



Zona Próxima

ISSN: 1657-2416

jmizzuno@uninorte.edu.co

Universidad del Norte

Colombia

ARIAS, MARÍA ALEJANDRA; TOLMOS SAPONARA, DANIEL

La actividad metaverbal en la enseñanza de la argumentación oral en niños de tercer grado de básica primaria

Zona Próxima, núm. 25, junio-diciembre, 2016, pp. 49-69

Universidad del Norte

Barranquilla, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85350504005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La actividad metaverbal en la enseñanza de la argumentación oral en niños de tercer grado de básica primaria

*The metaverbal activity in
teaching oral argumentation to
third grade children*

María Alejandra Arias
Daniel Tolmos Saponara

zona próxima

Revista del Instituto de
Estudios en Educación y
del Instituto de Idiomas
Universidad del Norte
n° 25, junio diciembre, 2016
ISSN 2145-9444 (electrónica)

<http://dx.doi.org/10.14482/zp.22.5832>



ESPÉrame ENTRE PALMERAS, 2016
Rafael Barón

MARÍA ALEJANDRA ARIAS
Universidad del Norte.
Maestría. Universidad Javeriana
mmurilloa@uninorte.edu.co

DANIEL TOLMOS SAPONARA
Profesor Asistente del Departamento de Artes Visuales,
Facultad de Artes, Pontificia Universidad Javeriana.
Maestría en Educación de la Pontificia Universidad
Javeriana.
datolmos@javeriana.edu.co

FECHA DE RECEPCIÓN: 10 DE DICIEMBRE DE 2014
FECHA DE ACEPTACIÓN: 31 DE OCTUBRE DE 2016

<p>La investigación realizada surge en su momento por el interés de hacer una re-contextualización crítica de la pedagogía y la didáctica de la lengua, guiada por las teorías estudiadas en la línea de investigación “Sistemas didácticos en el campo del lenguaje”, perteneciente a la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana de la ciudad de Bogotá. Este proyecto partió básicamente de dos premisas:</p> <p>a) implementar un proyecto didáctico (que partiera del enfoque de las secuencias didácticas como criterio organizador de la actividad de la clase) y que se apoyara en el concepto de actividad metaverbal como organizador del discurso con miras a cualificar la expresión en los niños, y b) promover el uso auténtico de la argumentación en torno a situaciones comunicativas reales.</p> <p>Palabras claves: actividad metaverbal argumentación, oralidad, secuencia didáctica.</p>	<p>RESUMEN</p>	<p>ABSTRACT</p> <p>The study arose from our interest in promoting critical contextualization of language pedagogy and didactics as informed by the theories adopted within the line of research “Sistemas didácticos en el campo del lenguaje”, followed by the Master In Education at the Pontificia Universidad Javeriana in Bogotá, Colombia. This project pursued two aims: a) implementing a methodological sequence (oriented by a didactic sequences approach) based on the concept of metaverbal activity as an organizer of discourse that can improve children’s oral expression, and b) fostering an authentic use of argumentation within real-life communication situations.</p> <p>Keywords: argumentation, didactic sequence, metaverbal activity, orality.</p>
--	----------------	---

INTRODUCCIÓN

"La palabra oral tiene algo de alado, de liviano; alado y sagrado, como dijo Platón. Todos los grandes maestros de la humanidad han sido, curiosamente, maestros orales".

Jorge Luis Borges

El presente trabajo de investigación surgió de la necesidad de que en la escuela, desde los grados inferiores, se analizara y se sistematizara el trabajo en torno al desarrollo de la lengua oral, pues según las investigaciones de algunos teóricos, entre ellos Schneuwly (1999) y Dolz (2000), éste es un aspecto que ha sido relegado para beneficiar el desarrollo de la lengua escrita. Muchos docentes sostienen que en clase se habla mucho y que es labor del profesor hacer que ese hablar se vuelva controlado. Pero este control se asegura a través del silencio o de la participación del estudiante, sí y sólo sí, el profesor le pregunta algo.

Si bien es cierto que en las clases se habla mucho, investigaciones llevadas a cabo en el aula (Edwards & Mercer, 1988) han constatado lo que se ha dado en llamar la "ley de los dos tercios", según la cual, dos tercios de todo el tiempo en que en una clase se habla, corresponden a la palabra del maestro. Desde el punto de vista meramente cuantitativo, lo que queda es un tercio a repartir entre 20 y 25 alumnos. Evidentemente, no resulta un tiempo suficiente para poder entrenarse en el habla. Si al aspecto cuantitativo le sumamos el cualitativo, nos encontramos con una serie de respuestas, desde los alumnos, a preguntas formuladas por el profesor, que tienen por objeto comprobar la atención de los estudiantes y posibilitar el aprendizaje rotativo. El profesor explica, orienta y organiza la actividad de la clase, decide de qué hay que hablar y concede o no la palabra a los niños.

Ruiz (1997) afirma, en este mismo orden de ideas, que si el niño o niña no puede "entrenarse" en la construcción de discursos, no es de extrañar que dichos niños (y después, los estudiantes de más edad), no acierten más que a formular ideas poco precisas e inseguras, frases no demasiado conexas o que carezcan de orden en sus exposiciones.

En conclusión, la pregunta de la investigación quedó planteada de la siguiente manera: ¿es posible cualificar los procesos de argumentación oral, en estudiantes de tercer grado de básica primaria, a través de la implementación de una secuencia didáctica que se soporte en el concepto de actividad metaverbal, como eje orientador del trabajo didáctico?

La presente investigación abordó el concepto de actividad metaverbal y propuso trabajar en torno a un género discursivo, en este caso, la argumentación oral, en el contexto de un debate. La idea era medir el efecto de una intervención a partir de la implementación del debate en el aula, donde las intenciones y los propósitos mismos para hablar y escuchar fueran tan reales como los sujetos que se involucran en dichas situaciones. Fue muy importante lograr que los estudiantes tuviesen claro que tomar la palabra permite lograr propósitos, en distintos niveles de la vida en general, siempre y cuando la toma de la palabra venga acompañada de una adecuada argumentación.

Desde esta perspectiva, Schneuwly (1999) manifiesta que, si no en todos, sí en la mayoría de los programas de estudio, se menciona el desarrollo de las capacidades de los estudiantes desde la perspectiva de la oralidad y se le da un lugar importante dentro de la misión de la escuela, ya que hoy en día resulta de gran interés para los profesores que los estudiantes puedan

enfrentar con éxito situaciones en donde tengan que tomar la palabra, ya que esto puede marcar la diferencia entre el éxito y el fracaso en la vida escolar, profesional y pública.

La intención de esta intervención fue la de cualificar la oralidad a partir de la creación de una situación en la cual participara un grupo de estudiantes escogidos para ella. Para tal fin se propuso el diseño de una secuencia didáctica organizada a partir de un género discursivo: la argumentación, en el contexto de un debate. Este género, además de permitir la discusión, la negociación y la elaboración conjunta de ideas, da la posibilidad de que cada estudiante acrecenté sus habilidades para crear esa voz propia que más tarde terminará por definir su propia personalidad social (Alvarez, 2003).

En este orden de ideas, lo que se pretendía demostrar era que la actividad metaverbal mejora el lenguaje oral argumentativo en el aula de clase. Y la implementación de un modelo metaverbal que organice el discurso oral argumentativo, puede permitir el mejoramiento de la expresión oral en los niños.

JUSTIFICACIÓN

Tanto en el ámbito nacional como en el internacional, el énfasis e interés de la enseñanza se ha centrado en la lectura y la escritura. Ruiz (1997) plantea tres supuestos que explicarían el porqué de la preferencia de la lengua escrita sobre la lengua oral, a saber:

- Que los niños ya saben hablar
- Que en la clase se habla mucho
- Que lo que se aprende en lengua escrita es aprovechable para la lengua oral.

En el caso colombiano, lo anterior se puede evidenciar en la carencia de bibliografía especializada que aborde temas relacionados con la enseñanza de las destrezas comunicativas orales, y esto fue confirmado como resultado de un rastreo bibliográfico realizado en la Biblioteca General de la Pontificia Universidad Javeriana a las bases de datos de COLCIENCIAS (2000) y del Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico IDEP.

MARCO TEÓRICO

Los cinco conceptos que sustentaron el presente trabajo de investigación fueron: oralidad, argumentación, actividad metaverbal, configuración didáctica y secuencia didáctica. Estos conceptos, por un lado, representan los términos claves para la investigación ya que permiten delimitar el objeto de estudio, y por otro, se constituyeron en categorías de análisis para el presente trabajo de investigación.

LA ORALIDAD

La indagación propuso que la expresión oral también puede ser enseñada, y puede permitir una mayor participación en la democracia, ya que desarrolla la capacidad de argumentación y expresión estructurada de las ideas: "La argumentación puede considerarse como un diálogo con el pensamiento del otro para transformar sus opiniones" (Dolz, 1993, p.9). Si hay un diálogo con "otro", hay sociedad, y si, además, se busca "transformar" la opinión de ese otro, también hay democracia.

Para Ruiz (1997), el diálogo y la conversación (la oralidad) son de vital importancia en el aula de clase desde la educación primaria. Pero más que esto, es importante desarrollar en los niños la escucha como producto de la comunicación. Mucho antes, incluso, de que el niño aprenda a

hablar, ha escuchado, ha interiorizado palabras, significados, ideas, gestos que va interpretando a lo largo de su crecimiento. Es de esta forma cómo el niño o la niña se relaciona con el mundo, se conecta, se refiere a él.

Cuando ya puede hablar, usa el lenguaje, la palabra, para hablar de sí mismo y para hacerse entender. Incluso, el autor afirma que a esta edad temprana, los niños pueden, desde su propio nivel de desarrollo, relatar un cuento, explicar y aclarar una idea, argumentar una opinión, predecir cómo va a terminar una historia, hacer hipótesis, formular preguntas. Y estos procesos de pensamiento se van refinando a lo largo de su vida, de su interacción con sus pares y de la manera como se le vaya guiando a ese dominio de la lengua oral (Ruiz, 1997).

Sin embargo, un factor que debe tomarse en cuenta es el medio sociocultural en el que se desarrollan los niños, pues sus vivencias y múltiples experiencias permiten un uso de la lengua distinto. De allí que la escuela tenga la obligación de hacer que todos los miembros que se desenvuelven en la sociedad tengan una oralidad lo suficientemente estructurada como para que sea un instrumento básico en la relación social de los individuos.

Aprender a hablar requiere que las personas (niños, jóvenes y adultos) puedan asumir distintas posiciones: el que contesta, el que formula la pregunta, el que explica, el que plantea cuestionamientos, el que resume, el que informa, el que concluye, etc. En pocas palabras: el que reelabora lo escuchado y lo integra a su propio discurso. He aquí el trabajo constante del docente, permitir estos espacios para la construcción de la oralidad.

Un buen discurso oral implica (al igual que la escritura) una buena planeación. Preparar lo que se va a decir ante un auditorio obliga a reflexionar

sobre lo que se va a decir, cómo se va a decir, qué conectores se van a necesitar, qué entonación es la más adecuada, cuáles han de ser las palabras más precisas para expresar lo que se desea. Muchas veces, esta planeación se hace por medio de la escritura, de ahí que la palabra escrita sea una ayuda imprescindible para construir discursos formales en lengua oral (Tough, 1996).

Sin embargo, Ruiz (1997) hace una salvedad al respecto, diciendo que no se puede presuponer que el tener una buena competencia escritural asegurará una buena comunicación oral.

LA ARGUMENTACIÓN

La argumentación hace parte de nuestra cotidianeidad y está presente en todo tipo de escenarios: en la vida privada, en las relaciones familiares, con los amigos y con los vecinos. También en los debates públicos entre políticos, en las relaciones con los estudiantes y con los compañeros de trabajo. La argumentación se encuentra también en los medios de comunicación (prensa: editoriales, páginas de opinión, artículos de crítica) y en ambientes relacionados con la justicia, entre otros (Dolz, 1993). Al respecto Camps (1994) afirma que argumentar no es más que hacer que el auditorio se convenza de las ideas, opiniones o tesis que tiene el argumentador, y de esta manera modificar las creencias que se tienen.

En este orden de ideas, el destinatario (auditorio) adquiere un lugar preponderante en esta dinámica, pues si el argumentador no lo tiene en cuenta, puede fracasar en su tarea de convencer.

LA ACTIVIDAD METAVERBAL

A partir de la noción de actividad metaverbal se organizaron las acciones de la secuencia didác-

tica, tomando la actividad verbal como objeto de reflexión y verbalización con el fin de propiciar una cualificación de la expresión oral en un determinado grupo de niños.

Para explicar el concepto de actividad metaverbal tomamos como referencia los avances que sobre el tema han producido Joaquín Dolz y su grupo de investigación de la Universidad de Ginebra en el año 2000.

Al referirse al concepto de actividad verbal y metaverbal, el autor y su equipo hacen referencia a dichas actividades como prácticas que se dan en una secuencia didáctica o en un trabajo en el aula que da cuenta de un propósito sobre la producción de un género en particular. Dolz (2000) defiende el trabajo colectivo de reflexión como la vía para avanzar en el dominio de los géneros orales y escritos.

Aquí es importante hacer la distinción entre metalenguaje, actividad verbal y actividad metaverbal, pues esta distinción es la base del diseño didáctico que Dolz (2000) y su equipo plantean. Para ellos, el concepto de metalenguaje se erige sobre la facultad que tienen las personas de crear discursos que hablen sobre el sistema de signos que utilizan para establecer el acto comunicativo.

En lo referente a los conceptos de actividad verbal y actividad metaverbal el punto de partida es la definición de actividad, para lo cual los autores se remiten a la noción de "actividad" del psicólogo ruso Leontiev (1984), quien la concibe como un modelo de comportamiento guiado por un motivo o finalidad de la especie (por ejemplo la alimentación). Las actividades verbales son un tipo de las anteriores, actúan como mediaciones sociales y materiales que ordenan los intercambios entre los seres humanos y su mundo circundante y obedecen a motivos generales de

representación y comunicación. Las actividades verbales están determinadas por las condiciones del contexto. Es la forma de actividad que mediatiza las demás formas de actividad. Teniendo en cuenta lo anterior, la actividad verbal es la realización concreta de una producción verbal (por ejemplo un debate en la clase), mientras que la actividad metaverbal se construye por ese intercambio conversacional entre alumnos y docentes que tienen como fin concreto evaluar, analizar y hacer una crítica objetiva de esa actividad de habla. Es una realización externa al acto de habla. (Dolz, 2000)

De acuerdo con esta definición, la actividad metaverbal no sólo se sugiere como actividad reflexiva interna, sino como aquella actividad externa que surge a partir de la solución de un problema, o de una interrupción en la actividad verbal. Por ello se hacen las siguientes distinciones desde dos perspectivas: solipsista e interacción.

Desde la primera, se considera al sujeto reflexionando solo sobre el lenguaje y sus usos durante la actividad verbal. La actividad metaverbal aparece como un conjunto de actividades tales como la reflexión, el control consciente y la planificación, que conducen a que el sujeto sea consciente de sus propios procesos de uso lingüístico (comprensión y producción).

La segunda perspectiva, la interacción, más propicia para un trabajo didáctico en el aula, considera a la actividad metaverbal como una actividad colectiva realizada con elementos semióticos de cooperación observables (el sujeto se dirige a otros, utilizando una forma discursiva y con la posible ayuda de otros apoyos semióticos). La actividad metaverbal se produce en contextos socio-históricos variables, siendo su condición inicial externa. El propósito de una actividad metaverbal es por ende también externa y está orientada a

la preparación, evaluación y transmisión de la actividad verbal. En esta lógica, el aprendizaje no se considera sólo como un proceso activo del alumno, las interacciones con los demás, pares y adultos, así como la existencia de una lengua común son la base del aprendizaje.

Ahora bien, ¿en qué se diferencia la actividad metaverbal de la metalingüística? En que esta última sólo apunta al análisis lingüístico del discurso, mientras que la primera es más amplia en su intención de hacer una intervención en los propósitos mismos de la intención del discurso (Pérez Abril, 2005).

CONFIGURACIÓN DIDÁCTICA Y SECUENCIA DIDÁCTICA

Antes de abordar los conceptos de configuración didáctica y secuencia didáctica, es pertinente situarse en una concepción de didáctica. Edith Litwin (1997) es quien define que el objeto central de la didáctica son las prácticas de enseñanza, que toman formas diversas en atención a las concepciones, creencias y decisiones que asume el docente. Es la evidencia palpable de la intención del profesor para generar y construir conocimiento y no la simple idea de transmitirlo.

Un concepto relacionado con el de Configuración Didáctica es el de Secuencia Didáctica, entendida como la organización de las actividades de enseñanza orientadas al aprendizaje, se refiere también a las características de la interacción, los discursos y materiales de soporte (mediaciones). Al respecto, Camps (1994) plantea tres elementos comunes que hay que tener en cuenta en cualquier proyecto de trabajo de producción textual, estos son:

- La preparación (se deciden las características del proyecto).

- La realización (que puede ser, por un lado, la producción de un texto, y por otro, las actividades orientadas a aprender las características formales del texto que hay que escribir).
- La evaluación (va implícita a lo largo del desarrollo de la actividad misma y es "inherente al proceso de aprendizaje" mismo) (Camps, 1994)

La evaluación es de gran importancia porque permite que tanto alumnos como profesores tomen conciencia de lo que se ha hecho y del proceso seguido para alcanzar ese resultado final.

METODOLOGÍA

El enfoque utilizado fue el de investigación cualitativa, pues se buscó generar resultados a partir de discusiones de clase, observaciones y análisis lingüísticos. En esta investigación se utilizó un único grupo de sujetos al cual se aplicó un pre-test, un tratamiento y un pos-test para algunas variables, entre éstas: el nivel de expresión oral de los niños, la capacidad de argumentación y contra argumentación en el contexto de un debate, el habla reflexiva en un contexto de colaboración (actividad metaverbal) y la participación de los niños según determinadas reglas de comunicación. Se combinaron modelos de análisis cuantitativos y cualitativos para determinar los resultados de este proyecto.

- **Pre-test:** ¿cómo es la expresión oral de los niños antes de la aplicación de la secuencia? En esta etapa se realizó un diagnóstico de las capacidades y dificultades de los estudiantes para argumentar de forma oral. Esto en el marco de un debate. Se levantó un estado de la oralidad de los estudiantes, teniendo en cuenta los siguientes aspectos planteados por Dolz (1993, p. 22):

- ✓ "Reconoce un texto argumentativo.
- ✓ Utiliza argumentos para justificar su opinión.
- ✓ Identifica al destinatario del texto.
- ✓ Determina la intención del texto argumentativo.
- ✓ Se representa globalmente la situación polémica.
- ✓ Anticipa posibles respuestas de los adversarios.
- ✓ Une los diferentes argumentos y los articula en una conclusión.
- ✓ Presenta el tema de la controversia.
- ✓ Desarrolla argumentos reforzándolos con ejemplos.
- ✓ Utiliza expresiones de toma de posición.
- ✓ Utiliza organizadores enumerativos.
- ✓ Utiliza verbos de opinión".

- **Tratamiento:** aplicación de una secuencia didáctica para el debate, enfatizando en la actividad metaverbal. Los niños realizaron un segundo debate.
- **Post-test:** ¿cómo es la expresión oral de los niños después de la aplicación de la secuencia? Se aplicó al terminar el tratamiento, buscando determinar el impacto de la intervención. Los aspectos que se analizaron en esta etapa fueron los mismos del pre-test.

La ruta metodológica que se siguió fue la del diseño e implementación de una secuencia didáctica. Para esto se hizo el registro en video de las clases 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7, pues permitieron visualizar las dos fases planteadas en la estructura del Proyecto Didáctico, es decir, un pre-test y un post-test. Así

mismo, se llevó un diario de campo en el que se fueron registrando los datos relevantes en cuanto al comportamiento de los niños, evidencia de uso de lenguaje especializado y el rol del docente.

Para hacer el análisis de las clases se transcribieron totalmente las sesiones 1 y 7, así como un fragmento de la sesión 4. En cada una de las sesiones se propuso una actividad que fuera debatible acerca de temas familiares a los estudiantes (uso del uniforme, número de recreos, caminar o no hasta el paradero del bus escolar) (ver anexo 1). El propósito de esto era evidenciar cómo iniciaba el proceso (sesión 1), cómo se empezaban a evidenciar los cambios en el metalenguaje (sesión 4) y cómo finalizaba la secuencia didáctica (sesión 7). El análisis de estas transcripciones se hizo con el apoyo del programa informático Atlas.ti de investigación cualitativa, y se realizó de dos formas:

1. Un primer análisis a partir de las notas del diario de campo y la observación sistemática de los videos.
2. Un segundo análisis apoyado en el software Atlas.ti para categorizar.

Debido a que la categoría "actividad metaverbal" es el concepto central de esta investigación, además de los análisis arriba expuestos, se utilizó la "teoría de los marcadores discursivos" para obtener un mayor nivel de profundidad en la investigación.

Participaron en esta investigación un grupo de veintidós niños, once niños y once niñas, de tercer grado de básica primaria de la clase de español, pertenecientes a un colegio privado de estrato alto, situado al norte de la ciudad de Bogotá D.C. Se escogen niños de tercer grado, por ser el curso más alto que en ese momento tenía la institución y, por ende, ser niños con una

madurez lexical mayor. La fecha de inicio de la intervención fue en febrero de 2006, finalizando en junio del mismo año. La frecuencia de la intervención fue quincenal.

El sistema de variables utilizado fue de tres clases:

- Independiente: La secuencia didáctica con énfasis en la actividad metaverbal.
- Dependiente: El lenguaje oral argumentativo.
- Variables Asociadas:
 - Edad de los niños: 8 años en promedio.
 - Clase Social: media-alta.

HIPÓTESIS

La actividad metaverbal mejora el lenguaje oral argumentativo en el aula de clase. La implementación de un modelo metaverbal que organice el discurso oral argumentativo, permitirá el mejoramiento de la expresión oral en los niños.

ESTRUCTURA DEL PROYECTO DIDÁCTICO

La intervención tuvo como hilo conductor la actividad metaverbal, es decir el habla reflexiva en un contexto de colaboración (Dolz, 2000). Con lo anterior se buscó que el estudiante fuera consciente o reflexionara sobre lo que iba a decir, sobre lo que está diciendo, y sobre lo que dijo.

La Intervención se dividió en las siguientes fases:

Fase 1

1. El profesor, de acuerdo a un sondeo previo de los intereses de los estudiantes, propone la escogencia de un tema. Para tal fin se organiza un primer debate. Se comunica a los alumnos que el objetivo de esta actividad es generar conciencia en el grupo y en cada uno de los estudiantes, de

conceptos relacionados con la argumentación y el debate, y cómo gracias a una buena argumentación podremos lograr propósitos en nuestra vida diaria.

Con relación a la escogencia del tema, Álvarez (2003) propone que la oralidad puede iniciarse en la escuela a partir de la cotidianidad de lo que se habla o se escucha, incluso desde lo que se lee, que genere intereses comunes a los actores que intervienen en el acto comunicativo, siempre y cuando el profesor esté atento al uso apropiado de las distintas formas de expresarse.

2. Los niños, organizados en grupos, proponen dos temas y argumentan el porqué de su interés en torno a alguno de ellos. Los grupos trabajan para concretar una postura con miras a la realización de un primer debate.

3. Se organiza un primer debate con la participación de un miembro de cada grupo. Este debate es grabado en video para analizar las condiciones iniciales del grupo.

Fase 2

Observación de problemas en torno a la realización del primer debate con el fin de corregirlos para la realización de un debate final.

En esta etapa, la intervención del profesor es muy importante, debido a que es él quien brinda las orientaciones necesarias para la realización de la actividad. Para ello se sugiere lo siguiente:

1. El profesor presenta el tema que se trabajará, explica la mecánica de un debate y la importancia de la argumentación.
2. Se realiza un análisis crítico de una parte significativa del debate anterior (en grupo y de forma individual con seis estudiantes).

3. Se hace discusión colectiva de las fortalezas y debilidades que se observaron en el debate inicial.
4. Los niños escriben de manera colectiva (en grupos) un texto argumentando su postura en torno al tema escogido. Para esto el profesor hace algunas preguntas (aquí es importante tener en cuenta el trabajo grupal y la construcción de un consenso a partir de las contribuciones de los demás).
5. Se muestran ejemplos de debates organizados (video) y se realizan análisis de la mecánica del debate y de los tipos de argumentación. En lo concerniente a la argumentación, se adaptan, para su aplicación, los cuatro módulos que propone Schneuwly (1999) relacionados con sensibilizar, profundizar-sostener, rebatir, observar y definir las reglas.
6. Se dan las pautas para la realización del debate final: mesa redonda, funciones de los participantes (moderador, defensores, opositores, posturas imparciales), preparación del tema, apoyos para la defensa de los argumentos.
7. Registro en video del segundo debate.

Fase 3

Se realiza un análisis crítico de una parte significativa del debate final (en grupo y de forma individual con los seis estudiantes escogidos en la etapa anterior), en función de los criterios definidos para la secuencia.

EVALUACIÓN

La evaluación del efecto de la secuencia didáctica está determinada por la comparación de los debates, antes y después del tratamiento aplicado (pre-test y pos-test). Para esto se utiliza una rejilla

en la cual se evalúan los criterios ya mencionados arriba en el pre-test.

- ✓ Reconoce un texto argumentativo.
- ✓ Utiliza argumentos para justificar su opinión.
- ✓ Identifica al destinatario del texto.
- ✓ Determina la intención del texto argumentativo.
- ✓ Se representa globalmente la situación polémica.
- ✓ Anticipa posibles respuestas de los adversarios.
- ✓ Une los diferentes argumentos y los articula en una conclusión.
- ✓ Representa globalmente el tema de la controversia.
- ✓ Desarrolla argumentos reforzándolos con ejemplos, ideas y comparaciones, entre otros recursos.
- ✓ Utiliza expresiones de toma de posición.
- ✓ Utiliza organizadores (enumerativos, viñetas).
- ✓ Utiliza verbos de opinión.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La evaluación se realiza tomando como base la definición de Actividad Metaverbal planteada por Joaquín Dolz (2000). El autor afirma que este tipo de actividad está determinada por la reflexión que realiza el sujeto sobre la actividad verbal, que implica control consciente y planificación. Desde el punto de vista de la interacción, la actividad metaverbal tiene un carácter colectivo basado

en instrumentos semióticos de cooperación observables: el sujeto se dirige a otros usando una forma discursiva y con apoyo de otros dispositivos semióticos.

Los criterios de evaluación corresponden a los momentos identificados en la Actividad Metaverbal. Estos son: planificación, acción y reflexión.

PLANIFICACIÓN:

- ✓ Reconoce un texto argumentativo.
- ✓ Identifica al destinatario del texto.
- ✓ Determina la intención del texto argumentativo.

ACCIÓN:

- ✓ Utiliza argumentos para justificar su opinión.
- ✓ Se representa globalmente la situación polémica.
- ✓ Presenta el tema de la controversia.
- ✓ Desarrolla argumentos reforzándolos con ejemplos, ideas y comparaciones, entre otros recursos.
- ✓ Utiliza expresiones de toma de posición.
- ✓ Utiliza organizadores (enumerativos, viñetas).
- ✓ Utiliza verbos de opinión.

REFLEXIÓN:

- ✓ Anticipa posibles respuestas de los adversarios.
- ✓ Une los diferentes argumentos y los articula en una conclusión.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El análisis se realizó tomando como referencia las siguientes categorías: el léxico, la actividad metaverbal, el rol de la profesora y las reglas de comunicación en el aula. Las categorías han sido formuladas desde el marco teórico y desde el análisis de las clases registradas en video.

Como parte del análisis se tomaron en cuenta tres momentos dentro de la secuencia didáctica propuesta: la clase No. 1, la No. 4 y la clase No. 7, ya que, al permitir visualizar las fases planteadas en la estructura del Proyecto Didáctico (pre-test, tratamiento y pos-test), representan momentos significativos, desde el punto de vista investigativo, del avance de los niños.

CATEGORÍA A: EL LÉXICO

La categoría "léxico" se refiere a los términos que utilizan los niños para hablar de la argumentación. Abarca todo lo concerniente a la manera como los niños se apropian de las palabras y conceptos a lo largo de la secuencia didáctica, y se relaciona de forma contundente con los términos debate y argumentación.

A lo largo de la secuencia didáctica llamó la atención la facilidad con que los niños fueron apropiándose del nuevo vocabulario. Se vieron seguros y cómodos ante las distintas situaciones de argumentación. Sin embargo, éste fue un proceso que se empezó a desarrollar desde las primeras sesiones, pues lo que se pretendía era que no sólo los estudiantes pudieran participar en los distintos intercambios comunicativos, sino que pudieran hacerlo con las palabras adecuadas.

En la primera sesión se evidenció que eran muy pocos los estudiantes que conocían o habían escuchado el término "debate", esto quedó de-

mostrado en las definiciones dadas al mismo: “es pelear”, “darse con un bate”, etc. Los niños fueron construyendo estas definiciones a partir de lo que iban diciendo sus compañeros y de los ejemplos que la profesora les iba dando, de esta manera ellos mismos llegaban a acuerdos en torno a los conceptos (ver anexo 2).

Para la sesión No. 4, los niños manejaban de manera más segura las palabras propias de la situación que se estaba realizando. Era evidente que no sólo conocían los conceptos (debate, argumentación y contra argumentación), sino que los usaban y aplicaban sin inconvenientes. Incluso, en el momento de la autoevaluación, los niños se apropiaban de estas definiciones para que les sirvieran de categorías de evaluación para sus compañeros.

Los niños empleaban argumentos y contra argumentos mucho más sólidos. Lo anterior se apreciaba en las palabras utilizadas y en el contenido mismo de las intervenciones. Se observó que ya era claro para los niños cuándo se estaba ante un argumento y cuándo frente un contra argumento. Además, se observó que los niños eran mucho más expresivos y se involucraban con bastante tranquilidad en el trabajo de clase (debate), siempre y cuando el tema a debatir fuera de su conocimiento desde una perspectiva vivencial, es decir, es más fácil contar con el interés de los niños cuando el tema de discusión es cercano y familiar a ellos, y este “contar” se veía directamente reflejado en el uso del lenguaje, en el manejo de la palabra.

Como cierre de la secuencia didáctica se programó un Gran Debate en la clase No. 7, en el cual se pudo observar que el manejo y apropiación del lenguaje por parte de los estudiantes era mucho más maduro, elaborado y sólido que en las sesiones anteriores. Los niños ya no sólo expo-

nían sus argumentos, sino que eran capaces de elaborar razonamientos lógicos que sustentaran su propuesta. Ejemplos de esto, en el anexo 3.

CATEGORÍA B: ACTIVIDAD METAVERBAL

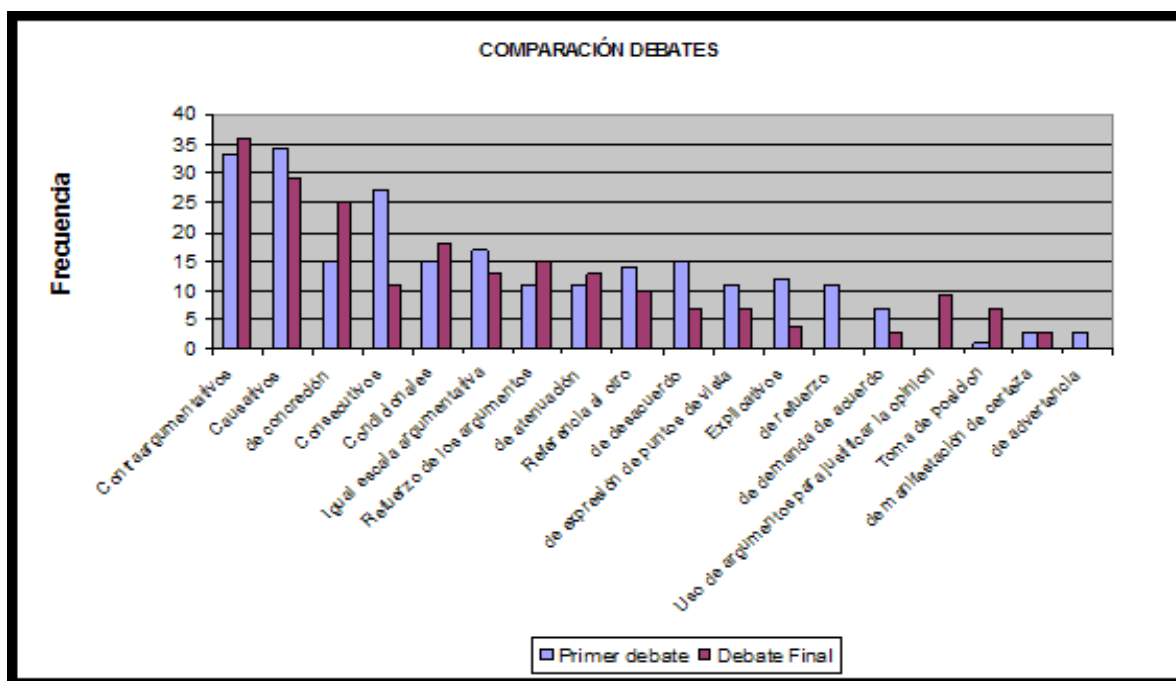
La categoría “actividad metaverbal” se define como un conjunto de intercambios en el aula entre el docente y los alumnos y entre estos entre sí, cuando están programando una actividad o realizan un juicio crítico sobre la misma, una vez realizada. Esta categoría fue de gran importancia en la presente investigación, puesto que permitió observar cómo los mismos niños, en la interacción, van ajustando los conceptos y actividades de clase a su propio entendimiento y los van haciendo suyos.

Para el presente análisis se tomó una muestra de 25 minutos del debate realizado en la sesión No. 4 y una similar del Gran Debate correspondiente a la clase No. 7. Ambos fragmentos representan situaciones de argumentación y características didácticas similares, lo que los hace comparables. Para este análisis se utilizó la teoría de los marcadores discursivos que permite evidenciar las tendencias en las formas discursivas y las modalidades de uso del lenguaje. Adicionalmente, es una teoría que se adecuaba a los requerimientos técnicos del análisis de transcripción de la conversación. Estos marcadores se definen como unidades lingüísticas que tienen como función guiar las inferencias que se realizan en la comunicación, es decir, son un medio para facilitar la articulación entre lo dicho y el contexto (Portolés, 1998), (ver anexo 4)

A continuación se presenta, a manera de resumen del análisis de esta categoría, otra presentación del cuadro comparativo que muestra la frecuencia en el uso de algunos marcadores discursivos en el primer y último debate.

De los dieciocho marcadores del discurso presentados en el cuadro, se puede apreciar que en seis de ellos el grupo de estudiantes mostró una notable diferencia en el último debate en comparación con el primero. Estos fueron: de concreción (ya fuera para ejemplificar o concretar una idea); condicionales (sirvieron a los niños para hacer suposiciones, conjeturas o arrojar hipótesis, supuestos); refuerzo de los argumentos (permitió que algunas de las ideas que los niños presentaban se pudieran dar como posibles, como reales dentro de la realidad expresada);

de atenuación (los estudiantes fueron capaces de exponer sus puntos de vista sin la necesidad de imponer su posición, simulando una reflexión personal, por ejemplo: "yo diría..."); uso de argumentos para justificar la opinión (ya se analizó); y, finalmente, toma de posición (los niños fueron capaces de tomar una posición frente al debate y argumentaron de una manera sólida y segura). Lo anterior debe entenderse como un indicador del efecto de la secuencia didáctica, apoyada en la actividad metaverbal, en la cualificación del lenguaje oral argumentativo.



CATEGORÍA C: ROL DE LA PROFESORA

La categoría "rol de la profesora" se refiere al papel de la docente como reguladora de la interacción. Entra en concordancia con la categoría anterior, ya que es la profesora la encargada de dar las pautas y lineamientos para la construc-

ción conjunta de los conceptos abordados en la secuencia didáctica: debate, argumentación, contra argumentación.

En la primera sesión de la actividad el papel de la profesora consistió en orientar la discusión en torno a la definición de debate. La profesora

intervino en múltiples ocasiones ejemplificando, y simultáneamente fue recogiendo los consensos logrados por los niños. Es importante destacar que, a veces, las intervenciones de la profesora se hubieran podido sustituir por la de los niños y, en lugar de ser ella quien diera los ejemplos, se hubiera preferido las ejemplificaciones de los estudiantes desde sus propias experiencias de vida. La profesora podría dejar que los niños encuentren su propia ruta hacia las definiciones y conclusiones en torno a los conceptos abordados, sin embargo, ella, al calificar y aprobar algunas de las opiniones de los niños permite evidenciar el interés de llegar hacia un punto, conduciendo -en cierta medida- las conclusiones que los niños van logrando. Hubiera sido importante permitir que los niños llegasen a estas definiciones y conclusiones de manera autónoma. Es importante señalar que esta tendencia a regular demasiado la interacción es normal, es una tendencia natural del ejercicio docente. La investigación permitió reflexionar sobre la necesidad de generar mecanismos de autorregulación del rol docente, para asignar mayor protagonismo a los estudiantes.

Por ejemplo, cuando los niños van construyendo una definición de debatir:

Laura: competir, competir por el puesto que a uno le corresponde.

Profesora: ah, competir.

Niños: no pelear.

Profesora: Quién dijo pelear (Laura alza la mano) ¡Ah! tú, bueno. Podemos buscar un sinónimo de pelear y decir que más bien sea como discutir.

En este caso hubiera sido mejor dejar a los niños encontrar un sinónimo para competir o pelear. La profesora, al sugerir la palabra "discutir", condujo

a los niños hacia la siguiente definición: "debatir es discutir con palabras".

Cabe destacar que en esta primera sesión la profesora propició positivamente la actividad metaverbal, "habla reflexiva en un contexto de colaboración" (Dolz, 2000), al realizar constantemente preguntas como:

- ¿Ustedes han escuchado hablar de la palabra debate?
- ¿Podemos buscar un sinónimo de pelear?
- ¿Por qué crees que suena mejor (la palabra) discutir?
- ¿Y cómo eran esas opiniones distintas?
- ¿Tú qué opinas?

En la última sesión (No. 7 - Gran Debate) se percibió una menor intervención de la profesora, su papel se limitó a explicar la actividad al inicio de la sesión, su función fue básicamente moderar. Los niños poco a poco fueron tomándose esta función y reordenaron el debate.

La profesora, luego de seis sesiones, asume que los niños ya manejan un léxico relacionado a la situación de debate, un ejemplo de esto se puede observar en la forma como brinda las indicaciones para comenzar la actividad de esta última sesión, "el tema que vamos a debatir hoy es bastante interesante y requiere de ustedes muchos argumentos sólidos y mucha contra argumentación también".

En general, se sugiere que la profesora, en ocasiones, no intervenga tanto, esto con el fin de dejar que los niños construyan sus propias conclusiones, apliquen libremente las reglas de comunicación y encuentren un camino que los conduzca de forma autónoma a la discusión con

palabras en situaciones reales, es decir, sin que exista de por medio alguien que los apoye, tan sólo la fuerza de sus argumentos.

CATEGORÍA D: REGLAS DE COMUNICACIÓN EN EL AULA

Esta categoría se refiere a las pautas de interacción identificadas y aplicadas por los niños. Es importante porque son normas dadas por los mismos estudiantes. Ellos crean las reglas y las mantienen a lo largo de toda la secuencia didáctica. La manera de intervenir, de pedir la palabra, de darla y mantenerla, de escuchar, de dar opiniones a favor y en contra, entre otras, son creación del grupo y todas estas normas surgen del diálogo.

Al inicio de la secuencia didáctica los niños identificaron las reglas de comunicación que debían respetar dentro del salón. Pero pese a exponerlas de forma clara y precisa en la primera sesión se pudo evidenciar que los estudiantes, por el afán de participar o mantenerse en la palabra, las olvidaban, haciendo caso omiso de ellas (ver anexo 5).

Para la clase No. 7 (la que se denominó Gran Debate) se notó a los niños mucho más conscientes de la cortesía que debían tenerse entre sí. Se observó que ellos se autorregulaban en el orden de cada intervención, quién tenía la palabra primero, quién debía escribir las ideas, etc. Incluso, complementaban las intervenciones de sus compañeros.

Otro aspecto que llamó la atención, fue la capacidad que mostraron los niños de tomar no sólo una posición individual frente a un determinado tema, sino de asumirlo como equipo, es decir, el niño que habla no expresa su opinión personal, sino la de todo su grupo:

Mateo: a nosotros nos parece que con el uniforme nos acostumbramos a tener más orden.

Llama la atención el hecho de que sean los mismos niños quienes establezcan la manera de trabajar al interior de cada grupo, sin la intervención o asesoría de la profesora. Por ejemplo, mientras que un equipo de debate nombró a un miembro para que escribiera todas las ideas que se iban a socializar, los niños del otro equipo se iban turnando internamente para escribir las ideas.

De forma adicional, el respetar este orden era tomado como categoría de evaluación al momento de hacer la reflexión final en torno a cómo se habían visto en el debate. Las observaciones no sólo hacían referencia al debate en sí, sino al respeto o no del orden establecido por cada grupo. Incluso se empezó a evidenciar un trabajo de autoevaluación por parte de algunos estudiantes que se daban cuenta de que ellos, por excesivo entusiasmo, no habían respetado el turno de palabra entre los miembros de su equipo y eran capaces de reconocerlo frente al grupo completo.

En el último debate, aunque fueron bastante más evidentes las reglas de comunicación establecidas y construidas por los niños a lo largo de la secuencia didáctica, en especial la del trato respetuoso hacia el otro, aún se mostraron muy impetuosos para hablar y muchas veces interrumpían a sus compañeros. Esto es normal en una situación auténtica de argumentación, es importante trabajar en la regulación de este factor. Lo anterior quedó evidenciado por los mismos niños:

Santiago: El grupo A estaba mejor organizado que el grupo B, hablaron más ellos o, pues no hablaron más, pero se integraron más las personas de ese equipo a diferencia del B que habló sólo la mitad del grupo.

Los niños que se auto criticaron en la sesión anterior, diciendo que no cedían la palabra o que se entusiasmaban tanto que hablaban rápido, se mostraron más respetuosos de los turnos de los demás. Así mismo, a lo largo del debate fue interesante notar que los niños se autorregulaban, es decir, si se salían del tema, entre ellos mismos, de manera cortés y amable, se llamaban al orden y retomaban de nuevo el debate sin la intervención de la profesora.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Los resultados de la presente investigación son importantes y se perfilan como un aporte valioso a los procesos de enseñanza y aprendizaje que involucran el diseño e implementación de secuencias didácticas para el desarrollo del lenguaje en los niños. A continuación se presentan algunas reflexiones sobre los resultados encontrados, las cuales pueden generalizarse a ambientes escolares de similares características.

- En el caso particular de la presente investigación, y a pesar del poco tiempo de duración de la actividad (cuatro meses), los niños se ajustaron a un lenguaje propio del debate y la argumentación, es decir, construyeron el metalenguaje requerido. Esto demuestra, desde la hipótesis planteada, que abrir espacios de actividad verbal de manera sistemática y organizada sí cualifica la argumentación oral. La reflexión, las intenciones reales por comunicar algo, los intereses de los niños, la selección de temas, la participación, la pregunta, la lectura, la escritura, la escucha y la toma de conciencia sobre los aspectos requeridos para tal escenario hicieron que los niños avanzaran en dicho proceso. Esto demuestra que el lenguaje oral argumentativo puede ser enseñado en cualquier grado académico, siempre y cuando existan

intenciones didácticas y de aprendizaje claros para hacerlo.

- Las Secuencias Didácticas se constituyen en una alternativa valiosa para la enseñanza de los géneros discursivos en el aula de clase. Llamar la atención sobre un aspecto en particular y sobre el cual los niños pueden estar presentando alguna debilidad, no sólo organiza la enseñanza sino que también organiza el aprendizaje, dando cuenta de aprendizajes altamente significativos para el fin que se persigue, que en nuestro caso fueron las actividades verbales y metaverbales para el lenguaje oral argumentativo.
- La interacción entre los mismos niños y con el profesor, propició una construcción colectiva del conocimiento. Las discusiones, las conversaciones, el diálogo y la socialización de pensamientos, hicieron que las actividades verbales y metaverbales se configuraran en el aula de clase. Todo ello logró materializarse en el habla reflexiva dado en un contexto de colaboración, lo cual favoreció la cualificación de la argumentación oral.
- En las situaciones didácticas que se propongan, las intenciones y los propósitos para hablar, discutir, dialogar y escuchar deben ser tan reales como los sujetos mismos que se involucran en tales escenarios de argumentación. Es importante lograr que los estudiantes tengan claro que tomar la palabra permite lograr propósitos, en distintos niveles de la vida en general, que básicamente posibilitan conseguir cosas con el lenguaje, y que desde tal punto las posiciones que se den deben justamente acompañarse con la argumentación.
- Las condiciones socio-económicas del grupo de niños (clase media-alta) facilitaron en

gran medida el logro de resultados bastante aceptables. Sería importante replicar este tipo de investigaciones en contextos sociales menos favorecidos.

- Para futuras intervenciones es importante limitar el rol del profesor, con el fin de propiciar la autonomía en el grupo de estudiantes, pues demasiadas preguntas y cuestionamientos pueden limitar la participación de los sujetos.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, M. (2003). *La oralidad en el aula: situación de la lengua oral en los sistemas educativos europeos*. Ponencia presentada en Vitoria, Centro Europa. Disponible en: <http://amaraberri.org/topics/diadia/arino/oralaul>
- Borges, J. L. (1978). *Borges, Oral*. Buenos Aires: Emecé. 1997
- Camps, A. (1993). Objeto, Modalidades y Ámbitos de la Investigación en Didáctica. *Revista Lenguaje* (32), 7-27
- Camps, A. & Milian, M. (2000). *El Papel de la Actividad Metalingüística en el Aprendizaje de la Escritura*. Rosario: Homosapiens.
- COLCIENCIAS (2000). *Estados del Arte Sobre Investigación en Educación*.
- Dolz, J. (1993). La interacción de las actividades orales y escritas y la enseñanza de la argumentación. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 23, 17-27.
- Dolz, J. (2000). Las Actividades Metaverbales en la Enseñanza de los Géneros Escritos y Orales. En Camps, A. & Milian, M. *El Papel de la Actividad Metalingüística en el Aprendizaje de la Escritura*. Rosario: Homo Sapiens.
- Edwards, D. & Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido en el aula. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Madrid: Paidós.
- Leontiev, A. N. (1984). *Actividad, conciencia y personalidad*. México: Editorial Cartago.
- Litwin, E. (1997). *Las Configuraciones Didácticas: una Nueva Agenda para la Enseñanza Superior*. Buenos Aires: Paidós.

ONG, Walter (1987). *Oralidad y Escritura: Tecnologías de la Palabra*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Pérez Abril, M. (2004). Leer Escribir, Participar: un Reto para la Escuela, una Condición de la Política. *Lenguaje* (32), 71-88.

Pérez Abril, M. (2005). *Un Marco para Pensar Configuraciones Didácticas en el Campo del Lenguaje, en la Educación Básica*. En La didáctica de la lengua materna. Estado de la discusión en Colombia. Bogotá, Colombia, p. 47 - 65

Portolés, J. (1998). *Marcadores del Discurso*. Barcelona: Ariel S.A.

Ruiz, U. (1997). El Diálogo y La Conversación En La Educación Primaria. *Aula De Innovación Educativa* (65).

Schneuwly, B. (1997). *La Enseñanza del Lenguaje Oral y la Lecto-Escritura en la Perspectiva Socio-Cultural*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Tough, J. (1996). *El lenguaje oral en la escuela*, Madrid, Visor.

ANEXO 1

Breve descripción de los tres momentos usados para recolectar datos y hacer análisis de la intervención.

Clase 1	Clase 4	Clase 7
<p>Primera clase para sondear el conocimiento que tienen los estudiantes de conceptos como debatir. Se hace una actividad que ejemplifique una situación de argumentación con dos puntos de vista y luego el profesor permite a los niños que aporten ideas, desde su experiencia, sobre temas que sean debatibles. Al principio se les nota inseguros en su participación y poco precisos en el uso del lenguaje que usaron para expresar sus ideas.</p>	<p>En esta clase se presentó una situación específica: tener un o dos recreos). Cabe resaltar que para esta actividad, los estudiantes se apoyaron en la escritura para consignar, estructurar y redactar sus ideas y argumentos. Así mismo, y sin mediación del profesor, los niños tuvieron la iniciativa de organizar el orden de sus intervenciones y las respetaron a lo largo de toda la actividad.</p>	<p>Para esta sesión se preparó un gran debate final en el que los estudiantes tenían que aplicar todos los conocimientos adquiridos correspondientes a los conceptos de argumentación y debate, y en revisar los conceptos propios de la actividad, debate, argumentación y contra argumentación.</p> <p>El debate giró en torno a la posibilidad de asistencia al colegio con uniforme o con ropa particular, y por ser un tema muy cercano a su vida académica, fue aceptado con motivación y entusiasmo, aspectos que serán evidenciados a lo largo de la discusión.</p>

ANEXO 2

Ejemplo: (iniciando la secuencia didáctica)

Profesora: a ver niños, ¿qué es un debate?

Laura: Debate es, es pelear contra otro contrincante por un mismo puesto.

Profesora: ¿pelear como boxeo?

Niños: No pelear...

Laura: Competir, competir por el puesto que a uno le corresponde.

En la primera sesión, en términos de apropiación del lenguaje, sólo se pudo llegar a que los niños dieran el concepto de debate.

Ejemplo:

(Después del ejemplo de debate)

Profesora: (...) ¿Qué vieron ustedes de este debate? Hicimos un debate, esto es un debate, hicimos una discusión con palabras.

Daniel: Opiniones distintas.

Profesora: ¿Y cómo fueron las opiniones distintas, Daniel?

Daniel: Que por ejemplo tú estabas de acuerdo con todos los buses y él, no.

Profesora: Ajá. A ver, Andrea

Andrea: Eran contrarias.

Profesora: Eran contrarias. Dime, Camilo.

Camilo: Por ejemplo, tú decías que los buses deben parar en los paraderos, pero él decía que cada paradero estaba a tres cuadras, digamos que un kilómetro, pero tal vez él tome un camino más corto, que no sea un atajo y encuentre un paradero más cercano.

Profesora: ¿Tú qué opinas, Paula Camela?

Paula Camela: Yo opino que eran dos posiciones muy diferentes.

Profesora: Pero tú qué piensas de la actitud de nosotros.

Paula Camela: No peleaban por eso.

ANEXO 3

Autoevaluación

Grupo A

Profesora: ¿Por qué?, ¿en qué crees que estuvieron bien? y ¿por qué no llegaron al 10?

Mateo: Me parece que no llegamos al 10 porque nos falta...

Daniel: Nos pudieron contradecir en algunas cosas.

Mateo: Entonces... nos pudieron contra argumentar, pero al igual nosotros dimos muchos muy buenos argumentos, me parece que...

Sebastián: Me parece que llegamos al 8, porque me parece que no logramos convencer al auditorio y que ellos...

Daniel: No todo el auditorio estaba feliz, pero sí hubo unos que *contradecimos* (sic) muy bien y argumentamos muy bien.

Angie: Sí, pero no estoy de acuerdo en esa parte con Daniel, porque de lo que se trataba era que aquí diéramos nuestras opiniones y no contradecir, y además me parece que también estamos en el 8 porque nos faltó más argumentación.

Grupo B

Profesora: Equipo B, ¿cómo creen que les fue?

Andrea R.: A mí me parece que nos fue bien, yo creo que también llegamos a 8 nos fue bien, dimos buenos argumentos y logramos contra argumentar todas las ideas del equipo. Entonces nos fue bien, pero lo que se supone que uno tiene que hacer en un debate es convencer al otro de que su opinión es mejor y nosotros no logramos eso.

Apropiación de conceptos

Camilo: Un debate para mí es discutir con palabras sin agredirse unos a otros sino aprender y dar opiniones sólidas.

Profesora: ¿Qué es un argumento?, Carlitos

Carlos: Un argumento es, como decir algo, decir algo.... Como... no sé como....

Profesora: A ver, ¿quién quiere ayudarlo? A ver, Iván.

Iván: Una opinión que se está defendiendo.

Profesora: Sí, una opinión que se está defendiendo, pero esa opinión cómo tiene que ser...

Un niño: Con un porqué.

Profesora: Con un porqué, sí señor, ésa es la definición perfecta. Y ¿qué es un contra argumento? Daniel.

Daniel: Es como por ejemplo, el grupo B dice una cosa y uno no está de acuerdo y lo contradice.

ANEXO 4

A partir de la estructura de marcadores discursivos se realizó el análisis de las dos transcripciones de clase para establecer frecuencias y tendencias de uso de estos marcadores en el primer debate (clase No. 4 ¿tener un recreo o tener dos?) y en el último (clase No. 7, Gran Debate: ¿se debe asistir al colegio con uniforme o con ropa particular?).

Ejemplo del debate de la clase No.4:

Angie: en los dos recreos, uno puede descansar más, pero también si uno ha perdido una clase, también puede uno aumentar, entonces, pueden aumentar dos, o más clases, entonces con eso uno también puede ahí, y uno puede sentirse mejor. Además que cuando uno está en clases, uno quiere algo de tomar, porque uno se siente súper mal, ahí uno no puede tomar, en cambio, ahí uno espera un poquitico y sale al otro recreo.

Paulita: en los dos recreos uno se siente como más relajada en la clase que le toca, y la clase es más relajante y puede descansar más en esa clase.

Camilo: también en los dos recreos, es bueno, en ciertas maneras, en el gusto del niño, en *iel* gusto del niño!, ¿por qué?, porque normalmente a unos niños y a unas niñas, en la mayoría de colegios les gusta jugar, por eso es que estamos a favor de dos recreos *más el almuerzo*.

Se puede notar que la inseguridad de los niños para expresar sus ideas en el primer debate hace que sus intervenciones sean también inseguras y poco concretas. Esto en razón a que aún no se habían apropiado del nuevo vocabulario para el

debate, es decir, los niños tenían que dar más rodeos para llegar a la idea que se quería transmitir. Las palabras subrayadas indican los marcadores que se utilizaron para el análisis.

ANEXO 5

Ejemplo:

Profesora: bueno niños, (...) queremos que ustedes nos cuenten cómo son los métodos de comunicación que ustedes utilizan, cómo hacen para ser tan organizados (...)

Camilo: no interrumpimos a los demás.

Profesora: "no interrumpimos a los demás" ¡Qué interesante! Diana.

Diana: no interrumpimos a los demás cuando están hablando, cuando están dialogando con los demás, cuando están tratando de explicar algo, no interrumpimos.

Profesora: Mateo.

Mateo: también nos organizamos con normas de urbanidad.

Profesora: dame un ejemplo de una norma de humanidad con la cual tú te organizas.

Mateo: dejar hablar a las damas primero.

Profesora: dejar hablar a las damas primero, ¡qué caballeroso! Se te ocurre otra.

Andrea: siempre pedir permiso para hablar

Profesora: pero, ¿eso sólo para hablar?

Andrea: sí, pero por ejemplo, si tú estás hablando conmigo alguien llega como si tú estuvieras

sola entonces lo hacemos, eso después de pedir permiso ahí si uno...

Un niño: poner atención a los demás porque luego le preguntan y uno está distraído y no sabe, uno está distraído hablando con el de al lado.