



La importancia de la discusión oral entre pares estudiantiles para el desarrollo de la competencia argumentativa en el currículo de Lenguaje de primaria. Un estudio de caso en un colegio rural de Colombia

Nidia Yolanda Ruiz Ruiz

Universidad de los Andes, Colombia (ny.ruiz@uniandes.edu.co)

Luz Ismaelina Villamil Salazar

I.E.R.D. Miñá y Ticha, Colombia (luzinavi@gmail.com)

John Alexander Vergel

Universidad del Rosario, Colombia (john.vergel@urosario.edu.co)

Deisy Patricia Aguilar Torres

Universidad de los Andes, Colombia (dp.aguilar@unidandes.edu.co)

Recibido: junio 06 de 2016 | Aceptado: julio 25 de 2017 | Publicado en línea: julio 23 de 2018

DOI: <https://dx.doi.org/10.18175/VyS9.1.2018.05>

RESUMEN

Este estudio hermenéutico tuvo como objetivo caracterizar la interacción oral entre pares estudiantiles en el desarrollo de la competencia argumentativa oral en educación primaria, utilizando las situaciones cotidianas como material de discusión. Para esto, develamos los factores que inciden en la argumentación, los cuales emergen en el discurso oral de los estudiantes. Asimismo, se identifican los tipos de argumentos recurrentes que utilizan los estudiantes, en su cotidianidad, para sentar bases que permitan realizar una innovación curricular a través de estrategias pedagógicas que fortalezcan los procesos de argumentación. Los resultados obtenidos en esta investigación dan cuenta de los condicionantes que inciden en la capacidad argumentativa de los estudiantes de primaria en una escuela rural, los aspectos relevantes para el desenvolvimiento argumentativo en las interacciones orales entre pares, el papel que desempeña el docente en el desarrollo del proceso argumentativo y la identificación de los tipos de argumentos usados por los estudiantes. Dado el importante papel de la escuela para desarrollar la capacidad argumentativa de los niños y niñas, es necesario incentivar el trabajo argumentativo desde la primaria.

Por lo tanto, planteamos algunas recomendaciones basadas en estos hallazgos que podrían ser tomadas en cuenta por docentes de escuelas primarias rurales en el momento de emplear estrategias que fortalezcan la argumentación oral.

PALABRAS CLAVE

argumentación, interacción oral, educación primaria, evaluación curricular, profesor-investigador

A importância da discussão oral entre pares estudantis para o desenvolvimento da competência argumentativa no currículo de Linguagem do ensino fundamental. Um estudo de caso em um colégio rural da Colômbia

RESUMO

Este estudo hermenêutico teve como objetivo caracterizar a interação oral entre pares estudantis no desenvolvimento da competência argumentativa oral no ensino primário e utilizou situações cotidianas como material de discussão. Para isso, revelamos os fatores que incidem na argumentação, os quais emergem no discurso oral dos estudantes. Do mesmo modo, os tipos de argumentos recorrentes que os estudantes utilizam em sua cotidianidade são identificados para definir bases que permitam realizar uma inovação curricular através de estratégias pedagógicas que fortaleçam os processos de argumentação. Os resultados obtidos nesta pesquisa mostram os condicionantes que incidem na capacidade argumentativa dos estudantes do ensino fundamental em uma escola rural, os aspectos relevantes para o desenvolvimento argumentativo nas interações orais entre pares, o papel que o docente desempenha no desenvolvimento do processo argumentativo e a identificação dos tipos de argumentos usados pelos estudantes. Dado o importante papel da escola para desenvolver a capacidade argumentativa dos meninos e meninas, é preciso incentivar o trabalho argumentativo desde o ensino fundamental. Portanto, apresentamos algumas recomendações baseadas nessas descobertas e que poderiam ser levadas em consideração por docentes de escolas

The importance of oral discussion among student peers for the development of argumentative competence in the Primary Language curriculum. A case study in a rural school in Colombia

ABSTRACT

This hermeneutic study had as its objective the characterisation of the oral interaction between student peers in the development of oral argumentative competence in primary education, using everyday situations as discussion material. For this purpose, we reveal the factors that affect argumentation, which emerge in the students' oral discourse. Likewise, the types of recurrent arguments used by students in their daily life are identified, to lay the foundations for a curricular innovation through pedagogical strategies that strengthen argumentation processes. The results obtained in this study explain the conditions that affect the argumentative capacity of elementary students in a rural school, the relevant factors for the argumentative development in oral interactions between peers, the role played by the teacher in the development of the argumentative process, and identify the types of arguments used by the students. Due to the important role of the school in developing the argumentative capacity of children, it is necessary to encourage argumentative work from the primary school. Therefore, we propose some recommendations based on these findings that could be taken into account by teachers of rural primary schools when employing strategies that strengthen oral argument.

primárias rurais na hora de empregar estratégias que fortaleçam a argumentação oral.

PALAVRAS-CHAVE

argumentação, avaliação curricular, ensino primário, interação oral, professor-pesquisador

KEYWORDS

argumentation, oral interaction, primary education, curriculum evaluation, teacher-researcher

INTRODUCCIÓN

La argumentación es la capacidad de expresar posturas propias referentes a un tema para convencer o justificar una idea; en palabras de Zubiría (2006), implica encontrar razones que permiten justificar una posición, argumentar el porqué de las cosas, justificar las ideas, dar explicaciones, establecer los propios criterios, interactuar con el saber. Marafioti (2003) afirma que la actividad de argumentar es inseparable de la comunicación; por esto, es importante desarrollar actividades que promuevan la elaboración de argumentos desde la escuela primaria, dado que permite a los estudiantes dar razones para probar o demostrar una idea con la intención de convencer a alguien, e implica someter el propio pensamiento a la crítica de los demás mediante el diálogo, la discusión o el debate, los cuales harían más efectivos sus procesos de comunicación.

La argumentación no es solo una práctica académica; también está presente en la vida diaria y en las interacciones sociales, puesto que el ser humano se enfrenta a diversas situaciones donde debe justificar y tomar decisiones. En la interlocución oral se deben presentar argumentos, razones y contraargumentos para defender los planteamientos propios en una situación dialógica, desde la interacción, para exponer puntos de vista y lograr convencer al interlocutor. Para lograr esto, se deben tener en cuenta los componentes lógico y dialógico de la argumentación (Pérez, 2006): el primero está relacionado con la validez de la estructura de los juicios, es decir, que se sustentan en razones que resisten la duda y la crítica; y el segundo hace referencia a la necesidad de contrastar las ideas propias con las de los demás, para llegar a acuerdos comunicativos por medio del diálogo (Vega, 2007).

Asimismo, la capacidad argumentativa es ampliamente reconocida en el ámbito educativo, tanto así que el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en los lineamientos curriculares de Lenguaje (1998), la define como una de las competencias generales en torno a las cuales estructura las pruebas de desempeño que aplica a los estudiantes de primaria, secundaria y universitarios, a nivel nacional (v.g., Saber 3°, 5°, 9° y 11°, y Saber Pro); por lo mismo, esta competencia está presente en los planteamientos de los currículos oficiales de las instituciones educativas como una competencia general objeto de trabajo.

Dolz (1995) reconoce la relevancia del desarrollo de la capacidad argumentativa en los estudiantes y el papel que la escuela tiene en esta tarea, como parte de la construcción de identidad personal y cultural de los estudiantes. Por lo tanto, se hace necesario diseñar actividades que fomenten la argumentación en todos los niveles educativos. Al respecto, Cotteron (2003) plantea que este trabajo ha sido tradicionalmente conferido a los docentes

de la enseñanza media, desconociendo las capacidades argumentativas de los niños y las niñas de la básica primaria. Un ejemplo de esta desatención al fortalecimiento de la capacidad argumentativa en los niveles iniciales de educación lo encontramos en el colegio “Institución Educativa Rural Departamental Miñá y Ticha” de Guachetá (Cundinamarca, Colombia), que, a pesar de visionar la formación pertinente y empoderada de jóvenes líderes, reflexivos y transformadores de realidades, tiene un currículo oficial de Lenguaje para primaria que prioriza la competencia interpretativa sobre la argumentativa, particularmente en actividades de lectura y escritura de textos narrativos y descriptivos, dejando casi inexistentes los espacios que permitan, en la práctica, el desarrollo de la argumentación. Debido a lo anterior, como docentes de Lenguaje (la mayoría de nosotros, los autores) hemos observado que nuestros estudiantes tienen serias dificultades para dar a conocer sus planteamientos, lo que limita su habilidad para defender su posición en una interacción social.

La falta de argumentación en nuestros estudiantes la evidenciamos al indagar acerca del porqué de un evento, ya sea académico o comportamental, de la que obtenemos como respuesta, usualmente, las razones de comparación con eventos vividos por pares y el uso de argumentos carentes de una estructura lógica que los sustente. Más en detalle, al interrogar por las causas de determinado comportamiento negativo que realizaron dentro del colegio, la única razón que encuentran válida es delatar las acciones de sus compañeros para justificar y respaldar sus planteamientos. Este tipo de razonamientos se constituyen en argumentos falaces que, según de Zubiría (2006), se presentan como verdaderos, sabiendo que son falsos, con el fin de convencer o de demostrar que se tiene la razón o hacer valer planteamientos propios.

Para solucionar los problemas que hemos experimentando con la argumentación en el aula, creemos que es indispensable crear espacios para la interacción argumentativa de los estudiantes de primaria, empleando temáticas de interés para ellos, que les resulten significativas, dentro de ambientes naturales y sociales favorables para comunicar sus ideas a los demás de manera clara, coherente y justificada. Sin embargo, para entender mejor cómo dicho diseño curricular podría potenciar la argumentación, nos propusimos explorar (desde el sentido y las lógicas argumentativas que se daban en nuestros estudiantes en contextos situados) los actos comunicativos, la manera en la que emplean sus argumentos y las características del proceso argumentativo en interacciones entre pares, pues son estos los intercambios comunicativos más frecuentes. En tal sentido, y considerando las pocas publicaciones que existen sobre esta cuestión en las escuelas primarias rurales, nuestra pregunta de investigación es la siguiente: ¿cuáles son las características de los procesos de argumentación de los estudiantes de primaria de nuestra Institución Educativa?

CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Para el desarrollo de este estudio tuvimos en cuenta los aportes de Zubiría (2006) sobre el concepto de *argumentación*; de Wittgstein (1975), en relación con el pensamiento y el lenguaje en contextos comunicativos determinados, considerando la postura a la hora de dar razones ante los demás; de Perelman (1997); todos ellos se refieren a la *argumentación* como ideas o técnicas

discursivas con el objeto de convencer a quien está escuchando; en otras palabras, dar razones que respalden las posturas a través del uso de premisas. Por esto, argumentar, en términos de Weston (2001), es ofrecer razones para que otras personas puedan formar por sí mismas sus propias opiniones. De ahí, los argumentos son un medio para indagar, cuyo propósito es convencer a un auditorio. Lo cierto es que todas estas definiciones coinciden en que la argumentación es una actividad discursiva enfocada a justificar, sustentar y ratificar una afirmación o tesis, es decir, una idea que se quiere aprobar.

En este sentido, y como hemos mencionado antes, los argumentos sustentan una idea, que está sujeta a la necesidad de soportar las propias opiniones utilizando ciertos tipos de argumentación, que varían en nombre y método según el autor que lo exponga; para esta investigación se tuvieron en cuenta aquellos planteados por Weston (2001), quien aborda argumentos mediante ejemplos, argumentos por analogía, argumentos de autoridad, argumentos acerca de las causas y argumentos deductivos. Así pues, la argumentación está ligada a la sociedad, dado que las personas necesitan comunicarse en contextos de discusión familiar, social, académica, política, entre otros, con el propósito de presentar las razones que permitan explicar, defender sus puntos de vista y, a la vez, convencer a su interlocutor.

Partiendo de esta idea, los planteamientos que brinda Cros (2005, p. 57) en relación con la argumentación oral conducen a aseverar que la argumentación es:

[...] una actividad discursiva común, que puede surgir en cualquier situación de la vida cotidiana en la que suscita una controversia, un desacuerdo o una polémica sobre un tema y en la que pretende conducir al destinatario hacia la propia opinión.

En palabras de Plantin (2001), ejercitar un pensamiento justo es argumentar, y esto se puede lograr aprovechando las prácticas discursivas espontáneas e informales, formales y planificadas en situaciones cotidianas de los estudiantes, las cuales están permeadas de acciones argumentativas. Por tanto, el proceso argumentativo entra a ser muy relevante en la vida de los seres humanos, dado que permite la participación e interacción de los estudiantes con sus pares. La escuela, tal y como lo señalan Dolz (1995) y Dolz y Pasquier (2000), es uno de los principales actores en el desarrollo de la argumentación que será posteriormente utilizada en las situaciones cotidianas; no obstante, su rol en la primaria ha sido limitado a la intervención escrita, es decir, la oralidad ha sido restringida en el desarrollo de estas prácticas, como exponer resúmenes de textos, con las que difícilmente (creemos nosotros) se potencia la capacidad argumentativa. Debido a que gran parte de las interacciones sociales se realizan verbalmente, los intercambios orales de ideas se constituyen en la base del desarrollo del proceso argumentativo, siendo, como lo señala Ong (1987), una habilidad desarrollada por la práctica constante.

En este contexto, Gómez y González (2003), citando a De Zubiría (2006), expresan que los infantes en edad escolar se clasifican en el nivel dos (o de argumentación mínima), caracterizado porque ya existe una opinión propia y concebida, un argumento considerado válido que se logra al tener el contacto diario con el entorno, el cual está presente desde el preescolar hasta la educación media.

Hechas las anteriores precisiones, lograr el desarrollo de la competencia argumentativa oral requiere el uso de algunas reglas fundamentales para elaborar argumentos de diversa índole y la introducción paulatina de estrategias discursivas de trabajo argumentativo en las actividades por proponer; cuya finalidad, en palabras de Lipman (2014), es potenciar el pensamiento crítico para ayudarle al estudiante de primaria a ser más razonable y a mejorar su capacidad de juicio. Por lo tanto, se debe privilegiar el interés de los estudiantes dando la posibilidad de construir su razonamiento a partir del diálogo espontáneo o el debate abierto en situaciones cotidianas; asimismo, incitar a la discusión y estimularlos para que justifiquen sus propias opiniones.

Por esto, se hace necesario incorporar en el currículo las actividades que propendan al desarrollo de la oralidad y, por consiguiente, de la argumentación. No obstante, para elaborar una propuesta pertinente que apunte al desarrollo de este objetivo debemos explorar primero cómo se desarrollan los procesos argumentativos en las interacciones escolares, iniciando por las dadas entre pares, y de esta manera podemos entender mejor el proceso del aprendizaje.

RECURSOS METODOLÓGICOS

Contexto y participantes

Esta investigación se desarrolló con doce estudiantes de grado quinto que están culminando el ciclo de primaria en una sede rural de la Institución Educativa Rural Departamental Miñá y Ticha, en el municipio de Guachetá; población de estrato socioeconómico bajo y medio bajo, con bajos resultados en las pruebas Saber para el área de Lenguaje en los grados tercero y quinto. Estos estudiantes usualmente tienen poco apoyo de sus padres para fortalecer sus procesos académicos, debido a las particularidades socioculturales de esta población, tales como el bajo nivel educativo.

Los participantes fueron seleccionados tomando en cuenta a Dolz y Pasquier (2000), quienes señalan que los procesos de argumentación inician entre los 10 y 11 años de edad, rango al que pertenece el grupo de estudio, por lo que, según la teoría, estos niños son capaces de exponer su opinión participando en prácticas discursivas orales, emitiendo argumentos para defender sus puntos de vista sobre un tema, siendo el presente estudio la oportunidad de poder contrastar estos planteamientos teóricos con la realidad de los estudiantes, que (según nuestra propia experiencia) tienden a mostrarse tímidos e inseguros ante interacciones orales. Otro aspecto por considerar está relacionado con el fácil acceso a este grupo de estudiantes para recolectar información que permitiera comprender el fenómeno estudiado y encontrar aspectos que inciden en el proceso argumentativo, develando las tensiones existentes.

Paradigma epistemológico

Este estudio se realizó desde una perspectiva hermenéutica porque se busca comprender cómo ocurren los procesos de argumentación de los estudiantes que involucran la discusión oral entre pares. Por lo tanto, se debe obtener un conocimiento profundo de la situación, como menciona Álvarez (2003), al afirmar que los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas, siendo importante conocer el contexto en el que se desenvuelven e interpretar los hechos a partir de la descripción de las situaciones experimentadas por los participantes. Según Sandoval:

La construcción de objetos de conocimiento dentro de las diversas tendencias de investigación cualitativa obedece a un proceso de esclarecimiento progresivo en el curso de cada investigación particular. Esto significa que el proceso se alimenta continuamente de, y en, la confrontación permanente de las realidades intersubjetivas que emergen a través de la interacción del investigador con los actores de los procesos y realidades socio-culturales y personales objeto de análisis así como del análisis de la documentación teórica. (Sandoval, 1996, p. 41)

Esta afirmación propicia variadas interpretaciones de la realidad y de la información cualitativa porque se accede al campo de acción con la mente abierta y un bagaje teórico para redireccionar la investigación en el momento que se requiera y captar otro tipo de información en la que en principio no se había pensado (Guzmán, 2014).

Materiales y métodos

Como primer paso en el estudio de caso, y debido a la importancia de las competencias argumentativas en las interacciones sociales de la vida diaria para la toma de decisiones y su justificación, diseñamos e implementamos una innovación curricular en el área de Lenguaje para los estudiantes de grado quinto de nuestra institución, con el fin de ir más allá de las actividades de aprendizaje que solo promueven competencias interpretativas. La propuesta consistió en incorporar discusiones orales entre pares sobre temas que los estudiantes consideraron interesantes. Luego investigamos cómo ocurrían las discusiones de los estudiantes en esta transformación educativa, para comprender las particularidades de la competencia argumentativa en la población objeto de estudio.

Responder nuestra pregunta de investigación desde una perspectiva hermenéutica implica, en términos de Ochoa (2008), realizar indagaciones abiertas, que posibilitan conocer y comprender la interacción oral entre pares estudiantiles, donde se identifiquen los factores que inciden en la argumentación y sus características. Por tanto, utilizamos un “estudio de caso” intrínseco y de explicación como marco metodológico de investigación para comprender la realidad del problema por estudiar, centrándonos en las particularidades de las discusiones orales

de los participantes en el estudio, en sus interacciones, y en la generación de una comprensión profunda de sus realidades (Yin, 1989; Álvarez & Maroto, 2012).

Con este método buscamos identificar las estrategias particulares de acción y los comportamientos asumidos por los participantes en el estudio durante la argumentación entre pares, con la finalidad de analizarlos y contar con suficiente información que sirva de punto de partida para estudios posteriores que se ocupen de realizar un diseño pedagógico que pueda reconstruir las prácticas docentes y los discursos sociales, superando las falencias encontradas en el presente estudio de caso.

A continuación se describen las herramientas de recolección de información cualitativa que se utilizaron:

a) Grupo focal. Según Morgan (1996), es una reunión con modalidad de entrevista grupal, abierta y estructurada, que utiliza la discusión para recopilar información sobre una particular área de interés. El grupo focal tiene la ventaja de contar con una amplia variedad de opiniones y respuestas, que marcan una mayor objetividad en las conclusiones; tal como lo señala Merton (1990), se desarrolla con el total de los participantes para que discutan desde la experiencia personal, dejando ver, en este caso, las características de sus habilidades argumentativas y algunas características de las interacciones entre pares. Para este estudio se reunieron los estudiantes de grado quinto, junto con su profesora, quien dirigió una mesa de discusión sobre temas de la televisión que los estudiantes consideraron interesantes; allí se indagó sobre el motivo de selección del programa favorito, enseñanzas que deja, contenidos apropiados para la edad, ventajas y desventajas de ver televisión. En un segundo ejercicio, los estudiantes, reunidos sin la docente, realizaron un nuevo grupo focal para tratar sus percepciones sobre los eventos vividos en la presentación de las pruebas de medición nacional (Saber), que por esos días ocupaban su atención.

b) Registro de observación. Según Hernández, Fernández y Baptista (1998), es un registro escrito de lo que ocurre en una situación real; lo que se va a observar está determinado por lo que se está investigando. Por tanto, en este registro se pretende tomar nota de los factores personales que inciden en la argumentación y condicionan a los estudiantes, es decir, conductas, actitudes y comportamientos. Durante la investigación se adoptó la observación sistematizada (OS), que, en términos de, Castro-Nogueira y Morales-Navarro (2008), comprende un proceso por el que se recoge información relevante para la investigación. En este caso particular se llevó a cabo un registro para cada grupo focal: uno en presencia de la docente y otro posterior al observar un video del desarrollo del grupo focal en ausencia de las investigadoras que recolectaron los datos (D. P. Aguilar Torres y L. I. Villamil Salazar), para luego poder analizar los diferentes comportamientos mostrados por los estudiantes durante los dos ejercicios y determinar el comportamiento de cada categoría de análisis.

c) Diario de reflexión. En palabras de Latorre (1996), es un instrumento de formación e investigación que recoge observaciones de diferente índole. Este instrumento constituye una herramienta para la reflexión y el análisis del pensamiento, que permite recoger lo que sucede en el espacio de labores, desde el punto de vista de quien escribe,

anotando una descripción de lo que ocurre, así como sus interpretaciones e impresiones, posibilitando sacar más adelante conclusiones acerca de las razones del comportamiento analizado (Porlán y Martín, 1991, p. 23). Este diario fue realizado por la directora de grado quinto e investigadora después de cada actividad implementada, donde se registraron los acontecimientos y vivencias más importantes de los estudiantes durante los grupos focales, para luego realizar un análisis y reflexión personal de la información hallada en los diferentes ejercicios (N. Y. Ruiz Ruiz).

d) Registro de tipos de argumentos. En este instrumento se consignaron las proposiciones presentadas por los estudiantes durante las intervenciones orales, para clasificarlos según los planteamientos de Weston (2001) y poder ver el tipo y las características de los argumentos empleados por los participantes en el estudio. Este instrumento fue realizado por una de las investigadoras, durante el desarrollo de los grupos focales trabajados; allí se anotaban los argumentos que presentaban los estudiantes en sus intervenciones, para su posterior clasificación y análisis.

Análisis de la información

La información fue analizada usando el método interpretativo de Hatch (2002), donde los investigadores transforman la información cualitativa en categorías descriptivas, siguiendo las siguientes etapas:

1. Se transcribieron todos los comportamientos y tipos de argumentos entre pares y se digitaron todos los formatos de observación, usando un procesador de texto.
2. Luego se leyeron y releieron los datos cuidadosamente para poder entender las particularidades de cada participante.
3. Seguidamente se realizó la codificación de los datos de forma abierta (Flick, 2004), utilizando como lente de análisis las categorías de argumentación propuestas por Weston (2001).
4. Finalmente se formaron categorías relacionando los códigos similares; esto nos ayudó a presentar una narrativa sobre la interpretación de los datos en cada uno de los casos.

Para dar mayor credibilidad y rigurosidad a las interpretaciones, usamos como estrategia la triangulación de datos, que, según Bisquerra (1996, p. 264, citado en Flick, 2004), permite reconocer y analizar los datos desde distintas perspectivas, para realizar una comparación y contrastación entre sí y con los hallazgos obtenidos de otras fuentes de información. La implementación de esta metodología permitió cruzar los resultados obtenidos con cada uno de los instrumentos aplicados para identificar los aspectos coincidentes relacionados con la capacidad argumentativa de los estudiantes y compararlos con las unidades de análisis, tales como establecer el tipo de argumentos que utilizaron, los factores que inciden en la argumentación, las características de la oralidad estudiante-estudiante y la función del docente en el proceso argumentativo.

RESULTADOS

Tres categorías emergieron del análisis que se realizó de las distintas transcripciones. Estas categorías fueron: 1) la presencia de la docente inhibe la participación de los estudiantes en las discusiones orales; 2) una mayor cercanía con el tema fortalece la participación de los estudiantes en las discusiones orales; y 3) las discusiones orales fomentan las intervenciones argumentativas entre los estudiantes. A continuación se narran en detalle los hallazgos de cada categoría.

La presencia de la docente inhibe la participación de los estudiantes en las discusiones orales

Los condicionantes de la argumentación están referidos a los factores que inciden positiva o negativamente en la capacidad argumentativa de los estudiantes. Los primeros datos obtenidos fueron recolectados a través del desarrollo del grupo focal; allí se evidenció que los estudiantes, ante la presencia de la profesora, se sentían cohibidos para expresar sus argumentos.

Estudiante J: Si un compañero dice las preguntas, uno puede trabajar con más comodidad.
(Intervención Grupo Focal 1)

La presencia de la profesora en la mesa de discusión, como efecto negativo en la argumentación de los estudiantes, fue reafirmada por su baja participación en la actividad. Debido a esto, decidimos generar una nueva mesa de discusión con los mismos estudiantes, pero sin la presencia de la docente; para comparar la capacidad argumentativa y participativa con la discusión anterior, videgrabamos esta segunda actividad, la cual contó con la autorización de padres, estudiantes y directivos de la institución en estudio; luego transcribimos y analizamos las conversaciones.

Mayor cercanía con el tema fortalece la participación de los estudiantes en las discusiones orales

En este nuevo grupo focal los estudiantes discutían con mayor fluidez; en general la postura de los estudiantes se notaba más relajada, y la cantidad y la calidad de las intervenciones también eran mayores, tal como se registra en la siguiente anotación:

Estudiante P: segura al hablar, utiliza manejo corporal, participa activamente.
(Registro de comportamiento Grupo Focal 2)

Otro factor condicionante que incidió en la argumentación de los estudiantes fue la cercanía que se tenía con el tema, y, por ende, la seguridad que manifestaron para expresar sus opiniones,

que se veía reflejada en que se mostraban más espontáneos, seguros y evitaban el uso de muletillas, puesto que conocían de lo que se estaba hablando y se referían a sus fuentes de información.

Investigadora: ¿Por qué un estudiante no participa en la mesa redonda?

Estudiante Y: Porque son tímidos, son miedosos, perezosos.

Estudiante L: Porque no sabe.

(Intervención Grupo Focal 1)

Las discusiones orales fomentan las intervenciones argumentativas entre los estudiantes

En las discusiones orales entre pares encontramos tres tipos de argumentos que hacen referencia a la sustentación y defensa de una idea, a fin de caracterizarlos. Estos fueron evidenciados en cada uno de los grupos focales y en el diario de reflexión, donde se encontró que en su mayoría se hace uso de premisas de ejemplo, de autoridad y de causalidad.

a. Argumentos mediante el ejemplo

Encontramos que muchos de los argumentos utilizados por los estudiantes en las discusiones fueron mediante ejemplos, es decir, explicaban un evento para respaldar sus opiniones. Más en detalle, los estudiantes recurrían constantemente al uso de argumentos de ejemplificación con los que pretendían la aprobación de sus interlocutores, lo que les permitió emplear experiencias vividas para respaldar los planteamientos hechos. En esta dinámica, la elección de las premisas y la manera de formularlas expresaron por sí mismas un valor argumentativo, con el que se dio un primer paso en la estrategia de persuasión. Dado lo anterior, el auditorio tenía la posibilidad de aceptar o no las razones, de acuerdo con las concepciones que tenían de la problemática. Un argumento de ejemplificación puede observarse en la siguiente anotación:

Investigadora: ¿Qué es privado?

Estudiante P: Un ejemplo, que mi hermana tiene novio, no se le puede contar a todos.

(Intervención Grupo Focal 1)

b. Argumentos de autoridad

En los argumentos de autoridad, Weston (2001) da por supuesto que quien habla es una autoridad en la materia y que dicha postura ha sido bien interpretada por los demás. Este tipo de argumentaciones se usa frecuentemente, dado que consiste en recurrir a opiniones proporcionadas anteriormente por personas que son consideradas por los estudiantes como superiores cognitivos, lo que significa que sus opiniones son válidas y confiables. Para este tipo de argumentos los estudiantes, durante el desarrollo de uno de los grupos focales, utilizaron en sus intervenciones afirmaciones hechas por figuras que representaban confiabilidad para cada uno de ellos, dando una opción válida y constantemente empleada para dar soporte a las posturas propias, donde los demás compañeros aprobaban lo dicho.

Estudiante K: Pues a mí las pruebas ICFES me parecieron bien, tomando lo que dijo María, pues el vocabulario de esos niños de Miñá me pareció muy pésimo pero no me gusto seriamente.
(Intervención Grupo Focal 2)

Estudiante Y: Porque le da unos puntajes a uno a nivel municipal, departamental, ahí va haciendo, ahí se está sabiendo las cualidades que uno tiene, todo lo que uno sabe.
(Intervención Grupo Focal 2)

c. Argumentos de causalidad

Los argumentos que recurren a mencionar las causas o consecuencias de determinada actuación fueron frecuentemente empleados por los estudiantes, dado que retomar experiencias previas que pueden explicar y justificar sus opiniones, genera confianza acerca de lo que se está exponiendo. Una manera de asignarles mayor veracidad a estos argumentos consiste en recurrir a eventos conocidos por los interlocutores.

Investigadora: ¿Qué les gustó más, que ustedes las hicieron o que la profe se las haga?

Estudiante Y: Hablando todo mundo sobre las preguntas, cómo trabajar en grupo, que hablen los alumnos y el maestro.
(Intervención Grupo Focal 1)

Estudiante K: Pues también los cinco minutos, era también si había dudado de una respuesta, revisarla y certificarse que fuera esa la respuesta y portarse bien y no pararse, si no le anulaban la prueba.
(Intervención Grupo Focal 2)

Este tipo de argumentos se evidenciaron en las intervenciones de los estudiantes Y y K, quienes expresan, según la experiencia que han tenido en debates, que es mejor la interacción de estudiantes y profesor dentro de una discusión y participación continuas que originen las preguntas. Otra forma de explicar la argumentación basada en hechos es la de la estudiante K, quien afirmó que el darse un tiempo se debe a la necesidad no de descanso sino de retroalimentar el proceso que ha llevado durante la prueba, y que tácitamente le permitirá valorar los aciertos o errores en esta, para obtener mejores resultados en su desempeño.

DISCUSIÓN

Comenzamos nuestra investigación buscando soluciones a una falencia que diagnosticamos en el currículo de Lenguaje de primaria de nuestra institución, ya que no fomentaba las competencias argumentativas de nuestros estudiantes, sino únicamente las interpretativas. Teniendo en cuenta la importancia de la argumentación en la vida diaria, diseñamos una innovación curricular que incluía discusiones orales con los pares sobre temas identificados como interesantes por los estudiantes. Y aunque se han realizado estudios que caracterizan los procesos argumentativos en los niveles de educación secundaria y universitaria (Canals, 2007; Monzón, 2011), son pocos los referidos a

la educación primaria (Santos, 2007). Por esta razón, decidimos investigar cómo ocurría el diálogo argumentativo entre nuestros estudiantes de quinto de primaria, ya que desarrollar la argumentación de los niños y las niñas escolares permite incrementar los niveles de confianza necesarios para desempeñarse eficazmente de manera oral, al ser capaces de expresar ideas a partir de premisas que convengan al interlocutor, por medio de la adecuada interacción con el saber (Perelman, 1997).

Nuestro primer hallazgo, obtenido a través de un grupo focal, permitió visualizar la relación que tuvo la presencia del docente en las discusiones orales entre pares con la capacidad argumentativa de los participantes. La presencia de la docente generó en ellos nerviosismo, timidez y dificultades para expresarse con coherencia y claridad. Además, se veían cohibidos, puesto que la cantidad de participaciones verbales fue limitada y no encontramos la riqueza argumentativa que esperábamos en las discusiones de los temas. También nos llamó la atención el rol de liderazgo asumido por uno de los estudiantes, pero su participación se reducía a aprobar o rechazar la actuación de sus compañeros por medio de señales y gestos, además de ligar el tema de debate a sus intereses personales. En contraste, en el segundo grupo focal (sin el acompañamiento de la docente) la discusión se desarrolló de manera más fluida, las participaciones se dieron de manera espontánea, un estudiante también tomó el rol de líder, pero en esta oportunidad asumió la dirección de la actividad e invitaba a participar y realizaba preguntas que orientaban eficazmente al grupo.

Creemos que el efecto negativo que tuvo la presencia de la docente en la producción y el desarrollo de argumentos pudo deberse a que los estudiantes tienen una concepción punitiva del profesor, es decir, que está pendiente de sus equivocaciones, haciendo que prefieran apartarse de las actividades para evitar posibles opiniones negativas; específicamente, el temor a ser juzgados por el profesor desestimula su capacidad argumentativa.

Este hallazgo concuerda con lo señalado por Loiza (2012), en cuanto a que el papel que desempeña el docente en su interacción con los estudiantes es un aspecto clave para el desarrollo de la capacidad argumentativa. Como refiere Mainer (2001), el diálogo profesor-estudiante es pervertido por el papel que tradicionalmente se ha dado a la evaluación en el aula, como un mero requisito de verificación de saberes para clasificar a los estudiantes según sus capacidades; entonces, la interacción docente-estudiante se convierte en un acto de cuantificación. Vale la pena retomar dichos planteamientos para este caso particular, al recordar que un estudiante manifestó abiertamente estar más cómodo sin el acompañamiento de la docente; esto se puede explicar desde la postura de Mainer (2001): los estudiantes se sienten permanentemente evaluados y, por lo tanto, se limitan en las intervenciones desaprovechando oportunidades para fortalecer el desarrollo del proceso argumentativo.

Asimismo, los hallazgos en este caso nos dejan como enseñanza que, además de la innovación curricular de incluir actividades de discusiones entre pares, para potenciar la capacidad argumentativa en instituciones rurales oficiales de primaria se debe fortalecer también la comunicación profesor-estudiantes y buscar estrategias que permitan disminuir las preocupaciones que puedan tener los estudiantes acerca de sentirse juzgados negativamente cuando presentan y defienden un argumento en presencia del docente. Concretamente, no es la presencia del profesor lo que desestimula el desarrollo argumentativo de los estudiantes, sino el tipo de rol que desempeña en el aula. La concepción del docente como el juez y sentenciador de los argumentos de sus estudiantes puede influir negativamente en la forma como ellos interactúan en las actividades de aprendizaje colaborativo que buscan fortalecer la capacidad argumentativa.

En nuestro caso, observamos también que la presencia del docente cambiaba el rol del líder de la discusión, de propositivo (en ausencia del docente) a restrictivo en la participación de sus compañeros (en presencia del docente). Este hallazgo nos permite reflexionar también sobre las estrategias adicionales que deberíamos adoptar para promover comportamientos y actitudes de liderazgo que fomenten discusiones democráticas y robustamente argumentadas.

Es evidente que el docente tiene la responsabilidad de fomentar el desarrollo de las habilidades que les permitan a los estudiantes desenvolverse eficazmente en sociedad; el proceso de argumentación tiene un papel importante para enriquecer y fortalecer las experiencias individuales y grupales, además de fomentar un espíritu crítico y despertar el interés de los educandos. En este sentido, la capacidad argumentativa se remite a presentar las razones que motivan a seguir una consigna, siendo esas razones un medio para indagar, explicar y defender sus propias opiniones.

Anteriormente mencionamos la importancia de la argumentación para la interacción social eficaz; en consecuencia, caracterizar el desarrollo argumentativo en la primaria –particularmente en las escuelas rurales, en las que la literatura al respecto demuestra poca atención– permite conocer oportunidades para fortalecer dicho proceso (v.g., incluir temas de discusión que previamente dominen los estudiantes), además de algunas de las posibles amenazas que lo obstaculicen, para volver a planear y rediseñar el currículo que fomenta la capacidad argumentativa en los estudiantes. Crear espacios que inviten a la participación oral de los estudiantes, sabiendo de antemano los limitantes que se puedan presentar, es tarea de los docentes al diseñar y ejecutar el currículo.

Otro resultado que cabe resaltar es la clase de argumentos usados por los estudiantes en las discusiones orales. Estos argumentos incluían tres tipos, según la clasificación de Weston (2001): de ejemplificación, de causalidad y de autoridad. Estos tipos de argumentos concuerdan con los que se utilizan en la etapa escolar, lo que muestra que el contexto de aprendizaje en las zonas rurales parece no tener una influencia importante en los tipos de argumentos usados por los estudiantes de primaria. Específicamente, la etapa de los 8 a 10 años se reconoce como de transición para el desarrollo del lenguaje, siendo el proceso académico responsable de modelar la habilidad discursiva (Nippold, 1998). Sin embargo, el desarrollo de las capacidades argumentativas está ligado a la calidad de las interacciones verbales que se despliegan en el entorno donde se desenvuelven los estudiantes. Tal y como lo señala Nippold (1998), el desarrollo oral está referido al contexto social del niño, donde adquiere la habilidad para ajustar su discurso al interlocutor con quien interactúe, resultando de vital importancia para el desenvolvimiento futuro las bases dadas en la primaria.

Por otra parte, reconocer los vacíos existentes en el desarrollo del proceso argumentativo desde el nivel de primaria permite a los docentes tomar las acciones pertinentes para fortalecer tan importante competencia, que, en palabras de Aldana (2014), propicia la interacción, el diálogo entre pares y con el docente, fortaleciendo el trabajo colaborativo de aula y, por tanto, el proceso educativo. Una valiosa oportunidad para llevar a cabo la tarea antes mencionada se presenta a partir del diseño y ejecución del currículo; tal y como lo señala Calderón (2011), se hace necesario concretar en la práctica de aula los planteamientos dados por los Lineamientos y los Estándares Curriculares para el área de Lenguaje, que si bien reconocen la importancia de dicho proceso argumentativo, no son frecuentemente llevados a cabo en la realidad de las aulas de clase, debido posiblemente al poco conocimiento sobre las prácticas discursivas que tienen los profesores y la

falta de fundamentación teórica pertinente, lo cual podría repercutir de un modo directo en el desempeño de los estudiantes en las pruebas estandarizadas, como en nuestro caso.

Creemos que investigar sobre la capacidad argumentativa en la primaria (especialmente en zonas rurales) como actividad discursiva permitiría, tanto a docentes como estudiantes, conocer mejor sus puntos de vista, a la vez que los lleva a desarrollar procesos de diálogo para la negociación en las posiciones proyectadas. Estos planteamientos, y los hallazgos encontrados, nos permiten visualizar que la capacidad argumentativa es una habilidad que se debe potenciar en el currículo de primaria, y no esperar hasta su desarrollo en la secundaria, pues es allí donde se dejan sentadas las bases que les permitirán a los estudiantes defender su punto de vista sobre un tema de interés y, así, obtener un bagaje sólido para desenvolverse adecuadamente en los siguientes niveles de formación educativa.

REFERENCIAS

- Aldana, E. (2014). La argumentación como estrategia de enseñanza y de aprendizaje de las matemáticas. *Revista Científica*, 20 (38), 37-45.
- Álvarez, C. Á. & Maroto, J. L. S. F. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28 (1). <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Álvarez, G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Calderón, D. (2011). Una aproximación analítica de las propuestas curriculares para la argumentación en la educación básica y media en Colombia. *Revista Lenguaje*, 39 (1), 199-229.
- Canals, R. (2007). La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social. *Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 6, 49-60.
- Castro-Nogueira, L., Castro-Nogueira, M. A. & Morales-Navarro, J. (2008). *Metodología de las ciencias sociales: una introducción crítica* (2ª ed). Madrid: Tecnos.
- Cotteron, J. (2003). ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria? En A. Camps (coord.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 93-110). Barcelona: Graó.
- Cros, A. (2005). La argumentación oral. En M. V. Santasusana (coord.), *El discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas* (pp. 57-76). Barcelona: Graó.
- De Zubiría, J. (2006). *Las competencias argumentativas*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Dolz, J. (1995). *Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. Comunicación, lenguaje y educación*. Madrid. Graó.
- Dolz, J. y Pasquier, A. (2000). *Escribo mi opinión*. Navas de Tolosa, España. Gobierno de Navarra: Departamento de Educación y Cultura.
<http://212.183.203.98/Convivencia/Textos%20convivencia/Escribo%20mi%20opinion.pdf>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gómez, S. & González, L. (2003). *Desarrollo de la competencia argumentativa a través del cine foro con los estudiantes del cuarto grado C de la Escuela Normal Superior del Distrito de Barranquilla* (tesis de pregrado). Escuela Normal Superior del Distrito de Barranquilla, Barranquilla, Colombia.
- Guzmán, C. (2014). Polos epistemológicos, uso y construcción de teoría en investigación cualitativa en educación. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7 (14), 15-28.

- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista-Lucio, P. (1998). *Metodología de la investigación* (2ª ed). México: Mc Graw Hill.
- Latorre, A. (1996). *El diario como instrumento de reflexión del profesor novel*. Actas del III Congreso de E. F. de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio. Guadalajara, México.
- Lipman, M. (2014). *La filosofía en el aula*. Madrid: De la Torre.
- Loaiza, D. (2012). *El rol del maestro en el desarrollo de la competencia argumentativa*. Medellín: Alejandría la revista de los textos perdidos.
- Mainer, J. (2001). *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*. Sevilla: Universidad de Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Marafioti, R. (2003). *Los patrones de la argumentación. La argumentación en los clásicos y en el siglo XX*. Buenos Aires: Biblos.
- Martínez, M. C. (2005). *La construcción del proceso argumentativo en el discurso. Perspectivas teóricas y trabajos prácticos*. Cali: Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura en América Latina.
- Merton, R. (1990). *The focused interview*. Nueva York: Free Press.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Monzón, L. (2011). *Argumentación: objeto olvidado para la investigación en México*. México: REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa.
- Morgan, D. (1996). Focus groups. *Annual Review*, 22, 129-152.
- Nippold, M. (1998). *Later language development. The school age and adolescent years*. Austin, Texas: Pro-Ed.
- Ochoa, L. (2008). *Comunicación oral argumentativa*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnología de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Perelman, C. (1997). *El imperio retórico, retórica y argumentación*. Bogotá: Norma.
- Pérez, M. (2006). *Lógica clásica y argumentación cotidiana*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Filosofía.
- Plantin, C. (2001). *La argumentación*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Porlán, R. y Martín, J. (1991). *El diario del profesor*. Sevilla: Ed. Diada.
- Resolución 003 de 2012 (6 de marzo), por medio de la cual se adopta el Proyecto Educativo Institucional de Institución Educativa Rural Departamental Miñá y Ticha. Institución Educativa Rural Departamental Miñá y Ticha Guachetá.
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Arfo.
- Santos, J. (2007). *Desde y hacia la discusión actual sobre el desarrollo de la argumentación escrita en la educación inicial. Aproximación al estado del arte 2000-2006 (tesis inédita de pregrado)*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Vega, L. (2007). *Si de argumentar se trata* (2ª ed). Barcelona: Montesinos.
- Weston, A. (2001). *Las claves de la argumentación*. Madrid: Ariel.
- Wittgstein, L. (1975). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Madrid: Alianza Universidad.
- Yin, R. (1989). *Case study research. Design and methods*. Londres: Sage.