnosticar el nivel de indagación de este grupo, posteriormente en el aula de acuerdo a sus apuntes y retroalimentación de la docente debía construir de forma grupal un mapa conceptual sobre la clasificación general del reino vegetal.



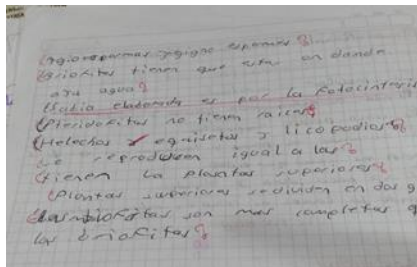
## PREGUNTAS QUE HACEN LOS ESTUDIANTES

La tendencia de preguntas del grado 602 se caracteriza por ser preguntas para obtener datos o conocimientos son concretas, inician con interrogantes como: ¿Qué?, ¿Cómo?, ¿Dónde?, algunos estudiantes indagan sobre explicaciones de fenómenos o plantean posibles hipótesis. Otros muestran problemas de redacción al plantear sus preguntas.

Orientadas a obtener un dato  
Explicativas



**Ejemplo de preguntas con dificultades de redacción.**



## TRANSCRIPCIÓN

La clase inicia con el llamado a lista, hubo un impase para proyectar el video en el momento justo, hubo una demora de 10 min para iniciar lo que conllevó al desorden y a la indisciplina, los estudiantes estaban ansiosos de ver el video, se hizo varios llamados para que hicieran silencio se les explico la actividad que debía hacer de acuerdo con el documental pidieron varias explicaciones antes de la proyección, al inicio estuvieron muy atentos pero al finalizar se escuchaban murmullos y risas el video tenía un tiempo de duración de 20 minutos, pidieron retrocederlo para copiar algunos conceptos se hizo este proceso y se empezó a realizar el mapa conceptual, la actividad no se alcanzó a terminar por falta de tiempo por lo tanto los estudiantes debían hacerlo en casa.

## NOTAS DE INTERÉS

Para prácticas futuras con uso documentales se recomienda sean más cortas ya que el tiempo de atención de los estudiantes es muy limitado.

Se debe motivar a los estudiantes para que todos participen y hagan uso del lenguaje propio de las ciencias.

Se deben generar estrategias para controlar de manera eficaz la disciplina en el aula.



Anexo B.

Matriz de observación

COLEGIO:		IEM Cundinamarca																	
CURSO:		8º																	
PROFESOR:		Kateryn Yohana Bidoys Quintero.																	
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD 1:		Los estudiantes de forma individual observarán un fémur durante 30 minutos y registrarán dichas observaciones.																	
REFLEXIÓN 1:		De acuerdo a los niveles de observación el 65 % de los estudiantes describen en términos elementales y comparan el 35% restante muestra niveles más complejos de observación, probablemente por el contexto socio-cultural los roles. Estos últimos son un empujante clave en el para desarrollar el pensamiento científico en el aula.																	
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD 2:		Seo de 11 min a los estudiantes sobre las características y las características generales del reino vegetal, se hace una breve explicación por parte del docente. Se le pide a los estudiantes que escriban que surgen de tema con el fin de calificarlas de acuerdo a los estudiantes son orientadas a obtener casos se resaba que ningún alumno evidencia en el ejercicio preguntas investigables, es destacar que una minoría realizaron preguntas atípicas. De acuerdo a lo anterior los niños (as) de este grado están de																	
REFLEXIÓN 2:		a de los estudiantes son orientadas a obtener casos se resaba que ningún alumno evidencia en el ejercicio preguntas investigables, es destacar que una minoría realizaron preguntas atípicas. De acuerdo a lo anterior los niños (as) de este grado están de																	
No.	Nombre del estudiante	EDAD	AÑOS EN EL COLEGIO	Nivel de Observación													TENDENCIA		
				0	1A	1B	2	3A	3B	4A	4B	5	6A	6B	7				
	AGUILAR RAMON ANA MARIA	12	4		X	X				X									1B
	ARECELA ROBERTO JOHANN ESTEBAN	13	3		X	X				X									1B
	ARIZA PETERO MON PABLO	12	5		X	X	X			X				X					5
	BARROCAN SALGADO HENY ANDREA	11	2		X	X								X					1B
	BARRESTA VARGAS LEBRY DAYANA	12	2		X	X	X			X									2
	BELLO REAL NICOLAS ANDRES	11	1		X	X				X			X	X					5
	BENEFIZ INOLEDY SOFIA	12	5		X	X								X					5
	BENK CACEDO JAVIER ESTEBAN	12	3		X	X								X					1B
	BONILLA GUTIERREZ ANDERSON JUAN	12	2		X	X	X			X			X	X					4B
	BUSTOS CEBALLOS WILSON JAVIER	12	4		X	X								X					1B
	CASAS VENDEZ LAURA VALENTINA	11	1		X	X	X			X				X					1B
	CHAMBERO CHOCARSA DANIEL CAROLO	11	3		X	X				X									1A
	CONTRERAS MARTINEZ ZARFI JULIANA	11	4		X	X								X					1B
	CONTRERAS ROMERO MAN FERLEY	12	3		X	X				X		X		X					3B
	CRISTIANO RIOS JOSE GABRIEL	12	2		X	X	X						X						2
	CHETACHE TORRES SERGIO STEVEN	12	4		X	X							X						1B
	DAZ BOLA LAURA TAIANA	11	3		X	X							X						1B
	ESCORRAL FELICIANO NAVARRA ALEXANDRA	11	5		X	X				X									1B
	ESTRADA RODRIGUEZ YONKER DAVID	11	3		X	X	X							X					3B
	FORERO FLOREZ FELIX DAHIANA	11	2		X	X													1B
	FORERO SOLANO JUAN SEBASTIAN	12	3		X	X				X									3B
	GAVITA MORA RONALD SEBASTIAN	12	4		X	X			X										1B
	GARCIA MORA JAVIER ESTEBAN	11	2		X	X			X										1B
	GARCIA ALVAREZ JAVIER ESTEBAN	12	4		X	X													1B
	GARCIA HERNANDEZ HABLEDDY DAYANA	12	2		X	X							X						4B
	GARCIA AHUMADA JUAN CARLOS	11	4		X	X													1B
	GARZON ORJONES LAURA VIVIANA	11	4		X	X				X									3B
	GARZON QUAYAZAN JUAN DAVID	12	5		X	X													1B
	GARZON MURCIA KEVIN STEVEN	12	2		X	X	X												1B
	GOMEZ GARCIN PALLA VALENTINA	11	4		X	X				X									1B
	GONZALEZ HERNANDEZ ANGE KATERIN	12	3		X	X	X			X									1B
	GUEVARRA BALLESTOS KEVIN ESTEBAN	11	5		X	X													1B
	GUEJ JORGE PALLA ANDREA	12	4		X	X													1B
	GUEVARRA CENDALES YOH ALEXANDER	11	3		X	X													1A
	GOMEZ MORALES YONFER DAYANA	12	4		X	X				X									1B
	LAMPREA ARELA YULIANA	11	5		X	X													1B
	MELINDEZ AUSTORONNA JULIET	12	5		X	X													1B
	LOPEZ CASTRILLO LIZY TAIANA	11	3		X	X								X					4B
	PELAJEZ GONZALEZ JOSEPH LUDIN	12	4		X	X				X		X							1B
	UFFREDO FORAS BRAHAN ALEJANDRO	12	4		X	X			X										1B
TOTAL																			40

**Anexo C.****Encuesta percepción de la práctica pedagógica****UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
MAESTRIA EN PEDAGOGIA  
Instrumento para implementar proyecto de investigación  
ACCIONES DE EDUCACIÓN**

Lo que opinan los estudiantes sobre las prácticas pedagógicas

Completa la siguiente tabla de acuerdo a lo que has experimentado en clase:

<b>a. Una clase es aburrida cuando el profesor...</b>
<b>b. Una clase es divertida cuando el profesor...</b>
<b>c. Aprendo más en clase cuando...</b>
<b>d. Me gusta que el profesor inicie la clase con...</b>
<b>e. Me gustaría que mi evaluación fuera....</b>

**Anexo D.**

**Proceso oral y argumentativo**  
**UNIVERSIDAD DE LA SABANA**  
**MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

Instrumento para implementar proyecto de investigación

Las siguientes preguntas permiten reflexionar sobre el proceso comunicativo que exige escuchar, hablar y argumentar.

Lee las siguientes afirmaciones y marca la opción que practicas a diario.

<b>Instrumento de diagnóstico</b>	<b>Nunca</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Siempre</b>
Cedo el turno al hablar.				
Me cuesta explicar una idea porque se me dificulta justificarla.				
Si estoy en desacuerdo con alguien, lo agredo gestualmente.				
Conozco el significado de las palabras que uso para ofender a otro.				
Cuando desconozco una palabra busco su significado en el diccionario.				
Me abstengo de participar en clase porque no encuentro las palabras precisas para lo que tengo que decir.				
Para ser escuchado debo gritar.				

**Anexo E.****Desempeño de la práctica docente****UNIVERSIDAD DE LA SABANA****MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA****Instrumento para implementar proyecto de investigación****ACCIONES DE EDUCACIÓN**

Las siguientes preguntas se evalúan de uno a cinco. Una calificación de cinco corresponde a un óptimo desempeño, mientras que uno a un desempeño insuficiente.

Crterios	1	2	3	4	5
1. Las actividades que aplica el docente facilitan su aprendizaje.					
2. El docente mantiene una relación de cordialidad y respeto.					
3. Se siente motivado e interesado por los temas se tratan en clase.					
4. El docente cambia o hace actividades diferentes en sus clases.					
5. El docente responde con claridad a las preguntas que se generan en clase.					
6. El docente tiene amplio conocimiento de su materia y demuestra estar actualizado.					
8. El docente es equitativo en el trato con los estudiantes y permite la participación de todos.					
9. Al inicio de cada tema el docente explica los objetivos que se deben alcanzar.					
10. El docente es puntual a la hora de iniciar la clase.					
11. El docente explica el sistema de evaluación y hace conocer las fechas de las actividades a desarrollar.					
12. El docente promueve el trabajo colaborativo en el desarrollo de las clases para construir su propio conocimiento.					
13. ¿Cómo consideras podrían mejorar las clases?					

**Anexo F.****Mis avances comunicativos**

Nombre \_\_\_\_\_ Grado \_\_\_\_\_ Área \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_ **Tópico generativo:** Así me comunico en (nombre de la asignatura)**Hilo conductor:** ¿Cómo puedo hacer para que mis competencias comunicativas contribuyan a la superación de mis debilidades y fortalecimiento de saberes?**Metas de comprensión**

1. Guardo silencio y escucho atentamente cuando mi compañero o docente está hablando.
2. Utilizo un vocabulario apropiado de acuerdo a la terminología de los temas abordados.
3. Expongo mi postura ante los temas propuestos, con argumentos válidos.



Desempeños	Mi desempeños			Mi compañero opina			Mi profesora opina		
	NA	EP	A	NA	EP	A	NA	EP	A
1									
2									
3									

**NA:** No adquirido.**EP:** En proceso.**A:** Adquirido.

Debo mejorar en: \_\_\_\_\_

**Anexo G.**

**Encuesta de la práctica pedagógica para los estudiantes**  
Instrumento para implementar proyecto de investigación.

Objetivo: desarrollar una encuesta sobre la percepción que tienen los estudiantes sobre el trabajo de la docente. Todas las respuestas serán de carácter confidencial por cuanto el fin es netamente investigativo y no de carácter personal.

<b>Establecimiento Educativo</b>		
<b>Jornada</b>	<b>Grado y curso</b>	<b>Fecha</b>
<b>Área</b>		

Estimado(a) estudiante, tu opinión acerca de la forma como el profesor organiza, desarrolla y evalúa el curso es muy importante. A continuación, se presentan una serie de aspectos relevantes en este sentido, para que valores el desempeño del docente con la mayor objetividad posible, marcando con una equis (X) frente a cada aspecto la respuesta que mejor represente tu opinión.

1. El profesor entregó el programa de la asignatura al inicio del curso

SÍ

NO

<b>Nunca</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Siempre</b>
--------------	----------------------	---------------------	----------------

**EL PROFESOR**

2. Presenta los temas con claridad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Comunica claramente los objetivos de cada clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Responde las dudas de los estudiantes en clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Resalta los aspectos positivos de los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Explica los criterios de evaluación de la materia				
7. Atiende dudas académicas de los estudiantes				
8. Realiza actividades de recuperación y refuerzo con estudiantes que lo necesitan				
9. Indica normas de comportamiento en clase claras para todos				
10. Es respetado por todos los estudiantes del curso				
11. Informa a padres de familia y acudientes sobre el desempeño de los estudiantes				
12. Llega a clase y sus orientaciones son seguidas por todos los estudiantes				

**LAS CLASES**

13. Son interesantes y siento que aprendo				
14. Empiezan y terminan a la hora indicada				
15. Desarrollan los temas propuestos en el tiempo indicado				

**Anexo H.**

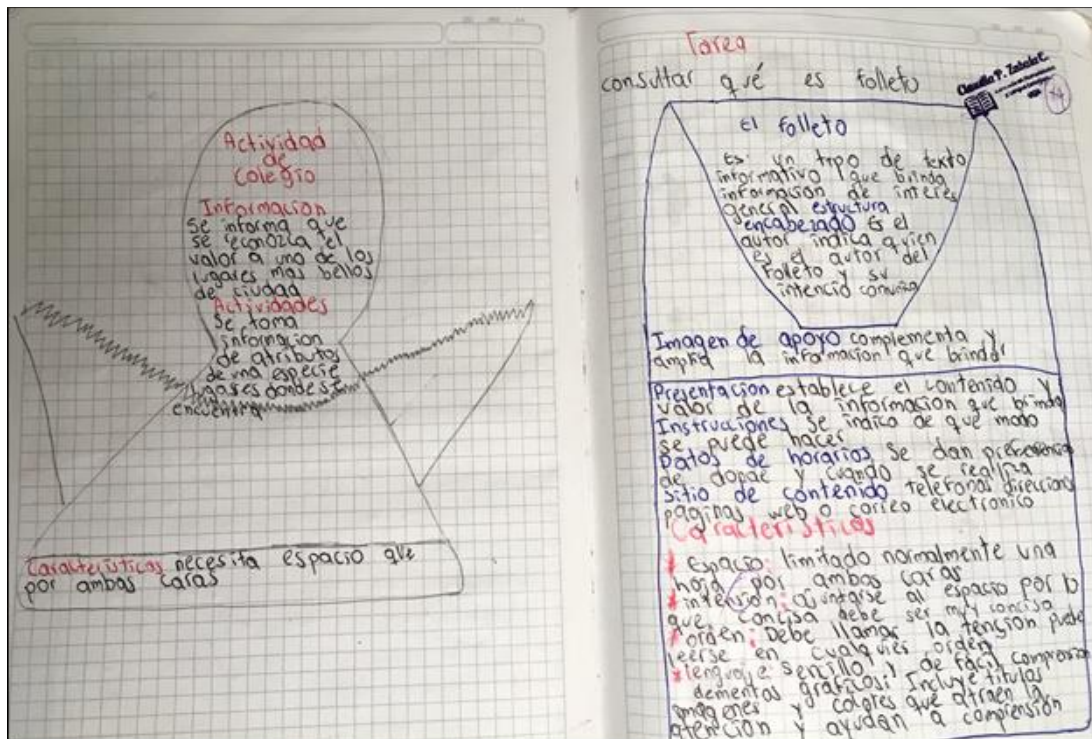
**Grupo de trabajo para elaborar la rutina de pensamiento**





Anexo I.

Esquema de elaborado con la información del folleto



Anexo J.

Folletos elaborados por los estudiantes

Comidas  
Típicas

Negocio el bidbin.

El amor

Calle 17 1A16





Ivan  
Contreras  
704

<p>www.Elrespetoamoruyo.com</p>	<p>La carhidra</p>	<p>3.000 pesos</p> 
<p>1.000 \$ pesos</p>		
<p>10.000 \$ pesos</p> 		

Jugo de Maracuya

lugar de venta:  
ZiPaquiri C. Cr 20 este #  
20-14

Ingredientes

- Un poquito de amor
- Azúcar
- maracuya
- respeto
- disciplina

Anexo K.

Presentación de los folletos



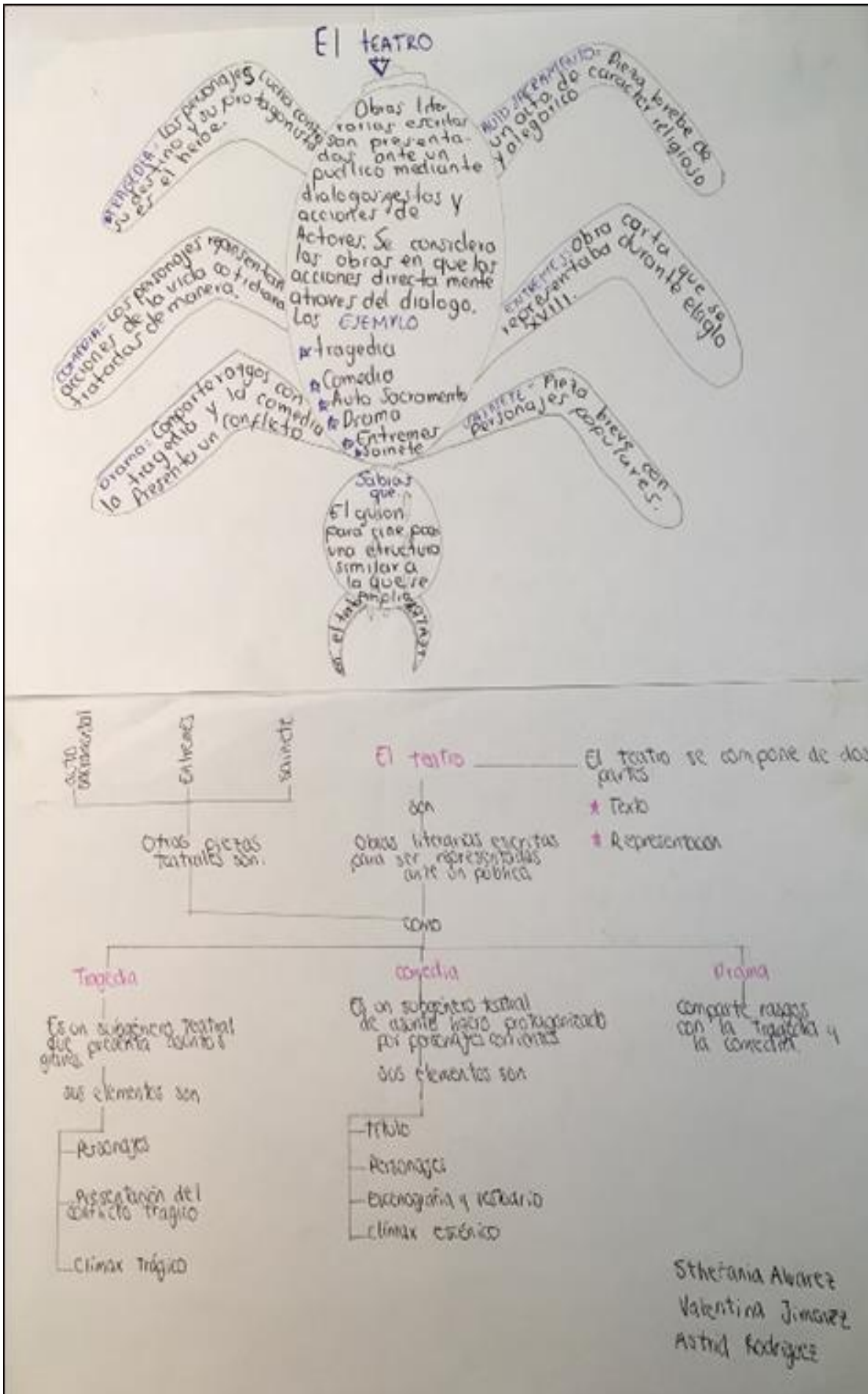
Anexo L.

Estudiantes observando la galería sobre el teatro



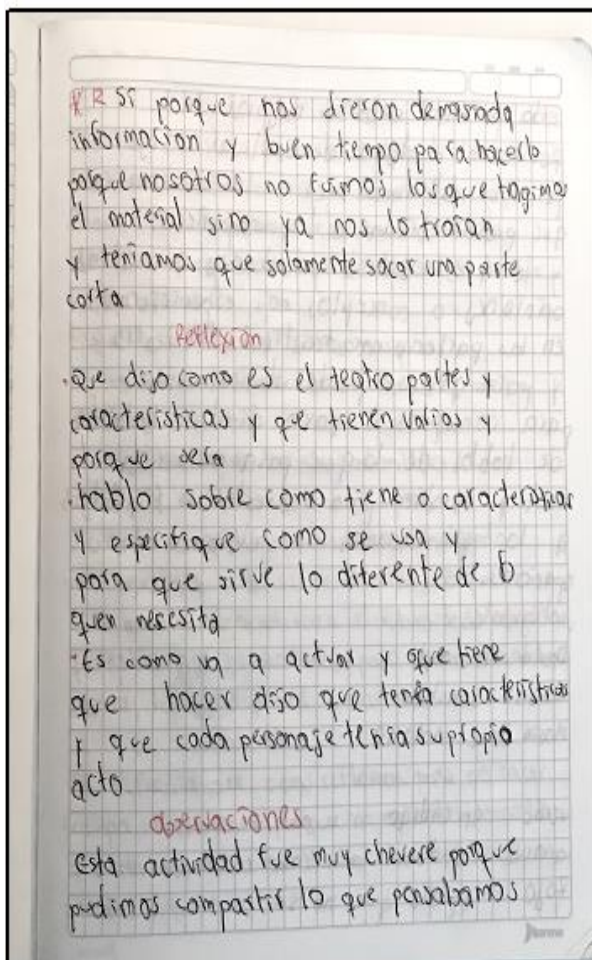
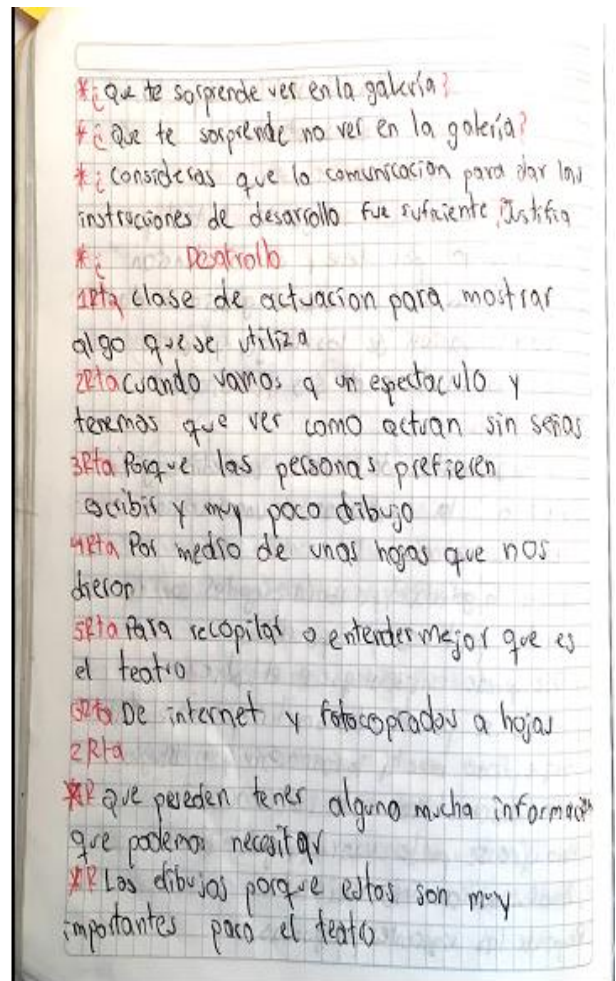
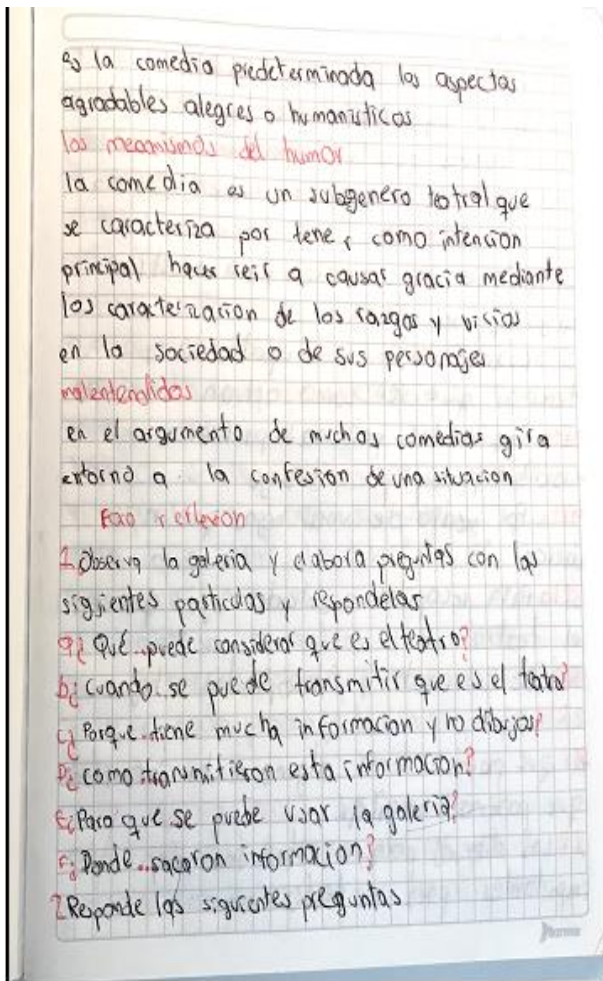
Anexo M.

Esquemas presentados en la galería



## Anexo N.

## Preguntas elaboradas al visitar la galería con su respectiva respuesta



Anexo Ñ.

Estudiantes desarrollando el protocolo del foco – reflexivo



Anexo O.

Presentación obra de teatro.





Anexo P.

Estudiantes presentando su autobiografía.



## Anexo Q.

### Lectura. La experimentación animal

Medicamentos, cosméticos y otros elementos deben ser testados antes de poder comercializarse por tal de comprobar sus efectos. Tradicionalmente se ha empleado en laboratorio a diversos animales para comprobar dichos efectos, e incluso si hoy en día disponemos de pieles sintéticas para probar elementos como los cosméticos se siguen empleando otros seres vivos en la experimentación e investigación. ¿Es necesaria la experimentación animal? ¿Se lleva a cabo con ética? ¿Qué utilidad tiene si al fin y al cabo se testan en un tipo de ser que no comparte todas nuestras características

Los científicos españoles levantan la voz en defensa del uso de animales en la investigación biomédica. Los investigadores y profesores de España utilizaron 920.000 animales en 2013, el último año con datos. Ahora, la Confederación de Sociedades Científicas de España (Cosce) publica un documento oficial en el que defiende que este “uso de animales en la investigación es vital para el avance de la medicina”.

En el informe, los autores sugieren incluso “la modificación del Código Penal” para endurecer las penas por “el tipo de delitos en los que determinados grupos activistas contrarios a la experimentación animal puedan incurrir”, como liberar animales de un laboratorio para estropear un trabajo científico de años.

En la última década, radicales animalistas han dado palizas a científicos y quemado laboratorios en otros países

“No queremos que nuestro documento enfade a nadie, solo queremos informar para que cualquier persona pueda formarse su opinión”, explica Juan Lerma, coordinador del trabajo y director del Instituto de Neurociencias de Alicante. La Cosce, que agrupa a 75 sociedades científicas españolas, recuerda que la investigación biomédica “beneficia directamente a los propios animales”, ya que los tratamientos veterinarios modernos se basan en estos estudios.

“Prácticamente todos los protocolos actuales para la prevención, curación y control de las enfermedades, de los antibióticos a las transfusiones de sangre, de la diálisis al trasplante de órganos, de las vacunas a la quimioterapia, de las operaciones quirúrgicas de corazón a la sustitución de huesos y articulaciones en cirugía ortopédica, se basan en el conocimiento obtenido mediante investigaciones realizadas en animales de laboratorio”, subraya el documento.

De los 920.000 animales empleados en España en 2013 con fines científicos y de docencia, el 85% fueron roedores, principalmente ratones (663.000) y ratas (105.000), según los datos del Ministerio de Agricultura. También se utilizaron casi 28.000 conejos, 774 perros, 300 caballos y asnos, 254 gatos y casi 9.400 cerdos. En el mismo periodo, en los mataderos españoles se sacrificaron 41 millones de cerdos para alimentación. “Por cada animal que se usó en investigación biomédica en España en 2013 se sacrificaron 45 cerdos para alimentación y por cada cerdo que se usó en investigación se consumieron más de 4.400 cerdos en alimentación”, detalla el documento.

Los autores del trabajo ofrecen más datos para defender que el número de animales utilizados en investigación científica es “relativamente pequeño”. Solo en Reino Unido, señalan, las autoridades matan a más de siete millones de roedores cada año en su lucha contra las plagas indeseables. En EE UU, los científicos emplean anualmente unos 25 millones de animales en sus

estudios, el 95% roedores. Al mismo tiempo, los estadounidenses se comen cada año 9.000 millones de pollos y 150 millones de vacas, cerdos y ovejas.

Los ensayos con animales han sido "cruciales" para desarrollar terapias contra el virus del sida.

El documento detalla decenas de ejemplos que muestran que el uso de animales es "esencial" en la investigación biomédica. La hormona que produce el páncreas para controlar el azúcar en la sangre, la insulina, se descubrió en perros. Hoy es fundamental para tratar la diabetes humana y la de los propios perros.

Los estudios en animales, continúa el informe, también han sido "cruciales para identificar el virus del sida" y para "la producción de terapias como los antirretrovirales, que han prolongado millones de vidas". La investigación en conejos y perros del virus del papiloma humano, principal causa del cáncer de cuello de útero, demostró que con una vacuna se podía impedir el desarrollo del tumor en las mujeres.

Finalmente, los autores defienden uno de los aspectos más polémicos de la experimentación con animales: el uso de primates no humanos. En 2013, en España se emplearon unos 300 macacos. "Los primates desempeñan un papel fundamental en el estudio del cerebro y de la conducta", sostienen.

El año pasado, un ensayo clínico de la Universidad de Cambridge (Reino Unido) con chimpancés en cautividad en EE UU logró una prometedora vacuna contra el ébola que podría salvar miles de vidas de chimpancés y gorilas en libertad. En los últimos años, uno de cada tres gorilas que existían en el planeta ha muerto a causa de este virus. Ante las críticas contra estos experimentos, el principal autor de la vacuna, Peter D. Walsh, llegó a afirmar que "Jane Goodall [primatóloga y activista contra los ensayos con simios] está contribuyendo significativamente a la extinción de los chimpancés".

"La sociedad está establecida en una hipocresía galopante. La investigación con animales salva millones de vidas, humanas y animales. Los partidarios de la prohibición tendrán que explicar sus razones para no querer evitar muertes y sufrimiento", remacha Lerma.

EN ESTA NOTICIA:

•'Documento Cosce sobre el uso de animales en investigación científica'

ARCH

Anexo R.

Fotos del debate



Anexo S.

Rutinas de pensamiento

Puntos cardinales



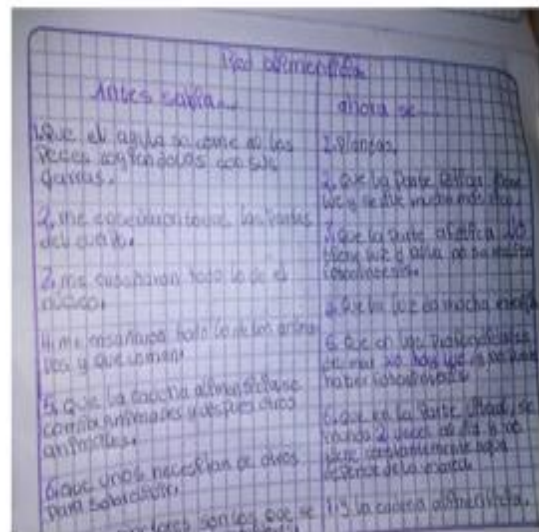
Veo, pienso, me pregunto



Titular



Antes sabia... ahora sé



**Anexo T.****Nombre Autor: Claudia Patricia Zabala Castañeda****Grado 704****Asignatura: Castellano****Fecha inicio: septiembre 6 - 2017****Fecha finalización: septiembre 8 -2017****Hilo Conductor**

El folleto: hablar y escuchar para aprender a pensar.

**Metas de Comprensión**

<p>1. Los estudiantes comprenderán que: el folleto es un tipo de texto informativo.</p> <p><b>Conocimiento</b></p>	<p>2. Los estudiantes comprenderán que: el folleto permite a personas y organizaciones difundir información que consideran necesaria.</p> <p><b>Comunicación</b></p>	<p>3. Los estudiantes comprenderán que: las situaciones que interfieren en la convivencia se pueden mejorar a través de una comunicación asertiva.</p> <p><b>Propósito</b></p>	<p>4. Los estudiantes comprenderán que: mediante la recopilación de información, selección y organización de sus ideas para expresarlas de forma organizada a sus compañeros se puede fortalecer la oralidad.</p> <p><b>Método</b></p>
--	--	--	--



**Nombre Autor: Kateryn Yohana Bedoya Quintero**

**Grado 6**

**Asignatura: Ciencias Naturales y educación ambiental.**

**Fecha: agosto 2 de 2017**

**Tópico generativo:**

Mi municipio, mi ecosistema

**Hilos Conductores**

**¿Cómo puedo hacer para comprender que mi municipio es un ecosistema y que mis acciones lo perjudican y lo benefician?**

**Metas de Comprensión**

<p><b>1. Los estudiantes comprenderán que:</b></p> <p>La ciudad es un ecosistema urbano en el que el ser humano interactúa.</p> <p><b>Conocimiento</b></p>	<p><b>2. Los estudiantes comprenderán que:</b></p> <p>Pueden dar a conocer sus reflexiones sobre del ecosistema urbano a través de un titular</p> <p><b>Comunicación</b></p>	<p><b>3. Los estudiantes comprenderán que:</b></p> <p>Existen soluciones viables para contribuir a la conservación del medio ambiente en el ecosistema urbano</p> <p><b>Propósito</b></p>	<p><b>4. Los estudiantes comprenderán que:</b></p> <p>Existen diferentes métodos por los cuales se puede mantener el ecosistema urbano estable.</p> <p><b>Método</b></p>
--	--	---	--



MC	Desempeños de Comprensión	TD	Valoración Continua
	<p>1.1 Observación de imágenes sobre la contaminación que el ser humano genera en los ecosistemas urbanos.</p> <p>1.2 En grupo de cuatro estudiantes realizar la rutina de pensamiento “El titular”, para la cual en grupo de cuatro estudiantes elijen la imagen que más le llamo la atención y proponen un titular llamativo que deben exponer ante sus compañeros</p> <p>1.3 Cada grupo deberá elegir un representante, quién deberá exponer el titular por medio de la argumentación, el cual será evaluado por sus compañeros a través de una rúbrica previamente establecida.</p>	<p>E</p> <p>IG</p> <p>E</p>	<p>1.1 Criterios de evaluación: -Participación individual. - Observación. - Indagación.</p> <p>1.2 Criterios de evaluación. - Participación en clase - Trabajo colaborativo - Originalidad</p> <p>1.3 Criterios de evaluación. -Estructura del titular - coherencia de la imagen con el título. - Claridad en la justificación. - Ortografía.</p>

## Anexo U.

## Rúbrica rutina “El titular”

Grupo evaluador:

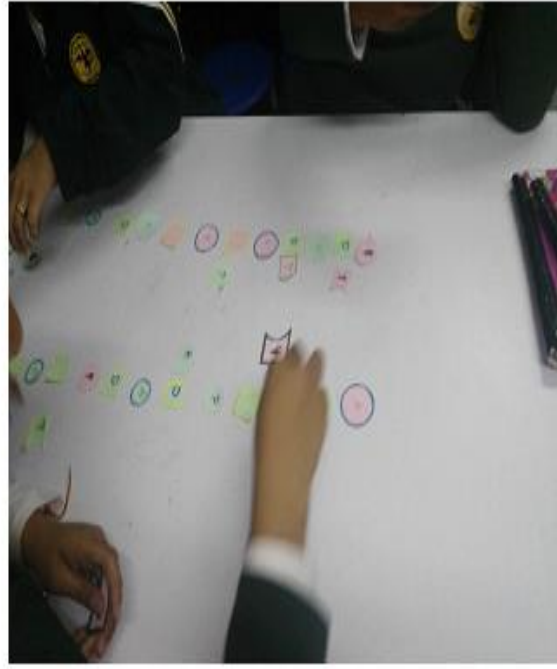
Grupo evaluado:

Colorear el cuadro de la valoración que consideran merece el grupo evaluado

<b>¿Qué evaluar?</b>	<b>BAJO</b>	<b>BÁSICO</b>	<b>ALTO</b>	<b>SUPERIOR</b>
Estructura del titular	El titular no es llamativo y no se relaciona con la imagen	El titular es llamativo, pero no se relaciona con la imagen	El titular solo presenta el resumen por lo que no incita a la lectura de la noticia	El titular despierta interés e incita a la lectura de la noticia
Justificación del titular	Lee el titular y no lo explica	Lee el titular y la explicación es poco coherente	No expresa con claridad el significado del titular.	Argumentan con claridad y seguridad el contenido del titular
Ortografía	El titular tiene tres errores o más de ortografía	El titular tiene dos errores de ortografía.	El titular tiene un error de ortografía.	El titular no tiene errores de ortografía

## Anexo V.

## Otras actividades



**Anexo W.****Consentimiento informado****CONSENTIMIENTO INFORMADO****PADRES O ACUDIENTES DE ESTUDIANTES**

Institución Educativa Municipal Cundinamarca

Código DANE: \_\_\_\_\_ Municipio: Zipaquirá

Yo \_\_\_\_\_,

yo \_\_\_\_\_ o

yo \_\_\_\_\_, mayor de edad, ( )

madre ( ) padre ( ) acudiente ( ) representante legal del estudiante

\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ años de edad, he (hemos) sido informado(s) acerca de la participación de mi (nuestro) hijo(a) en el desarrollo del proyecto de investigación de la Maestría en Pedagogía de la universidad de La Sabana apoyado por el programa Becas de Excelencia Docente del ministerio de Educación Nacional.

Luego de haber sido informado (s) sobre las condiciones de participación de mi (nuestro) hijo(a) en la ejecución del proyecto de investigación, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo (entendemos) que :

- La participación de mi (nuestro) hijo(a) en las actividades de este proyecto o los resultados obtenidos no tendrán repercusiones o consecuencias en sus actividades escolares, evaluaciones o calificaciones en el curso.
- La participación de mi (nuestro) hijo(a) en este proyecto no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación.
- No habrá ninguna sanción para mi (nuestro) hijo(a) en caso de que no autoricemos su participación.
- La identidad de mi (nuestro) hijo(a) no será publicada ni registrada en el proyecto ni en sus resultados, se utilizará como evidencia de la práctica educativa docente.
- La institución y los docentes encargados garantizan la protección de las imágenes de mi (nuestro) hijo(a) y el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente, durante y posteriormente al proceso.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre **consentimientos informados**, y de forma consciente y voluntaria

( ) Doy (Damos) el consentimiento      ( ) No doy (No damos) el consentimiento

para la participación de mi (nuestro) hijo(a) en la ejecución del proyecto en las instalaciones de la Institución Educativa Municipal Cundinamarca donde estudia.

Lugar y Fecha:

---

---

---

Firma madre

Firma padre

CC/ CE:

CC/CE:

---

Firma acudiente o representante legal

CC/ CE: