

LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA A PARTIR DEL DISCURSO
ORAL ARGUMENTATIVO SOBRE SITUACIONES COTIDIANAS ESCOLARES.



JOHN PATRI COLIMBA QUILINDO

Directora:

Mary Edith Murillo Fernández

Doctora en Didáctica de la Lengua y la Literatura

Universidad del Cauca

Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación

Maestría en Educación II Cohorte

Línea de investigación Pedagogía de la Lectura y la Escritura

Popayán, 2014

JOHN PATRI COLIMBA QUILINDO

LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA A
PARTIR DEL DISCURSO ORAL ARGUMENTATIVO SOBRE
SITUACIONES COTIDIANAS ESCOLARES.

Tesis presentada a la Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación de la
Universidad del Cauca para la obtención del título de

Magíster en Educación
Línea de Investigación en Pedagogía de la Lectura y la Escritura

Directora:

Mary Edith Murillo Fernández

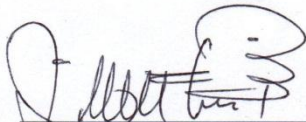
Doctora en Didáctica de la Lengua y la Literatura

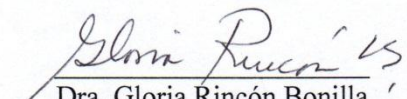
Popayán

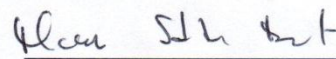
2014


**LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA A PARTIR DEL DISCURSO
ORAL ARGUMENTATIVO SOBRE SITUACIONES COTIDIANAS ESCOLARES**

Aceptación


Mg. Alba Lucía Pedraza
Universidad del Cauca


Dra. Gloria Rincón Bonilla
Universidad del Valle


Dra. Mary Edith Murillo Fernández
Directora de Tesis


Mg. Ángel Hernán Zúñiga Solarte
Coordinador de la Maestría en
Educación

Popayán, Agosto 29 de 2014

Quiero dedicar este trabajo a:

Mis padres y hermana por brindarme su afecto y cariño.

Mi esposa e hijo, quienes me han acompañado en mis aciertos y desaciertos hacia la búsqueda de un porvenir para ellos.

Los orientadores de la línea pedagogía de la lectura y la escritura por brindarme sus conocimientos durante el proceso formativo de la maestría, en especial la directora de este proyecto cuya guía me ha permitido vislumbrar nuevos horizontes de conocimiento.

Los niños del grado tercero de la institución Educativa San Antonio que, durante el pasado año, me dieron su consentimiento para ser partícipe de su invaluable sabiduría. Sin sus experiencias de vida, el maestro no habría concebido la importancia de su quehacer pedagógico por el que fue dinamizado este estudio.

Quienes han de considerar este estudio un faro de dudas, incertidumbres y ulteriores reflexiones encaminadas a la pedagogía de la lectura y la escritura.

Resumen

Responder al interrogante de ¿cómo se construyen los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura a partir del discurso oral argumentativo de situaciones cotidianas escolares en el grado tercero de la institución educativa San Antonio del municipio de Inzá-2013?, permite describir de manera general el proceso por el cual, fue desarrollada la investigación.

En primer lugar, este proyecto enfocó su mirada en la forma cómo los estudiantes interactuaban, bajo la guía del maestro, para aproximarse al desarrollo de sus capacidades lectoras y escritoras. En efecto, esta circunstancia llevó a la búsqueda de fuentes de estudio previas en las que se encontró la importancia que la comunicación en el aula es importante en la dinamización de la enseñanza de la lectura y la escritura, ya que promueve una relación cercana entre maestro y estudiantes y también liga los saberes adquiridos con aquellos saberes propios de la concepción pluriétnica, la cosmovisión particular y la tradición oral del escenario sociocultural.

En este orden de ideas, la investigación comenzó a desarrollarse en el marco de tres categorías conceptuales: lectura y escritura, discurso oral argumentativo y situaciones cotidianas escolares que llevaron, como segunda instancia, a comprender el discurso del maestro que enseña a leer y a escribir en función de la argumentación oral de situaciones cotidianas escolares de los estudiantes.

El cumplimiento de tal propósito implicó que el proyecto de investigación fuese trabajado desde la etnografía reflexiva como tendencia que posibilitaría comprender el significado de situaciones sin ignorar el contexto en que se desenvuelven. Esta circunstancia hizo que el investigador se integrara como parte del grupo sociocultural estudiado, en este caso maestro y estudiante en el aula de clase.

En tal sentido, fue posible el desarrollo de una secuencia didáctica que guiara al estudiante en el desarrollo de sus capacidades comunicativas, lectoras y escritoras. Esta actividad fue desarrollada en tres fases: exploratoria, argumentativa oral y de lectura y escritura con sentido, dentro de las cuales fue posible grabar y tomar registro de las interacciones de los estudiantes y el maestro y de las cuales emergieron datos e información que más adelante constituyeron el proceso de sistematización y triangulación cuya interpretación concibió los siguientes capítulos:

- *La argumentación oral como estrategia en la enseñanza de la lectura y la escritura en contexto.*
- *Lectura y comprensión del mundo por parte de los niños y el maestro.*
- *Sentido de las situaciones cotidianas escolares en la argumentación oral y escrita.*
- *Procesos de enseñanza de la lectura y la escritura sobre situaciones cotidianas escolares.*

En una última instancia, lo anterior refleja la dinámica de una labor investigativa consiente, durante la experiencia del trabajo de campo realizado en este año. En efecto la tarea aquí, más que haber recogido información que compensara la formalidad del estudio científico social, significó interpretar la realidad que ahora constituye la base reflexiva de la investigación, desde la indagación del discurso oral argumentativo en la relación trídica del maestro-estudiante y su entorno sociocultural.

En concordancia con lo establecido esta investigación halló que de las situaciones cotidianas escolares como las registradas en los diarios de campo, emergieron cuestionamientos, con lo cual fue posible la creación de un ambiente reflexivo y crítico que incorporara la necesidad de escribir y leer, logrando que muchas opiniones fueran compartidas. Desde esta perspectiva, la labor pedagógica se identificó con un contexto para la enseñanza de la lectura y la escritura en el ámbito de la oralidad entre el maestro, el estudiante y el escenario sociocultural en que se desenvuelven.

Palabras Clave: Maestro, estudiantes, interacción, enseñanza, lectura y escritura.

Abstract

Answer the question of how the teaching of reading and writing are built from oral argumentative discourse school everyday situations in the third grade of educative institute San Antonio/municipality Inzá - 2013? , Can describe in generally the process that was developed research.

First, this project focused his gaze on the way students interact, under the guidance of the teacher, to approach the development of their reading abilities and writers. Indeed, this circumstance led to the search for sources of previous study in which it was found that the importance of communication in the classroom is important in boosting the teaching of reading and writing, as it promotes a close relationship between teacher and students and also links knowledge acquired knowledge to those typical of multiethnic conception, the particular worldview and the oral tradition of sociocultural scenario.

In this vein, research began to develop in the context of three conceptual categories: reading and writing, oral argumentative discourse and everyday situations that led school as a second instance, to understand the speech teacher who teaches reading and writing in role of oral argument school student's everyday situations.

The fulfillment of this purpose meant that the research project was worked from the reflexive ethnography as a trend that would enable to understand the meaning of situations without ignoring the context in which they operate. This circumstance made the researcher will be integrated as part of the sociocultural group studied, in this case teacher and student in the classroom.

In this regard, it was possible to develop a teaching sequence to guide the student in developing their communication skills, readers and writers. This activity was developed in three phases: exploration, oral argumentative and reading and writing with meaning, within which it was possible to record and take record of the interactions of the students and the teacher and which emerged data and information below were the systematization and triangulation whose interpretation conceived the following chapters:

- *The oral argument as a strategy in teaching reading and writing in context.*
- *Reading and understanding of the world by the children and the teacher.*
- *Sense of school everyday situations in oral and written argument.*
- *Processes of teaching reading and writing about school everyday situations.*

In a final analysis, this reflects the dynamics of a conscious investigative work during the experience of fieldwork this year. Indeed, the task here, rather than having collected information to offset the formality of the social scientific study, it meant interpreting reality now is reflexive research base, from the investigation of argumentative oral discourse in the triadic relationship of teacher - student and sociocultural environment.

In accordance with the provisions of this research found that school everyday situations such as those recorded in the field notes, questions emerged, making possible the creation of a reflective and critical environment that incorporates the need to write and read, making many opinions were shared. From this perspective, the pedagogical work was identified with a context for teaching reading and writing in the field of morality between the teacher, the student and the sociocultural setting in which they operate.

Keywords: Teacher, student, interaction, teaching, reading and writing.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	12
1. ESTUDIOS PREVIOS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA APARTIR DEL DISCURSO ORAL ARGUMENTATIVO	17
1.1 Local	17
1.2 Nacional	18
1.3 Internacional	19
2. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL	20
2.1 Procesos de enseñanza de la Lectura y la Escritura	20
2.2 Discurso oral argumentativo	24
2.3 Situaciones cotidianas escolares	27
2.4 Actos de habla y funciones del lenguaje	28
3. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	31
3.1 Formulación del Problema	31
3.2 Descripción del Problema	31
3.3 Objetivos	31
3.3.1 <i>Objetivo general</i>	33
3.3.2 <i>Objetivos específicos</i>	33
3.4 Metodología	34
3.5 Cronograma de actividades	35
3.5.1 <i>Periodo uno</i>	35
3.5.2 <i>Periodo dos</i>	35
3.5.3 <i>Periodo tres</i>	35
4. LA SECUENCIA DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA A PARTIR DEL DISCURSO ORAL ARGUMENTATIVO	36
4.1 Fase exploratoria	37
4.2 Fase argumentativa oral	37
4.3 Fase de lectura y escritura con sentido	38
4.4 Objetivos prácticos	39
5. LA ARGUMENTACIÓN ORAL COMO ESTRATEGIA EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN CONTEXTO.	43
5.1 Descripción de criterios para el análisis interpretativo de los datos.	43
5.2 La argumentación oral en la interacción maestro y estudiante	44
5.3 La intersubjetividad en el discurso oral argumentativo	48
5.4 Sentido de las situaciones cotidianas escolares en la comunicación entre maestro y estudiantes.	57
6. LECTURA Y COMPRESIÓN DEL MUNDO POR PARTE DE LOS NIÑOS Y EL MAESTRO.	64
6.1 Descripción de criterios para el análisis interpretativo de los datos	64
6.2 El razonamiento dialógico en la lectura y comprensión del mundo real	66
6.3 Lectura y comprensión de una situación cotidiana escolar desde el cortometraje.	69
6.4 Las situaciones cotidianas de los estudiantes en el discurso oral	

argumentativo del maestro	78
7. SENTIDO DE LAS SITUACIONES COTIDIANAS ESCOLARES EN LA ARGUMENTACIÓN ORAL Y ESCRITA	80
7.1 Descripción de criterios para el análisis interpretativo de los datos	80
7.2 Función del discurso oral argumentativo en la secuencia didáctica del maestro	80
7.3 Sentido de la argumentación oral en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura.	90
7.4 El cortometraje y las preguntas abiertas en la interacción discursiva oral y escrita.	94
8. PROCESOS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA SOBRE SITUACIONES COTIDIANAS ESCOLARES	103
8.1 Descripción de criterios para el análisis interpretativo de los datos.	103
8.2 La intersubjetividad en la producción y confrontación de textos sobre situaciones cotidianas escolares	103
8.3 Dramatizado de situaciones cotidianas escolares para la comprensión y producción de textos.	109
8.3.1 Descripción de la secuencia	109
8.3.2 El discurso oral en la guía del maestro	111
8.3.3 Situaciones discursivas durante el dramatizado	119
8.3.4 Implicaciones del dramatizado en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura	126
8.4 Interacción dialógica durante la producción escrita	128
9. HALLAZGOS	133
10. CONCLUSIONES	139
ANEXOS	
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	

TABLA DE ANEXOS

	Pág.
<i>Anexo 1. Ubicación del contexto educativo de la Investigación</i>	<i>i</i>
<i>Anexo 2. Organización grupal de los estudiantes</i>	<i>ii</i>
<i>Anexo 3. Ejercicio escritural sobre la problemática del desperdicio del agua.</i>	<i>iv</i>
<i>Anexo 4. Apuntes de un estudiante de tercer grado</i>	<i>v</i>
<i>Anexo 5. Ejercicio transcriptor sobre ideas generales de la escritura de apuntes.</i>	<i>vi</i>
<i>Anexo 6. Propuestas discernidas del cortometraje “la abuela Grillo”</i>	<i>vii</i>
<i>Anexo 7. Producción textual sobre “el gusto de la lectura y la escritura”</i>	<i>viii</i>
<i>Anexo 8. Algunas situaciones cotidianas escolares escritas por lo estudiantes.</i>	<i>ix</i>
<i>Anexo 9. Producción textual sobre un dramatizado</i>	<i>x</i>
<i>Anexo 10. La carta como estrategia escritural</i>	<i>xi</i>

INTRODUCCIÓN

Los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, plantean una “cultura de la argumentación en el aula” (MEN, 2001) y en la escuela, de tal forma que éstas se conviertan en el espacio en el que los interlocutores, maestro y estudiantes con acciones pedagógicas mancomunadas, transformen las visiones, concepciones y el hacer que se tienen frente al poder, al saber y al ser en todas sus dimensiones.

Esta circunstancia implica visionar la conformación de una sociedad racional y justa en virtud a que los individuos puedan justificar sus saberes y cuestionar racionalmente los saberes propios y los de los demás. Y una educación de la argumentación puede ser uno de los caminos más expeditos para la transformación de las prácticas pedagógicas y, por ende, de la sociedad en pleno (Dimaté, 2001)

Desde esta perspectiva, el proyecto de investigación hace una indagación pedagógica sobre la enseñanza de la lectura y la escritura que se vienen dando en el grado tercero de la institución educativa San Antonio del municipio de Inzá- Cauca, y que requiere ser fortalecida desde acciones alternas. La búsqueda de posibles respuestas al desarrollo de sus prácticas pedagógicas dominantes posibilitaría el cumplimiento de expectativas descritas en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje de primero a tercero, como producir textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos, producir textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y comprender textos que tienen diferentes formatos y finalidades (MEN, 2001).

Lo dicho hasta el momento trascendió en el propósito de comprender el sentido que posee la relación triádica maestro-estudiante y su entorno sociocultural, en el ámbito escolar. Aquí es importante brindar reconocimiento al discurso oral argumentativo como práctica pedagógica recurrente y de vital importancia en la enseñanza, en donde el ser retórico (maestro) debe buscar en su auditorio (estudiantes) un camino a la consecución de una enseñanza adecuada de la lectura y la escritura.

En tal sentido, se requirió de la etnografía reflexiva como metodología que dinamizara la comprensión de las interacciones de los estudiantes y que dieron cabida a la argumentación oral como la capacidad comunicativa empleada por el maestro en la consecución de las competencias lectoras y escritoras en este nivel inicial de escolaridad.

Desde esta perspectiva fue necesario el análisis de la conversación de los sujetos de estudio, maestro y estudiante en el aula de clase en que se denotaron episodios dialógicos donde “el argumentador intenta *convencer* al otro racionalmente o *persuadirle* apelando a sus sentimientos; dicho de otra manera, busca modificar las *opiniones* o las actitudes de una persona o de un grupo. Si el maestro como argumentador quiere verdaderamente alcanzar su objetivo, debe estudiar, anticipar y tomar en consideración la postura del estudiante como destinatario” (Dolz, 1993).

En consonancia con lo descrito, el presente estudio muestra la trayectoria del trabajo científico social ligado a las situaciones cotidianas escolares de los sujetos en cuestión, en donde fue posible vivenciar sus momentos de deliberación y confrontación de ideas, las cuales constituyeron la fuente informativa del maestro en su estrategia discursiva de aproximar a los estudiantes hacia el desarrollo de su aprendizaje y así encaminarlos hacia la lectura y la escritura de su mundo circundante.

La circunstancia anterior se circunscribe al marco conceptual de estudios, que se apoya en estudios tales como el de Dolz y Pasquier, sobre didáctica de la argumentación y de los cuales se infiere la importancia del discurso oral argumentativo expresando la oposición entre los programas sistemáticos de enseñanza del texto argumentativo escrito (didáctica), el que según ellos, no aparece reflejado ni en los libros de lectura de los alumnos de primaria, y el desarrollo natural de las capacidades argumentativas de los niños (psicología):

En el diálogo argumentativo oral, el niño se adapta con una mayor facilidad y de manera inmediata a la posición del adversario, mientras que en las situaciones de escritura argumentativa debe realizar un esfuerzo mucho mayor para identificar la

finalidad y el destinatario del texto. Por esta razón, los psicólogos se muestran bastante pesimistas cuando analizan la evolución “natural” del texto argumentativo escrito.

Según ellos, hacia los 10/11 años los niños son capaces de exponer una opinión; a los 13/14 años comienzan a modalizar su texto y a distanciarse de él; a los 16 años, finalmente, dominan la negociación.

Los especialistas en didáctica critican con razón el pesimismo de los psicólogos y relativizan los resultados de sus investigaciones mostrando que la complejidad interna de la argumentación no es la única causa del tardío desarrollo de las capacidades argumentativas. Recuerdan que hasta ahora la escuela primaria no ha enseñado nunca, de manera sistemática, el texto argumentativo” (Ídem, 1993).

En concordancia con lo que se ha venido planteando, el presente trabajo de investigación está constituido por diez capítulos. Los tres primeros, de forma respectiva, describen: a) algunos estudios previos sobre las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura a partir del discurso oral argumentativo en los contextos locales, nacionales y globales, b) el marco de las categorías teórico-conceptuales sobre lectura y escritura, discurso oral argumentativo y situaciones cotidianas escolares y c) la metodología empleada en el proceso investigativo de este proyecto.

De manera posterior, el capítulo titulado *la secuencia didáctica en la enseñanza de la lectura y la escritura a partir del discurso oral argumentativo*, denota la implementación estratégica de actividades empleadas por el maestro en función de la argumentación oral de situaciones cotidianas escolares a través de fases o ciclos de actividades de la exploración, el discurso oral argumentativo y las prácticas de lectura y escritura con sentido, centradas en la interacción entre los estudiantes.

Tales intercambios dialógicos permitieron ser interpretados a la luz de la reflexión y la búsqueda pertinente de fundamentos teóricos que dieron lugar a cuatro capítulos:

El primero de ellos hace alusión a *la argumentación oral como estrategia en la enseñanza de la lectura y la escritura en contexto*, donde se busca comprender las experiencias, opiniones, expectativas y propósitos por parte del estudiantado y el acompañamiento o guía del maestro que durante la secuencia didáctica facilitó ambientes para un aprendizaje dinamizado en el discurso compartido.

En cuanto al capítulo siguiente sobre *la lectura y comprensión del mundo por parte de los niños y el maestro*, se muestra la perspectiva que tiene el maestro y sus estudiantes frente a la importancia del agua, como una de las situaciones cotidianas escolares preponderantes en la institución educativa y en la comunidad. En efecto, esta temática discursiva propendió que los enunciadores de la conversación discurrieran y, desde luego, realizaran un taller de lectura y escritura en el marco de cuatro momentos fundamentales: conversación de la sesión anterior, motivación, uso de la pregunta, argumentación oral de una situación cotidiana escolar.

Por su parte el capítulo *sentido de las situaciones cotidianas escolares en la argumentación oral y escrita* entretiene una serie de interpretaciones en torno a la realización de un taller de lectura y escritura propuesto por el profesor y cuya instancia requirió del compromiso y la escucha de los estudiantes sobre las distintas intervenciones emergentes con respecto a la situación cotidiana escolar en cuestión.

Enseguida esta investigación devela en su capítulo: *La enseñanza de la lectura y la escritura sobre situaciones cotidianas escolares* el sentido de los aprendizajes de lectura y escritura de los estudiantes durante la actividad asignada por el profesor quien, a su vez, utilizó, como recurso dialógico, el uso de preguntas abiertas para conseguir información emergente que más adelante aprovecharía, sobre todo, en ofrecer a sus estudiantes temas que les permitieran resolver la inquietud sobre qué escribir y cómo leer textos basados en sus propias vivencias.

Cabe precisar, al final, que los anteriores capítulos reflejan el ejercicio interpretativo que dio lugar al conjunto de hallazgos donde se vislumbraron aciertos, dificultades y tensiones de los sujetos de estudio en función de la secuencia didáctica implementada sobre la enseñanza de la lectura y la escritura a partir del discurso oral argumentativo de situaciones cotidianas escolares. De igual forma en este estudio se dan a conocer una serie de inquietudes y recomendaciones emergidas de la permanente indagación con la que se construyó este aporte a la línea investigativa de pedagogía de la lectura y la escritura como conocimiento construido y abierto a las consideraciones y la incertidumbre de los lectores.

1. ESTUDIOS PREVIOS SOBRE LAS PRACTICAS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA APARTIR DEL DISCURSO ORAL ARGUMENTATIVO

Algunos estudios realizados hasta el momento, demarcan el discurso argumentativo oral como un ámbito mediador en el campo del desarrollo de la lectura y la escritura, partiendo de la capacidad dialógica del maestro y del estudiante para desarrollar acciones pedagógicas que permitan, desde los primeros años de escolaridad, desarrollar tales aprendizajes en un ámbito cotidiano de la escuela en relación con el contexto socio cultural del estudiante.

En concordancia con lo establecido es preciso dar una mirada retrospectiva hacia algunos estudios y aportes realizados desde el ámbito local, nacional e internacional:

1.1 Local:

En este ámbito es preciso señalar un estudio titulado *la lectura y la escritura ¿son actos de expresión y comunicación?*, en donde el autor Ruíz (2008) sostiene que:

La lectura y la escritura son actos supremamente necesarios. Con ellas se busca la comprensión de nuevos significados del mundo. En este sentido, el aprender a leer y escribir no se reduce a la interacción con lo escrito. Este proceso está presente siempre que se trata de comprender el mundo y las relaciones que se dan entre los objetos, las personas, sus pensamientos, sus emociones... Si no existe motivación o sentido alguno, se puede leer o escribir sin que verdaderamente se comprenda lo que se hace. Por lo tanto se debe tener en cuenta el grado en el cual está el estudiante para entrar a realizar, por parte del maestro, las respectivas lecturas, ya sean de un texto y/o de un contexto.

La interpretación hace posible que los conocimientos y experiencias del receptor se relacionen con los significados propuestos por el autor y, a partir de ahí, se construyen

nuevos conocimientos, nuevos significados. Si a un texto se lo interpreta se podrá pedir explicación o sea preguntar el porqué de tal o de cual cosa. Entonces se estará en el plano de la argumentación.

1.2 Nacional

En el ámbito nacional, es preciso mencionar el estudio *El Discurso de los Niños del grado cero del Colegio Ramón de Zubiría, en tres situaciones didácticas*, en el que se “analiza la favorabilidad del discurso oral de los niños a partir de la implementación en el aula de clase de tres situaciones didácticas como son el cuento, el juego y el dilema, con el fin de identificar las características de su discurso oral y contrastarlo en las diferentes situaciones. Con este estudio se describen características del discurso oral de los niños en las situaciones didácticas implementadas y el rol de la docente en el desarrollo de las mismas, en su calidad de ejecutora e investigadora” (Lamoroux, 2010)

Por su parte Gonzalez (2009), enfoca su investigación: *Interacción verbal y socialización cognitiva en el aula de clase*, hacia el discurso oral argumentativo basado en “...en la teoría sobre la interacción verbal en ambientes educativos, de acuerdo con la cual el docente conduce y controla las acciones interactivas, iniciación, énfasis y determinación de turnos de habla, así como los contenidos de la interacción. En este estudio de campo se usaron grabaciones magnetofónicas de la interacción verbal durante tres períodos de clase, que luego fueron transcritas y analizadas según el sistema categorial de Flanders (1970), para determinar, a través del discurso oral, el tipo de interacción más frecuente, y la tendencia de socialización cognitiva que intenta el docente por medio del lenguaje oral. Entre los resultados más importantes se señalan: a) el docente registra el mayor número de eventos interactivos en las categorías de influencia directa mientras que los alumnos se limitan a responder preguntas o cumplir instrucciones; b) el docente estimula algunos procesos cognitivos básicos y desestima otros más complejos” .

1.3 Internacional

En el marco global de los antecedentes citados hasta el momento se coloca en mención el estudio titulado: *Hacia la renovación de la práctica pedagógica en el trabajo escolar cotidiano sobre el trabajo escolar cotidiano y su incidencia en el discurso del maestro*, cuyo autor indaga el papel que tiene el mundo contemporáneo con los medios de comunicación, en la sociedad, la cual se informa al instante de los diversos sucesos, pero también enseña para apoyar la elaboración de la opinión personal sobre los acontecimientos diarios. Situación que “obliga a la actividad escolar cotidiana a renovarse con alternativas de cambio inmersas en el contexto complejo y dinámico del mundo global, lo que implica ir en contravía hacia la práctica tradicional aferrada a la transmisión de contenidos programáticos” (Santiago, 2006)

2. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Si bien, es necesario ahondar en conceptos tales como: discurso, Estrategias discursivas de los maestros, los géneros discursivos, el análisis del discurso, los actos de habla, las falacias argumentativas, el discurso pedagógico, argumentación en el discurso del maestro, teoría de la enunciación, etnografía de la comunicación, el análisis de la conversación e Investigación acción educativa, el área temática para este proyecto de investigación, se trabajó de manera especial en el marco de las siguientes categorías conceptuales:

2.1 Procesos de enseñanza de la Lectura y la Escritura

En este orden de ideas, es viable comenzar este apartado deteniéndose en los aportes de algunos autores sobre conceptos acerca de qué es leer, qué es escribir y qué es enseñar a leer y a escribir.

En primer lugar, desde el punto de vista semiótico y significativo, el acto de leer es “un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos etc, y un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postula un modelo de lector; elementos inscritos en un contexto: una situación de la comunicación en la que se juegan intereses, intencionalidades, el poder; en la que está presente la ideología y las valoraciones culturales de un grupo social determinado. En este sentido el acto de leer se entiende como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda de significado y que en última instancia configura al sujeto lector.” (MEN, 2001)

En adición con el anterior planteamiento, Jolibert (1998) afirma que:

Leer es leer de golpe comprensivamente, desarrollando -en una situación real de uso- una intensa actividad de búsqueda del sentido del texto. Es una actividad compleja de tratamiento de varias informaciones por parte de la inteligencia. Es un proceso dinámico de construcción cognitiva, ligado a la necesidad de actuar, en el cual además intervienen la afectividad y las relaciones sociales. El lector busca, desde el inicio, el sentido del texto, utilizando -para construirlo- distintos procesos mentales y coordinando todo tipos de indicios (contexto, tipo de texto, título, marcas gramaticales significativas, palabras, letras, etc). En la escuela, leer es leer “de veras”, desde el inicio, textos auténticos, textos completos, en situaciones reales de uso, en relación con sus proyectos, necesidades y deseos.

Las perspectivas anteriores permiten inferir el acto de leer como la capacidad que desarrollan los niños en un determinado contexto, donde la concepción particular de la lengua, como un reflejo del pensamiento nativo, se asocia a la realidad cultural o cotidiana de los pueblos, desde la apropiación de códigos lingüísticos y gramaticales del idioma, a los que se le da sentido cuando se construyen procesos de aprendizaje de la lectura.

Este acto se aúna a la escritura considerada “como un proceso de representación y comunicación de lo que el niño(a) siente, piensa y conoce del mundo. La escritura es esencialmente un proceso lingüístico y cognitivo. La percepción y la motricidad a pesar de ser dos funciones muy visibles en el acto de escritura no son las determinantes. La escritura no puede reducirse a dibujar bien las letras, a hacer largas y tediosas planas, a llenar las hojas en blanco de hermosas guirnaldas. Escribir es ante todo pensar, crear mundos posibles, por eso, al

igual que la lectura, la escritura no puede reducirse a una técnica, la escritura cruza al escritor(a) en todo su ser. Para enriquecer la escritura de los niños(as) es necesario primero, enriquecerlos a ellos. Pues factores como el conocimiento previo, la competencia cognitiva y lingüística, entre otros, determinan la calidad de la producción textual” (Hurtado, 2008).

De igual modo, la escritura no es solo la correspondencia grafema-fonema, sino que tiene un carácter pragmático dentro de la vida cotidiana, el cual se evidencia mediante la confluencia del conocimiento social, los procesadores de palabras y la cultura” (Meek, 1999).

En concordancia con lo establecido por Hurtado y Meek, frente a la escritura es pertinente inferir su concepto como el hecho social y de vida por el cual el niño, representa aquello que siente y piensa de su experiencia frente al mundo circundante. No obstante, el desarrollo de este acto se confunde con la manera cómo se enseña en la mayoría de las aulas, pues en lugar de propiciar una acción pedagógica haciendo entrever la importancia de la vida cotidiana en el proceso, se continúa muchas veces persistiendo en la idea de que enseñar escritura es transcripción mecánica del sistema alfabético estableciendo en los “aprendices autómatas” una noción errada de lo que significa escribir y más aún, lejos como afirma Hurtado, de construir mundos posibles.

Lo que se ha planteado hasta ahora pretende vislumbrar el discurso del maestro, como recurso de enseñanza, en aras de motivar y persuadir al estudiante, demostrando que a través de la escritura, se expresan y se perciben pensamientos y sentimientos dando lugar a la interculturalidad. Por eso, es oportuno que los maestros generen conciencia colectiva en sus estudiantes acerca del uso connotativo que tiene la palabra al momento de leerla y el impacto que esta puede tener ante los enunciatarios. Desde esta perspectiva, “aprender a escribir sólo tiene sentido si sirve para acometer propósitos que no se pueden conseguir con la oralidad. Entre otras cosas, escribir consiste en aprender a utilizar las palabras para que signifiquen lo que uno pretende que signifiquen en cada contexto” (Cassany, 1999).

En últimas no se puede hablar de lectura y escritura como procesos o mecanismos separados, sino que estos se encuentran íntimamente relacionados en el aula, ya que estos, “han posibilitado cambios cualitativos y revolucionarios en nuestra historia y en nuestro pensamiento, de manera que forman parte de la herencia cultural que determina nuestro desarrollo personal y social” (Solé, 2001). Situación nada fácil de propiciar, pero no imposible, cuando, en los primeros años de escolaridad, los maestros intentan acercar a los niños a un lenguaje oral y escrito consecuente con los devenires de la realidad en que se desenvuelven como actores sociales.

En efecto, este desafío que asume, como parte de su labor, la mayoría de maestros de lectura y escritura en la actualidad, hace que con el tiempo los estudiantes se preparen, según (Lerner, 2005) para conformar:

una comunidad de lectores y escritores que acuden a los textos buscando respuesta para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición con la que están comprometidos o para rebatir otra que consideran peligrosa o injusta, deseando conocer otros modos de vida, identificarse con otros autores y personajes o diferenciarse de ellos, correr otras aventuras, enterarse de otras historias, descubrir otras formas de utilizar el lenguaje para crear nuevos sentidos... Lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de escritores que producen sus propios textos para dar a conocer sus ideas, para informar sobre hechos que los destinatarios necesitan o deben conocer, para incitar a sus lectores a emprender acciones que consideran valiosas, para convencerlos de la validez de los

puntos de vista o las propuestas que intentan promover, para protestar o reclamar, para compartir con los demás una bella frase o un buen escrito, para intrigar o hacer reír... Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permiten repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir.

2.2 Discurso oral argumentativo

Siguiendo la perspectiva de la Nueva Retórica, Perelman (1989:41) establece que la argumentación es:

Una teoría que pretende gracias al discurso, influir de modo eficaz en las personas por lo que hubiera podido estudiarse como una rama de la psicología... el estudio de la argumentación se convierte así en uno de los objetos de la psicología experimental, en la que se pondría a prueba diferentes argumentaciones ante distintos auditorios, lo suficientemente bien conocidos para que se pudiera, a partir de estas experiencias, sacar conclusiones de cierta generalidad

En coherencia con lo establecido, “la argumentación utiliza el lenguaje para justificar o refutar un punto de vista con el propósito de asegurar un acuerdo en las ideas. El estudio de la argumentación se centra típicamente en uno o dos objetos: o en las interacciones en que dos o más personas dirigen o realizan argumentaciones tales como debates o discusiones, o en los textos como en las conferencias o editoriales en las que una persona expone un razonamiento (O’Keefe, 1977). Un enfoque teórico de la argumentación debería incluir tanto el proceso de la argumentación como los argumentos producidos en ese proceso” (Dijk, 2003:305).

Las anteriores concepciones aluden de manera general, a la amplitud del campo argumentativo en diversos contextos y situaciones en los que pone en juego la acción discursiva del orador con la intención de persuadir y convencer a los oyentes o auditorio. No obstante, si se delimita este concepto a la escuela y el papel del maestro, en virtud de la interacción dialógica con sus estudiantes, la repercusión de la argumentación en las prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura y la escritura en las aulas de clase será fructífera en la manera de “cultivar creencias, habilidades y sentimientos para transmitir y explicar las formas de interpretar los mundos naturales y sociales de la cultura que los promociona” (Rey, 2000:12)

Esta clase de familiarización entre maestro y estudiante refleja la visión de ambos sobre el mundo y ello hace que de una u otra manera, surja la motivación necesaria para que se emplee la palabra de forma oral y escrita. Y este ambiente solo es posible si “la argumentación del maestro no tiene como fin únicamente la adhesión puramente intelectual: busca también incitar a la acción. Aspecto de gran relevancia porque permite definir el rol que tradicionalmente se le ha dado al alumno. Si el maestro, desde su argumentación, desea persuadir de inmediato se define que aquel a quien se quiere persuadir es un sujeto en el que se encuentran la razón, las emociones, la voluntad; es darle a este sujeto el papel de interlocutor, es establecer una relación dialógica en la que uno y otro intervendrán y cuya acción sería el resultado de un proceso de razonamiento” (Ídem, pág. 14)

Por su parte Rodríguez (2002:34), sostiene que la argumentación como estrategia de formación de los niños, actores sociales con espíritu crítico, es compleja y por tanto una de las menos se trabajada en el campo investigativo sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura ya que la argumentación es un campo no del todo reconocido en el lenguaje de los niños y se ha excluido de los aprendizajes escolares al considerarse que debe corresponderse al discurso de los adultos.

Desde esta perspectiva, se busca que el maestro, desde su discurso, promueva el diálogo con los niños desde los primeros años de escolaridad, pues es necesario, no sólo demostrar sus capacidades argumentativas, sino aceptar según Rodríguez a que las:

...primeras experiencias del lenguaje se construyen de manera espontánea y natural en la cotidianidad de la vida familiar y, en consecuencia, el niño interioriza, como forma específica de conocimiento, los sistemas operativos y funcionales de una lengua particular, su lengua materna. A través de la oralidad el niño organiza la realidad de su vida cotidiana alrededor del yo, el aquí de su cuerpo y el ahora de su presente. Al hacer suyos los indicadores lingüísticos que corresponden a estos contextos, funda su subjetividad, es decir, se sitúa como persona en las coordenadas del espacio y el tiempo. Sin embargo, el mundo que construye se va perfilando como mundo intersubjetivo que comparte con otros. La práctica de la oralidad se enriquece con la presencia de los participantes en la situación que tiene como característica la reciprocidad (Ídem, pág. 30)

2.3 Situaciones cotidianas escolares

Algunos aportes conceptuales designan esta categoría como una serie de escenarios en los que se abre el aula a la realidad escrita del entorno; “Que la gran diversidad de escritos de la calle, de la biblioteca, de la comunidad, entre en el aula. Que chicos y chicas aprendan a leer y escribir lo que realmente quieren poder hacer, que aprendan a leer lo que van a tener que comprender en su vida, que aprendan a escribir lo que el futuro les va a pedir. Que descubran el poder que tiene la lectura y la escritura. Que el mundo electrónico entre también en el aula y no solo en algunas asignaturas: ¡en todas! En la clase de lengua, en la de matemáticas, en la de sociales...” (Cassany, 2004)

Lo establecido por este autor es la apertura de crear procesos de enseñanza donde leer y escribir sean actividades cotidianas. Como aquellas por ejemplo, donde “la madre que escribe la lista de cosas a comprar en el mercado, lleva consigo esa lista y la consulta antes de terminar sus compras; sin pretenderlo, está transmitiendo información acerca de una de las funciones de la lengua escrita (sirve para ampliar la memoria, sirve como recordatorio, para descargar la memoria). Se busca en el directorio telefónico el nombre, dirección y teléfono de algún servicio de reparación de un artefacto descompuesto; sin pretenderlo, se transmite información acerca de que la lectura nos permite informarnos de algo que no sabíamos antes de leer. Se recibe una carta, o alguien deja un recado que debe ser leído por otro familiar al llegar; sin pretenderlo, se transmite información acerca de otra de las funciones de la lengua escrita sirve para comunicarse a distancia, para decirle algo a alguien que no está presente en el momento de escribir el mensaje”. (Ferreiro, 2008)

En efecto la interiorización conceptual es resultado no sólo de revisar y depurar literatura existente sobre cada una de estas categorías, sino apropiárselas para dilucidar el eje por el cual es necesario realizar un trabajo exhaustivo de investigación y que es dar o sugerir una respuesta satisfactoria a la problemática.

2.4 Actos de habla y funciones del lenguaje

Partiendo de las palabras de Austin (1962:153), hablar requiere de distintos actos:

“En primer lugar distinguimos un grupo de cosas que hacemos al decir algo. Las agrupamos expresando que realizamos un acto locucionario, acto que en forma aproximada equivale a expresar cierta oración con un cierto sentido o referencia, los que a su vez es aproximadamente equivale al “significado” en el sentido tradicional. En un segundo lugar, dijimos que también realizamos actos ilocucionarios, tales como informar, ordenar, advertir, comprometernos, etc., esto es, actos que tienen una cierta fuerza (convencional). En tercer lugar, también realizamos actos perlocucionarios; los que producimos o logramos porque decimos algo, tales como convencer, persuadir, e incluso digamos sorprender y confundir...”

La anterior cita constituye una de las bases para el desarrollo de esta investigación en que el acto de hablar es una acción presente en aquello que se dice y que no se ancla a la incertidumbre de la lingüística tradicional que tienen que ver con la manera como se reproduce el signo o cómo se descodifica o codifica. Al respecto en el libro titulado *Análisis del Discurso. Manual para las Ciencias Sociales*, Íñiguez (2006:53) establece que John L. Austin:

“...distinguió los actos locucionarios (*locutionary acts*), los actos ilocucionarios (*illocutionary acts*), y los actos perlocucionarios (*perlocutionary acts*).

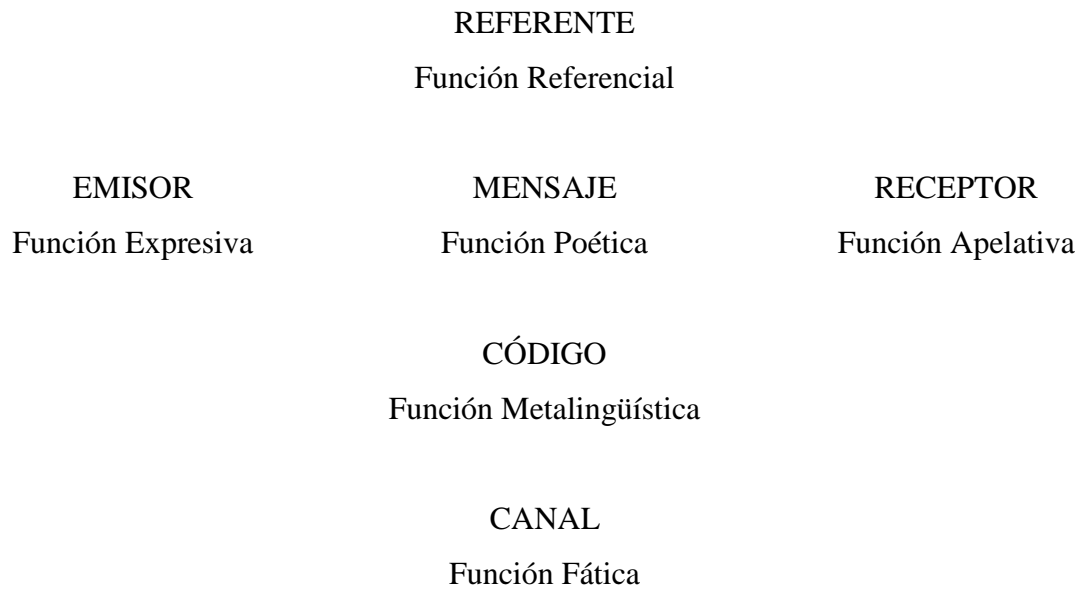
El acto locucionario o locutivo es el que se realiza al decir meramente algo; al emitir el sonido de las palabras. Se trata de un acto (que incorpora los actos fonéticos, fáticos y réticos) que posee significado.

El acto ilocucionario o ilocutivo es el acto que se realiza al decir algo; es aquel que posee una cierta fuerza al hacer una manifestación... Por ello, para determinar qué tipo de acto ilocucionario se está realizando, es necesario determinar de qué manera se está utilizando la locución...

Por último, el acto perlocucionario o perlocutivo es el que se realiza al decir algo; o lo que es lo mismo, las consecuencias o efectos que genera aquello que es dicho... En efecto, habitualmente, una expresión origina ciertas consecuencias o efectos sobre los pensamientos, los sentimientos o acciones de aquellos o aquellas a quienes se dirige la locución o, por supuesto, sobre el mismo emisor de la expresión”.

Por su parte, Román Jacobson (1963:218), indica que el acto de comunicación verbal y escrita, mediante un circuito comunicativo, está provisto de seis funciones: la función referencial (centrada en el contexto verbal), la función expresiva o emotiva (centrada en el destinador o emisor), la función apelativa o conativa (centrada en el destinatario o emisor), la función poética (la intención del mensaje), la función metalingüística (centrada en el código común a uno y otro) y la función fática (centrada en el mantenimiento del contacto entre el codificador y el decodificador).

En síntesis, cada una de las anteriores funciones se desarrolla de manera explícita en el siguiente esquema:



3. DISEÑO METODOLOGICO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Formulación del Problema

¿Cómo se construyen procesos de enseñanza de la lectura y la escritura a partir del discurso oral argumentativo sobre situaciones cotidianas escolares de los estudiantes del grado segundo de la Institución educativa San Antonio, municipio de Inzá (2013)?

3.2 Descripción del Problema

El maestro de grado tercero de la Institución Educativa San Antonio del Municipio de Inzá-Cauca (ver anexo 1), está atravesando por un momento de indagación hacia sus propias acciones pedagógicas sobre a la enseñanza de la lectura y la escritura como forma de desarrollar un proceso acorde a las necesidades e intereses específicos de sus estudiantes.

Esta posición, le ha permitido cuestionar su modelo de enseñanza atribuyéndole el hecho, que los estudiantes solo transcriban y reciban información sobre temas sin poner atención permanente en las clases.

La anterior circunstancia, significó para el maestro pensar en una acción pedagógica, inspirada en la esfera escolar de lo íntimo, como es hablar de situaciones cotidianas en el aula de clase. Bajo esta determinación el maestro espera que la argumentación, que se manifieste durante los actos de habla con sus estudiantes, permita generar un nuevo ambiente participativo en las clases y, de igual forma, renueve los lazos de confianza de los estudiantes hacia él y viceversa. Significa de hecho, un pretexto con el cual pretende captar la atención, sobre todo en la intención comunicativa de enseñar a leer y a escribir sin ser indiferente al sentir y pensar del estudiante sobre su realidad.

Esta situación ha implicado al maestro detenerse ante la idea inicial de desarrollar una acción pedagógica como por ejemplo, en clase *proponer normas para mejorar el aseo del salón o cómo lograr que los estudiantes se coman las verduras del desayuno del restaurante*, entre otras situaciones cotidianas de la escuela, las cuáles se caracterizan por imposición sin ningún tipo de justificaciones y explicaciones, como oportunidades en lugar de problemas a partir de la enseñanza de la lectura y la escritura. Desde esta perspectiva se ha comenzado a identificar la problemática frente a la concepción que, en el momento, tiene el maestro hacia su propio discurso oral argumentativo, cuando se trata de enseñar a leer y a escribir, por lo que es preciso develar qué tan cerca o qué tan lejos puede estar él de proyectar un ambiente capaz de aproximar a los estudiantes al desarrollo de sus competencias lectoras y escritoras.

Conforme a lo planteado hasta el momento, el interés que tiene el maestro de grado tercero, porque sus estudiantes lean y escriban con significado, emanado de sus propias experiencias en la escuela, ha ido resarcándose poco a poco gracias al diálogo. Lo especial en esta circunstancia es ver también, cómo del discurso oral argumentativo entre ambos actores, se empieza a reflejar la formación que reciben de sus respectivas familias, sobre las labores caseras y del campo como impacto que tiene la cultura campesina de la región en el escenario escolar.

3.3 Objetivos

3.3.1 Objetivo general

Comprender el discurso del maestro que enseña a leer y a escribir en función de la argumentación oral de situaciones cotidianas escolares de los estudiantes.

3.3.2 Objetivos específicos

- Describir las acciones discursivas que emplea un maestro interesado en transformar los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura.
- Interpretar la forma en que el maestro recurre a los argumentos orales de los estudiantes como estrategia discursiva para enseñar a leer y a escribir.
- Descubrir en el discurso del maestro el sentido pedagógico de la lectura y la escritura en función de la argumentación oral de los estudiantes.

3.4 Metodología

Este trabajo de investigación, fue abordado desde la tendencia de etnografía reflexiva, lo cual implica comprender el significado de situaciones sin ignorar el contexto en que se desenvuelven. Esta circunstancia no sólo brindó al maestro la posibilidad de autoanalizar, sino de reconfigurar su práctica pedagógica tras el encuentro con situaciones dialógicas suscitadas con los miembros del grupo sociocultural investigado, en este caso los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa San Antonio.

Es en esta interacción donde el autor, cuyo estudio escrito en tercera persona, según el canon establecido para la presentación de tesis de grado en esta Universidad, pretende, según lo afirma Jaramillo (2008), realizar una tarea permanente de interrogación hacia él como maestro-investigador y hacia el entorno que él indaga, cuestionando y observando todo con el fin de definir las categorías sociales y las definiciones institucionales de la realidad. Se trata de realizar una investigación que reconozca “el carácter social; esto es reconocer que somos parte del mundo que estudiamos” (Atkinson, 1994)

Por ende fue preciso contar con el uso de instrumentos que ayudaran a fundamentar el trabajo etnográfico como el trabajo de campo desde la observación participante, análisis de grabaciones de audio, fotografías, videos, escaneos de los trabajos realizados por los estudiantes y entrevistas.

3.5 Cronograma de actividades

A continuación se presentan los períodos que dieron lugar al desarrollo investigativo.

3.5.1 Período uno

-Perspectiva deductiva: selección y conocimiento amplio de los informantes claves y del área y del contexto de desarrollo sociocultural.

-Perspectiva inductiva: observación participante para establecer contactos y detectar acciones e interacciones de los sujetos en el escenario real de investigación.

3.5.2 Período dos

Elaboración de un ideograma que involucre: trabajo de campo, análisis de los datos y procesamiento de la información.

3.5.3 Período tres

Reflexión e interpretación subjetiva de los datos emergentes (teoría sustantiva) confrontándolos con la teoría formal de las categorías y los relatos culturales.

4. LA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA A PARTIR DEL DISCURSO ORAL ARGUMENTATIVO

Basado en el estudio de Dolz (1993), la secuencia didáctica que a continuación se presenta, pretende establecer acciones o estrategias que acerquen a los estudiantes a construir procesos de lectura y escritura, con base en el discurso oral argumentativo sobre situaciones que experimentan, en el escenario escolar, el maestro y los estudiantes de tercer año de básica primaria. El propósito se centra en indagar sobre los momentos en que los actores de este escenario, promueven la discusión, se dan posibles razones y se defienden puntos de vista frente al sentir cotidiano propiciado a través de la conversación (ver anexo 2). De ahí que emerja de ellos un conocimiento concertado, que más adelante es usado como pretexto del maestro para enseñar a leer y a escribir desde la motivación de lo vivido y lo confrontado en un encuentro dialógico que ha permitido indagar y ser partícipe de las formas de relación recíproca de estudiantes y maestro, comprendiendo la sensibilidad que tienen frente a su mundo escolar circundante.

Esta actividad está basada en el estudio: *Mon avis, je l'écris; initiation aux textes d'opinion'* de J. Dolz y A. Pasquier, publicado en 1993 por el *Service du français* del cantón de Ginebra y que muestra cómo se trabajan las capacidades de producción y de comprensión de textos de opinión en el tercer ciclo de la educación primaria desde la secuencia didáctica. Según los autores esta circunstancia “se inscribe en un conjunto de momentos sobre la argumentación que ofrece actividades para sensibilizar a los alumnos mediante una iniciación a la escritura de textos de opinión. El profesor o profesora puede elegir y adaptar los talleres que considere más importantes para su clase” (Dolz y Pasquier: 1993:15)

Desde este orden de ideas se presenta a continuación la secuencia que aplicó el maestro de grado tercero de la institución educativa San Antonio, la cual se desarrolló en las siguientes fases:

4.1 Fase exploratoria:

En este primer momento el profesor pretendió (proponer algún juego, ver un video o contar una historia) establecer un ambiente de empatía (rapport) con los estudiantes posibilitando una comunicación espontánea sobre situaciones o casos que eran del agrado o, por el contrario, le disgustaban de la institución educativa, de los compañeros, de los profesores, de las clases, de los descansos, de las normas de convivencia, entre otros.

Después el maestro pidió a los estudiantes que escribieran estas situaciones en una hoja que socializarían, luego, estableciendo razones sobre su elección.

Sobre aquellas situaciones cada estudiante haría un primer escrito o bosquejo a través de preguntas guía como: *¿cuál es la situación escogida?, ¿Qué harías para mejorarla o mantenerla? o ¿estás de acuerdo con que la situación deba cambiar? ¿Por qué?*

Los textos producidos en este primer momento, dieron lugar no sólo al conocimiento de las capacidades escriturales de los estudiantes, en virtud de la persuasión del maestro para desarrollar esta actividad, sino también a hallar las distintas perspectivas con que los estudiantes ven y sienten su ámbito escolar como escenario sociocultural de formación.

4.2 Fase argumentativa oral

Para esta instancia, se *rompió el hielo* en el ámbito participativo con una serie de actividades derivadas de las situaciones más comunes encontradas en el proceso de selección del primer momento. Esta etapa fue flexible durante su ejecución, pues aquí el

maestro contó con estrategias que motivaran a que los estudiantes tomaran su tiempo y expresaran sus ideas con convicción buscando defenderlas racionalmente. Para ello hubo implícitas, en tales estrategias, actividades como los juegos de rol: *¿qué harías si fueras...;* debates: *¿estás de acuerdo con que fusionen dos grados en un salón?* Y ejercicios de comprensión y de análisis de textos argumentativos que los estudiantes desarrollaron para demostrar sus capacidades argumentativas orales acerca de situaciones cotidianas escolares. Por supuesto, en esta fase no se dejó de lado la producción textual y la realización de ilustraciones (forma de escritura) como actividades que posibilitaron la apreciación de distintas perspectivas que tenían los estudiantes frente a estas situaciones, que constituyeron el producto de la interacción discursiva oral argumentativa como un encuentro inmediato con la lectura y la escritura.

4.3 Fase de lectura y escritura con sentido

Las estrategias discursivas orales y escritas del maestro permitieron la construcción de textos facilitando, de forma simultánea, el desarrollo de la competencia lectora, ya que la disposición generada, desde la fase argumentativa sobre situaciones cotidianas escolares, permitió que los estudiantes elaboraran esquemas mentales sobre qué y cómo escribir textos iniciales que reflejaran su sentir y evocación de lo vivido en el contexto escolar.

Para cumplir con esta finalidad, fue preciso que los estudiantes retomaran la recopilación escrita de situaciones, realizada en la primera fase, con el propósito de revisarlo, reescribirlo o realizar otro distinto si así lo preferían. En virtud a estas intenciones, el maestro, como guía en la orientación de ciertas normas semánticas y sintácticas, brindó alternativas para que los estudiantes escribieran y leyeran bajo la convicción de ser ellos autores de sus textos siendo estos el reflejo de su realidad cotidiana en interacción comunicativa con los demás miembros de la comunidad educativa.

Las anteriores fases sustentan a grandes rasgos, la aplicación de la secuencia, pero no siempre siguiendo este orden progresivo, ya que desde la primera sesión, tanto el maestro como los estudiantes, tuvieron la posibilidad de involucrarse en actividades donde no sólo desarrollaron sus competencias lectoras, escritoras y argumentativas, sino que posibilitaron la labor investigativa, facilitando el proceso de los registros de campo y grabaciones a la luz de categorías de estudio como: *situaciones cotidianas escolares, discurso oral argumentativo y construcción de procesos de lectura y escritura.*

Desde esta óptica el maestro estableció su función mediante objetivos prácticos que orientaran sus procesos didácticos efectuados gradualmente en la clase de Lengua Castellana con sus estudiantes.

4.4 Objetivos prácticos de la secuencia didáctica

○ *General:*

Construir procesos de enseñanza de lectura y escritura a partir del discurso oral argumentativo de situaciones cotidianas escolares.

○ *Específicos:*

- Discutir sobre distintas situaciones cotidianas escolares, desde la evocación de sus propias experiencias y la expresión de opiniones, expectativas y propósitos.
- Invitar a los estudiantes a que produzcan textos argumentativos para que se den cuenta, no sólo de sus problemas de lectura y escritura, sino de sus capacidades escriturales.
- Realizar una serie de talleres como debates, juegos de rol, ejercicios de comprensión, de observación, de análisis de textos, entre otros que les permitan a

los estudiantes familiarizarse con el discurso oral argumentativo sobre situaciones cotidianas escolares.

- Motivar a los estudiantes a que revisen y reescriban los textos producidos tras la experiencia obtenida en la realización de los diferentes talleres.
- Mostrar, a partir de las actividades propuestas, las estrategias que guían a los estudiantes a la construcción de procesos de lectura y escritura.

Los anteriores objetivos giraron en torno a sesiones que fueron desarrolladas desde los siguientes momentos:

1. *Conversación de la sesión anterior.*
2. *Motivación y socialización desde la Situación Cotidiana Escolar-SCE.*
3. *Preguntas orientadoras sobre SCE.*
4. *Espacio discursivo oral argumentativo con base a SCE.*
5. *Taller de lectura y escritura.*
6. *Registro de la experiencia.*

Aquellos momentos hicieron posible que la secuencia didáctica se desarrollara en un conjunto de sesiones programadas y dinamizaron por la labor educadora del maestro (ver cuadro 1):

Cuadro 1. Implementación de las actividades de la secuencia didáctica

TALLERES	SESIONES	LOGROS	RECURSOS	FECHA
	De lo dicho a lo escrito	Define temáticas que permiten la producción de un texto.	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Hojas de papel. ✚ Lápices, tajalápiz, 	Primera sesión Mayo 20 de 2013

Observación de las capacidades y las dificultades de los estudiantes frente a la lectura y la escritura.			borrador y colores.	
	Leyendo y escribiendo sobre lo que nos pasa en la escuela	Elabora producciones escritas que muestran argumentación frente a situaciones comunicativas.	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Fotos, videos o dibujos de lo que se vive en escuela. ✚ Hojas de papel. ✚ Lápices, tajalápiz, borrador y colores. 	Tercera sesión Mayo 22 de 2013
	Ayudando a elaborar los contenidos y a organizarlos en un plan textual.	Elabora producciones textuales que evidencian coherencia, cohesión y otras dimensiones lingüísticas.	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Esquemas de escritura. ✚ Contenidos de cuentos recortados. ✚ Frases y párrafos incompletos 	Sexta sesión Mayo 28 de 2013
Facilitando la elección y la utilización de las unidades lingüísticas más adecuadas para la textualización final.	Produce una primera versión del texto argumentativo sobre situaciones cotidianas escolares.	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Cuaderno de notas hecho manualmente ✚ Lápices, tajalápiz, borrador y colores. 	Séptima sesión Junio 4 de 2013	
Manejo del discurso oral argumentativo sobre situaciones cotidianas escolares.	¿Estamos de acuerdo? ¿Por qué?: aprendamos a elegir	Muestra un nivel crítico y argumentativo frente a un tema para la realización de un debate.	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Láminas ilustradas. ✚ Grabadora, cámara de video y fotográfica. 	Segunda sesión Mayo 21 de 2013
	Defendiendo nuestras ideas	Escucha con atención los argumentos de sus compañeros para presentar los propios.	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Uso del cuaderno de notas. ✚ Hojas, marcadores. 	Cuarta sesión Mayo 24 de 2013
	Negociando con	Participa en la	✚ Papel bond y	Quinta

	el adversario	técnica del foro y mesa redonda para la discusión de un tema.	<ul style="list-style-type: none"> ✚ marcadores. ✚ Video Veam. 	sesión Mayo 27 de 2013
	Observando diferentes tipos de texto sobre situaciones cotidianas escolares.	Interpreta la información compartida durante las sesiones, la selecciona y la utiliza según sus necesidades comunicativas.	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Fotocopias. ✚ Videos. ✚ Material impreso. ✚ Colofones e historietas. 	Octava sesión Junio 5 de 2013
Hacia la comprensión y producción final de un texto argumentativo	Escribiendo mis razones y opiniones.	Practica algunas dimensiones lingüísticas vistas en los talleres previos.	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Dinámicas grupales e individuales. ✚ Colores, plastilina, ega, papel arcoíris. 	Novena sesión Junio 11 de 2013
	Comprendiendo lo que la otra persona dice.	Compara y contrasta situaciones de argumentación.	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Fotocopias. ✚ Dinámicas grupales. 	Décima sesión Junio 12 de 2013
	buscando razones y clasificando argumentos	Elabora y Organiza diferentes tipos de argumentos de forma escrita.	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Lecturas ✚ colores ✚ tijeras ✚ ega. 	Onceava sesión Junio 17 de 2013
	La revisión y la producción final	Comprende, valora y recrea un texto.	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Hojas de papel, ✚ lapiceros, ✚ grabadora y videocámara. 	Doceava sesión Junio 18 de 2013

5. LA ARGUMENTACIÓN ORAL COMO ESTRATEGIA EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN CONTEXTO

5.1 Descripción de criterios para el análisis interpretativo de los datos.

El siguiente contenido está fundamentado en el análisis interpretativo de una serie de interacciones, entendidas estas desde Bajtín (1967) como dialógicas ya que toda conversación es el resultado de una expresión y una contestación directa o indirecta del otro en relación con lo dicho.

Siguiendo lo establecido hubo interacciones entre maestro y estudiantes del grado tercero, en las que se reflejó la capacidad de argumentar, de forma oral, sobre situaciones cotidianas escolares, evocando sus propias experiencias y expresando, de forma espontánea, opiniones, expectativas y propósitos.

Se comparte el concepto de interacción planteado por Leal (2009:61), donde expresa que

(...) el discurso pedagógico es la consecuencia de la interacción dialógica entre el enseñante-docente y el aprendiz-estudiante, insertos en una cultura, en donde cada miembro comparte las categorizaciones, las diferenciaciones y las negaciones con los miembros de la comunidad. Por lo mismo, la práctica docente, la acción y la interacción entre el enseñante y el aprendiz presupone procesos mentales, representaciones y estrategias discursivas que regulan las bases de las actividades comunitarias y las ideologías que se reflejan en el comportamiento social.

Evocar las propias experiencias y expresar, de forma espontánea, opiniones, expectativas y propósitos por parte del estudiantado, fue posible gracias a las actividades propuestas por el maestro en la secuencia didáctica facilitando ambientes para un discurso compartido. En términos de Van Dijk (1996: 15), citado por Leal, esta circunstancia discursiva presupone el desarrollo de procesos mentales, representaciones y estrategias discursivas que regulan las bases de las actividades comunitarias, tales como las ideologías que se reflejan en el comportamiento social

En concordancia con lo establecido, la pregunta abierta fue una de las estrategias discursivas del maestro para que los estudiantes mostraran estas representaciones, a través de sus experiencias escolares, y así fortalecer la participación en la clase de Lengua castellana. Según Leal (2009: 61) “(...) surge un proceso mutuo de enseñanza-aprendizaje en donde el sujeto enseñante es a su vez el sujeto aprendiente, y viceversa, se aplica a la tarea entre ambos: de aprender a aprender para enseñar a aprender”.

Es necesario hacer énfasis en la manera de interacción en el aula de clase que se construyeron entre un grupo especial conformado por nueve estudiantes de grado tercero, con el propósito de identificar las formas de argumentación oral sobre las situaciones cotidianas escolares, que tanto el maestro como los estudiantes expresaron en sesiones de clase de refuerzo de lectura y la escritura.

5.2 La argumentación oral en la interacción maestro y estudiante

La ventaja de propiciar atención, motivación e interés sobre algún tema en particular constituye, en muchas ocasiones, una posibilidad dinamizada por el discurso. Desde esta óptica el maestro del grado tercero de la institución educativa San Antonio, requirió de la

argumentación oral como la competencia comunicativa que le permitió establecer nexos con sus estudiantes y fortalecer la interacción dialógica con en el aula de clase. Al respecto, se presenta a continuación una comunicación efectuada durante el primer encuentro entre maestro y estudiantes:

Interacción No. 1

1. Profesor: la idea de lo que se inició con los estudiantes hace rato... Hicimos un ejercicio para detectar situaciones que ellos son partícipes. Esta situación permite conocer lo que hacemos todos los días es decir, la relación con los compañeros, que vemos en el restaurante, la participación en los juegos, como por ejemplo, el juego de las canicas, el fútbol, el escondite, la lleva.
2. Juan: pero jugar escondite es difícil jugar de día. (Murmuran estudiantes al tiempo).
3. Profesor: pues tienen razón. Es difícil jugar escondite todavía.
4. Ana: mejor es jugar de noche.
5. Profesor: claro que sí, además la manera como están diseñados los salones no permite esconderse. Entonces los estudiantes proponen hacer otras cosas, por ejemplo las niñas se sienten en el quiosco a conversar sobre muchas cosas ¿no?... Y hay veces que uno como profesor no sabe. A veces uno sale del colegio o si no va derecho al restaurante y no se detiene a conversar con nadie. Por eso uno pierde oportunidades para saber muchas cosas, ya que los niños de hoy en día, así como ustedes, son muy avispados y saben de muchas cosas, ven cosas que yo no veo... pero ustedes pueden ver, ¿sí?... Y tienen que ver con los problemas ¿no?... A veces nos da pereza venir estudiar porque a veces el papá mismo dice, en ese colegio no se hace tal cosa.
6. Santi: así dijo mi mamá, cuando me iba sacar de la escuela de la Mesa...
7. Profesor: siempre a veces hacen estos comentarios.
8. Pedro: es que lo que pasa, es que allá hay mucho niño pelión.
9. Martin: es que dicen que allá han violado niños... ¿cierto?
10. Profesor: ¿sí?... ¿será?...
11. Ana: dicen también que han violado ¿cuántas señoras?
12. Karla: (balbucean) pues en todo caso, allá han violado harto.
13. Prof.: pues la verdad hay que tener mucho cuidado con eso, cualquier cosa que ocurra hacerlo saber profesores o a los papás.

14. Santi: no sé qué haremos con tanto niño que pelea en el colegio... y tantas cosas que pasan.

En este sentido, el maestro decidió que es él quien debe, en primer lugar, enunciar un primer mensaje (turno 1), un comentario sobre la importancia de expresar situaciones cotidianas escolares como propósito fundamental del encuentro. Este objetivo llevó al maestro a obtener información sobre el diálogo de este tipo de experiencias en el ámbito escolar, lo que más adelante utilizaría en la fundamentación de un discurso oral argumentativo afable y comprensible a la mirada de los estudiantes.

En virtud de lo establecido frente al interés del maestro por entablar una conversación, llevó a que los estudiantes (turnos 2 y 4) retroalimentaran lo dicho inicialmente por él, haciendo alusión a sus juegos cotidianos. A partir de este momento, apareció en escena un repertorio discursivo, una serie de estrategias en las que intentó proyectar confianza amistad y comprensión desde el uso de frases (*turno 3*) emotivas que respondían a los comentarios suscitados por los estudiantes. Tal evento comunicativo se asocia con el discurso que en palabras de van Dijk (2003:38) “es posible describirlo en términos de las relaciones sociales que llevan a cabo *los usuarios del lenguaje* las acciones del lenguaje cuando se comunican entre sí en *situaciones sociales* y dentro de la sociedad y la cultura en general”

Estas intervenciones, fueron poco a poco garantizando un ambiente participativo, constituyendo una posibilidad aprovechada por el maestro (turno 5) para persuadir a los estudiantes en su afán de lograr que ellos manifestaran y expresaran sus pensamientos y sentimientos.

Dicha labor cambió la óptica que tenía el maestro de sus estudiantes hasta entonces, ya que en su intención por entender al otro o reflejarse en el otro, desde las situaciones cotidianas vividas por ellos en la escuela, lo llevó a reconocer que era un sujeto al que le resulta

indiferente la realidad escolar de los niños y jóvenes durante el transcurso de la jornada escolar. Esta nueva visión de la realidad se relaciona con lo que plantea Bosch y Palou (2005:13), acerca de la existencia de

Un reto que se impone de manera urgente y que consiste en ejercitarse en estrategias que permitan salir de la secuencia clásica: pregunta por parte del maestro, seguida de la respuesta del alumno y de la evaluación del maestro. La comunicación en el aula se ha de canalizar por vías que favorezcan el diálogo de los alumnos entre sí, de los alumnos con el maestro...la verdadera pedagogía de lo oral no se acaba en unos ejercicios realizados una o dos veces a la semana. No se trata de enseñarles a ser elocuentes, sino de instalar el espectáculo de la palabra en el corazón de la acción educativa”

Desde esta perspectiva, los autores describen la posibilidad de una interacción recíproca entre preguntas y disertaciones permanentes en el aula de clase dinamizadas por la actitud persuasiva del enunciador (profesor) a los enunciatarios (estudiantes). Tal situación comunicativa suscitó pensamientos y sentimientos de forma espontánea, constituyendo para el profesor una herramienta inicial que fue propiciando su reconocimiento hacia los demás y la argumentación durante la participación inicial de los estudiantes (turno 6). Esta actividad discursiva dio lugar a la participación activa (turnos 8 y 9), situación que el maestro utilizó para conocer (turno 10) la certeza o la falsedad de ciertos sucesos descritos por ellos.

Al inferir el contenido de estos actos de habla en cuanto a la capacidad que poseen los estudiantes para convencer a los enunciatarios, se puede destacar el uso de argumentos reales o imaginarios basados en problemáticas derivadas de los comentarios de los adultos

(conversaciones que ellos escuchan o que establecen con los adultos). En este caso, el maestro usó su sentido común (turno 13) y en respuesta expresó un argumento que consideró pertinente para demostrar su preocupación y desconcierto ante este tipo de situaciones.

En consecuencia algunos estudiantes fueron conscientes del delicado tratamiento de estos asuntos (turno 14) y buscaron que la conversación adquiriera un nuevo matiz, es decir, otro hilo conversacional en su interés por desarrollar otras temáticas, menos comprometedoras, con el profesor. Para Kohan (2000:177) en estos cambios de conversaciones, “los niños deben ser alentados a reflexionar acerca de quien está hablando, desde qué posición y contexto, y cuáles son los efectos de lo que se dice”.

Es desde este nuevo ambiente de diálogo propiciado por los estudiantes que la conversación continuó a partir de la recurrencia de otras situaciones cotidianas, como el descuido de algunos profesores hacia los estudiantes durante el descanso y los accidentes sufridos por ellos en ciertos juegos escolares.

5.3 La intersubjetividad en el discurso oral argumentativo

Siendo la intersubjetividad un requisito para acceder al acuerdo, Serrano (1998:27) expresa que su concepto trasciende desde la ética del discurso dentro del cual es:

...el resultado de un consenso entre individuos...la “ética del discurso” agrega que la fuerza ilocucionaria del acto de habla no sólo indica la manera en que se usa el contenido proposicional, sino que al mismo tiempo indica “pretensión de validez”. A través de esta última se busca establecer un vínculo entre el emisor del acto de

habla y su posible receptor; a esto se le denomina efecto perlocucionario. La “pretensión de validez” común a todos los “actos de habla” es la del entendimiento (en la que confluyen la comprensión como el acuerdo) que hace posible la coordinación de las acciones entre el emisor y el receptor.

En concordancia con esta referencia, es preciso afirmar que el acuerdo favorece el diálogo entre maestro y estudiantes. Esta posibilidad comunicativa puede entrecruzarse en la siguiente comunicación:

Interacción No.2

15. Profesor: y es que a veces estos casos se nos salen de las manos, muchas veces nos reunimos por algún motivo en horas de clase incluso en los descansos, y los descuidamos a ustedes... por ejemplo, el día que sucedió... por ejemplo, aquí hay estudiantes que se han lastimado... a propósito, ustedes ¿qué opinan sobre aquellos estudiantes que se lastiman aquí?
16. Ana: pues...
17. Profesor: yo no sé... no recuerdo cómo se llamaba él, creo que era... el que se cayó y se lastimó el brazo ¿recuerdan?... Le cogieron puntos.
18. Carlos: si el que se rodó por las escaleras y se escapó de llevar la oreja...
(Risas)
20. Profesor: cómo fue eso que yo casi no me acuerdo.
21. Carlos: lo que pasaba es que ese día se subió en la parte del segundo piso y se deslizaba por la baranda de la escalera... y él se mandó.
22. Profesor: pero ¿quedó colgado? O cómo fue....
23. Sofía: lo que pasó fue que se hizo la carambola.
24. Profesor: dicen que pasó en el descanso y yo no estaba... miren cómo son las cosas. Y me contaron pero porque la profesora la que trasladaron ahora último del colegio... ella fue la que mandó a llamar a los papás.
25. Carlos: los papás como que estaban allí: abajito, en el puesto de salud...

26. Profesor: y eso que los papás estaban cerca y por cierto había brigada de salud (un estudiante balbucea el nombre de la enfermera), donde no hubiera estado del médico ¿qué hubiera podido ser de él?... había que llevarlo en una moto u otro transporte... que opinan ustedes ¿cuál habría sido la mejor forma de llevarlo?
27. Ana: se podía llevarlo en el carro.
28. Martin: ¡eso!
- (Todos hablan al tiempo)
30. Ana: en una ambulancia... por lo menos se va acostado, pero a él como que lo llevaron en la moto del papá.

En relación con lo que establece Serrano, el uso de preguntas abiertas y promotoras de la opinión en clase, como aquella intención que pretendió promover el profesor, desde su expresión interrogativa (turno 15), y aparente desconocimiento de los hechos, demostró (turno 17) la capacidad que tienen los estudiantes para expresar, de manera oral, las experiencias que viven a diario en la institución educativa. Para el maestro este acto de habla (turno 20) implicó el uso de expresiones interrogativas como estrategia discursiva empleada en el transcurso de sus interacciones dialógicas con ellos a lo largo de las secuencias didácticas. Al respecto, Muñoz (2012:8) expresa que:

El diálogo basado en preguntas y respuestas es una forma de intercambio en donde los participantes abren o cierran posibilidades dentro del mismo... identificamos dos tipos de preguntas que se pueden presentar en cualquier escenario, ya sea una conversación informal o un aula de clase, esta construcción se puede dar de formas diferentes según la finalidad y según la participación de los integrantes de la conversación. Como puede presentarse participación activa de las dos partes, puede ser también una sola persona quien dirija el intercambio y sea quien pregunte y decida el tipo de preguntas y respuestas que se den en la conversación.

Al hacer hincapié en la actitud persuasiva del maestro (turno 21), en su afán de lograr que el estudiante argumente los hechos, aunque de manera coloquial, es decir, usando términos propios de su cultura campesina como *mandó*, que en términos formales es: cayó o *carambola* que significa dar vueltas (turno 27), se pudo denotar la flexibilidad en la relación de ambos roles, maestro y alumno. En este apartado como en los siguientes fue evidente analizar la postura de un maestro, que en lugar de corregir de forma arbitraria estas expresiones, buscó identificarse con ellas como una forma de generar confiabilidad y concesión frente a los argumentos de los estudiantes según su mirada.

Durante estas intervenciones, las preguntas y respuestas como ya se mencionó, poseen una limitación o una apertura a continuar con el diálogo al igual que las respuestas. Al respecto, Stubbs (1987), citado por Muñoz (2012), enfoca su mirada en este tipo de situaciones comunicativas desde cinco momentos distintos:

1. Acontecimiento A: hace referencia a aquellas cosas que no son discutibles o refutables, por ejemplo al hablar de experiencias personales o emociones, según el autor en el aula cuando los niños responden “no sé” no se puede hacer algún tipo de corrección.
2. Acontecimiento B es en el cual la persona contraria es quien tiene el conocimiento irrefutable, a la que A no puede discutir a menos que allá un desequilibrio de poder.
3. En este acontecimiento los dos participantes saben que tienen un conocimiento y que es compartido, y el autor lo nombra como AB

4. Acontecimiento O se refiere a que todos los participantes del diálogo tienen conocimiento y son conscientes de ello.

5. Acontecimiento D es al que el autor nombra como “controvertidos”.

Hasta el momento, en esta investigación se han identificado diversas formas de construcción de diálogo que apuntan hacia respuestas determinadas, generalmente positivas o negativas, pero Stubbs también resalta que existe un punto intermedio en las opiniones o formas de responder, que aunque muchas veces puedan llevar a interpretaciones de un lado u otro (si o no) tienen la posibilidad de dejar abiertas diferentes posibilidades.

Desde esta perspectiva, surgieron otras intervenciones a la luz de un diálogo de opinión (turnos 20-25) dinamizado por el frecuente uso de preguntas abiertas del maestro en mención que partió del contexto en el que conviven estudiantes de corta edad para propiciar, con ellos, la consecución del pensamiento y la cultura ligados a un lenguaje oral que emerge del razonamiento dialógico y de la actitud crítica ante situaciones de su cotidianidad escolar.

Un ejemplo de lo que se ha venido planteando fueron las respuestas de los estudiantes (turnos 27-30), suscitadas por interrogantes con la palabra *cuál* y *qué*, que en principio no generaron respuestas con la calidad argumentativa oral esperada, sino, más bien, frases cortas asociadas a la timidez y el desconcierto provocado por la sensación de los niños de la muestra, hacia una metodología de enseñanza distinta de la habitual, hasta entonces, por su maestro. Ante la sensación de desconcierto de los estudiantes, el maestro reconoció que la verdadera enseñanza dependía ya no de libros de texto, sino de las propias vivencias cotidianas de aquellas que tanto hablan los estudiantes en la escuela.

Este cambio, inesperado para muchos de sus estudiantes, implicó, para el maestro, sujeto de esta investigación, la construcción de un escenario comunicativo como aquel en que los “buenos docentes promueven el diálogo mostrándose sensibles a las necesidades individuales. Fomentan el diálogo personalizando las respuestas para apoyar o retar a cada alumno, según convenga. Un diálogo creativo precisa dirección, facilitación y supervisión. Distintos estudiantes necesitan diferentes clases de estímulos. A menudo el papel de oyente perplejo será eficaz si refleja algún interés y una atención auténticos hacia la respuesta del estudiante” (Fisher, 2013:56).

Lo descrito en la referencia anterior se evidencia en el intercambio dialógico presentado a continuación:

Interacción No. 3

33. Profesor: y eso que a la larga creo que es culpa mía... (Los estudiantes miran al profesor), porque yo no estuve pendiente... ¿sí?... Uno como profesor, siempre debe estar pendiente... no significa que como yo salía al descanso me deba olvidar de los estudiantes, está a responsabilidad mía... ¿sí?, ¿Ustedes creen que la conducta de los profesores al retirarse es correcta?

34. Santi: no, es más mejor no irse corriendo porque, hay muchas piedras en el camino y se pueden caer.

35. Profesor: ¿es cierto que no hay primeros auxilios?

36. (Responden a la vez): ¡no!

37. Profesor: si algo llega a pasar y no está el médico, y hay que atender rápido al enfermo ¿qué se debe hacer?

(Algunos levantan la mano).

39. Pedro: a nosotros este año nos van a dar un carnet que cubre todo lo de salud

40. Profesor: aja... eso era lo que hablaba ayer el coordinador durante la formación, pero claro que el carnet es bueno, ¿qué más hay que hacer?

41. Martin: se pueden comprar curas... que vienen así como con un pegante.

42. Profesor: pero yo creo que ustedes tienen otra cosa que a lo mejor, en las fincas lo tengan.

43. Pedro: ¿qué sería?
44. Profesor: ustedes no han visto un maletín de color rojo que tiene una Cruz Roja pintada.
45. Juan: nosotros tenemos uno de esos y tiene cura, alcohol, iodine, pero ¿cómo es que se llama?
46. Santi: ¡botiquín!
47. Profesor: lleva también agua oxigenada... Hum... ¿qué más?
48. Pedro y Sofía: suero oral.
49. Profesor: ¿será bueno que los estudiantes reciban pastas que le dan los profesores para mejorar el dolor?
50. Karla: yo creo que sí...
51. Carlos: yo creo que eso no es bueno porque lo intoxican.

Otro ejemplo fueron los momentos en que las respuestas de los estudiantes eran inconsecuentes (turno 34) con la pregunta formulada por el profesor quien, en virtud a esta circunstancia, terminó comprendiendo que su intención discursiva era infructuosa, mientras los temas tratados continuaran siendo de interés para ellos (turnos 35 y 37). Pero gracias a dicha situación, los estudiantes (turnos 41, 43, 45, 46 y 48) mostraron su capacidad argumentativa oral, en particular, sobre el concepto de primeros auxilios como producto del saber previo consolidado por la interacción familiar y el contacto con algunos medios de comunicación como la TV y la radio.

Otra circunstancia dialógica alterna son las concepciones de *regañó* y *castigo* que van adquiriendo los niños a partir de los saberes previos, producto del contacto con los miembros de sus familias, tal como lo muestra la siguiente interacción:

Interacción No. 4

67. Karla: aquí en el colegio yo creo que a los niños sólo hay que regañarlos y ya está solucionado el problema.

68. Profesor: pero deben haber otras formas ¿qué haríamos como niños, como compañeros para que ellos dejen de ser tan indisciplinados?
- (Se miran entre ellos).
69. Profesor: ¿qué les dirían a ellos para que cambien?
70. Carlos: yo les he hablado de muchas maneras, pero no cambian... ¡es difícil!
71. Pedro: hay veces, hay veces que a ellos en la casa de los papás los dejan con candado en la casa... cierran las ventanas, las puertas y no los dejan salir, y por estar encerrados tanto tiempo en el colegio es que se vuelven groseros.
72. Profesor: pero cuando tienen al compañero enfrente, ¿qué les dicen?
- (Los niños omiten esta pregunta y continúan hablando).
74. Juan: mi mamá lo regaña, les dice que no lo vuelvan a ser...
75. Ana: le dan dos o tres oportunidades para organizar por ejemplo las cosas y si uno no lo hace o lo desordena, entonces lo castigan a uno.
76. Carlos: a mí me castigaban muchísimas veces... yo no hacía las tareas y mi mamá me regañaba y me dejaba encerrado.
77. Santi: así como yo... a veces me pongo así también y también me regañan.
78. Profesor: ¿sí? ¡Qué interesante! Pero pongámonos a pensar que a veces el regaño de la mamá o el papá es bueno. Y muchas veces lo hacen para que los hijos aprendan... pero nosotros los profesores no podemos regañar ahora a un estudiante; podemos si llamar la atención de vez en cuando... cuando se portan mal, pero no podemos pegarles a los estudiantes. Pero sucede que hasta el momento no me han dicho por ejemplo, y necesito que cada uno piense y nos diga qué hacer para que los niños de una u otra manera, cambien el comportamiento.
79. Martin: llevarlo a donde un especialista o algo así, pero ayuda a que uno cambie.
80. Profesor: ¡Aja!...
81. Santi: por ejemplo donde un psicólogo, una señora que arregla problemas.
82. Profesor: nosotros también arreglamos problemas, pero no los problemas de todos, porque hay veces que se nos salen de las manos, ¿sí?... Pero que más nos pueden decir, a ver tu por ejemplo cuando tienes alguien al lado bien problemático, ¿qué les dices a veces por ejemplo?... ¿Hum?... ¿Cierto que a veces uno no puede decirle las cosas no?
83. Karla: si... lo gritan feo a uno...

Las anteriores intervenciones develan los momentos de tensión provocados por algunos interrogantes del maestro (turno 72) cuya razón se infiere en el silencio provocado por el

temor y las implicaciones que representa para un estudiante de tercero de esta institución, la idea de delatar a su compañero.

También en este diálogo se apreció la idea que los estudiantes tienen frente al uso de normas familiares (turnos 74, 75 y 76) y el sentido que estas adquieren en la interacción dialógica con sus compañeros en el aula, develando, en las conversaciones, sus capacidades para comprender al otro compartiendo e intercambiando costumbres y principios familiares particulares. Desde esta perspectiva dialógica, el maestro recibió información (turno 77) para suscitar una reflexión que comparara las sanciones que coloca el padre de familia en el hogar y el que *impone* el maestro en el aula de clase.

Esta actividad permitió que el profesor insistiera en la pregunta de la que emergieron, esta vez, respuestas de estudiantes que mostraron el sentido de una formación familiar construida por un diálogo de saberes alterno al del aula de clase. En este asunto se halló implícito las conversaciones que han de desarrollarse en las reuniones familiares con padres, hermanos, amigos, compañeros de estudio y profesores. También cabe anotar, en este transcurso formativo, los medios de comunicación, que influyeron, en parte, la capacidad deliberativa de los estudiantes sobre diversas problemáticas de su vida familiar y escolar.

Tal propósito fue dinamizado por el profesor (turnos 79 y 81) en su actitud por comprender y contribuir en el mundo familiar de los estudiantes (turno 83) aquéllas reflexiones suscitadas como interlocutor y guía en sus temas de conversación, en este caso, hablar sobre el matoneo y la agresión verbal como unas de las situaciones predominantes de la cotidianidad escolar.

5.4 Sentido de las situaciones cotidianas escolares en la comunicación entre maestro y estudiante.

Retomando la comprensión de la interacción No.3, una de las estrategias discursivas empleadas por el profesor de grado tercero de esta institución educativa (turno 24) fue el manejo de la información suministrada por los estudiantes que contribuyeron a la comunicación cuya experiencia aportó al desarrollo de procesos de enseñanza de la lectura y la escritura. Esta situación se relaciona con lo expresado por Fisher (2013: 47), acerca del manejo de preguntas “ayudan a descubrir lo que los niños saben y piensan”, pero:

...también puede hacer que los niños dejen de realizar el esfuerzo de pensar. Si los niños están siempre en el extremo receptor de las preguntas, es posible que no aprendan a formularlas por su cuenta. Así además de hacerles preguntas, tenemos que estimularlas para que las hagan ellos, indaguen e interroguen al mundo. Tenemos que utilizar las preguntas para comprobar lo que saben los niños, pero también para estimular su pensamiento, su aprendizaje y su formulación de preguntas.

Desde esta perspectiva la capacidad comprensiva del maestro (turno 33) propició el reconocimiento de sus falencias frente al cuidado y vigilancia permanente de los estudiantes de grado tercero. Con esta actitud logró ganar la atención en ellos, favoreciendo la formulación de nuevas preguntas e intervenciones (turno 39) que afianzaron los lazos de confianza al identificarse cada vez más con situaciones que viven los estudiantes en la escuela.

Entre este tipo de interrogantes (turno 49) se encuentran aquellos que invitan a expresar opiniones y objeciones, por ejemplo, el inadecuado suministro de medicamentos por parte de algunos docentes a los estudiantes. Al respecto cabe inferir que en contextos rurales donde hay escasa población estudiantil, es común ver este cuadro debido a la carente capacitación en primeros auxilios y de personal idóneo para atender a los estudiantes. Esta eventualidad ha sido por años una situación cotidiana escolar y es por eso que los estudiantes han trabajado esta temática en el desarrollo de la secuencia didáctica.

Un ejemplo de esta situación cotidiana escolar son los argumentos de los estudiantes presentados en la siguiente interacción, los cuales muestran la realidad del suministro de medicamentos en la escuela y su trascendencia en el contexto comunitario:

Interacción No. 5

52. Ana: hay veces que están pasadas las pastas...
53. Profesor: qué tal que alguien se le ocurra dar una pastilla vencida y el chico se muera ¿quién tiene la culpa?
54. (Todos al unísono): pues el profesor...
55. Profesor: pues claro que tiene responsabilidad del profesor
56. Martin: y hay que tener cuidado con los dueños de las tiendas porque a veces venden droga pasada. Ni ellos saben qué es lo que venden.
57. Profesor: hablando de otra cosa hay estudiantes que son groseros, ¿no? Aquí por lo menos habían dos estudiantes groseros se acuerdan de ellos ¿Cuáles eran?
58. (Todos responden) claro que sí...
59. Profesor: ¿por qué se comportaban así?
(Hablan entre ellos recordando algunas experiencias que vivieron en el preescolar)
60. Profesor: hay estudiantes que para poderlos tratar se necesita de mucho cuidado, porque no le hacen caso a uno o se ponen muy bravos y a veces toca regañarlos... hay niños que se vuelven eufóricos, pero hay otros que se quedan quietos hasta ponerse morados.

61. Santi: así era mi primo, y lo llevaron a la Plata a un lugar donde los cuidan y no los vuelven a sacar hasta que se mejoren. Ahora ya no es como antes que dañaba los cuadernos y no le hacía caso a la mamá... ahora se desatraya y se preocupan más por hacer las tareas...
62. Profesor: ¿y cómo se llamaba el sitio? ¿Le hicieron acaso un tratamiento?
63. Santi: parece que sí y me parece que lo llevaron a un lugar donde ponen camisas de fuerza.
64. Profesor: y será que los niños que son indisciplinados aquí en el colegio, ¿hay que ponerles esas camisas de fuerza?
65. Ana: no creo que sea necesario.
66. Profesor: pero es que hay casos complicadísimos como el caso de tu primo por ejemplo, el que estaba en el sanatorio.

En muchas ocasiones los estudiantes (turno 61) relacionaron sus experiencias con anécdotas de otras personas, como forma de interpretar y familiarizarse con la situación cotidiana escolar en cuestión. Esta circunstancia los motivó a participar de manera oral y escrita compartiendo aquel saber que construyeron desde su realidad. Al respecto, Cardona (2013:423) al evocar un artículo de Wilson Vidal titulado “Comunidades de aprendizaje: un paradigma estratégico para el desarrollo” expresa que:

Dicha construcción de conocimiento acontece siempre en un contexto de significado que es compartido con otras personas, con las que se comparte no sólo los códigos que permiten asignar significado, sino también un sentido de identidad común que otorga el carácter comunitario. Los individuos no pueden articular conocimiento aislados de los demás actores con quienes comparten el ámbito espacial, temporal y significativo en el que se desenvuelven

En efecto este tipo de relación resultó estratégica para encaminar la conversación al propósito inicial y que, en esta sesión, fue las vivencias de los niños en la escuela.

De esta forma, surgió para ellos la posibilidad de proponer alternativas de solución a las problemáticas demostrando así su capacidad argumentativa oral y escrita sin dejar de lado la guía del profesor.

En otras instancias hablar del comportamiento dentro y fuera de las aulas es un tema del que se puede deducir circunstancias de tipo familiar, cultural, social y psicológico, ya que respectivamente guardaron relación con factores como el maltrato intrafamiliar, las normas familiares establecidas de generación en generación y problemas de relación social como el matoneo. En este orden de ideas, surgió el razonamiento a partir del diálogo entre los estudiantes acerca del mal comportamiento de algunos de sus compañeros. Ellos recurren según Vallejos et al. (2006:61):

...a procesos activos de razonamiento y de respuesta comprometida con la realidad cambiante y diversa de la sociedad y de la educación en particular, aunque no siempre lo demuestre con sus actitudes y conductas en el aula, en la situación de trabajo con la disciplina y con el docente que enseña desde dicha disciplina.

La mente activa naturalmente la interacción y busca el diálogo con otras mentes, proceso mediante el cual llegamos a conocer al Otro, sus puntos de vista, sus historias y, a partir del Otro, también a nosotros mismos (Bruner 1997:53)

También es preciso hablar del impacto que tiene, para ellos, el cumplimiento de normas que se establecen en las familias y que son parte de las situaciones cotidianas escolares que comunican cuando conversan en la escuela con sus compañeros y profesores comprendiendo así, la realidad del otro tal como se aprecia en la siguiente interacción:

Interacción No. 6

81. Santi: por ejemplo donde un psicólogo, una señora que arregla problemas.
82. Profesor: nosotros también arreglamos problemas, pero no los problemas de todos, porque hay veces que se nos salen de las manos, ¿sí?... Pero que más nos pueden decir, a ver tu por ejemplo cuando tienes alguien al lado bien problemático, ¿qué les dices a veces por ejemplo?... ¿Hum?... ¿Cierto que a veces uno no puede decirle las cosas no?
83. Karla: si... lo gritan feo a uno...
84. Profesor: he visto que a veces los estudiantes se devuelven a pegarle al compañero, por decir esas cosas.
85. Karla: una vez le dije a mi compañero que estaba de indisciplinado... yo le dije que porqué le decía groserías a ella y entonces casi me golpea (se queda pensando) o me golpeó fue la vaina...
86. Profesor: ¡mejor dicho!...
87. Karla: y después la profesora llamó a la mamá y el prometió portarse bien, pero cuando fuimos a lavar unos traperos ese día, ese niño nos dijo "niñas maricas".
88. Profesor: ¡Ah!... ¿con que así fue? Y ¿cuál será la razón por la que ellos se comportan así...será que les enseñan en la casa a portarse mal?
89. Pedro: lo que pasa es que ellos aprenden de la calle (todos asienten la cabeza).
90. Santi: ellos aprenden de los borrachos....
91. Profesor: ¿en verdad aprenden de ellos?
92. Martin: es que ellos se acercan, y así sean de la familia, y les enseñan palabras con la excusa de enseñarles a defenderse....
93. Profesor: o sea que según ustedes son los borrachos los que les enseñan a portarse así.
94. Ana: ¡o los basuqueros! Por ejemplo el vecino se puso a molestar con un puñal y le cortaron el brazo así (imita con la mano derecha cortarse el antebrazo izquierdo) ¡sí!...
95. Profesor: o sea que los niños ven esas cosas y aprenden de la calle, ¿todo eso que ven afuera?
96. Sofía: hay veces que uno práctica las cosas que ve y se queda así... yo tengo un primo que está en segundo y ve las cosas que son reales y él las hace.
97. Profesor: muy bien. Pero ustedes qué opinan frente que hacer con los estudiantes que se portan mal, ustedes ya dijeron una razón muy importante y es que ellos ven el comportamiento de otros y lo hacen también.
98. Martin: si por ejemplo mi hermana Viviana ve caer a los borrachos y ella los imita.

99. Profesor: ¿Y crees que eso es lo correcto? ¿Qué hace tu mamá o tu abuela?
100. Martin: no. Por lo menos mi abuela coge una rama de ortiga y le da látigo a mi hermana en la pieza y después que le pasa la rabia sale y se come una naranja.
101. Profesor: ¿Si?... ¿su hermana cuantos añitos tiene?
102. Martin: cuatro años.

Desde esta óptica, a los interrogantes formulados por el profesor (turnos 81, 83, 85, 87, 89, 90, 92, 94, 96, 98 y 100) se mostraron saberes previos, producto del intercambio dialógico con sus padres, hermanos, amigos, compañeros de estudio y profesores propendiendo discusiones de tipo personal por tratarse de situaciones cercanas a ellos.

La actitud comprensiva del profesor (turno 82, 84 y 86) hacia lo que decían los estudiantes generó disposición para que ellos pudieran responder de manera indirecta a otras preguntas por él planteadas.

En ciertos momentos el maestro (turno 88) desconoció, a propósito, hechos descritos por los estudiantes quienes, en virtud de esta circunstancia, argumentaron ideas que él recopilaría más adelante en su discurso oral de enseñanza de la lectura y la escritura.

Entre tanto, las expresiones de los estudiantes (turnos 90, 92 y 94) evidencian la percepción sobre su formación familiar que, por cierto, se encuentra vulnerada por factores como la violencia intrafamiliar, el alcoholismo y el consumo de sustancias psicoactivas propiciando así, situaciones de irrespeto, desafecto y demás antivalores que terminan por incidir en el comportamiento y la disposición de aprendizaje de los educandos.

Otra circunstancia latente, es que debido a la ausencia en el hogar, por los compromisos laborales de sus padres en el campo y carente acompañamiento en los procesos formativos,

los niños comenzaron, desde ese entonces, a constituir un patrón familiar con personas cuyo ejemplo a seguir, tiende a no ser el apropiado (turno 96).

Ante esta situación, el profesor (turno 97) fue, en aquel momento, para los estudiantes, un confidente, sin embargo, su verdadera razón de ser de halló en su labor de guía permanente y, junto con ellos, comenzó la búsqueda de soluciones a este tipo problemáticas argumentando sobre las acciones que garantizan el buen comportamiento en la institución educativa.

En consecuencia esta búsqueda llevó a algunos comentarios sobre el maltrato físico presentado en algunos hogares de los estudiantes como sanción severa ante el mal comportamiento acompañada por *la rama de ortiga*, a la que le temen los niños de este grado escolar por ser símbolo correccional de las travesuras que hacen (turno 100).

6. LECTURA Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO POR PARTE DE LOS NIÑOS Y EL MAESTRO.

6.1 Descripción de criterios para el análisis interpretativo de los datos.

Las siguientes interacciones muestran la perspectiva que tiene el maestro y sus estudiantes frente a la importancia del agua, como una de las situaciones cotidianas escolares preponderantes en la institución educativa y en la comunidad. En efecto, esta temática discursiva propendió que los enunciadores de la conversación discurrieran y, desde luego, realizaran un taller de lectura y escritura en el marco de cuatro momentos fundamentales: conversación de la sesión anterior, motivación, uso de la pregunta, argumentación oral de una situación cotidiana escolar.

En primer lugar, el docente y los estudiantes conformaron una mesa redonda y así generaron un ambiente para escucharse mutuamente. Tras la adecuación del lugar, el profesor retomó la sesión anterior sobre el comportamiento inadecuado de algunos estudiantes y sobre otras situaciones que tienen que ver con juegos realizados en la escuela.

Después y aprovechando el tiempo inercial de aquel entonces, el profesor y los estudiantes hablaron sobre la importancia del agua. En esencia, los niños argumentaron lo que para ellos representa este vital líquido, en especial, el porqué no se debe desperdiciar. Frente a este razonamiento, el profesor les invitó a ver *La Abuela Grillo*, un cortometraje que muestra, desde la perspectiva infantil, la realidad que presentan algunos pueblos de Latinoamérica por el mal uso del agua. Esta determinación implica poner un puente “entre cine y pedagogía, entre la escuela y el reino de la imagen; la necesidad de extender miradas que vinculen la reflexión en torno a lo pedagógico, los imperios de la imagen movimiento, sus presupuestos, como parte de una fenomenología de los tiempos contemporáneos” (Rodríguez, 2012:46).

Al mismo tiempo Peñuela y Pulido (2012:90), señalan que el cortometraje como derivado de la imagen del cine es una forma de pensamiento contemporáneo que:

...ha sido utilizado en cuanto medio que posibilita experiencias y relaciones sensibles con escenarios diversos, es así como en los procesos educativos suscita un encuentro que permite devenires y retroalimentaciones mutuas, es decir, en determinadas acciones y momentos la educación deviene cine y el cine deviene educación en un encuentro fascinante y posibilitador de constitución y acción sobre los sujetos que aprenden, que enseñan, que enseñan aprendiendo y que aprenden enseñando.

El cine llega a la escuela y a la universidad para ser usado como forma de enseñanza, además es *usado* también en pedagogía para la formación de maestros y para el fortalecimiento de experiencias de aula con estudiantes, como se muestra en el tercer campo analítico del presente artículo, que se presenta a manera de conclusiones

El uso del cortometraje como herramienta audiovisual fascinó a los estudiantes y por ende el maestro decidió preguntarles quién era la abuela grillo en la historia.

Frente a esta pregunta los estudiantes hicieron descripciones sobre lo que vieron, situación de la que emergieron otros cuestionamientos como: *¿están de acuerdo que en el colegio se desperdicie tanta agua? ¿Por qué?*

A esta pregunta hubo una serie de intervenciones por parte de los estudiantes, que permitió no sólo desarrollar la temática esperada, si no facilitar al docente su tarea de conocer cuál

era la importancia para un estudiante de tercero de primaria, del uso del agua dentro de su misma institución educativa. Muchos de ellos expresaron su inconformidad con el desperdicio del agua y su implicación en contra de la naturaleza y las garantías de salubridad en la institución (ver anexo 4).

En concordancia con lo anterior, el profesor realizó un taller de lectura y escritura que permitiera plasmar todas aquellas intervenciones, escuchadas en grupo, sobre la importancia del agua en virtud de consolidar argumentos que más adelante les permitieran sugerir alternativas relacionadas con el buen manejo de este recurso natural.

6.2 El razonamiento dialógico en la lectura y comprensión del mundo real

La siguiente interacción fue dinamizada en función del cortometraje y las preguntas que de este fueron suscitadas por los estudiantes. Esta experiencia posibilitó al maestro recoger información que posibilitara el replanteamiento de su discurso oral argumentativo en favor de la enseñanza de la lectura y la escritura:

Interacción No. 1

1. Profesor: vamos a hablar acerca del video del abuela grillo. Cada uno y cada una vio la realidad del abuela grillo en la historia.
(Todos quieren intervenir al mismo tiempo).
2. Juan: ella llama las tormentas. Yo vi en la historia que en el pueblo hicieron una fogata y cantaban y tocaban con abuela grillo y ella hacía llover, hasta que un día ella se fue para la ciudad y unos tipos la secuestraron para conseguir plata.
3. Ana: vieron que el campo estaba seco y entonces cogieron y la secuestraron.
4. Profesor: la secuestraron. ¡Claro! Pero qué sintió la gente después de eso...
5. Todos responden: la gente se puso brava.

6. Profesor: con que todos se pusieron bravos... como la tierra se secó.... Pero ¿qué les pareció la historia?
7. Pedro: fue un caso muy especial.
8. Profesor: ¿y hablaron en la historia?
9. Santi: no era como una historia muda sólo hablaron con señas.
10. Martín: sí (mueve los brazos como imitando al personaje)
11. Profesor: ¿qué clase de señas hacían los personajes?
12. Ana: algunos vi que hacían así (mueve las manos hacia abajo y hacia arriba y luego se las pone en la cabeza simulando las antenas de la abuela grillo).
13. Karla: y también movían los hombros....
14. Profesor: a ¿sí?....
15. Pedro: y se veía como votaban las botellas así... ¡pummm!
16. Profesor: bueno y a propósito de qué vieron en el video de la abuela grillo, se acuerdan ¿qué cantaba?
(Todos cantan al unísono: chic hi wah, chic hi wah...chuachuachu)
17. Profesor: ¿y por qué cantaba así?
18. Carlos: para que lloviera.
19. Profesor: ¿qué nos enseña la historia ahí?
20. Ana: que uno no debe ser malo.
21. Profesor: bien. ¿Alguien más?
22. Karla: que uno no tiene que ser malo con la familia ni tampoco secuestrar ni mucho menos ser egoísta...
23. Profesor: ya veo....
24. Santi: uno no debe secuestrar a nadie para tener plata.
25. Profesor: muy bien, ni tampoco utilizar a la gente para mis propios beneficios. ¿Por qué los malos se querían llevar al abuela grillo?
26. Sofía: lo que pasó fue que ella la cogieron por qué querían sacarle el agua, porque la gente que la cogió estaba viviendo en lugares secos, que parecían un desierto....
27. Profesor: pero ella estaba muy contenta allá... en el campo, ¿pero por qué se quiso ir de allí?...
28. Martín: porque no le dejaban descansar, a la abuela grillo.

Este apartado comunicativo hace alusión al comentario introductorio hecho por el maestro (turno 1) en su interés de colocar a los estudiantes en una situación dialógica, dinamizada por la ayuda audiovisual de un cortometraje cuyo contenido reflejaba, en parte, la situación cotidiana escolar de la que se quiere discutir.

Bajo este escenario discursivo la descripción narrativa de hechos (turno 2) fue una forma comunicativa en la que los estudiantes de grado tercero intervinieron fundamentados en los contenidos del video y comentarios brindados por el maestro, quien de manera paulatina facilitó la guía desde el uso de preguntas de carácter literal.

Tales interrogantes (turno 8) suscitaron respuestas iniciales (turno 9) como aquellas en la que algunos estudiantes respondieron negativamente utilizando la expresión “como” para establecer comparación, y otros en cambio (turno 10), respondieron afirmativamente enfatizando su explicación a través del lenguaje corporal.

Esta discrepancia comunicativa (turnos 9 y 10) hizo que el maestro cambiara la pregunta (turno 11), partiendo del lenguaje de señas que, en respuesta, dio el estudiante y que constituyó el propósito de explorar la capacidad que tienen los estudiantes en el uso del lenguaje corporal y las expresiones onomatopéyicas como ocurrió en el instante en que asociaron la caída de las botellas con la expresión ¡*pummmm!* (turno 15)

Entre tanto, el maestro (turno 6) hizo énfasis en los efectos del desperdicio del agua, situación que permitió el planteamiento de una pregunta de opinión. Aquí se denotó la necesidad por saber la clase de impresión que dejó (turnos 17 y 19) el cortometraje observado y esta situación se hizo reiterativa (turno 21). También se pudo apreciar el concepto de valor humano, (turno 20, 22 y 24) el cual fue argumentado desde la percepción que el estudiante tenía de familia y de relaciones sociales.

Por su parte el profesor (turno 25) adicionó una expresión que complementaba lo mencionado por las anteriores intervenciones al mismo tiempo que la utilizaba para la formulación de la siguiente pregunta que guiaba a los estudiantes en la consecución de nuevos argumentos. Argumentos como el usado por el estudiante (turno 26), en su intención porque el maestro reformulara su pregunta afirmando que no eran necesariamente los malos que, en principio, querían llevarse a la abuela Grillo, sino la gente que necesitaba, de manera urgente, el agua. A esta circunstancia, el profesor (turno 27) modifica la pregunta con la expectativa de suscitar nuevas disertaciones.

6.3 Lectura y comprensión de una situación cotidiana escolar desde el cortometraje.

En la interpretación que se hace sobre el cortometraje de *La Abuela Grillo* el profesor al afirmar “*bien. ¿Qué más? ¿Sabén cuál es enseñanza de la abuela grillo en la película?*” (turno 39) esperaba que el estudiante estableciera una postura crítica frente al uso adecuado del agua analizando aquellas escenas en que se apreciaba el ultraje a la protagonista de la historia: “*¿sabén que hacían los hombres malos con el agua que sacaba la abuela grillo?*” (turno 43).

Esta actividad comunicativa trasciende al relacionar el contenido del cortometraje con la realidad así como lo evidencia la siguiente interacción:

Interacción No. 2

45. Profesor: eran los mismos campesinos que compraban la misma agua... ¿cierto? es decir llegaban los malos que secuestraron la abuela grillo, le exprimieron el agua que tenía y ellos no la regalaban como ella si lo hacía, sino todo lo contrario, la vendían. ¿Se acuerdan la vendían más cara o más barata?
46. Todos los estudiantes: más cara.
47. Profesor: ¿y en que la vendían?

48. Sofía: la vendían en tarritos plásticos.
49. Profesor: bien. Yo veo que la historia y algo muy evidente. Hay lugares aquí en Colombia donde el agua ya se está vendiendo.
50. Martín: ¿en las minas?
51. Profesor: puede ser claro en las minas... el agua ya se está vendiendo hay otros sitios también como en las tiendas (algunos niños se distraen en ese momento).
52. Santi: si pero alguna ya tienen color y quieren otro sabor... y también las venden en bolsas.
53. Profesor: pero el ejemplo de los tarros y las bolsas de agua que ven en las tiendas, es lo mismo que ocurre con la historia de la abuela grillo. Utilizan el agua para venderla las personas e incluso en pueblos grandes y en ciudades las personas pagan impuestos para poder tener algo de líquido en sus casas... aquí todavía no ha pasado porque todavía el agua es gratis. Yo voy a contar la historia de esas personas que viven en el desierto de nuestra Guajira colombiana... ¿sí?... Existen personas que trabajan cargando y llevando agua, pero los señores para obtenerla van a las partes altas de las montañas, a los aljibes, a los ríos e incluso a las lagunas. Allí recorren todo el lugar para encontrar agua que ponen por ejemplo, en tarros plásticos o en camiones... ¿sí?... Luego la transportan o si no la llevan en burritos o mulas para que puedan llevar los galones y entonces van a los pueblos donde la gente no tiene agua ni siquiera para cocinar o lavar la ropa. No tienen por ejemplo, para hacer el aseo de sus casas y así esperan el agua, como cuando la gente a quien el pueblo sale esperar el carro de los cilindros de gas para comprar uno. La gente sale muy desesperada con tarros y galones plásticos y lo peor es que salen a comprar el agua porque esta gente que la consigue no la regala. ¿Será que en el pueblo ocurre esta situación?
54. Todos los estudiantes al unísono: no, ¡no!
55. Profesor: ¿qué hace entonces la gente del pueblo?
56. Carlos: dejan la llave del tanque abierta y el agua se escapa toda la noche.
57. Profesor: ¡ya! Y ¿qué más me pueden decir?... ¿en qué más desperdicia la gente el agua?
58. Ana: aquí he visto cuando lavan la moto, la gente desperdicia mucha agua.
59. Profesor: ¿y qué harían ustedes para que la gente no desperdicie tanta agua?
60. Karla: deberían utilizar un platón así gastan menos agua....
61. profesor: bueno. Ya me dijeron que un platón, ¿pero cuál es la mejor opción que harían ustedes para no desperdiciar el agua?
62. Pedro: llenar un balde de agua pa´ echarle de agua.
-

63. profesor: bueno niños. ¿Qué debemos hacer para que en el colegio no se desperdicie tanta agua?
64. Karla: porque es que dejan las tasas del sanitario desperdiciando agua y dejan a llaves abiertas.
65. Profesor: muy bien, ¿quién más tiene la palabra por ahí?
66. Sofía: no votar el agua y no dejar las llaves abiertas.
67. Profesor: pero aún no hemos respondido a las preguntas que dije al principio... que es ¿por qué se desperdicia tanta agua en el colegio?...
68. Ana: porque está dañado el registro.
69. Profesor: muy bien ¿qué más?

La anterior interacción permite entrever la problemática (turno 45) que él consideraba central, argumentando el hecho de la valorización y comercialización indiscriminada de este recurso al que antes podían disponer los habitantes de manera gratuita.

Por ende al plantear ciertos interrogantes (turno 61), el maestro orientó a sus estudiantes, al encuentro de argumentos más cercanos a la disertación llevada a cabo en ese momento. Sin embargo, hubo quienes (turno 64) no comprendieron la pregunta del profesor, razón por la que la replanteó una vez más (turno 67). Esta circunstancia se debe a las diferencias culturales aún prevalecientes en la relación maestro y estudiante. Según lo indica Díaz (2012:71) estas:

...diferencias culturales entre los estudiantes pueden dar lugar a varias formas de comunicación alternativas que suponen experiencias culturalmente extrañas para el docente y que enfatizan la posibilidad de una mayor discontinuidad cultural o interferencia sociolingüística entre la casa y la escuela. En las aulas donde albergan educandos de diferente procedencia, si el profesor desconoce las variadas formas de participación cultural de sus alumnos, puede dañar seriamente la eficacia docente y

elaborar, por prejuicios injustificados y a veces inconscientes, percepciones negativas relativas a la actuación comunicativa de los mismos. Los profesores comparten en común una serie de rasgos discursivos, es decir hay un registro conversacional típico que les permite controlar el sistema de comunicación en el aula.

Esta situación difiere de aquella en la que profesor (turno 67) hizo una variante en la pregunta, esta vez, buscando que los estudiantes dieran razones frente al desperdicio del agua en la institución educativa. En efecto, lo hicieron argumentando con razones emanadas de situaciones cotidianas escolares propias (turnos 68, 70, 72, 74 y 76) como ocurre en la siguiente interacción:

Interacción No. 3

69. Profesor: muy bien ¿qué más?

70. Karla: porque ensucian el agua y las niñas del colegio dejan abierta las llaves del registro del agua...

71. Profesor: aja...

72. Karla: entonces por eso desperdicia mucha agua.

73. Profesor: bien alguien más... muy bien tú.

74. Pedro: lo que pasa es que la gente no es responsable de arreglar las tuberías de las llaves.

75. Profesor: bien, pero quién es responsable de arreglar las tuberías...

76. Juan: yo creo que los del acueducto.

(Unos estudiantes al escuchar la intervención dicen estar a favor y otros dicen estar en contra).

77. Profesor: aquí en el pueblo ¿los del acueducto?

78. Sofía: ¡no!

79. Santi: ¡sí!

80. Pedro: hay un acueducto que es del pueblo pero no del municipio... ¿sí?... Entonces cuando se daña los responsables son los dueños o encargados del acueducto ¿bien?

81. Martín: los señores no tienen que lavar el carro con manguera, sino con un tarro para no gastar agua.
82. Profesor: bien ahora les voy a hablar de algo básico... me gustaría que cada uno de ustedes escribiera algo en el cuaderno sobre qué les pareció o que les gustó de la historia de la abuela grillo... ¿listos?
83. Pedro: lo que pasa profe es que ella era muy cansona y...
84. Carlos: ¡mentira! Quien dijo que ella era cansona...
85. Pedro: o no se dieron cuenta que por ella desperdiciaban agua la que dieron...
86. Profesor: ahora vamos a escribir en el tablero la siguiente pregunta (el profesor escribe la pregunta en el tablero).
- (Los estudiantes empiezan a leer lo que el profesor escribe en el tablero).
- "Están de acuerdo que se desperdicie agua en el colegio".
87. Juan: ¡no estoy de acuerdo!
88. Ana, Santi y Carlos: ¡yo tampoco!

Con el anterior razonamiento dialógico el maestro (turno 86) desarrolló su propósito escribiendo una de las preguntas tratadas durante el conversatorio y las intervenciones no se hicieron esperar, ya que fue un tema dialogado en esta sesión. Por su parte, los estudiantes esta vez concordaron en la misma opinión, lo cual significó que su disertación sobre el tema llevara a conclusiones unánimes.

En consecuencia esta situación describe la postura de los estudiantes, que trascendió en la medida que sus argumentos entraron en juego ante la discusión sobre los efectos del uso desmedido del agua. Tal problemática institucional trascendió al compararse con el panorama que han afrontado algunos pobladores de regiones africanas afectados por las temporadas de sequía. Aquí es preciso inferir la importancia el uso de figuras retóricas que en palabras de García (2013:22), se refieren a:

... los esquemas del lenguaje que dan forma a nuestras expresiones, por ejemplo: la Exclamación, la Interrogación, el Apostrofe, las Comparaciones... todo aquellos que

superando las formas llanas del lenguaje, nos ayuda a ser más expresivos. Las empleamos en la calle inconsciente y miméticamente. Aquí nos referimos a su empleo premeditado en el discurso... las figuras son las cauces de la expresión oral, como los gestos son de la expresión facial. Todos usamos los mismos gestos para las mismas expresiones y recurrimos a las mismas figuras para vestir los mismos pensamientos. Ha de ser así porque de otro modo no podríamos entendernos.

Bajo la anterior perspectiva, el maestro estableció, para que la actividad propuesta resultara, algunas pautas de comportamiento que según él, serían convenientes en la práctica escritural. Dentro de estas pautas, retomó situaciones que debieron ser tenidas en cuenta para sancionar algún problema de atención como el asociado al problema de escucha.

En otras instancias, se denotó una relación en la cosmovisión existente entre el cortometraje y la época invernal, que por ese momento, afrontaron los habitantes de la región, donde viven los estudiantes, con relación a la lluvia. Esta circunstancia se entrevé en la siguiente interacción:

Interacción No. 4

30. Martín: porque ella inundó todo el campo y le tiraron un maíz en la cara para que se fuera.
31. Profesor: ¿y eso lo hicieron para que la abuela grillo se fuera para dónde?....
32. Ana: para la ciudad... como ella cantaba y vio salir agua de una fuente y los hombres la aplaudieron, pero no tenían buenas intenciones y la secuestraron....
33. Profesor: muy bien... aunque ustedes no lo crean nosotros estamos en un lugar donde viven abuela grillo (mira a la ventana del salón y señala con la mirada. Tanto el profesor como los estudiantes se dan cuenta de que está lloviendo en ese momento)

34. Carlos: si es cierto.
35. Profesor: si se dieron cuenta, la abuela grillo acabo de cantar ¿no ven que está lloviendo?... Y por lo que veo más tarde seguirá cantando la abuela grillo. Entonces cuando ella canta llueve.
36. Juan: ¿es que los grillos cuando cantan hacen llover?
37. Profesor: parece que en la historia si... ¿qué pasaría si no tuviéramos agua?
38. Karla: nos hubiéramos morido de sed.
- (Algunos compañeros intentan corregir al estudiante diciendo “no se dice morido se dice muerto”).
39. Profesor: bien. ¿Qué más? ¿Saben cuál es enseñanza de la abuela grillo la película?
40. Pedro: que no toca desperdiciar el agua.
41. Profesor: ¡muy bien!... Así es que no debemos...
42. Todos los estudiantes: ...desperdiciar el agua.
43. Profesor: ¿saben que hacían los hombres malos con el agua que sacaba la abuela grillo?
44. Ana, Santi, Juan y Karla: la vendían a los mismos campesinos...
45. Profesor: eran los mismos campesinos que compraban la misma agua... ¿cierto? es decir llegaban los malos que secuestraron la abuela grillo, le exprimieron el agua que tenía y ellos no la regalaban como ella si lo hacía, sino todo lo contrario, la vendían. ¿Se acuerdan la vendían más cara o más barata?
46. Todos los estudiantes: más cara.
47. Profesor: ¿y en que la vendían?
48. Sofía: la vendían en tarritos plásticos.

La anterior circunstancia fue posible gracias a los interrogantes del profesor (turnos 31 y 35), aunque de tipo literal, guiaron al estudiante, para luego recoger información necesaria que le permitiera relacionar la historia de la abuela Grillo con una situación cotidiana escolar en cuestión (turno 33), en este caso el uso del agua.

Desde esta perspectiva el profesor (turno 35) recreó la realidad de aquel instante lluvioso con cualidades del personaje principal del cortometraje. Pero este argumento no convenció a los estudiantes (turno 36), así que el maestro se dio cuenta que era necesario cambiar el

tema en su discurso (turno 37). Al respecto Landone (2009:139) señala que este tipo de determinaciones es producto de aquellos discursos donde:

... el interlocutor se materializa más ‘agónicamente’ con respecto a situaciones con baja interactividad: el contexto de enunciación cambia y es necesario que el hablante active nuevas funciones. Por ejemplo tiene que enfrentarse al problema de la organización discursiva no planificada (Briz Gómez y Val.Es.Co2000:193) y, para eso, precisa elementos que son diferentes de un texto escrito planificado...esta falta de una planificación atenta determina varios fenómenos sintácticos, como acumulación y concatenación de enunciados, rodeos explicativos y paráfrasis, repeticiones, falta de fuertes ataduras sintácticas, relatos insertados, etc.

Otra circunstancia inferida durante la interacción dialógica es la referida al uso de términos como *morido* (turno 38) el cual fue corregido entre los mismos estudiantes y denotado aquí como un posible saber previo, adquirido del núcleo familiar o del contexto escolar y cuya corrección gramatical proviene del pasado perfecto. Estas situaciones son esporádicas en el contexto escolar de ciertas zonas rurales, como la estudiada, y en la mayoría de los casos se omite la formalidad de la lengua castellana porque algunos maestros aceptan la existencia de circunstancias formativas sociolingüísticas y culturales particulares. A esta situación se suma lo señalado por Jung y López (2003:50) quienes expresan que:

(...) el castellano hablado a diario por los habitantes de las zonas rurales...constituía una lengua criolla en la medida que sus usuarios la emplean como lengua materna. No se trata del habla de los bilingües (español-quechua) [...] sino de la lengua nativa de un grupo que muchas veces no conoce una segunda lengua...para algunos

contextos sociolingüísticos, las sociedades indígenas viven cambios acelerados que impelen a los padres de familia indígena criar a sus hijos en una variedad que ellos mismos no tienen como materna. Son varios los pueblos indígenas en los cuales se podría estar gestando sistemas lingüísticos criollos de base castellana.

En últimas, el uso de la pregunta (turno 47) permitió enlazar la historia del cortometraje con la realidad de algunas subregiones del país, que el maestro no encontró relevante precisar. Pese a ello, los estudiantes relacionaron lo dicho ubicándolo con situaciones del plano local como las minas de carbón y el impuesto del agua, el cual es un tema develado de las frecuentes discrepancias en asambleas comunitarias en las que tanto ellos como sus padres han formado parte (interacción No. 2, turnos 50 y 51). Esta temática discursiva es consecuente con el tema de la comercialización del agua, realidad que los estudiantes describieron como una situación cotidiana, pues se consideran consumidores del recurso de forma permanente durante los recesos de la jornada escolar (interacción No. 2, turno 52).

6.4 Las situaciones cotidianas de los estudiantes en el discurso oral argumentativo del maestro

En este apartado los estudiantes disertan sobre la contaminación y el desperdicio del agua y sugieren algunas soluciones que impiden el desarrollo de esta problemática. Este intercambio de ideas implicó comprender la capacidad comunicativa que tienen los estudiantes en situaciones de opinión y deliberación tal como se describió en el subcapítulo anterior (interacción No.2, turnos 53 al 64).

En efecto, una de las funciones del maestro en su papel de guía fue (turno 53), recoger información de los estudiantes que diera lugar a elaborar un discurso oral argumentativo sobre el análisis del uso del agua en la actualidad. De esta manera pudo describir una realidad que posibilitara a los estudiantes entender la importancia de este líquido para la subsistencia de la población y, por ende, les percatara de ello, si esta realidad ha sido evidente en el pueblo.

Este propósito fue posible gracias a los interrogantes (turno 55, 59 y 61) planteados como consecuencia de la relación entre la realidad descrita por el maestro y la realidad contextual que percibieron los estudiantes, lo cual generó más adelante (turnos 56, 58, 60 y 62) una serie de disertaciones y sugerencias que evidenciaron una serie de hechos cotidianos en los que fueron testigos sobre las formas de uso de agua de la población. Estas acciones argumentativas orales de los estudiantes guiados por la intervención pedagógica del profesor, influyeron en turnos de habla posteriores como el referenciado la interacción No. 3 (turnos 76 al 82) del subcapítulo anterior sobre el manejo del agua en la institución educativa.

Al respecto, una situación adicional fue cuando el maestro aprovechó la intervención del estudiante (turno 76) para establecer una nueva pregunta (turno 77) esta vez focalizada

desde el ámbito en que se encuentra inmersa la comunidad educativa. Este propósito, según Castro, Ferrer, Majado, et al. (2007:14), da cuenta que el maestro es consciente que:

La escuela es en sí misma una comunidad condicionada e influida por la comunidad más amplia de la que forma parte. No son dos realidades distintas e incomunicadas, sino interdependientes y penetradas la una de la otra. Los alumnos, los padres, los profesores, el personal no docente aporta a la vida de la escuela elementos de su entorno. En este sentido el entorno no circunda la institución escolar, sino que está presente en ella posibilitando o dificultando el cumplimiento de sus funciones (Taranilla, 2006, p. 114)

En últimas el propósito de adquirir información de los estudiantes (turnos 80 y 81) siguiendo la óptica de sus situaciones cotidianas escolares, llevó a la consecución de un discurso oral que suscitara prácticas significativas de enseñanza de la lectura y la escritura (turno 82). Prácticas que en palabras de Monserrat (1999:11), implica que:

Los maestros y las maestras vamos intentando modificar aquellas prácticas que resultan poco significativas para el alumnado, y que no se ajustan a los nuevos planteamientos. Se trata de cambios en la didáctica y en las metodologías de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura ensayados por numerosos docentes, discutidos en muchos seminarios y publicados en libros y revistas especializadas. Todos ellos basándose en el nuevo marco teórico que ofrecen las investigaciones, implican un reajuste que componen la intervención pedagógica.

7. SENTIDO DE LAS SITUACIONES COTIDIANAS ESCOLARES EN LA ARGUMENTACIÓN ORAL Y ESCRITA

7.1 Descripción de criterios para el análisis interpretativo de los datos.

El presente texto acoge la interpretación de interacciones dialógicas sobre la importancia del agua en la institución educativa, como una situación cotidiana escolar, mediante la expresión de opiniones, expectativas y propósitos. Al respecto, los estudiantes escribieron su opinión acerca del cuidado del agua y qué hacer para no desperdiciarla en la institución educativa. Tal circunstancia dio lugar a la realización de un taller de lectura y escritura (ver anexo 5) propuesto por el profesor y cuya instancia requirió del compromiso y la escucha de los estudiantes sobre las distintas intervenciones emergentes con respecto a la situación cotidiana escolar en cuestión. Cada uno escribió lo más relevante de las intervenciones, acción que fue compartida desde la lectura de apuntes por parte de ellos.

7.2 Función del discurso oral argumentativo en la secuencia didáctica del maestro

Las situaciones discursivas orales de la siguiente interacción muestran las capacidades argumentativas de los estudiantes para desarrollar temáticas que permiten al maestro obtener información con la cual fundamenta sus intervenciones en su papel como guía en la construcción de conocimiento:

Interacción No.1

1. Profesor: cada uno va a responder la pregunta que es ¿estamos de acuerdo o no con que se desperdicie el agua en el colegio? Y ¿por qué? Entonces como ya vimos, el cuento de la abuela grillo, vamos a colocarlo de nuevo para los que no estuvieron ayer, porque sé que algunos estuvieron indispuestos con este virus de gripa que anda en el pueblo... entonces algunos ya lo vieron dos veces, para ellos sería la tercera

vez. Entonces, en qué consiste el trabajo, consiste en que cada uno en una hoja escriba los nombres de los compañeros que están en la mesa. Por cada nombre deben dejar cinco renglones....

2. Ana: si a uno le cabe, entonces qué hacemos... (el profesor ignora la pregunta del estudiante ya que quiere comenzar con el video).
3. Profesor: entonces cada uno va a estar atento de lo que el otro dice, ¿sí? y va a copiar lo que el compañero está diciendo... ¿si me hice entender? , Pero no vayan a copiar al pie de la letra, si me gustaría, cómo les digo, que fuera palabras importantes que podamos recordar, o sea si les pareció importante algo que dije, entonces ustedes opinan. Por ejemplo, Lina dijo algo que les pareció a ustedes importante, entonces ustedes tienen la posibilidad de hablar sobre aquello que ella dijo. La idea es ver el video y relacionarlo con aquello que pasa en el colegio... ¿listo?... Ya me dijeron que aquí se desperdicia mucha agua, que la gente no arreglaba los grifos... ¿cierto?... Que lo que hacía la gente era desperdiciar el agua en los baños... niños, los estudiantes, los padres de familia... bueno. La idea no es desesperarlos con mi charla, vamos a pasar el video.

(Tras colocar el video de la abuela grillo una vez más...)

Como dije antes, vemos que en nuestro colegio desperdician mucha agua... los estudiantes, los profesores... ¿sí?... Cuando hacen un trabajo aquí, cuando van a hacer una construcción se gasta mucha agua... ustedes han visto que acá fuera en el pueblo hay mucho muchacho que le gusta lavar la moto con mangueras, entonces ayer que estábamos con los niños que no faltaron hablamos de que en lugar de utilizar una manguera, qué era lo que podíamos utilizar... ¿se acuerdan?

4. Algunos Dicen: tarros...
5. Profesor: utilizar baldes para economizar el agua... ¿de quién era la responsabilidad de manejar el agua aquí?
6. Pedro: el acueducto.
7. Profesor: el acueducto ¿cierto?... Y aquí nadie paga el recibo del agua. Aquí el agua gratis, pero la gente se aprovecha que el agua es gratis para votarla... miren que ese privilegio no lo dan en las ciudades... (en tono risueño) miren que en las ciudades la gente deja abierta una llave y a ver cuánto le llega el recibo al otro día... ¿sí?

(Dos estudiantes se ponen a conversar y no ponen atención)

Y si miran la abuela grillo, nos enseña de algo que sea de aquí en San Antonio... ¿ya? Decíamos que abuela grillo, que ayer estaba lloviendo decíamos que ella estaba aquí... ¿sí?

8. Martin: por ahí estaba cantando el grillo.
9. Profesor: si y como vieron, cuando cantaba la abuela grillo empezaba a llover... entonces aquella agua, hay mucha agua...

10. Pedro: entonces no es así porque quiera llover así, porque los grillos cantan y quiera llover...
11. Profesor: eso es la creencia ¿sí? Algunas personas creen que es por eso... esto de la mamá grillo es un cuento para niños de otro país que es Bolivia... es un cuento para niños ¿sí? Es el cuento de la mamá grillo. Es como aquí que cuando se pone a cantar un grillo ¿qué pasa?... O cuando ven pasar golondrinas dicen algunos que es porque va a llover.
12. Pedro: yo sí no sabía eso.
13. Profesor: ¿sí? Por lo menos yo le pregunto niños qué predicen sus papás cuando ven que va a llover...

(Los estudiantes empiezan a hablar entre ellos)

14. Profesor: ajá... ¿cómo hace la gente para saber qué va a llover aquí? Ellos ven el cielo y que ven...
15. Santi: ellos ven las nubes pasar
16. Profesor: ha... ya... esas nubes están llenas de agua.
17. Santi: dicen que va a caer un aguacero.
18. Profesor: entonces que más nos enseña mamá grillo.
19. Martin: cuando ella cantaba hacía llover.
20. Profesor: bien y que más podemos decir.
21. Martin: pero cuando la secuestraron ella botaba lágrimas y luego la recogían en un frasco para vendérselas a la gente.
22. Profesor: miren que el agua que se está recogiendo la están vendiendo como la vemos en la ciudad...
23. Ana: en botellas...
24. Profesor: ajá... que más a ver.
25. Juan: en bolsas.
26. Pedro: en muchas cosas.
27. Profesor: (habla con inseguridad) el agua la botan. Me gustaría en este momento que pensemos, pensemos, pensemos en... como les dijera a ver... en este momento todos vamos a empezar a escribir. Cada uno va a tomar los apuntes de lo que el otro dice, entonces voy a preguntar si están de acuerdo o no están de acuerdo que se desperdicie agua del colegio.
28. Martin: no, porque es que en lugar de gastarla debería utilizarse para bañarse, para hacer las comidas y para todo sirve el agua.
29. Profesor: muy bien. ¿Qué dices?

30. Pedro: no dejar las llaves abiertas, no lavar las a motos con las mangueras si no con baldes.

31. Profesor: bien, eso es lo que haríamos.

(Un estudiante que levantó la mano y dijo no estar de acuerdo)

32. Karla: (es uno de los estudiantes que faltó la sesión pasada y no se le escucha bien ya que está congestionado con gripa, está tosiendo) que... que...

33. Profesor: ¡tranquilo!

34. Pedro: yo no estoy de acuerdo con que se gaste el agua...

35. Profesor: ¿porque no está de acuerdo?

36. Pedro: gasta mucha agua.

37. Profesor: bueno, pero qué harías o qué les dirías a tus compañeros para que no sigan gastando más agua en el colegio...

38. Pedro: sería bueno que colocarán contadores.

39. Profesor: bien me parece buena idea, poner un contador así la gente sabrá cuántos litros gastan en el día. ¿Sí? Poner un contador es bueno, me parece buena idea... poner un contador cada uno. Bien. ¿están de acuerdo con la idea del compañero?

40. Ana: sí. Porque si uno bota mucha agua, entonces este... sabrá de qué manera lo hace. Si la gente la sigue botando se va a quedar sin agua algún día de estos.

41. Profesor: bueno. Esto es lo que cada uno está diciendo y como son ideas importantes, es bueno que vayamos tomando apuntes. Yo voy a decir algunas cosas importantes: aquel colegio, miren, nos damos cuenta que la gente está botando el agua de manera desinteresada, en momentos cuando los estudiantes cumplen años, veo que los estudiantes van a echarse agua allá a los baños... se empapan totalmente.

42. Karla: si y cogen un balde y empiezan a jugar echándose agua y hay mucho gasto de agua.

43. Pedro: a veces mis primitos cuando están dormidos van a colocarse un poco de agua en la cara.

44. Profesor: ¿sí? ¿Ustedes han visto eso? O también ¿han visto a otros estudiantes que llenan algunos tarros plásticos con agua y se ponen a jugar en los descansos? ¿Los han visto? ¿Qué le dirían ustedes a uno de ellos cuando ustedes los vean realizando estos actos? Por ejemplo, cuando le están echando agua a las niñas...

45. Santi: que no estén haciendo eso porque es mucha gastadera de agua.

46. Profesor: me interesó la idea del compañerito que dijo lo del contador... ¿qué es un contador? Ustedes han visto en las ciudades...

47. Juan: ¿contadores?

48. Profesor: cuando alguien por ejemplo, está lavando los platos y tiene abierta la llave se dirige al contador y en ese momento mira cómo se mueven unos números que indican la cantidad de litros que pasan y se da cuenta qué es lo que está gastando en el día.
49. Todo Responden: ¡a... ya!
50. Profesor: aquí no hay contadores ¿O sí?
51. Martin: nos deberían de poner uno.
52. Profesor: ¿por qué es importante poner un contador?
53. Karla: por qué el contador sirve para saber cuánto estoy gastando de agua.
54. Profesor: bien. Tú dices que para saber cuánto estás gastando de agua ¿cierto?, Es importante tener un contador, pero hay gente que no está de acuerdo con que pongan contadores aquí.
55. Pedro: ¿por qué?
56. Profesor:(pone su mano en el hombro de un niño) tuvo por ejemplo, que estar de acuerdo con que se ponga el contador por qué tú acabas de decir que así la gente dejará de gastar tanta agua. Yo sí conozco de personas que no están de acuerdo, saben por qué, porque a ellos les tocaría... (frota los dedos de su mano derecha)
57. Santi: pagar.
58. Profesor: pagar. ¿A usted le gustaría pagar el agua que consumen en el pueblo? ¿Qué opinan ustedes? (Repitiendo las preguntas) ¿A ustedes les gustaría pagar el agua?

La primera interacción dialógica de este apartado, inicia con el discurso oral argumentativo del profesor (turno 1) fundamentado en tres momentos. 1) Evocación del tema de la sesión previa, 2) motivación para propiciar interés en los estudiantes hablando de colocar, una vez más el video de la historia y 3) establecimiento de pautas para la práctica de lectura y escritura.

La intención comunicativa de estos enunciados entrevistó al locutor en su capacidad no sólo para demostrar el orden con que fue desarrollada la secuencia didáctica de la sesión, sino propender las capacidades argumentativas orales y escriturales de los estudiantes. Pese a la

carente disponibilidad de tiempo para desarrollar las sesiones, el profesor (turno 3) retomó la pasada sesión con ejemplos que permitieron la explicación sobre cómo tomar apuntes durante el conversatorio. Esta situación condujo a comentarios (turno 9) que generaron nexos entre lo dicho por el profesor y la realidad de situaciones ocurridas en el salón de clase.

Los contrastes entre argumentos de los estudiantes (turno 10), motivaron a que el profesor (turno 11) explicitara el origen cultural de la narración, situación que aprovecharía más adelante para establecer paralelos con creencias locales que pronostican el tiempo de lluvia (turnos 14 al 17).

Todo este recuento de devenires de la sesión pasada, se visibilizaron con la escritura de estos saberes. Desde este sentido, el profesor explicó, de nuevo, a sus estudiantes la actividad escritural, sobre apuntar ideas con actitud crítica. Estos los intercambios dialógicos han permitido *la enseñanza como intervención responsiva* (Wells, en de Paz, 2007:243), “que se adapta a las problemáticas e interrogantes de los estudiantes; que basándose en sus necesidades particulares, a la vez está fundamentándose en un contexto sociocultural más amplio... de la práctica practico-significativa se solicita al estudiante que amplíe su respuesta con sus experiencias, en la estructura de intercambio dialógica se solicita que interroge, que argumente, que critique, que comparta experiencias, que dialogue...”

En efecto, estos pensamientos sujetos al discurso argumentativo, hicieron que los estudiantes de grado tercero (turno 28), ampliaran, a instancias generales, su percepción frente al uso del agua. Tal propósito comunicativo entre interlocutores suscitó intervenciones (turno 30) cuyos argumentos justificaron y contrastaron las opiniones sobre el adecuado uso del agua (turno 34 y 36).

Otra de las intenciones discursivas del maestro (turno 37 y 39), tuvo que ver con interrogar a los estudiantes para que éstos establecieran sugerencias y opiniones y así dinamizar su papel como mediador durante la instancia conversacional.

Para ello el maestro (turno 41), llevó a colación algunas situaciones cotidianas escolares, estrategia argumentativa, que propendiera posturas alternas frente al desperdicio del agua en la institución educativa (turnos 42 al 45). Un ejemplo de esta interacción dialógica es la actitud del profesor (turno 46) ante el argumento del estudiante, pues lo amplía basándose en ejemplos de la vida cotidiana (turno 48) como las funciones del contador del agua, tema que llevó a una disertación sobre las posibles ventajas y desventajas de su uso en la comunidad (turnos 50 al 58).

En otras circunstancias, es preciso comprender la forma como los estudiantes aprecian el valor del agua como recurso y hacen profundas reflexiones, tal como se aprecia en esta interacción, frente a su valor monetario:

59. Juan: sí, creo...

60. Profesor: como en el cuento de la abuela grillo ¿ustedes vieron que a los campesinos les agradaba la idea de pagar el agua?

61. Ana: no.

62. Profesor: a quiénes les gustaba que le pagaran, en la historia de la abuela grillo, quién recibía el dinero.

(Responden los estudiantes al tiempo que son los malos)

Los que extorsionaron a mamá grillo para que les diera agua ¿sí?, Pero una cosa sí les digo, ¿les gustaría o no les gustaría pagar?

(Algunos responden entusiasmados que sí y otros con duda dijeron yo no sé)

Yo no quiero decir que todos van a decir al tiempo que sí o que todos van a decir al tiempo que no, cada quien piensa distinto. Lo que pasa es que los campesinos estaba muy tristes porque tenían que pagar el agua que tiempo atrás disfrutaban gratis. Ahora debían pagar una botella chiquita y cara para poder calmar la sed.

63. Pedro: eso es aprovecharse de la plata de otra persona.

64. Profesor: si es cierto, ¿Por qué?...
65. Pedro: el agua viene poquitica.
66. Profesor: es que el agua debería ser gratis... no ven que el agua recorre por todo lado en ríos, lagos y mares... las nubes, por qué tienen que pagar por el agua... ¿sí o no?... El problema es que a la gente les dan la mano pero ellos se cogen hasta el codo, entonces ¿qué pasa? Si aquí en San Antonio no hay impuestos para el agua y la gente continúa creyendo que es gratis, seguirá gastando el agua, y así gastando, gastando, gastando, ¿sí o no? ¿estarían de acuerdo en pagar algún día aquí en el pueblo el recibo del agua?
67. Ana: sí.
68. Profesor: ¿porque estaría de acuerdo?
69. Ana: porque así dejarían de gastar agua.
70. Profesor: miren que a la gente es necesario que reflexione que piense sobre el gasto del agua...
71. Ana: cerrar las llaves
72. Santi: mire que cuando uno se va a lavar las manos o se va a bañar, uno se baña todo el cuerpo y luego se enjabona para ahorrar agua.
73. Profesor: bien. Entonces la mayoría prefiere pagar para recibir un buen servicio, es decir que en las casas el agua llegue limpia, cristalina ya que habrá acueducto propio, pero yo creo que la gente que vive en el campo no tiene derecho a pagar por algo que está en la naturaleza. Lo que pasa es que no hay un buen manejo del líquido, entonces la gente empieza a cobrar plata por el servicio del agua, ¿sí? ¿Me hago entender? Entonces por eso les preguntaba si estamos de acuerdo o no... la mayoría dijo que si lo estaba. ¿Saben qué les digo? Yo no estoy de acuerdo con lo que ninguno de ustedes dijo, adivinen por qué no estoy de acuerdo...
74. Karla: porque tienen que pagar.
75. Ana y Santi: es cierto.

En esta situación dialógica el profesor y los estudiantes provocaron discrepancias (turnos 54, 56 y 58) acerca del manejo de contadores de agua como una desventaja asociada al pago de impuestos. Aquí la intención fue conocer la opinión sobre situaciones de costo, consumo y responsabilidad con este recurso natural.

En el transcurso del diálogo este tipo de opiniones fueron expresadas a raíz de interrogantes (turno 60), que permitieron a los estudiantes relacionar la situación del agua con la trama desarrollada en el cortometraje de *la Abuela Grillo*. En efecto, este último describió el momento en que los campesinos pagan un tributo para luego adquirir cierta cantidad del preciado líquido, reflejando una crítica de la realidad (turno 69, 71 y 72) que los estudiantes han evidenciado en su comunidad como una necesidad, debido al gasto desmedido e inconsciente de algunos pobladores (turnos 65, 66 y 70) por considerarla un recurso natural gratuito al que ellos, por indiferencia, desconocen su incierta desaparición en el futuro.

Desde su perspectiva, los estudiantes expresaron la idea de pagar el servicio de acueducto. Por su parte, el maestro (turno 73) manifestó su desacuerdo ante esta postura e intentó, mediante argumentos, persuadir a los estudiantes para que cambiaran su determinación logrando al final su cometido (turnos 74 y 75). Esta circunstancia comunicativa permitió a los estudiantes expresar y escribir, de manera conjunta, opiniones sobre la utilidad del agua:

76. Profesor: disponemos del agua que por cierto está muy cerca de nosotros y ¿tenemos que pagar por esto?... Pero si estaría de acuerdo en que haya una lección para la gente irresponsable, miren... qué pasa... como la gente se mal acostumbro, entonces puede... puede qué...

77. Martin: gastar más agua y abusar.

78. Profesor: probablemente. Pero además de esto existe otro servicio que es...

79. Martin: la luz, aunque el agua es más importante que la luz.

80. Profesor: ¿por qué?

81. Santi: porque el agua es importante para hacer las comidas, asear la casa, lavar las frutas, para que florezcan las flores, los cultivos.

82. Profesor: claro que sí, porque yo creo que los cultivos no los hacen crecer con energía, bueno la única que pueden recibir es la del sol, ¿qué tal por ejemplo un cultivo de café con energía eléctrica?

(Los estudiantes sonríen)

Me parece bien lo que dice nuestra compañera ya que ella ve más importante el agua que la energía... antes de que ésta se inventara la gente podía vivir... los abuelos que han vivido por mucho tiempo en el pueblo vivieron muchos años así antes de que llegara la energía... dicen que utilizaban velas, pero ellos daban gracias

a Dios el día que llovía ¿sí o no? Muy bien. Bueno niños a partir de este momento van a leer lo que apuntaron cada uno. Bien comencemos.

83. Juan: María: ella dijo que el agua es importante para hacer la comida... lo que pasó profe es que no alcancé a escribir nada más.

84. Profesor: bien. No te preocupes. Vamos contigo. Antes debemos tener en cuenta que sólo debemos leer palabras o ideas importantes de cada uno de nosotros. Yo por ejemplo copie pagar el agua, más importante es el agua que la luz eléctrica...

(Se escucha la campana de cambio de clase los estudiantes miran a la ventana mientras que el estudiante está leyendo lo que escribió)

85. Ana: María: el agua es importante para bañarse para cocinar.

Yirley: no me gusta que la gente lave la moto con mangueras.

Santiago: no votar tanta agua.

86. Profesor: muy bien. Veamos alguien más quiere intervenir... (un estudiante levante la mano) bien te escuchamos...

87. Pedro: Yirley: que no gastar el agua... yo no escribí lo que dijo Santiago y María.

Carlos: para no gastar tanta agua es bueno colocar un contador.

Adriana: uno debe cuidar el agua y no contaminarla.

Lucía: el más importante el agua porque es vida, se me olvidó la luz...

88. Profesor: a Santiago no le vamos a preguntar porque él está malito de la voz así que vamos a esperar que se mejore... bien.

Sin embargo, hubo un instante en que el maestro (turno 76) fue consecuente con el argumento de los estudiantes en el marco de sancionar a las personas que desperdician el agua. Después comparó con ellos la importancia del líquido vital con el servicio de la luz eléctrica (turnos 79 y 82) para escoger cuál de estos era más conveniente en la comunidad (turnos 79 y 81). Aquí es conveniente hablar sobre la importancia de la disertación en el discurso del maestro, ya que:

...es uno de los métodos más empleados en la comunicación colectiva. Su característica es la de que una persona-líder, maestro, funcionario, promotor, etc.- hable haciendo que el público intervenga. Pero la disertación como tal –

comunicador/auditorio-es una técnica peligrosa porque fácilmente el disertador, si no tiene habilidad, puede producir efectos contrarios a sus intención. (IICA, 1973)

En concordancia con lo anterior la disertación con los estudiantes permitió al profesor (turno 82), usar ejemplos en su discurso con situaciones del pasado como estrategia de reflexión sobre el uso del agua. Esta dinámica comunicativa posibilitó que las posteriores intervenciones se inclinaran a la importancia que representa el líquido para los estudiantes (turnos 83, 85, 87).

7.3 Sentido de la argumentación oral en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura.

La interacción número dos del presente capítulo, se desarrolló cuando el maestro y los estudiantes de grado tercero abordaron una actividad de lectura y escritura (ver anexo 6) sobre el cortometraje de la abuela grillo y comentarios hechos en las pasadas sesiones frente al cuidado y desperdicio del agua. En efecto, los estudiantes discutieron desde algunos interrogantes, por ejemplo, *¿por qué cantaba la abuela grillo?, ¿por qué se desperdicia tanta agua en el colegio? y ¿estamos de acuerdo o no con la idea de colocar contadores de agua en la institución educativa?* Tales interrogantes, dinamizaron la comunicación entre el maestro y los estudiantes manifestando así, sus puntos de vista con respecto al tema y desde luego haciendo hincapié a la forma de pensamiento y expresión que se tiene en el contexto escolar frente a uso del agua, como una situación cotidiana escolar.

Al inicio de la sesión, el maestro hizo un recuento partiendo de los interrogantes citados anteriormente y, desde lo vivenciado en las pasadas sesiones. Luego, escribió en el tablero ideas sobre lo que había estado hablando con los estudiantes, quienes a su vez condensaron

esta actividad por escrito. De este aspecto se denotó la caligrafía de los estudiantes, cuyas características difieren unas de otras en cuanto a la legibilidad (ver anexo 7).

En un segundo momento, a petición del maestro, los estudiantes conformaron grupos de cinco integrantes para responder *¿Qué debemos hacer para no desperdiciar agua en el colegio?*, pregunta que generó un ambiente concertado haciendo énfasis en la manifestación por escrito de propuestas. A esta actividad se sumaron reglas de participación sugeridas por el docente, las cuales consistieron en que cada grupo nombraba un representante quien haría la socialización de lo trabajado.

Esta sesión develó una producción inicial de texto propositivo de los estudiantes, el cual fue socializado para suscitar un intercambio dialógico entre miembros de los distintos grupos. No todos hicieron el ejercicio de escucharse unos a otros, pues no quisieron compartir lo que habían escrito al compañero. No obstante, el interés en este primer ejercicio fue hacer una primera relación colocando a prueba las competencias lectoras y escritoras de cada uno, así como también confrontar las ideas que cada uno posee frente al desperdicio del agua como problemática en la institución educativa san Antonio.

Interacción No. 2

1. Profesor: cada representante de los grupos nos va a compartir que hicieron en el momento en que trabajaron, entonces debe responder a la pregunta recordando que, quien vaya representar al grupo de convencer a los demás..., tiene que convencer a los demás, que tienen que hacer este tipo de trabajo y que está en el tablero.

(Durante el desarrollo del ejercicio los niños y las niñas conformaron grupos aparte. Hay cuatro niñas y cuatro niños. En la organización se notó que las niñas conversan sobre algunas acciones que pueden ser útiles para el ahorro del agua en el colegio y hay dos niños que escriben lo que la compañera está explicando. En contraste con esta situación, los niños representan un caso diferente, ya que no hablan entre ellos y sólo dedican el tiempo a hacer dibujos y a mirarse entre ellos. Al respecto el maestro les pide el favor de reunirse y seguir el ejemplo del otro grupo. Es de notar que de los

cuatro niños, sólo uno estaba haciendo el ejercicio es decir, estaba completando los seis cuadros con ideas que a su criterio eran propuestas. Desde esta circunstancia el maestro le pide al niño compartir lo que escribió a sus demás compañeros para ponerlas en consideración y éstos a su vez deben concertar si deben ir incluidas al final en la socialización.

Culminado el momento de concertación entre los dos grupos, cada representante hará la respectiva socialización de las propuestas. Los estudiantes de cada grupo han decidido reunirse y preparar a los ponentes sobre que propuestas va a dar a conocer al otro grupo. Los voceros deben dar a conocer los pensamientos que emergieron grupalmente. Hubo un instante en que una de las integrantes del grupo de las niñas se dirigió al otro grupo para preguntar sobre el significado de la palabra el grifo, situación que el otro grupo aprovechó para llamar al profesor y pedirle que le explicara el concepto, ya que la palabra más empleada en el contexto es llave)

2. Profesor: al final vamos a entregar los trabajos que escribieron, quienes nos van a compartir tendrán derecho a solicitar la ayuda de su grupo cuando se olviden de explicar alguna propuesta, o si no el grupo debe estar pendiente para complementar con alguna idea... ¿cuál de los dos grupos quiere empezar?

3. Juan: voy a leer lo que escribimos en nuestro grupo...

Uno: decirles a los estudiantes que cuiden el agua.

Dos: si un estudiante contamina el agua, decir que la cuide.

Tres: cerrar los grifos y no dejar ni una prendida.

Cuatro: no votar el agua y no jugar con los grifos.

Cinco: arreglan los grifos y cuidar el agua.

Seis: traer a un ingeniero para qué arregle el agua.

4. Profesor: bien gracias. Seguimos con intervención de las niñas (sonrisas)

5. Ana:

Uno: debemos poner un contador para que la gente no gaste agua.

Dos: arreglar el contador.

Tres: anunciarles a los niños que no voten el agua.

Cuatro: poner un acueducto para que no se gaste el agua.

Cinco: no desperdiciar el agua, porque nos sirven para cocinar y bañarnos.

Seis: decirle los niños que no abran los grifos.

6. Profesor: muy bien. Vamos ahora a hacer un intercambio de los trabajos que hicieron cada uno (los estudiantes de un grupo buscan a los integrantes del otro para intercambiar información)

7. Pedro:

Decirle los estudiantes que no gasten el agua.

8. Martin:

Arreglar el contador.

9. Pedro:

Si un estudiante bota el agua, decirle que la cuide.

10. Martin:

Decirle a la gente que no bote el agua.

11. Pedro:

No dejar abrir el registro.

12. Martin:

No jugar con el agua durante los descansos.

13. Pedro:

No gastar el agua.

14. Martin:

Arreglan los grifos y no botar el agua.

15. Pedro:

Gastar poquita agua.

16. Martin:

Tratar de conseguir a un ingeniero para qué arregle el agua.

El uso continuo de la preposición *que* (turno 1), más que una aparente orden impuesta, sugiere al estudiante una actitud de compromiso hacia la tarea que debe realizarse, en este caso, en grupos de trabajo. Tal circunstancia es aprovechada por el maestro para tratar de ser objetivo, pues espera que los resultados al final de la sesión sean favorables.

Entre tanto, el profesor (turno 2), habla en primera persona del plural para establecer una relación cooperativa con los estudiantes y un ambiente de confianza que propicie el desarrollo de las actividades de manera mancomunada. Esta acción comunicativa se complementó con el trabajo en grupo de los estudiantes quienes, en concertación,

conformaron un conjunto de sugerencias para el adecuado uso del agua en la institución. Desde esta perspectiva el profesor también fue guía en la resolución de dudas de tipo ortográfico y semántico que emergieron durante el proceso de escritura del texto.

En consecuencia, la actividad realizada conllevó a un proceso de lectura en voz alta (turno 3 y6) encabezado por representantes de cada uno de los grupos, proyectando un contenido textual, resultado de los consensos a los que finalmente llegaron durante un ambiente conversacional suscitado por sus mismos argumentos a favor o en contra de una determinada idea.

Tal estrategia (turno 6 al 16) argumentativa oral, establecida por el maestro, no era únicamente para aumentar la participación de los estudiantes, sino para iniciar un intercambio comunicacional entre ellos acerca de la discusión del tema. Cabe anotar que tanto el maestro como los estudiantes, encontraron dificultades, pues el ejercicio de compartir la información entre los grupos, como una estrategia de pedir y agregar alternativas, no sólo condujo a la pérdida del carácter de una conversación espontánea, sino a un inapropiado uso del discurso denotado, sobre todo, al final de la sesión.

7.4 El cortometraje y las preguntas abiertas en la interacción discursiva oral y escrita.

En la siguiente interacción, los estudiantes del grado tercero hicieron una autoevaluación frente a sus avances en lectura y escritura, situación que fue posible con ayuda de un cortometraje titulado *El mundo de los libros*. Partiendo de su contenido, el profesor, en uso de su discurso oral argumentativo, intercedió como sujeto motivador para que los estudiantes expresaran de manera oral y escrita sus ideas en respuesta a dos interrogantes: *¿por qué nos da pereza leer y escribir?* y *¿cómo podríamos mejorar los hábitos de lectura?* (ver anexo 8)

La deliberación derivada de estas preguntas permitió comprender el sentido de apropiación de los estudiantes durante un taller de lectura y escritura, desde la perspectiva del discurso oral argumentativo y las situaciones cotidianas escolares.

Interacción No. 3

1. Profesor: vamos entonces a iniciar los comentarios que tenemos acerca del video los libros fantásticos... entonces vamos, entre todos vamos a intervenir de acuerdo a la siguiente pregunta ¿qué les pareció el video?
2. Pedro: a mí me pareció...
3. Profesor: ujummm...
4. Pedro: ... bien, porque los cuadernos eran mágicos y hablaban y caminaban y llevaban a las personas a leer...
5. Profesor: bien... qué más a ver...
6. Juan: y a lo último el señor se volvió un viejito... y el...
7. Profesor: ujummm... ¿pero él estaba triste porque se está volviendo viejo?
8. Martin: no.
9. Profesor: ¿cómo era el semblante del señor?
10. Pedro: contento.
11. Karla: se sentía feliz, porque él era buen lector...
12. Profesor: ¿buen lector?
13. Karla: sí.
14. Profesor: ¿qué le pasó al señor al final cuando lo elevaron los libros?
15. Ana: se volvió joven... y se fue con la muchacha.
16. Profesor: ¿ustedes saben que los libros pueden hacer inmortal a una persona? ¿Saben que pueden hacer que una persona jamás muera? ¿Sabían eso?
17. Carlos Y Ana: no.
18. Profesor: entre una persona más lea más vida tiene, porque cada vez que se pasa la página de un libro, cada vez que está leyendo, bien convencido de lo que usted está haciendo, usted tiene la capacidad de imaginar muchas cosas... usted lee un cuento usted imagina muchas cosas y lo mismo le pasaba al señor del video. El imaginaba

que él, pues de todas maneras... ¿sí?... Vivía e imaginaba tantas cosas hermosas que había en los libros, así que niños aprendamos el hábito de leer y escribir. Que no nos dé pereza leer y escribir.

19. Martin: a mí por ejemplo antes me gustaba leer y también escribir, pero ahora no...
20. Profesor: ¿por qué ahora no?
21. Martin: porque ahora me da mucha pereza... a veces uno está cansado.
22. Profesor: ¿por qué a veces a los niños del grado tercero nos da pereza leer y escribir?
23. Karla: porque el libro tiene a veces muchas palabras largas y otras cortas.
24. Profesor: aja... ésa podría ser una razón y ¿qué otra razón podría haber?... Puede haber muchas. Cuando el Profesor trajo por primera vez los libros qué ven ustedes en el aparador, ¿ustedes qué pensaron cuando los vieron por primera vez? (señala la repisa de libros del salón)
25. Pedro: que los libros tenía muchas páginas y era muy largos...
26. Profesor: y será que por eso ¿no vamos a poder leerlos algún día?
27. Estudiantes: (respondiendo el unísono) sí.
28. Profesor: si podemos leerlos, de hecho ya estamos leyendo algunos... fijémonos por ejemplo hace algunos días no habíamos tenido oportunidad de tocar un libro, ¿recuerdan la primera vez que les entregue un libro del aparador? ¿Qué sintieron ustedes al recibir por primera vez, un libro diferente a las cartillas que hemos leído en años anteriores?
29. Ana: empezamos a sentir pereza, que era muy jarto, después que los comenzamos a leer ya no nos gustó leer tanto (sonríe)
30. Profesor: ya... bien (dirigiéndose a un estudiante) cuando recibió uno de los libros usted qué pensó o qué sintió... cuando recibió el libro por primera vez...ummm... sintió como la gente que estaba allá en la fila ¿no? (Evoca lo que vieron en el video) estaban todos en blanco y negro y cuando recibían el libro ¿de qué color se ponían al momento de leerlos?
31. Santi: de colores.

La anterior interacción denota el papel del maestro (turno 1) que procuró establecer un ambiente conversacional utilizando las impresiones que dejó el video en los estudiantes. Por ende, decidió iniciar con una pregunta que satisficiera esta intención y de paso corroborara qué tan atentos estuvieron durante la proyección del video. Durante el

cumplimiento de este propósito (turno 3) el maestro manifestó su interés al estudiante (turno 2), motivando al interlocutor para que continuara con su participación (turno 4).

En otras circunstancias una de las estrategias utilizadas por el maestro (turno 7, 9 y 14) fue esperar que los estudiantes respondieran a preguntas sobre situaciones que él aparentemente desconoce. Esta intención permitió que los estudiantes (turnos 11, 21 y 23) a través del cortometraje, disertaran u opinaran sobre emociones y comportamientos que reflejan los personajes que se desenvuelven en la historia identificándose con las escenas donde se promueve, de manera fantástica, el gusto por la lectura. Aquí la argumentación oral cumple su función como:

...un proceso lingüístico que implica el ofrecimiento de razones o pruebas para apoyar las opiniones, dar cuenta del sentido o de una situación o de un texto. No todos los puntos de vista son iguales, de modo que el estudiante debe informarse qué opiniones son mejores que otras.

La argumentación no debe ser entendida como acción propia del diálogo cotidiano, donde el otro puede explicar su punto de vista, ser escuchado y valorado sino como interacción contextualizada en otros tipos discursivos. En tal situación al estudiante se le exige argumentar desde la dinámica misma que se desata en la interacción, establecida con los diferentes significados que circulan en el debate. (Pérez, 2006:194)

También el maestro (turno 17 y 18) estableció analogías que hicieron más expresivo su discurso en la intención no sólo de explicar la alegoría que representa la historia del video, sino promover en los estudiantes el gusto por la lectura. Esta acción comunicativa estuvo

presente en los comentarios por él realizados y del cual se dieron conexiones entre la historia del cortometraje y las situaciones cotidianas de los estudiantes, relacionados con el gusto por la lectura (turnos 19, 21 y 23). Pero no hubo suficiente repercusión de las preguntas del profesor en el razonamiento dialógico de los estudiantes así que decidió evocar algunas situaciones como analogías que ayudaran a resolver este problema (turno 24). Aquí cabe denotar que la función de este tipo de semejanzas ha sido:

(...) reconocida por todos como un factor esencial de invención... la mayoría de las veces los pensadores empíricos sólo ven en la analogía, una semejanza de índole menor, imperfecta, débil, incierta. De modo más o menos explícito, se admite que la analogía forma parte de una serie, identidad-semejanza-analogía de la que constituye el grado menos significativo. Su único valor sería el de permitir la formulación de una hipótesis que se debe comprobar por inducción. (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989:571)

Ante esta perspectiva, los estudiantes manifestaron las razones por las cuales les disgustaba leer (turno 29). De tal situación se suscitó una reflexión (turno 32), producto de la desazón de los estudiantes por la lectura, que cambió, por un instante, el modo de pensar de los estudiantes y esta situación trascendió al momento de explicar sus puntos de vista sobre la preferencia por los libros o la televisión (turnos 32 al 45):

32. Profesor: cierto... volvían a su estado, a su color original ¿será que en este momento todos somos del color y del semblante de los personajes que aparecen en el video?... Pienso que cuando no cogemos un libro nos sentimos como mal... cuando cogemos un libro empezamos a... ¿A qué?... A ver nuevas cosas, nuevas miradas del mundo... ¿entre el televisor y el libro que preferirían ustedes?

33. Ana: el libro.

34. Juan: el libro.
35. Santi: el libro
36. Profesor: ¿el libro? ¿Por qué no la televisión?
37. Karla: yo por mi parte escogería la tele... porque en la tele no hay que leer a veces.
38. Profesor: en la tele que hay a ver, entonces...
39. Karla: en la tele ellos... o sea pasan que ellos leen y nosotros escuchamos, ponemos cuidado y así no nos da pereza...
40. Profesor: ya veo... con que no nos da pereza entonces preferimos más ver televisión o leer ¿qué podemos decir al respecto? Usted qué dice ¿leer es más importante que la tele o todo lo contrario?
41. Carlos: leer, porque uno aprende más y cuando le preguntan a uno, entonces uno ya sabe, en cambio cuando uno ve televisión al rato a uno se le olvida y ya no sabe...
42. Profesor: entonces a uno ¿se le olvida más rápido las cosas viendo televisión, que cuando uno lee un libro?
43. Carlos: ujummm.
- (Dos estudiantes empiezan a hablar al tiempo un a favor de la televisión y otro favor del libro)
44. Karla: es mejor ver televisión y no leer los libros para que no nos dé tanta pereza.
45. Carlos: cuando uno lee un libro, aprende más que cuando ve televisión, ya que cuando uno ve un programa no lo vuelve a ver, cuando uno quiere, en cambio con un libro uno puede volver a leer la página si quiere...
46. Profesor: ésa puede ser una buena razón que nos motive a leer un libro... si uno vuelve a ver un programa de la televisión, pueda que éste lo vuelvan a repetir pero...uuuh..., el problema es cuándo lo van transmitir. Y a veces por cuestión de tiempo tampoco lo ve o sencillamente ya no le interesa. En cambio un libro si usted...
47. Martin: en cambio un libro uno lo tienen casa y uno cuando quiere va y saca el libro y lo lee y a si a uno se le queda en la mente.
48. Profesor: me parece perfecto, cuando lee un libro muchas veces nos olvidamos de aquella frase o palabra que se encuentra en páginas anteriores y debemos regresar para recordar... me devuelvo otra vez ¿cierto?...

49. Pedro: o lo que yo no entiendo, lo escribo...
50. Profesor: ¡exactamente!... Lo que yo no comprendo, lo escribo y después le voy a preguntar al profesor, para saber qué significa tal palabra o la buscamos en el diccionario... ¿sí?... Más adelante antes de entregar a cada uno el libro, vamos a mirar que contiene ese libro... ¿sí?... Vamos a leer para saber sobre qué podrá tratar cada libro...por ejemplo algunos ya hemos leído hasta la mitad...hay niños que son muy rápidos para leer y muy rápidos para escribir... ¿sí?
...entonces.....

Bueno entonces llego el momento de responder a las dos preguntas que se habían planteado desde un comienzo, la pregunta uno (P1) es por qué a nosotros no da pereza leer y escribir y la pregunta dos (P2) qué hábitos podemos tener para mejorar la lectura y la escritura. Al respecto vamos a escuchar las respuestas antes de ver el video, por parte de los niños frente a estos interrogantes.

51. Martin: P1/no escribimos por salir a jugar y por ver televisión y a jugar bolas...
52. Profesor: Ujummm...
53. Martin: P2/no salir a jugar ni ver televisión y coger los libros para ponerse a leer y después pasarlo al cuaderno...
54. Profesor: Bien, muy bien, veamos que otra respuesta tenemos...
55. Ana: P1/ Ummm...porque nos dan ganas de jugar, los libros tienen las páginas muy largas y estamos cansados. Y P2/no salir a jugar y sólo ir a leer y a escribir...
56. Profesor: bien vamos ¿quién sigue?...
57. Juan: P1/nos da pereza escribir y leer y los libros tiene muchas páginas escritas y muy poquitos dibujos...
58. Profesor: bien... ¿y tienes otra respuesta?
59. Juan: P2/porque están cansados...no salir a jugar y ponernos a leer y escribir...
60. Profesor: ¿No tiene otra sobre los hábitos? ¿Sólo escribió hasta ahí?... bien... Lo que acabamos de escuchar son las respuestas de lo que respondimos antes de ver el video... (después de proyectar el video el profesor le habla a los estudiantes) Ahora vamos a responder las mismas preguntas ya que vimos los libros fantásticos.
61. Martin: P1/ ponernos a escribir y a leer y no dejar el libro. Segunda P2/porque los libros tienen muchas páginas y hay que comprar muchos libros para leer y escribir y darle vida a ellos.
62. Profesor: muy bien... vamos a escuchar el siguiente turno...no importa si son idénticas, lo importante es que compartamos todo lo que hemos escrito...
63. (Los niños balbucean sobre a quiénes les corresponde el turno de intervenir)

64. Ana: ¿la primera pregunta?
65. Profesor: ujumm...
66. Ana: P1/porque nos dan ganas de jugar y porque estamos cansados...P2/repasar y poner cuidado de no salir a jugar y solo ir a leer y a escribir, porque los libros tienen las páginas muy largas.
67. Profesor: muy bien...
68. Juan: P1/primera por salir ligero a jugar y también por la pereza de hacer las tareas.P2/segunda no salir a jugar hasta que terminamos de leer y escribir...
69. Profesor: Muy bien...
70. Santi: P1/primera, no salir a jugar porque estamos cansados y nos da pereza salir a escribir y leer.
71. Profesor: muy bien...

De estas opiniones los estudiantes (turnos 37y 39) adujeron que leer un texto era más difícil que ver televisión, pues implica mayor esfuerzo de comprensión, y esta respuesta es deducible, tanto por razones psicológicas, socioculturales, afectivas y académicas como por la carencia de una práctica lectora permanente, tal como fue denotado durante las intervenciones. No obstante, fue posible ver otras participaciones donde dejaron por sentado su aprecio por la lectura fundamentándose en los deberes académicos y el compromiso formativo de sus familias con respecto a la enseñanza de la lectura (turno 41).

En otras instancias, la recapitulación (turno 42) fue una estrategia discursiva empleada por el maestro para priorizar, condensar y disertar sobre la relevancia de las ideas expuestas por los interlocutores hasta el momento. Este acto de habla implicó que los estudiantes debatieran sobre ventajas y desventajas de leer y ver televisión, como efecto que retroalimenta el mensaje del maestro (turnos 45 al 49). A esto se sumó el interés por compartir formas de lectura (turno 49 y 50) que ofrecieron al estudiante la oportunidad de comprender el texto y la imagen y propiciar una articulación de prácticas de la lectura y la escritura discernida de la disertación entre ambos aspectos (turno 51).

Durante este encuentro dialógico, el maestro formuló cuestionamientos (pregunta 1/P1 y pregunta 2/P2), que mantuvieron esta disertación realizada con los estudiantes, sólo que esta vez buscó que ellos se inclinaron hacia la producción de textos de opinión o de argumentación.

En este primer intento escritural, los estudiantes respondieron con argumentos y sugerencias que satisficieran las preguntas del profesor (turnos 52, 54, 56, 58 y 60). Por su parte, el maestro (turno 61), estuvo interesado en escuchar y comparar los argumentos antes y después de la información suministrada en el cortometraje.

Este ejercicio amplió la mirada de los estudiantes frente a las prácticas de lectura y escritura (turno 62). Esta manera de interpretar la relación entre la realidad y la fantasía trajo consigo la lectura de dos textos: la de situaciones cotidianas escolares y la historia contada en el cortometraje (turno 67). Esta circunstancia intertextual fue la que dinamizó la construcción individual y colectiva de producciones escritas posteriores.

A este logro se aunó la tarea del maestro-guía (turno 55, 57 y 59) en aras de abordar las relaciones intertextuales como “una parte constitutiva de los discursos, directamente vinculadas a los procesos de producción, distribución y recepción de los mismos, por ende, la práctica discursiva atiende dichas condiciones y procesos del texto, palabra que desde Fairclough (1995:17) se refiere tanto al lenguaje hablado como al lenguaje escrito”. (Lara, 2009:120)

8. LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA SOBRE SITUACIONES COTIDIANAS ESCOLARES

8.1 Descripción de criterios para el análisis interpretativo de los datos.

Para el desarrollo de este capítulo fue necesario comprender el proceso de aprendizaje de lectura y escritura de los estudiantes durante la actividad asignada por el profesor quien a su vez, utilizó, como recurso dialógico, el uso de preguntas abiertas para conseguir información emergente que más adelante aprovecharía, sobre todo, en ofrecer a sus estudiantes temas implícitos que les permitieran resolver la inquietud sobre qué escribir y cómo leer textos.

8.2 La intersubjetividad en la producción y confrontación de textos sobre situaciones cotidianas escolares

La siguiente interacción muestra las circunstancias que llevaron a los estudiantes a escribir los posibles temas de sus escritos fundamentados en las situaciones cotidianas escolares de las que son partícipes:

Interacción dialógica No. 1

1. Profesor: Vamos a empezar a escribir en este momento temas, y sí me gustaría, por favor, que los temas que se van a escribir sean temas que estén relacionados con el colegio... ¿sí?...les voy a dar una ayudita, por ejemplo nosotros ya habíamos hablado sobre el tema del agua...
2. Ana: mmmm...nosotros ya habíamos hablado sobre ese tema...
3. Profesor: entonces, nosotros también podemos hablar de otros temas que pasan aquí en el colegio...

4. Karla: ¿puede ser la luz?...
5. Profesor: si claro... puede ser la luz, puede ser del techo, a propósito miren ese techo como esta de mal puesto, del restaurante también puede ser... ¿qué otras cosas podemos opinar? Podemos opinar de que hay niños que les gusta lastimar a otros niños, también podemos hablar sobre la solidaridad que debe haber entre los compañeros... ¿cierto?, son temas ¿verdad?... ¿sobre qué otras cosas podemos hablar?... Ah ya se: la inseguridad. Que se llevan los útiles escolares, los cuadernos... ¿sí?... ¿qué más? A ver... que aquí se entran a robar, se acuerdan del otro día que se robaron un balón... ah claro que recuerdo... el día que entraron al restaurante... ¿recuerdan... que se llevaron unas cosas?
6. Santi: de la iglesia también...
7. Profesor: de la iglesia si... pero no la iglesia está fuera del colegio; hablemos mejor de lo que pasa dentro del colegio, de aquellas cosas que nos ocurren aquí... ¿les parece?
8. Estudiantes: Ujummm...
9. Profesor: entonces las (señala el tablero con el marcador y escribe) vamos a copiar aquí: temas. Eso sí lo vamos a hacer cada uno, pues por ejemplo, usted vio diferente a lo que vieron los otros, para así evitar que no copiemos lo mismo de los otros compañeritos.

(Los estudiantes empiezan a intercambiar algunos comentarios sobre lo que van a escribir más adelante en la hoja)

10. Santi: a ver cuál...
11. Ana: la 6. No regar basura en el colegio.
12. Juan: a no esa no. Tiene que inventársela ustedes... ¿cierto?
13. Ana: mejor colocar no tirar basura en el colegio... si, pongamos la numero seis.
14. Martin: y no colocar apodos ni dañar los útiles a los compañeros también.
15. Pedro: ya acabe de hacer los seis temas...
16. Martin: no todavía le faltan más... por todos son nueve.

(Cuando el profesor se ausenta un momento, mientras va por unos materiales, algunos estudiantes pierden interés en la actividad que están realizando y empiezan a jugar con un balón de baloncesto que guardan en el salón. Se escuchan risas tras tratar de arrebatarse la bola entre ellos)

17. Profesor: Listo... a ver...
18. Martin: profesor yo hice diez.
19. Profesor: bien y los demás...
20. Karla: nada...

21. Profesor: bueno entonces vamos a escuchar los temas que ustedes eligieron...lo que hayamos alcanzado a hacer, porque de esta actividad dependerá el desarrollo de la próxima sesión... aquí lo más importante es la posibilidad de poder defender lo que decimos y pensamos frente a uno de los temas y situaciones que vamos a presentar ahora. Cada uno nos vamos a defender con la palabra, no hay necesidad de utilizar “los puños” o alguna otra situación que represente la violencia. Por el contrario, vamos a demostrar que muchos de los problemas que se trataran serán resueltos desde la concertación de ideas y, por supuesto, desde un ambiente de escucha. Entonces es a partir de las palabras, que vamos a comenzar a defendernos... ¡a discutir, pero con respeto!... entonces vamos a escucharnos entre todos... ¿Qué les parece?...

(Los estudiantes hacen lectura de los posibles temas que serán tratados en las posteriores sesiones. Algunos escribieron más número de temas que otros según en número acordado. Esta acción hará factible el propósito no sólo en el aspecto motivacional de los estudiantes frente al desarrollo de sus competencias lectoras y escritoras, sino el carácter del discurso oral argumentativo que suscite el maestro en virtud de prácticas de enseñanza de la lectura y escritura en el grado tercero)

22. Juan: tema 1(T1): No dañar las plantas, no pelear.

T2: No entrar a robar en el restaurante.

T3: Barrer los salones antes de irse para la casa.

T4: no salir del salón en horas de clase.

T5: el ingreso a los salones durante el recreo.

T6: la interrupción de los estudiantes en horas de clase.

T7: Los estudiantes que dañan las notas que son remitidas a sus padres.

T8: El maltrato entre compañeros.

T9: Los estudiantes que arrojan basuras en el colegio.

T10: Los estudiantes que se llevan las cosas de los compañeros sin permiso.

23. Profesor: muy bien...vamos entonces con Lina.

24. Pedro: T1: las niñas y niños que lastiman a los compañeritos. Que haya solidaridad entre ellos.

T2: que haya buen ejemplo de los estudiantes más grandes en el colegio y que tengan cuidado con los más pequeños.

T3: cuidar los libros que presta el profesor.

T4: que los niños y profesores respeten la naturaleza.

T5: Los estudiantes que votan basura en la calle.

T6: estudiantes que esconden y votan las cosas de sus compañeros.

- T7: aprender a cuidar las cosas entre nosotros mismos.
- T8: El robo de las pertenencias del profesor.
25. Profesor: muy bien... Yirley...
26. Ana: T1: no votar la basura en el colegio.
- T2: la contaminación del medioambiente del colegio.
- T3: echar agua a las matas porque se están marchitando.
- T4: arreglar el tejado porque hay goteras.
- T5: no llevarse los útiles escolares de los compañeros.
- T6: los estudiantes que arrojan basura en cualquier parte del colegio.
- T7: no votar la comida en el restaurante.
- T8: no pegarle al compañero que está en el lado no tampoco pellizcarlo.
- T9: no hablar en el salón con el otro compañero.
- T10: no arrancar las hojas de los libros que el profesor nos pasa.
27. Profesor: muy bien... vamos ahora que nos comparte Adriana.
- T1: los niños que lastiman a los compañeros.
- T2: no dañar las flores.
- T3: los robos en el restaurante.
- T4: la interrupción de algunos estudiantes a sus compañeros cuando participan.
- T5: No llevarse los útiles escolares.
- T6: estudiantes que votan la basura en el colegio.
- T7: estudiantes que ensucian o permanecen con el uniforme desaseado.
28. Profesor: Muy bien entonces con estos temas ya hemos dado los primeros pasos para una larga conversación. De ahora en adelante ya no dictaré ni escribiré tanto como lo he venido haciendo en el curso, sino que todas las clases serán en gran parte una conversación sobre lo que cada uno de ustedes han compartido el día de hoy. Lo más bonito de todo esto, es que no quedará en palabras, por el contrario todo lo que vamos a vivir aquí será motivo para escribir y leer... lo que cada quien vive, piense y dice... ¿sí?... ¿Qué nos pareció la actividad de hoy?
29. Estudiantes: buena.
30. Karla: buena porque hay muchos ejemplos.
31. Profesor: muchos ejemplos sobre muchas situaciones que antes pensábamos que no habían en el colegio. Por qué más fue buena ¿por los videos?

32. Santi: si por los videos.
33. Profesor: qué hemos aprendido de los videos.
34. Ana: que hay que leer y escribir.
35. Juan: y hay que darle vida a los libros.
36. Profesor: qué otra cosa pudimos aprender hoy.
37. Martin: debemos leer y escribir mucho más...dictando...
38. Profesor: dictando ah muy bien, pero para qué nos sirve dictar.
39. Juan: para poder escribir más rápido y así adelantarse en los temas.
40. Profesor: Si. Pero el dictado también me ayuda a saber si tengo buena o mala ortografía. Muchas veces tenemos errores de ortografía y escribimos “aría” en vez de “haría” con hache, entonces debemos tener más cuidado de ahora en adelante.

El comentario introductorio de la sesión (turno 1) denota la intención del maestro por iniciar la práctica de enseñanza de la lectura y la escritura con los estudiantes (ver anexo 9) motivándolos a conversar sobre situaciones cotidianas escolares. En este orden de ideas, la expresión *mmm* (turnos 2), confirma en esta interacción la exteriorización de su pensamiento como parte de la interlocución en las conversaciones sobre el uso adecuado del agua, actividad realizada en la pasada sesión. Durante esta actividad discursiva se relacionaron argumentos (turno 3) con otros temas, como consecuencia de la acción de recoger lo que saben los estudiantes (turnos 4 y 5) basado en sus situaciones cotidianas escolares. Este intento de guía según Mercer (1997:36), se desarrolla desde tres momentos:

- a) obtener conocimiento relevante de los estudiantes, para que puedan detectar qué es lo que los estudiantes ya saben y comprenden y para que el conocimiento sea contemplado tanto como propiedad de los estudiantes como del profesor;
- b) responder a lo que dicen los estudiantes, no sólo para que los estudiantes obtengan Feedback (reacción) en sus intentos sino también para que el profesor pueda incorporar en el flujo del discurso lo que los estudiantes dicen...

c) describir las experiencias de clase que comparten con los estudiantes de manera que la significación educativa de esas experiencias conjuntas sea revelada y se le dé importancia.

Partiendo de lo establecido, el interlocutor (turno 7) instituyó un parámetro que mantuviera el hilo conversacional desde la óptica escolar bajo fundamentos útiles, inmersos en el contexto de mayor desenvolvimiento cotidiano y que ayudaran a dinamizar su discurso oral argumentativo, en aras de fomentar una práctica de la enseñanza de la lectura y la escritura del mundo anclada a las experiencias del diario vivir.

Desde esta perspectiva, la expresión *¿les parece?* infiere que se trata de un acuerdo y no una acción restrictiva. A esta situación discursiva se aunó aquella actividad (turno 9) en que el maestro abordó la subjetividad, como un estado que posibilitó a cada estudiante obtener una visión particular sobre las impresiones de la realidad a través del intercambio dialógico. Tal circunstancia facilitó a los estudiantes la comunicación sobre distintos aspectos de la vida cotidiana en la escuela (turnos del 10 al 16).

Entre tanto, la preocupación del estudiante (turno 12) por evitar escribir lo mismo que su compañero, hizo que explorara formas alternas de producción textual en conjunto (turnos 13 y 14). Pero no todos los integrantes de los grupos, durante el ejercicio, contribuyeron a la idea de discusión colectiva (turno 15) esperada por el profesor, por razones como la distracción y la *autosuficiencia* de algunos estudiantes cuya intención era competir quién era el más rápido en terminar el ejercicio (turno 16). Pese a las inconsistencias presentadas durante el ejercicio grupal, el maestro procedió con la segunda parte del encuentro conversacional motivando a los estudiantes al diálogo respetuoso y la escucha sobre las distintas temáticas planteadas en sus textos.

En efecto, los estudiantes (turnos 22, 24, 26 y 27) establecieron sus temas donde se hallaban, implícitas, sugerencias y problemáticas que constituyeron para el maestro una fuente informativa en la construcción de prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura. Con ello expresó una serie de comentarios (turno 28) que conservaron en los estudiantes la esperanza de leer y escribir con significado sin llegar a ser indiferentes al mundo circundante. Así, la motivación de sus palabras llevó al reconocimiento de un nuevo rumbo metodológico de sus clases. Se trató de guiarlos acercándolos a sus propios intereses y problemáticas que fundamentarían su aprendizaje de la lectura y la escritura. Con ello el pensamiento Vigotskyano emerge cuando el intercambio dialógico se compara con “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.” (Vigotsky, 1979:133)

Desde aquel instante el maestro y los estudiantes de tercero afrontaron estas situaciones cotidianas escolares como ejemplos (turno 30) suscitados por las experiencias y la relación que guardaban con la realidad expresada en cortometrajes que fueron proyectados en su momento. De esta reflexión surgió al final una cuestión (turno 33) que indujo a que los estudiantes valoraran (turno 34, 35, 37 y 39) la importancia de leer y escribir a partir del recurso didáctico utilizado por el maestro.

8.3 Dramatizado de situaciones cotidianas escolares para la comprensión y producción de textos.

8.3.1 *Descripción de la secuencia*

La interacción dialógica que abarca el subtema de este capítulo describe la situación de los estudiantes de grado tercero, que se reunieron para hacer un recuento de la sesión pasada,

referente a los temas planteados en una lista previa que serían discutidos en posteriores sesiones. Lo primordial de esta actividad fue la comunicación del maestro, a través de su discurso, que consistió en motivarles a que hablasen sobre un determinado tema, por ejemplo, el acoso escolar más conocido en la actualidad como *matoneo*¹, que algunos estudiantes de la institución educativa deben afrontar.

Esta actividad comunicativa permitió la búsqueda de un pretexto que les motivara e involucrara en procesos de lectura y escritura. Asunto que fue previsto por el maestro de grado tercero tras la aplicación de estrategias argumentativas orales detalladas más adelante.

Por lo pronto, los estudiantes, bajo la guía del maestro, realizaron un dramatizado sobre matoneo. Este planteaba la supuesta situación de dos niñas que, en horas de recreo, se dirigían a la tienda escolar para comprar unos dulces. De repente aparecieron dos estudiantes quienes le arrebataron el dinero, tras agredirlas verbalmente. Las niñas muy preocupadas, decidieron callar y esperar a que la jornada terminara, para comentar el problema en sus casas respectivas. Tras escuchar sus padres lo ocurrido, decidieron ir al día siguiente a hablar con la directora de grado sobre este problema y qué medidas tomar en consenso. La profesora, una vez escuchada la situación, decidió tomar el caso con absoluta reserva e hizo personalmente sus averiguaciones, logrando identificar a los estudiantes que al final, fueron remitidos en Rectoría.

El caso descrito adquiere importancia ante la posibilidad de ser dramatizado, ya que constituye, tal como lo expresa Donald (2013:287), un aspecto de

¹ Frente a la problemática de violencia escolar la Rama legislativa colombiana expide la ley 1620 de Marzo 15 de 2013, por la cual se crea *el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*

La enseñanza de más alto nivel cuando hay un alto grado de interacción de los alumnos con el maestro: cuenta con un tema definido, con una introducción, un nudo y una conclusión. Las investigaciones disponibles coinciden en recomendar este esquema, aunque de ninguna manera señalan que una secuencia acertada, la transformación en argumento y la dramatización de las actividades de aprendizaje constituyen la fórmula exclusiva para una buena pedagogía.

En lo concerniente al desarrollo de las capacidades discursivas orales, el dramatizado posibilitó el desarrollo de un taller de escritura (ver anexo 10) basado en la descripción y solución de preguntas abiertas como: *¿es el matoneo un problema? ¿Por qué? ¿Qué solución podemos ofrecer?*, entre otras que dieron lugar a la comprensión lectora y producción escrita por parte de los estudiantes, instancia que aprovechó el docente para hablar sobre el uso de los signos de puntuación.

8.3.2 *El discurso oral en la guía del maestro*

Una de las situaciones cotidianas escolares tratadas por los estudiantes dentro y fuera del aula de clase es el matoneo. A continuación se muestra una interacción entre maestro y estudiantes basado en una serie de confrontaciones en donde los niños expresan vivencias con respecto a este tipo de acoso escolar:

Interacción No. 2

1. Profesor: vamos a hablar acerca del tema del matoneo entonces yo les voy a preguntar pero primero que todo saludarlos: muy buenos días...
2. Estudiantes: ¡buenos días!
3. Profesor: ¿cómo han estado?

4. Estudiantes: ¡bien!
5. Profesor: ¡me alegra que estén bien! En este momento lo que vamos a hacer es conversar sobre la situación del matoneo, entonces hacerles una sencilla pregunta: ¿qué... cosas han visto aquí en el colegio sobre el Matoneo?
6. Ana: ¿matoneo?

(Los estudiantes comienzan a hablar entre ellos y hacen pausas prolongadas de silencio)

7. Pedro: no matar...
8. Profesor: será que matoneo significa no matar... ¿significa no matar?
9. Juan: ¡significa no maltratar!
10. Profesor: ¿a quienes no hay que maltratar?...
11. Santi y Karla: a las personas y a los compañeros
12. Profesor: ¿a quién más podría hacer?
13. Martin: eh...
14. Profesor: ¿mmmm? ¿a quién?
15. Ana: mmmmm...
16. Profesor: ¿aquí hemos visto muchas situaciones en los descansos en que en que los estudiantes maltratan a los compañeros?
17. Juan: sí.
18. Carlos: sí.
19. Profesor: ¿cuándo hemos visto ese tipo de situaciones?... ¿Cuándo las hemos visto a ver?

(Surge otro silencio prolongado de parte de los estudiantes. Hay quienes se miran unos a otros)

20. Profesor: vamos entonces a terminar con lo que significa la palabra matoneo. Ustedes me estaban diciendo... ¿cierto?... Ustedes me estaban diciendo...eh aquí en la institución educativa, algunos estudiantes agreden, abusan de otros estudiantes, pero yo quiero que me digan, y algunos vi que levantaron la mano, ¿en qué momento han visto estas situaciones? ... ¿En los descansos?, ¿Aquí mismo el salón de clase?...
21. Ana: yo he visto que unos golpean.
22. Profesor: ujummm...
23. Ana: he visto que los grandes abusan de los más chiquitos.
24. Profesor: ajá... ¿qué más?

(Los estudiantes se quedan pensando un largo rato, una pausa de silencio que el Profesor decide romper más adelante)

25. Profesor: tranquilos...podemos hablar con toda la tranquilidad.
26. Karla: hay mucha violencia
27. Profesor: ¿hay mucha violencia? ¿Cómo se ve esa violencia en otros salones no?
28. Pedro: golpear
29. Juan: los... están maltratándolos.
30. Profesor: bien... ¿y?
31. Karla: haciéndole cosas feas.
32. Profesor: ¿qué clase de cosas feas?
33. Santi: dicen... les voy a hacer una o no le vaya decir a nadie sino...
34. Profesor: ¿sí?
35. Martin: te voy a pegar, te voy a hacer tal cosa y así...
36. Juan: te voy a matar...
37. Profesor: ¿y han llegado al extremo de hacer llorar a otro niño?
38. Juan, Ana Y Carlos:(en coro) ¡ah sí!...
39. Ana: es que los más grandes hacen llorar a los más pequeños.
40. Profesor: ¿sí? ¿Los más grandes hacen llorar a los más pequeños?
41. Ana: sí.
42. Profesor: ¿y qué hacen para hacerles llorar a los más pequeños?
43. Martin: les pegan.
44. Profesor: ¿por qué les pegan? Yo no entiendo por qué lo hacen, o sea...
45. Pedro: ¿será porque el niño es cansón?
46. Profesor: ¿sí? Entonces ustedes dicen que son bastante cansones y que por eso les pegan
47. Juan: Cansan y allí si salen chillando.
48. Profesor: no se aguantan o sea, les colma la paciencia los más grandes y han habido situaciones en las cuales de pronto, los niños han sacado, digamos los niños que se han aprovechado sacándole el dinero a los otros... ¿han visto estas situaciones?
49. Santi: yo si un día me salieron con una navaja.
50. Carlos: una “puñaleta”.

51. Profesor:(se nota sorprendido) y ¡eso que! ¿Qué pasó? Tenía una navaja y qué pasó...
52. Santi: si un muchacho que salió y nos amenazó a mí, a Jeison, a Frank y Yirley.
53. Profesor: ¿sí? y ¿Por qué le sacaron la “puñaleta”?
54. Carlos: Yeison se puso a decir sobrenombres.
55. Profesor: (algo confundido) bien... y porque estaban diciendo sobrenombres a él
56. Santi: porque querían molestarlo
57. Profesor: ¿pero a quien era que estaban molestando? ¿A unos muchachos grandes? o ¿A quiénes?...
58. Martin: le dicen Pacho...
59. Profesor: pero ¿cómo se llama en realidad? Patepacha

(Todos los estudiantes se ríen)

60. Profesor: a ya entendí... se llama Pacho. Y ¿por qué le llaman así?
61. Santi: porque tiene los dedos pachos.
62. Profesor:(confundido) ¿qué quiere decir Pachos? ¿mmmm?
63. Ana: que le salen pegados los dedos
64. Profesor: ¿los tiene pegados? Ah! Ya. Con razón le dicen Pacho. Bueno, pero nos salimos un poco del tema. Y entonces ustedes salieron de aquí del colegio y...
65. Santi: Yeison fue el primero que lo comenzó a molestar
66. Profesor: bueno él fue el primero que lo molestó a Pacho.
67. Pedro: si él es mi primo
68. Profesor: después Frank continuó molestándolo, pero qué tienen que ver ellos dos, con las otras dos compañeras a quienes él sacó la navaja. Si ellos eran los que estaban molestando ¿por qué el terminó amenazando a las compañeras?
69. Pedro: a mí no me la mostró, pero a ella sí.
70. Santi: lo que pasó fue que nos alcanzaron.
71. Profesor: no entiendo. Lo que pasó fue que ustedes empezaron a molestarlo y después salieron a correr.
72. Santi: no. Fueron ellos.
73. Profesor: A ya. A ver, pero ustedes niñas que no tenían la culpa de pagar los platos rotos o ¿ustedes estaban molestando?... ¿Sí?... Yo creo que estaban molestando también. Hay personas que no les gusta que sean molestadas ¿qué dicen ustedes?
74. Juan: algunos les da rabia que los molesten... les da como fastidio.

75. Profesor: ¿qué harían ustedes cuando alguien los amenaza? ¿Se quedan callados?
76. Martin: avisarle al Rector.
77. Profesor: ¡muy bien esa puede ser una buena solución! ¿Qué otras soluciones podríamos dar?
78. Pedro: que lo castiguen.
79. Profesor: ¿estamos de acuerdo con la idea del compañero de avisarle al Rector?, Suponiendo que alguien se queda callado ¿están de acuerdo que él se quede callado?
80. Estudiantes: no.
81. Carlos: no porque si no habla, lo van a seguir maltratando y eso no es bueno.
82. Profesor: pero hay quienes se quedan callados y dejan pasar las cosas...
83. Ana: si porque las mismas pandillas les dicen a los niños que no les digan a los Profesores o a los papás porque si se llegaran a contarles pueden matarlos.
84. Profesor: puede ser ¿verdad?...
85. Karla: porque sí habla, los otros terminan pegándole más.
86. Profesor: maltratar más...um... pero lo que hemos estado hablando ¿ha pasado aquí en el colegio?
87. Santi: no tantas veces en cambio en otros lados si... por ejemplo hay amenazas por culpa de las novias.
88. Profesor: pero aquí como todavía ustedes no tienen novia o novio... ¿O si tienen?

(Los estudiantes se miran entre ellos y se ríen)

...lo importante es que sigamos hablando sobre estas situaciones de matoneo... vamos entonces a hacer un dramatizado, es decir vamos a actuar y necesito que unos hagan el papel de los que amenazan... ¡niños!... Van a hacer el papel de los que amenazan a... yo voy a ser el papel del Profesor y ustedes van a hacer el papel de estudiantes de grado tercero y ustedes van a ser el papel de los estudiantes de otro grado que van a agredir... entonces ¿qué les parece? Vamos entonces hacer la actuación... ¿listos? Bien.

(El maestro y los estudiantes se ponen de pie para disponerse a hacer la dramatización)

Así como estamos, somos ocho vamos a colocar qué personaje va hacer cada uno... entonces necesitamos que los que estamos aquí entre todos hagamos una dramatización, es decir una actuación donde se vea el matoneo.

89. Pedro: a ver vamos a ir haciéndole.

(Dos estudiantes comienzan a jugar a darse golpes)

En un primer momento, el maestro (turnos 1 y 5) intervino con el objeto de obtener concesión de los estudiantes frente al tema del matoneo e indagar a los estudiantes por su sentido conceptual como situación cotidiana escolar.

Al respecto, surgieron algunas (turno 6) intervenciones en contraste con el silencio provocado por la mayoría de los que precedieron la sesión. Desde el plano argumentativo estas respuestas se sujetaron a razonamientos dialógicos que el estudiante realizó para reflexionar, prever posibles reacciones del interlocutor y organizar aquellas ideas que serían manifestadas al final de manera oral o escrita. Por su parte, el maestro utilizó estas respuestas (turnos 7 y 8) como contraargumentos que, en este caso, examinaron la validez del concepto de lo que para ellos significaba la palabra matoneo.

En concordancia con lo establecido, es preciso hablar también del valor del silencio que surge por momentos durante la interacción dialógica. Varela (2004:173), expresa que:

El silencio es la matriz noemática de todo signo. Se erige en el receptáculo de todo lenguaje sea verbal o no verbal. Más aun sin el silencio no existiría la palabra, ya que este es un elemento consustancial a la estructura del lenguaje. De ahí que todas las lenguas contemplen, aunque eso si en diferente forma, el silencio en su estructura. Por otro lado desde la pragmática de la comunicación, hay que decir que el silencio no debe ser considerado únicamente como una unidad básica de la comunicación lingüística, sino de la comunicación, en general. Dado que éste es un canal más de la interacción interpersonal. De este modo se puede decir que el silencio además de ser acotación de un acto de habla también es una de las formas

que puede adoptar un acto de habla. De ahí que el silencio sea contemplado como una forma de conducta.

Lo expresado se evidenció en situaciones dialógicas en que luego el maestro intervino formulando preguntas (turnos 10, 12, 16 y 19) que guiaron a los estudiantes a la ampliación y aclaración del concepto de matoneo, en el ámbito de sus situaciones cotidianas escolares.

En consecuencia de lo que se ha venido abordando, se dieron situaciones como la expresión *yo quiero que me digan* (turno 20), la cual significa de manera taxativa posesión y control por parte del maestro ante la situación que necesita inquirir, en este caso situaciones cotidianas escolares que tienen que ver con el matoneo. Desde plano afectivo, tanto esta como otras expresiones, podrían afectar la susceptibilidad emocional que dinamiza la interacción comunicativa entre maestro y estudiantes. Por ende, es conveniente reemplazar expresiones como estas, por otras que susciten argumentos en un ambiente afectivo como *qué podemos decir sobre los momentos*, entre otras de tipo cooperativo.

Sin embargo, no siempre se mostraron este tipo de expresiones, por ejemplo, hubo intervenciones en que el maestro (turno 25 y 27) facilitó un ambiente tranquilo ante la zozobra de evitar problemas o retaliaciones eventuales con los estudiantes.

Esta estrategia discursiva del maestro suscitó el uso de expresiones (turnos 28, 29, 31, 33, 35 y 36) producto de otras voces procedentes de su interacción social con sus compañeros y situaciones dialógicas previas establecidas con ellos. De esta circunstancia se dio la importancia del razonamiento dialógico para comprender aquel sentir que poseen los estudiantes frente a situaciones de intolerancia de la que surgen cuadros como agresión verbal permanente, que hacen del matoneo, una situación cotidiana escolar. Aquella

situación que fue posible vivenciarla gracias al uso de la pregunta reiterada (turnos 40, 42 y 44) por el maestro como estrategia discursiva en su intento de inducir a los estudiantes a ser explícitos en sus argumentos durante los turnos de habla. Esta tentativa fue evidente en otra forma de preguntas (turno 44) empleadas para demostrar un aparente desconocimiento ante la situación que el hablante intentaba expresar (turno 45 y 47).

Esta acción comunicativa era consecuente con otras formas de discurso oral argumentativo (turno 46) como la recapitulación o síntesis en la que se recogieron y complementaron ideas relevantes de la conversación, desarrollada hasta entonces, brindando la oportunidad para que los otros hablantes, los estudiantes, aportaran también sus opiniones (turno 48).

En consecuencia tales acciones dejaron entrever la capacidad argumentativa de los hablantes, maestro y estudiante (turnos 49 al 65), para estructurar un discurso oral argumentativo dinamizado por sus propias situaciones cotidianas escolares relacionadas, esta vez, con el matoneo en la escuela.

Dentro de la descripción de estas situaciones, los estudiantes aclararon su problemática, en virtud de las preguntas hechas por el profesor (turno 57, 59, 61, 63 y 65).

En otras instancias, el maestro (turno 74) comprendió que este tipo de discrepancias, entre niños y adolescentes, era producto de la violencia escolar que mostraba un cuadro de niños culpados por sus compañeros por haber molestado a alguien un par de años mayor que ellos

Desde esta perspectiva, el maestro planteó interrogantes a la problemática (turno 76 y 80) que para provocar opiniones y razonamientos, que sugirieran soluciones al matoneo (turnos 77 y 79). Sobre ello surgieron discusiones, entre maestro y estudiantes, que

colocaron de manifiesto argumentos y contraargumentos como defensa de su postura ante la situación cotidiana escolar tratada en la conversación (turno 82 al 88).

8.3.3 *Situaciones discursivas durante el dramatizado*

La siguiente conversación muestra las acciones que debieron realizar cada uno de los estudiantes de la muestra en la consolidación de un dramatizado propuesto por su maestro. Aquí cada estudiante interpretó uno de los papeles propuestos y que hacen parte de los miembros de la comunidad educativa: profesor, rector, padres de familia y estudiantes:

Interacción No. 3

89. Profesor: ese tipo de acciones también pueden ir incluidas... es como lo que ustedes han visto en las novelas de televisión...

(Nadie responde)

...Bueno es algo parecido. Entonces ¿qué vamos a hacer ahorita? Necesito que alguien haga el papel de quién va a ser maltratado.

90. Ana: yo, yo quiero.

91. Juan: yo, mejor yo.

92. Profesor: necesito uno que haga el papel del Profesor.

93. Karla: yo soy la Profesora...

94. Profesor: bueno... nos vamos a organizar de la siguiente manera entonces... niños vengan para acá. Ustedes son las que van a atracar... ustedes son los que van a ser amenazados por ellos... ¿sí?... Digamos que ustedes tienen el dinero del descanso....

(Los estudiantes se ríen)

...y van a la tienda, pero entonces ustedes son interceptadas en el camino por los otros niños. Ustedes entonces les pedirán a ellas el dinero...

(Los estudiantes asienten con la cabeza en señal de que van comprendiendo aquello que Profesor está orientando)

... luego habrán otros que van a ser de papá y de mamá y también de Profesora y de Rector... Frank, es el papá de Adriana. Yirley es la mamá de Karla.

(Algunos estudiantes están apenados y otros sólo se ríen)

... y yo voy a ser el Rector. Entonces cuando los niños les arrebatan a ustedes el dinero, ustedes se ponen a llorar... ¿sí?... Y después ustedes van y buscan a los papás y cuentan lo que pasó. Después suponiendo que se van, al otro día los papás van a hablar con la Profesora que es usted... ¿listos?

(Los estudiantes se ríen nuevamente)

...en últimas... a ver pongamos atención... como no pueden resolver el problema, se dirigen a hablar con el Rector... ¿está claro?... Bueno, entonces niñas, ustedes salen como quien va para la tienda, entonces niños, aparecen ustedes y las atracan quitándoles el dinero del recreo... improvisen algo, sobre cuando ustedes hablan, así cuando van a comprar algo en la tienda... ¿listos?... Luego, los que van a ser de papás, tienen que pensar en qué les van a decir a los hijos cuando lleguen llorando sus casas... ¿sí?... Vamos a hacer un ensayo entonces.

(Los estudiantes inician el dramatizado de una manera improvisada. El maestro va orientando algunas posibles frases que pueden decir los personajes pero prima la determinación de que estos sean representados libremente por los estudiantes)

95. Profesor: tienen que ir allá donde está el Papa y la mamá... listos allí están también... ¿ya?... ¿Qué le dice la hija la mamá?...
96. Santi: ustedes son unos niños que estudian aquí mismo en el colegio, entonces ustedes son los que nos arrebatan el dinero.
97. Profesor: ¿dice la mamá?
98. Martin: averiguar, después de que sepamos lo que ocurrió con la hija vamos al colegio a preguntar qué pasó.
99. Profesor: ahora ¿qué dice usted a él?
100. Santi: que un niño nos atacó y nos quitaron toda la plata y nos amenazaron.
101. Profesor: ¿qué le dice el papá?
102. Carlos: cuando escuchemos lo que ocurrió vamos inmediatamente a decirle a la Profesora.
103. Profesor: muy bien... ¿cómo es que es?... Primero es el saludo ¿no?

(Los dos niños que actúan como padre de familia se dirigen a hablar con la niña que interpreta el papel de Profesora)

104. Martin y Carlos: buenos días Profesora...
105. Profesora: ¿cómo están?...
106. Martin y Carlos: muy bien...

107. Profesora: ¿y qué les pasó ahora que vienen acá?

(Los estudiantes y el Profesor se ríen en ese instante)

108. Santi: lo que pasa es que íbamos a comprar algo y se nos atravesaron unos niños que nos iban a atracar entonces...

109. Juan: nos quitaron toda la plata y dijeron que sí avisábamos a nuestros papás ellos nos seguirán golpeando.

110. Profesora: ¿y cómo eran ellos?

111. Juan: uno tiene camisa morada.

112. Profesora: aja... ¿y el otro?

113. Santi: tiene un saco amarillo.

(El Profesor le pide a la estudiante que está interpretando el papel de Profesora que escuché bien en las descripciones para luego preguntar)

114. Profesora: ¿cómo las maltrataron?

115. Santi: comenzaron a pegarnos.

116. Profesora:(habla entre dientes) y ¿para dónde cogieron?

117. Juan: cogieron para sus casas... no se...

118. Profesora: ¿pero eran pandillas?

119. Juan: no sé... del colegio supongo.

120. Profesora: ¿Del colegio? bueno. Si es así vamos entonces averiguar con otros niños que estudian aquí en el colegio.

(El Profesor sugiere un final abrupto y le pide a la Profesora que de manera repentina sorprenda a los niños malhechores)

121. Profesora:(gritando) ¡a ver señoritos!...

122. (Los estudiantes se ríen al escuchar a su compañera gritar)

123. Profesor: y ¿qué pasó de ahí?...

124. Profesora: ustedes porque maltrataron a estas niñas (les reprende y después ella les pregunta a las niñas si eran ellos, o no, los que robaron el dinero), ahora se van directo a la Rectoría... ¿me oyeron?

(En ese momento el Profesor quien interpreta el papel de Rector aparece en escena)

125. Profesor: a yo soy el Rector... ¡verdad que sí!... Entonces yo digo a ver qué pasó que sucedió con estos chicos. ¿Profesora Lina qué pasó?, Acaban de llegar unos padres de familia señalándome que ellos son los culpables yo no sé de qué... dígame qué es lo que está pasando

126. Profesora: lo que pasa es que ellos han estado maltratando a estas niñas y robándole la plata... ellos son más grandes y maltratan a los más pequeños.

La función del maestro (turno 127) de involucrarse en el dramatizado aprovechando su papel intermediador en la solución del problema dinamizando la función de los personajes, sirvió para que los estudiantes disertaran en consecuencia sobre sus opiniones (turnos 128, 131, 133, 135, 137, 139).

Desde esta óptica, surgieron algunos impases como la ausencia de intérpretes (turno 141) para otros personajes en la obra. Al respecto, quien interpretó al profesor debió cambiar su papel por el de madre de familia, según solicitud hecha por el maestro. Este nuevo papel sujetó al estudiante a responder la pregunta abierta del maestro en su papel de rector. Aquella cuestión suscitó distintos criterios que tienen los estudiantes frente al maltrato como forma de castigo (turnos 142, 144, 146, 148, 150):

127. Rector: ¿ustedes de qué grado son?
128. Juan: ellos son de grado quinto (se ríe)
129. Rector: ¿ustedes niñas de quinto porque quisieron robarle la plata a las niñas? Díganos...

(Los estudiantes no responden y serios miran al piso)

130. Profesora: hablen...
131. Rector: defiéndanse... ustedes le quisieron quitar la plata a ellas...

(Surge un silencio entre todos los presentes)

¿Nada más? Dígame señor ¿por qué está tan callado? Fue allá a quitarle la plata a las niñas... a ver ¿necesitan comprar algo?

132. Profesora: Digan.
133. Rector: ¿ustedes porque se dejaron quitar el dinero?
134. Santi: ellos nos amenazaron a pegar.
135. Rector: ¿sí?... Y que le dijeron ustedes a ellas para qué les dieran el dinero.
136. Carlos: denos la plata... o las matamos...

137. Rector: obvio. Pero ustedes debieron tener una razón para quitarles el dinero ¿cierto? (El Profesor solicita a los estudiantes que interpretan el papel de niños malhechores que traten de defender desde su papel, la acción que cometieron) acaso lo hicieron para comprar un dulce en la tienda...

138. Martin: No. Lo necesitamos para comprar una máscara.

(Los estudiantes al escuchar esta razón empiezan a reírse. Luego la niña que interpreta el papel de Profesora hará ahora el papel de madre de uno de los niños implicados)

139. Karla -Madre Del Niño Malhechor:(bravísima)

(La niña hace la aclaración que ella no quiere ser la madre del niño malhechor. Ella quiere cambiar papeles, pues quiere tener la oportunidad de ser la mamá de una de las niñas maltratadas. Para evitar la confusión de roles, el Profesor le sugiere que sea mejor la madre de uno de los niños y le motiva a que le pregunte ¿qué le diría a su hijo tras haber hecho algo tan malo con las compañeras?)

140. Karla: pues yo le diría que... que... que se portara bien porque no maltratar a los más pequeños porque hay mucha violencia.

141. Rector: y usted como mamá ¿sería capaz de darle unos correazos en la casa?

142. Karla: si porque son muy desjuiciados (levanta el tono de la voz) que tal yendo a las tiendas a comprar máscaras quién sabe para qué... es que son pandilleros... ahora tengo que dejarlos castigados en la casa.

143. Rector: les va a dar correa en la casa. ¿Llegar a ese extremo es bueno? ¿Qué es mejor la violencia o el diálogo?

144. Carlos: no, lo importante regañarlo y que coja juicio.

145. Rector: pero bueno... Ustedes no están de acuerdo con pegarle a los que se portan mal y otro, que los problemas se solucionan hablando... ¿cuál de las de las dos soluciones es la mejor? ¿Qué quieres proponer a estos niños malos que se robaron el dinero? O malos no, sino que están equivocados... hablemos sin temor.

146. Juan: yo les diría que no vuelvan más a maltratar a las niñas pequeñas, porque las niñas más pequeñas no se pueden defender de los niños más grandes.

147. Rector: (dirigiéndose a los niños que interpretan el papel de malhechores) ¿ustedes quedarían como niños buenos y no volver a cometer más esos actos?

148. Martin: mmm... no robarles a las personas porque eso origina violencia.

(Posteriormente el Profesor invita a los estudiantes a que saquen los colores y en una hoja dibujen todo lo que dramatizaron y después escribió a cada uno soluciones que tengan que ver con la situación presentada, es decir el matoneo).

149. Profesor: bueno tomamos la hojita y la partimos por la mitad...

150. Karla: ¿pero cómo?

151. Profesor: sencillo la partimos.

152. Karla: ya entendí, echándole babita.
153. Profesor: correcto le echamos babita, porque no hay tijera, a no ser que la tengan.
154. Ana: yo tengo una si quiere se la presto.
155. Profesor: entonces, ¿qué vamos a hacer? En la primera hoja (los estudiantes empiezan a molestar)... niños por favor... en la primera hoja vamos a escribir todo lo que hicimos en la dramatización, es decir, vamos a dibujar... en la primera hojita que tienen van a ser un dibujo, a su manera, donde se vea la situación que acabamos de dramatizar... ¿si me hice entender?
156. Pedro: sí.

En retroalimentación comunicativa de estas intervenciones, el maestro (turno 89) acudió a la ironía como forma humorística conversacional, que disipó las tensiones que, según él, había en razón de la discusión.

Esta estrategia llevó a idear un dramatizado, que le permitiría conocer de los estudiantes su realidad frente al matoneo. Al respecto, el maestro puso en conocimiento el rol de cinco personajes tenidos en cuenta en la dramatización: el profesor, los estudiantes agredidos y los estudiantes agresores, los padres de familia y el rector. Por razones de tiempo y organización, éste se limitó a designar papeles que fueron interpretados por ellos. Tal circunstancia agilizó el proceso de preparación de los personajes durante la sesión, por lo que el discurso argumentativo oral del maestro se tornó, en este sentido, arbitrario, lo que implicó para algunos estudiantes desacuerdo y para otros el cumplimiento cabal de una orden.

Frente a este problema el maestro planteó argumentos (turno 91) que persuadieron a los estudiantes a evocar experiencias televisivas, que desde su perspectiva, consideró favorable en el desarrollo de la dramatización. Pero ante el silencio de los enunciatarios, el maestro cambió su estrategia argumentativa (turnos 92 al 95). En esta situación, se identificó el

intento del maestro por reivindicarse con argumentos, en apariencia, convincentes a la óptica de los estudiantes, pero que en realidad dilucidó el desconocimiento del maestro hacia el sentido que tienen los estudiantes sobre la emisión de programas televisivos de actualidad.

En vista de su insipiencia, el maestro (turno 96) expuso con argumentos causales...*ustedes son interceptadas en el camino por los niños...entonces les pedirán...*, las escenas de la dramatización asignando a cada estudiante los papeles correspondientes. Así posibilitó (turno 97) que los estudiantes, a través del dramatizado, comprendieran el conducto regular por el cual la institución resuelve este tipo de situaciones cotidianas escolares.

Aquí, la interpretación de los personajes designados permitió a los estudiantes conocer lo que siente, piensa y dice un miembro de la comunidad educativa (turno 98) distinto a ellos dramatizando hechos (turnos 102 y 104) donde se evidencia el maltrato verbal, el hurto, la culpabilidad y la incompreensión como circunstancias de esta problemática.

Cabe denotar que estas situaciones comunes en la vida escolar de muchos estudiantes (turno 106, 109, 110,...126) afloraron en virtud de la interpretación de los personajes usando argumentos de sus propias experiencias proyectadas bajo la motivación y la guía del maestro.

La connotación de estos comentarios (turno 147) describen en primer lugar la posibilidad que los interlocutores puedan establecer lazos de confianza a través de la libertad para expresar opiniones propiciando ambientes de disertación sobre problemáticas como el matoneo y el maltrato intrafamiliar. Ello implicó el desarrollo de la segunda fase de la sesión consistente en la producción y comprensión de textos basados en esta experiencia (turno 151 al 157).

8.3.4 *Implicaciones del dramatizado en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura*

En el marco de lo establecido y con los materiales tenidos a disposición, los estudiantes comenzaron a plasmar, de manera ilustrada, impresiones de su vivencia por escrito. Este primer intento textual llevó más adelante a un acercamiento de los estudiantes a los procesos lectores y escritores bajo la guía del maestro, describiendo y analizando todas aquellas experiencias vividas durante el dramatizado. Para este propósito el maestro planteó el interrogante *¿qué soluciones podemos identificar de lo que hemos actuado?* (turno 161).

Entre las respuestas dadas, el silencio (turno 161 y 162) constituyó una instancia que permitió al maestro y sus estudiantes aclarar sus pensamientos y la forma cómo estos eran expresados en sus intervenciones posteriores. De otra manera, el silencio como respuesta facilitó que los estudiantes identificaran, desde su experiencia como actores, soluciones ante la problemática expuesta en el dramatizado. Este momento fue importante para el maestro que los había guiado hasta este momento, cuando esperó de sus estudiantes, argumentos (turnos 163, 165, 167 y 168) que luego escribió en el tablero.

Interacción dialógica No. 4

157. Profesor: o vamos a hacer cuatro dibujos en los que vamos a describir cuatro de las situaciones que actuamos... ¿sí?... ¿Fácil o difícil?...

(Los estudiantes responden asertivamente diciendo si al unísono)

158. Profesor: ¡muy fácil de hacer! Es lo que vamos a hacer de primero... después en la otra hoja, ¿qué vamos a hacer? Vamos a escribir... ¿cierto?... Vamos a describir aquello que hicimos y vamos a identificar y describir aquellas soluciones que vivimos durante la dramatización.

(Para comprobar que los estudiantes le pusieron atención, el Profesor les pide a los estudiantes que repitan las instrucciones dichas por él, situación que comprobó de manera satisfactoria)

159. Profesor: ¿qué soluciones podemos identificar de lo que hemos actuado?... Por ejemplo, me di cuenta que ustedes, a medida que iban dramatizando iban proponiendo soluciones de manera improvisada de las cuales puedo destacar tres... ¿recuerdan?...

(Tras el silencio ocasionado por la pregunta, el docente busca aclarar sus ideas escribiéndolas en el tablero, es decir, escribiendo la actividad que consiste en plantear tres soluciones frente al problema del matoneo)

160. Profesor: cuál fue la primera solución que apareció en el dramatizado...

(Se prolonga un tiempo de silencio en que los estudiantes reflexionan sobre qué responder ante la pregunta hecha por el Profesor)

... donde las niñas no hubieran avisado los padres, qué hubiera pasado...

161. Ana: creo que lo mejor ahí era avisar a los padres, para que dejaran de maltratarlas.

162. Profesor: ¿cuál otra solución habría ahí?... Ya les ayude con una ¿cuál otra?

163. Pedro: después de que nosotros hablamos a los papás, ellos luego van a hablar con el Profesor y éste después va a hablar del problema con el Rector.

164. Profesor: muy bien... estas son las posibles razones que hemos identificado en el dramatizado, porque, qué pasa si los padres se hubieran quedado callados... no hubieran dicho nada...

165. Karla: pues continuarían haciendo de las suyas...

166. Profesor: Aja, y hubo la necesidad de que la mamá de uno de los muchachos, se diera cuenta que, fue Lina, que protagonizó el papel de la madre de uno de los muchachos, que agredió a las niñas para quitarles el dinero... la señora que regañó y que dijo que lo iba a castigar...

(La sesión termina haciendo un recuento de todo lo que sería la sesión incluyendo los comentarios y las opiniones que emergieron después de dramatizar esta situación cotidiana escolar)

8.4 Interacción dialógica durante la producción escrita

Para finalizar este capítulo, se describe a continuación la interacción que tuvo el maestro y los estudiantes al responder a la pregunta *¿sobre qué me gustaría escribir?* Para tal fin, previamente seleccionaron una de las situaciones cotidianas escolares que se encontraban en la lista realizada del taller anterior. Luego el maestro escribió en el tablero la pregunta *¿por qué le gustaría escribir sobre esa situación?* dando lugar a que los estudiantes establecieran sus propias razones frente a la elección del tema para escribir su propio texto.

Desde esta perspectiva, el maestro dio cuenta sobre el dominio que tenían los estudiantes frente a temas seleccionados por ellos para producir un texto, en este caso, una primera versión o borrador (ver anexo 11). No obstante, el hecho de dominar, o no, un determinado tema, no imposibilitó el desarrollo del texto, pues la guía del maestro facilitó a los estudiantes el encuentro de información que fuera complementando poco a poco la producción escrita. De esta manera avanzaron hacia la autoestructuración de su aprendizaje de la lectura y la escritura, pues es preciso afirmar, desde la óptica de Luis Not (1979, 1989), que ahora ellos son los autores de su propio desarrollo, construyen su conocimiento a partir de sus recursos y de sus disposiciones internas, se trata de la autoestructuración del sujeto por sí mismo, como sujeto conocedor. (Gaté, 2003:23)

Como se ha dicho antes, dicha secuencia permitió el análisis de los actos de habla entre maestro y estudiante que durante la estructuración dieron lugar a un primer borrador textual. Esta situación se aunó al momento en que los estudiantes hicieron lectura de los primeros textos denotando su avance en los niveles de lectura oral y suscitando interés por opinar los avances de los demás al respecto. Aquí la interestructuración, juega un rol importante ya que, en esta circunstancia, “el conocimiento se considera producto de la actividad del alumno que lo integra en su personalidad. Esto se realiza con la ayuda de un mediador que es el profesor. El proceso de aprendizaje y enseñanza se articula a partir de la

iniciativa del que aprende, de sus medios, de sus procesos, de sus preguntas, etc” (Jiménez, 2010:128)

Interacción No. 5

1. Profesor: vamos a compartir de nuevo el trabajo que realizamos en la sesión pasada el cual está relacionado con una lista de situaciones cotidianas. El propósito aquí es que los estudiantes escojan los temas que ellos mismos escribieron, cada uno... ¿sí?... Un tema, el que más les guste y a partir de ese tema, que les haya gustado, debemos escribirlo. Entonces cada uno va a recibir de nuevo la lista de situaciones cotidianas que escribió anteriormente y cada uno de nosotros va seleccionando uno de estos temas para escribir... ¿si me hago entender? Es escoger un tema de las situaciones que hemos escrito ese día y vamos a escribir un primer borrador, vamos a escribir algo sobre ese tema... no quiero decir que todos vamos hacer lo que yo diga... de eso no se trata... si no a la libertad de cada uno de nosotros, escogeremos una de aquellas situaciones de la lista... ¿listo?... Bueno, vamos a empezar escribir ese primer borrador. Al final, vamos a ver que ese borrador lo vamos a ir escribiendo poco a poco, poco a poco hasta que tengamos, al final de agosto, el escrito final... ¿sí?. Bueno la idea es que el texto tenga puntos, comas, bueno signo de puntuación que permitan tener un buen texto que ojalá podamos agregarle las páginas de un libro... ¿sí?... Pero no voy a ser yo, ¿quiénes lo van a escribir?
2. Estudiantes: nosotros...
3. Profesor: muy bien. Entonces vamos a comenzar... bueno en total hay nueve situaciones cotidianas que vamos a tratar de las cuales ustedes solamente van a seleccionar una... confiemos que no todos escojan el mismo tema, así que hablen con los otros compañeros y pónganse de acuerdo... ¿sí?... ¡Ojo! Ojalá no lo vayamos a cambiar después... o bueno lo pueden hacer pero antes deben avisarme, para poderle colaborar, no en el sentido que yo le voy a ser el texto a usted, sino que voy a brindar algún material de apoyo que ayude a ampliar su texto... esto es lo que vamos a hacer... por eso en este momento vamos a trabajar en parejitas. Cada parejita va ponerse de acuerdo sobre qué va a trabajar y van escuchando a las otras parejitas qué temas han seleccionado... si no les gusta ninguno de los temas que hemos establecido, puede libremente escoger otro, pero deben avisarme primero. Menos mal ya hemos hablado primero sobre otras situaciones antes. Como por ejemplo la situación del manejo de agua en el colegio, es decir sobre el desperdicio... ¿cierto?, pero hay otros temas por ejemplo la agresión entre los compañeros, el restaurante escolar... ¿cómo ven el restaurante escolar?... ¿Sí?... ¡niños!... ¿por qué los niños tienen que salir del colegio a las tiendas de afuera a comprar? ...¿sí? ... Y a veces compran mecato, en lugar de algo saludable que pueda proporcionar en una tienda acá escolar... miremos que en otros colegios, los profesores y los padres de familia colocaron tienda escolar en el colegio y venden

yogur... este... venden cosas más saludables... es más saludable comerse una papa aborrajada que irse a comprar un paquete de chitos. Entonces lo que acabo de decir puede ser uno o unos de los temas que no están contemplados en la lista de situaciones cotidianas escolares que ustedes escribieron en la sesión pasada.

4. Santi: ¿toca escribir el tema aquí?
5. Profesor: exactamente. Escribimos qué tema fue el que escogimos. Cerciorémonos entre los siete y los temas no se vayan a repetir, aunque a mí personalmente no me preocupa el asunto de que coincidan, sino más bien el asunto de que les agrade escribir sobre ese tema... por eso, ¿sobre qué te gustaría escribir?... ¿Sí?

(Los niños empezaron a intervenir con el propósito para que el docente escuchara qué temas eran los que iban a trabajar)

6. Martin: yo por ejemplo escogí no arrancar las flores.
7. Profesor: bueno es un buen tema aunque también podríamos escribir porque no hay flores en el colegio... las poquitas que tiene los estudiantes las dañan, las cortan para regalárselas al novio o a la novia, en fin... el asunto del restaurante escolar, bueno restaurante si hay, pero no hay tienda. O ¿hay tienda en el colegio?
8. Estudiantes: no.
9. Profesor: ¿qué hacen entonces los estudiantes para comprar durante los descansos?
10. Juan: se van a comprar en las tiendas que están cerca del colegio...
11. Profesor: (escribiendo en el tablero) bueno como ya escribieron el tema, la mayoría vamos a responder la otra pregunta que es ¿por qué seleccionó este tema?... Bueno unos dirán lo escogí porque sé sobre el tema o me gusta porque un día me pasó algo relacionado con esto, por ejemplo ayer hablamos sobre el matoneo y yo no sabía que Karla... ¿quién más?... Frank y Yirley les había ocurrido algo con relación al matoneo... la verdad yo no sabía, pero sé que ustedes (mira a los estudiantes) han experimentado sobre este asunto... entonces no es que ustedes van escribir un tema, porque (habla con voz altiva) ¡ustedes van escribir sobre este tema porque yo lo digo!, sino que ustedes mismos van escoger el tema, lo cual es mejor... ¡listo!... Esa es la idea... vamos a preguntar... a ver... qué tema has escogido...
12. Pedro: la uno... no lastimar a los compañeros.
13. Profesor: ¿por qué lo seleccionó?
14. Pedro: porque es muy importante que no los lastimen y puede pasar algo y el culpable será usted.
15. Profesor: bien, me parece un buen argumento de tu tema, y es importante para iniciar un escrito... ojalá el escrito final que salga de todo este proceso sea por lo menos de una hoja o de hoja y media o de dos hojas... ¿sí?... Vamos a escribir un buen texto. Viéndolo bien no interesa si tú Lina escogiste el mismo tema, no importa, porque ambas pueden escribirlo...
16. Pedro: pero no tanto que se aparezca.

17. Profesor: claro, porque a lo mejor usted escribe desde un punto de vista diferente y ella desde otro... ¿sí?
18. Santi: de pronto ella escribe de una manera diferente a la mía.
19. Profesor: bien exacto. Cada uno tiene una manera escribir distinta.....bueno como ya todos hemos terminado, ahora cada uno de nosotros va a leer el escrito... tengamos en cuenta que este escrito no es definitivo aún, es el primer borrador, el cual con el tiempo y con el desarrollo de las sesiones se irá perfeccionando... ¿sí?... La intención es que cuando al final de las sesiones se tenga un texto coherente, un texto claro y con buena ortografía y sobre todo con signos de puntuación. En este momento no ambicionemos que el texto sea el mejor de los mejores, pero si el proceso o lo primero que se va hacer en toda esta práctica de lectura y escritura.

(El Profesor estableció un esquema sobre cómo comenzarían a escribir sobre el tema. Esta ilustración consistió en abordar un título sugerente elaborado por los propios estudiantes que no es propiamente el de la lista de situaciones cotidianas escolares. Este título permitiría a los estudiantes orientarse en la escritura, puede ser en este caso, el contenido de una carta o narración, que posibilitara la descripción de la situación seleccionada. Después el Profesor explicó cómo debían empezar a escribir por ejemplo, “querido amigo...” y el nombre del destinatario de la carta.

Esta orientación permitiría a los estudiantes emitir con libertad la carta al destinatario de su preferencia. En ella le contarán a esa persona lo ocurrido en relación con la situación cotidiana escolar seleccionada, circunstancia cuyo contenido en algunos casos no fue superior a tres líneas textuales, por tratarse de una actividad escritural a la que no estaban acostumbrados. Al respecto el maestro les motivó con preguntas como: ¿qué pasó después? y ¿qué pasó luego?

Con el tiempo, los estudiantes terminaron compartiendo sus textos preliminares entre ellos con el ánimo de autoevaluarse y heteroevaluarse a través de la lectura en voz alta)

El interés del maestro (turno 1) por el avance de los procesos de lectura y escritura de sus estudiantes, lo llevó al uso de argumentos que hicieron explícito el proceso hacia la consecución de un primer borrador de texto. Este primer intento de producción textual fue reflejo del sentido que tuvieron los estudiantes durante las disertaciones acerca de situaciones cotidianas escolares.

Al respecto fue plausible la libertad en la escogencia de temas específicos sobre situaciones cotidianas escolares, actividad que permitió que los estudiantes intercambiaran sus opiniones en ambientes de discusión propiciados por la guía del maestro.

Aquella práctica de la enseñanza de la lectura y la escritura evidencia el discurso oral argumentativo del maestro (turno 3) con el que propició confianza en los estudiantes y ofreció alternativas para dialogar y proponer ,cooperativamente, ideas que fueron dando sentido al contenido de los borradores de texto sin que él perdiera su condición de guía permanente.

Su papel activo fue útil en la evocación de temas previos y significó una estrategia discursiva que inspiró a algunos estudiantes a desarrollar escritos desde una perspectiva particular e íntima. También lo fue el uso de ejemplos y comparaciones como elementos persuasivos que les persuadieron y motivaron a producir textos escritos.

Lo anterior no hubiera sido posible sin la información (turno 6) y la pregunta problema muchas veces empleada por el maestro (turno 5) para establecer libertad de pensamiento y guiar en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura. Aquella que también fue (turno 11) escrita, en ocasiones, en el tablero para indicar razonamiento sobre qué texto producir y cómo. Esta instancia comunicativa le permitió adelantarse a argumentos que, en repuesta, dieron los estudiantes, como provocación al diálogo, en ese momento, dinamizado por la recapitulación de las sesiones pasadas.

De tales disertaciones, los estudiantes no sólo eligieron el tema para la construcción de su propio texto, sino que dieron un gran paso hacia la consecución de sus procesos de lectura y escritura reconociéndose, así, como actores sociales y escolares que necesitan desenvolverse leyendo y escribiendo inspirados por un escenario provisto de situaciones formativas y cotidianas permanentes (turnos 12 al 18) como la que ellos poseen.

9. HALLAZGOS

La dinámica de una labor investigativa consiente, durante la experiencia del trabajo de campo realizado en este año, significó la comprensión del quehacer pedagógico del maestro en su reconocimiento como aquel ser que se desenvuelve en contextos de diversidad cultural. En efecto la tarea aquí, más que recoger información que compensara la formalidad del estudio científico social, significó interpretar la realidad que ahora constituye la base reflexiva de la investigación, desde la indagación del discurso oral argumentativo en la relación trídica del maestro-estudiante y su entorno sociocultural para la enseñanza de la lectura y la escritura. Bajo esta perspectiva este estudio encontró que:

- *El maestro reconoce las implicaciones de la enseñanza de la lectura y la escritura en un entorno sociocultural específicos.*

Este reconocimiento de su labor pedagógica en el aula con los estudiantes de tercer grado de básica primaria de la Institución Educativa San Antonio del municipio de Inzá- Cauca, lo postuló como actor intercultural inmerso en los matices de la subjetividad de un contexto rural, cada vez más complejo por el sincretismo que lo enmarca y en virtud de las implicaciones de la modernidad en un país como Colombia.

Tal circunstancia lo llevó a replantear su perspectiva gramatical en la enseñanza de la lectura y la escritura, y enfocarla en una pedagogía crítica basada en la opinión y la argumentación conveniente en la formación de niños de una institución educativa rural, lugar donde, en la mayoría de los casos, predomina la pedagogía tradicional, pese a sus características socioculturales particulares.

Esta práctica pedagógica era como la del “maestro aquel que casi siempre concibe el papel de modelo de lectoescritura, con anuncios como *voy a escribir en el tablero, voy a hacerles*

un dictado, o voy a hacer una lectura para que observen la colocación del texto, la vocalización, la acentuación, la puntuación y las pausas entre párrafos. Además de decir y ejemplificar cómo debe leerse, el maestro también impone lo que debe leerse y escribirse en casa. La fuente preferida para seleccionar las lecturas y escrituras de los alumnos es el texto o libro guía” (Peña, 2002:82).

Pero este impulso por prevalecer las prácticas convencionales de enseñanza de la lectura y la escritura fue menguado ante el desinterés nada favorable para el ritmo de aprendizaje esperado y que, por cierto, era diferente en cada estudiante. Aquí se pudo denotar el sentimiento de vacío e impotencia reconoció que su actitud era producto de su total desconocimiento hacia los miembros de una comunidad cuya cosmovisión particular, rica en subjetividades podía ser un punto de partida para el diseño de estrategias alternas de enseñanza de la lectura y la escritura. Así que comenzó a indagar por la carencia innovadora de sus prácticas preguntándose cómo hacerlas significativas en el contexto escolar, aunque fue una labor complicada debido a la “tensión que viven los maestros entre su apego a las viejas prácticas pedagógicas y su deseo de darle otro rumbo a la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura” (Ibíd., 75).

Con el tiempo la indagación lo condujo a analizar el desarrollo de las clases de lectura y escritura en el grado tercero e infirió que su encuentro con los estudiantes estaba delimitada por una relación vertical, acentuaba cada vez más en la medida que la repetición y la transcripción de fonemas, la desestructuración de palabras en sílabas, la lectura en voz alta y la repetición era prevalente, acompañadas por la recompensa del silencio y la sumisión.

Pero supo que era innecesario aferrarse a la enseñanza tradicional de lectura y escritura y comenzó a comprender al otro no como un sujeto reflejado en las impresiones de su realidad, sino como alguien que se hace “carne y hueso a través del sentir de su rostro”

(Echeverry y Aguirre, 2006) y su palabra; sentido que más adelante se trasluciría en una interacción dialógica con los estudiantes.

- *La interacción de los estudiantes sobre situaciones cotidianas escolares posibilitó que el maestro los acercara al desarrollo de sus capacidades lectoras y escritoras.*

La dinámica de comprender fue una circunstancia observada durante el intercambio dialógico de los estudiantes del grado tercero. Esta inferencia llevó a pensar en la importancia de emplear la lengua castellana como un valioso recurso para constituir estrategias discursivas orales en favor de la enseñanza de la lectura y la escritura ayudándoles a ser intérpretes de la realidad leyendo, escribiendo y hablando sobre sus propias situaciones o vivencias en la escuela.

En tal sentido se pudo entrever que las conversaciones de los niños abordaban temáticas sobre la convivencia, el compañerismo y los juegos. Con el tiempo la temática de las interacciones se hacía cada vez más específica demostrando la capacidad comunicativa de los estudiantes al profundizar en situaciones cotidianas escolares particulares, como las que se apreciaron en los capítulos anteriores donde se apreciaron disertaciones sobre el servicio intermitente de agua en el colegio, la agresión verbal y las razones por las cuales muchas veces se encontraban indispuestos para leer y escribir.

- *La argumentación oral sobre situaciones cotidianas dinamiza formas pensamientos y capacidades para leer y escribir sobre el mundo.*

De situaciones cotidianas escolares como las anteriores, emergieron cuestionamientos, con lo cual fue posible la creación de un ambiente reflexivo y crítico que incorporó la necesidad de escribir y leer, logrando que muchas opiniones fueran compartidas. Desde esta perspectiva la labor pedagógica se identificó con un contexto para la enseñanza de la

lectura y la escritura en el ámbito de la oralidad entre el maestro, el estudiante y el escenario sociocultural en que se desenvuelven. El uso de sociolectos, modismos, reminiscencias, dichos que los estudiantes empleaban en sus intervenciones son parte de este contexto y del cual se constituye la base definitiva para elaborar un discurso argumentativo que propenda la convicción necesaria para desarrollar el gusto por construir su propio mundo de la lectura y la escritura.

- *La lectura y la escritura no es sólo del signo sino también del mundo de los estudiantes.*

El aceptar y vivir la diferencia no como un hecho externo y aparente, sino como la acción y la necesidad de comunicarse en la confianza de lo íntimo de los acontecimientos al interior de las situaciones cotidianas escolares llevó al profesor y a los estudiantes a continuar explorando sus capacidades lectoras, escritoras y de argumentación oral tomando conciencia de que los procesos de enseñanza y aprendizaje no consisten en dar todo el tiempo discursos “ sino más bien proporcionar oportunidades a los alumnos para que puedan aprender, alentándolos a explorar el lenguaje, haciéndoles preguntas de respuesta abierta y promoviendo oportunidades para que la escritura y la lectura sea sostenida, compartida y en silencio”(McCartney y Raphael:42).

A esta circunstancia, se aúna el aporte de estudios como los de Ferreiro y Teberosky, citadas en un documento titulado *La lectura en contexto* del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior-ICFES, que muestran que “desde muy temprana edad, los niños son capaces de anticipar el significado de un texto a partir de sus conocimientos previos, de las imágenes y el reconocimiento de las características propias del objeto portador del texto. El significado de un texto no reside en las palabras, ni en las oraciones, ni en los párrafos, ni siquiera en el texto terminado; lo que el lenguaje ofrece al niño es un esquema, un marco de referencia para la creación del significado” (ICFES, 2002: 93).

Por su parte, Colomer, referenciada en la revista *Monográfico. Leer y escribir*, en el campo de la enseñanza de la lectura, hace alusión al respecto, sobre todo cuando expresa que “diversas líneas de investigación están demostrando su eficacia para evaluar el tipo de dificultades de comprensión y para enseñar estrategias comprensivas, por ejemplo para distinguir entre conocimientos del texto (qué dice sobre...) y procedimientos lectores (cómo sabes que...)”(Otero 1997:13) que a la larga se confrontan con aquello que el lector sabe y lo que él hace en su proceso inferencial por aprender a leer.

Y Camps habla de numerosas investigaciones (Hayes y Flower, 1980, Bereiter y Scardamalia 1987, et al.) que contribuyeron a la interpretación del sentido que implicó la construcción de prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura desde el discurso oral argumentativo de situaciones cotidianas escolares.

En efecto, lo dicho hasta el momento se relaciona con la mente dispuesta que debe tener el maestro que enseña a leer y escribir “como una actividad compleja a lo largo de la cual el escritor lleva a término muchas acciones interrelacionadas a diferente nivel como resultado de las experiencias de enseñanza donde se constata la importancia de la interacción oral entre el alumno y el profesor o entre compañeros” (Ibíd.:12).

Para que esta actividad sea conveniente es preciso el uso de la autorreflexión sobre el proceso escritural que permite, tanto al maestro como los estudiantes, darse cuenta de sus fortalezas y dificultades dentro de la aproximación a niveles cada vez más profundos en producción oral y escrita.

- *Dificultades de la implementación de la argumentación oral en la enseñanza de la lectura y la escritura.*

Durante el inicio de las actividades metodológicas de la secuencia didáctica, los estudiantes de la muestra de estudio cambiaron, en ciertas ocasiones, el hilo conversacional desatendiendo a los temas propuestos por ellos mismos. La razón de esta situación fue la incompreensión hacia algunas intervenciones del maestro, quien, en su propósito de aproximar al estudiante a la lectura y la escritura sobre situaciones cotidianas escolares, no previó este riesgo al momento de plantear preguntas abiertas. En este sentido, algunos estudiantes descartaron la pregunta del profesor y continuaron su diálogo sobre temas distintos. Otros, entre tanto, perdieron la atención y se dedicaron a otras actividades como calcar dibujos, cambiar de puestos, salir del salón, jugar con el balón, entre otros.

Frente al inconveniente descrito, tanto el maestro como los estudiantes reconocieron que esta dificultad, en lugar de ser un obstáculo en la enseñanza, podría señalar el camino a una interacción libre y espontánea y que llevara, sin parámetros, al encuentro con una lectura y escritura que refleje aquel sentir y pensar anclado a las vivencias escolares. Desde esta perspectiva el comportamiento inicial fue cambiando para beneficio del desarrollo de las sesiones siguientes donde, de manera progresiva los temas de discusión previstos tuvieron finalmente su lugar en las conversaciones y en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

En otras instancias hubo carencia de datos que pusieran en evidencia la reflexión que hicieron los estudiantes hacia sus disertaciones y la autoevaluación frente al desarrollo de sus capacidades comunicativas, lectoras y escritoras, ya que no hubo hincapié en prácticas monológicas que propiciaran un autoreconocimiento de sus avances y dificultades; asunto que también pudo provocarse por la coordinación del tiempo, la disposición para trabajar y la organización de las clases.

10. CONCLUSIONES

Esta experiencia investigativa llevó a la comprensión del sentido del discurso oral argumentativo en la enseñanza de la lectura y la escritura de grado tercero de la Institución Educativa San Antonio del Municipio de Inzá-Cauca, en aras de fortalecer los actos de habla, ubicándose en las condiciones e intereses de sus estudiantes (alteridad). Al respecto, hablar de situaciones cotidianas escolares en el aula, como por ejemplo, la actividad en los descansos y el adecuado uso del servicio de agua durante las jornadas de aseo, permitieron al docente indagar y reflexionar su quehacer pedagógico para construir sus prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura desde la perspectiva Vigotskyana (Zona próxima de desarrollo-ZPD) y en función de los aprendizajes de la lengua con sentido crítico a partir de la opinión y la argumentación desde su cosmovisión sociocultural.. Así la intención del maestro de usar el discurso oral argumentativo con el ánimo de propender convencimiento, deliberación y opinión, llevó a un acercamiento de los estudiantes de tercer grado de primaria, al desarrollo de su competencia argumentativa como un saber-pretexito que les motivará a leer y escribir, reflejando el sentir y la evocación de lo vivido en el contexto escolar y en su ámbito cotidiano.

Cumplir con esta finalidad, implicó el desarrollo de una secuencia didáctica cuyas actividades, por ejemplo, generaron a los estudiantes interés en retomar sus escritos de opinión iniciales para revisarlos y reescribirlos, como producto de saberes previos (talleres de lectura y escritura sobre textos argumentativos, de uso de preguntas abiertas y de espacios de deliberación) adquiridos durante sesiones de debate y opinión establecidas con anterioridad. A ello se aunó la dimensión semántica y gramatical (aplicación de sentido textual y de reglas ortográficas y gramaticales, uso de conectores y signos de puntuación), dando la posibilidad a los estudiantes de desarrollar sus competencias lectoras y escritoras, bajo la convicción de ser ellos autores de sus textos como reflejo de su realidad escolar cotidiana.

Desde esta óptica cabe señalar lo importante que puede significar para un maestro el discurso oral argumentativo de los estudiantes en su propio discurso oral para indagar sus prácticas de enseñanza de lectura y escritura. Sentido que promovió lazos de amistad, comprensión y alteridad con lo cual se dio lugar a la construcción de un mundo lector y escritor permeado por aquello que se dice y se escribe sobre lo que se vive y se siente en un escenario de comunicación ilimitada, como la institución educativa, en la que tanto el maestro estudiado como sus estudiantes, son actores sociales.

En concordancia con lo establecido, la pregunta *¿cómo se construyen los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura a partir del discurso oral argumentativo sobre situaciones cotidianas escolares?* no sólo dio lugar al encuentro de una respuesta o de muchas respuestas suscitadas de una labor investigativa, condensada en capítulos, sino también a la comprensión del sentido de educar y ser educado desde lo propio de una determinada cultura y pensamiento particular. Identificarse con esta situación es sentir que el estudio no se considera una verdad absoluta y que deja todavía muchas inquietudes para quienes recién o hace mucho tiempo han indagado el papel de la educación en contextos de diversidad cultural como el del maestro y los estudiantes de tercer grado de la institución educativa san Antonio.

En aras de lo mencionado, esta investigación pone a la reflexión de los lectores algunos interrogantes que pueden considerar una antesala hacia la continuación de otros estudios:

- ¿Cuál es el sentido que tiene para los estudiantes la tradición oral y escrita en la consecución de sus avances en el aprendizaje de la lectura y la escritura?
- ¿Qué experiencias del entorno sociocultural de los estudiantes contribuyen a la enseñanza de la lectura y la escritura?
- ¿Cómo aprende a leer y a escribir un niño de las regiones rurales del Cauca desde la tradición oral y la indagación de su contexto sociocultural?

- ¿qué estrategias orales utilizan los maestros para enseñar a leer y escribir en instituciones rurales e indígenas?
- ¿qué sentido podría tener la interacción dialógica de los estudiantes en la enseñanza de la lectura y la escritura?

La búsqueda de respuestas a interrogantes como estos da lugar una serie de reflexiones que propician incertidumbre e interés como la que ha pretendido mostrar el autor a lo largo de los capítulos de este trabajo investigativo. Por ende es recomendable seguir estudios basados en análisis del discurso en el aula escolar como un punto de referencia que resuelva dudas mas no como un parámetro que debe seguirse al pie de la letra, ya que se trata de estudios que muestran características particulares relacionadas con el lugar, el tiempo, la cosmovisión y los actores sociales.

ANEXOS

Anexo 1. Ubicación del contexto educativo de la Investigación

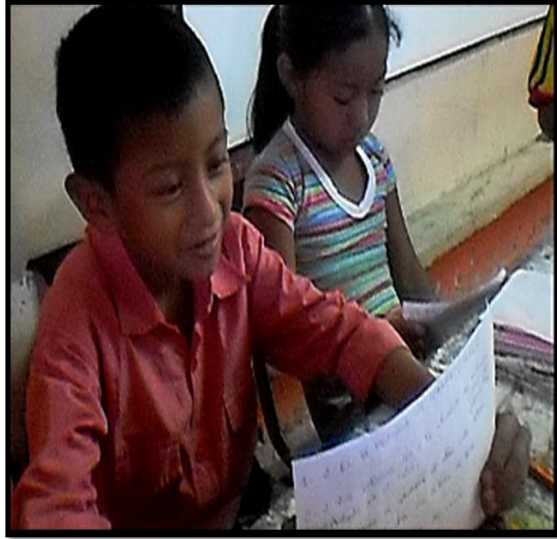


La Institución Educativa San Antonio se encuentra ubicada a 35 km del casco urbano del municipio de Inzá, el cual se encuentra localizado al Este del departamento del Cauca. Al plantel convergen niños y niñas que provienen de distintas veredas aledañas. Cuenta con un promedio de 220 estudiantes aproximadamente, 12 docentes incluyendo el directivo docente. La realidad de un alto porcentaje de estudiantes es complicada, debido a la difícil situación socioeconómica. Algunos deben caminar largos trayectos para llegar a la institución, otros desde los más pequeños hasta los más grandes trabajan en la siembra de café como monocultivo. Para muchos de ellos, su día empieza muy temprano y termina a altas horas de la noche pues deben levantarse a realizar además de todo, labores del hogar, atender hermanos menores entre otras actividades.

Anexo 2. Organización grupal de los estudiantes



La organización de los estudiantes en mesa redonda posibilitó que la interacción dialógica entre maestro y estudiantes fuera evidente a la luz de actividades como debates, ejercicios en grupo e intercambio de ideas precedidas por la actitud guía del maestro.



De igual forma el maestro hizo uso de herramientas tecnológicas y audiovisuales con las que compartió información vital que satisficiera su propósito de enseñar a leer y escribir de forma significativa.

Anexo 3. Primer ejercicio escritural sobre la problemática del desperdicio del agua.

Mayo 24 de 2013: Lina Brith Pechene Tunja

Por que se desperdicia el agua?

Respuesta:

- Estan dañados los registros.
- Los grifos estan dañados.
- Por que los niños necesitan agua
- al utilizan para jugar
- Estan dañados los de los baños.

Para que cantaba la abuela Grillo

Respuesta:

- Para que bajara agua
- Para que hubiera cosecha

¿Estamos de acuerdo que se coloquen contadores en el colegio?

Si

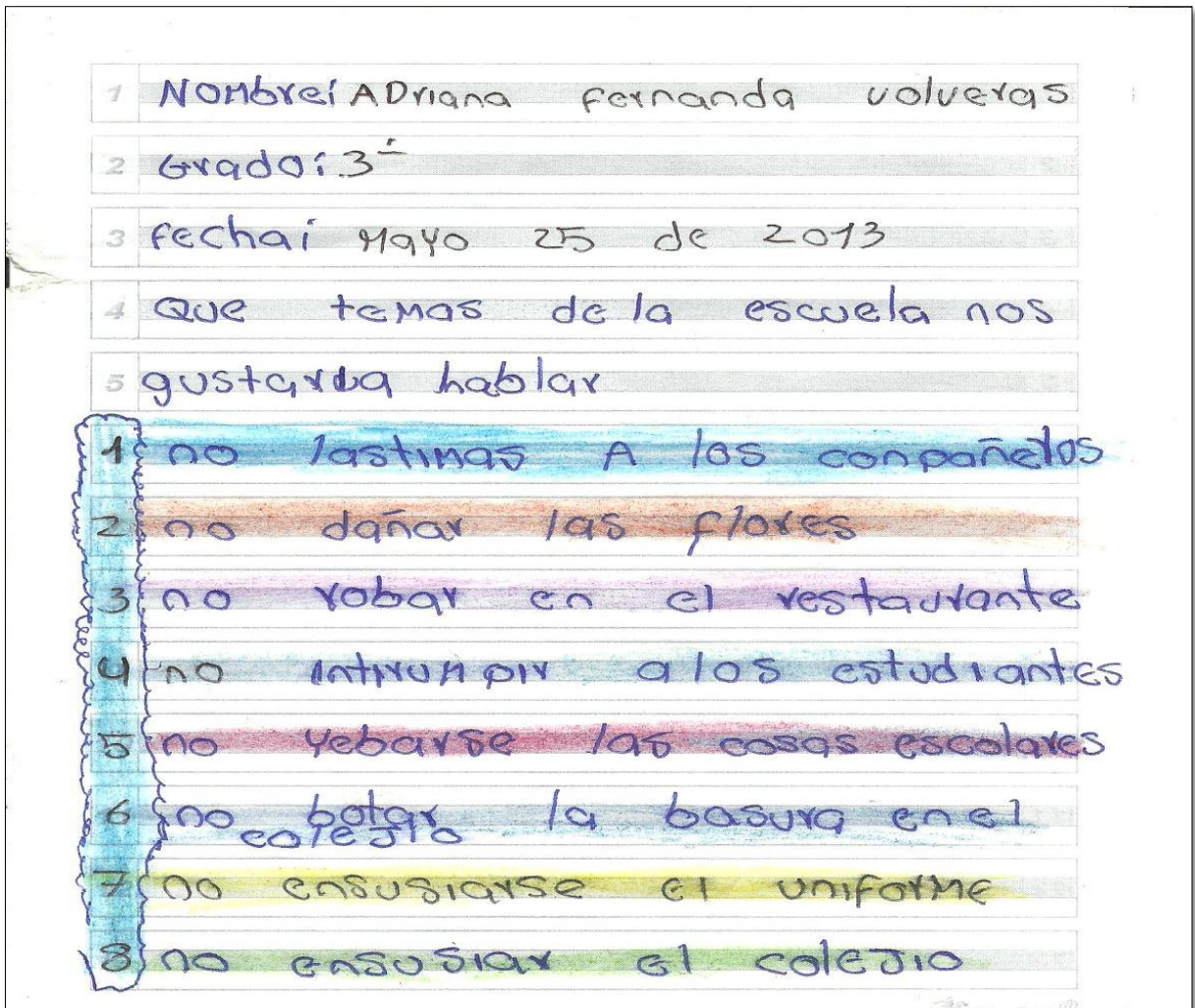
- Por que la gente dejara de gastar tanta agua
- se daran cuenta cuanto gasta en el día

No.

- Por que la persona debe pagar impuesto
- No todos tienen para pagar el servicio.

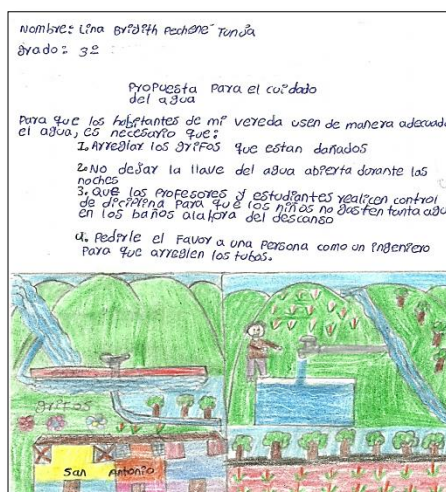
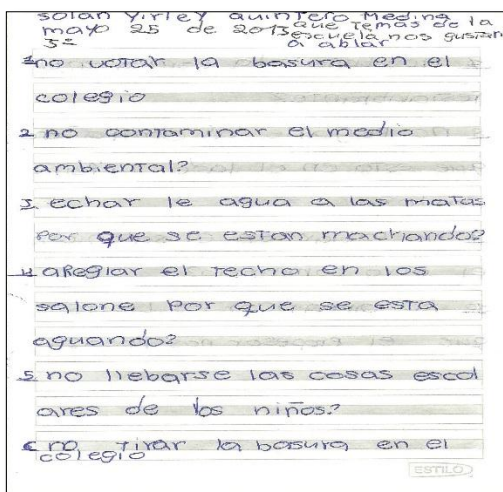
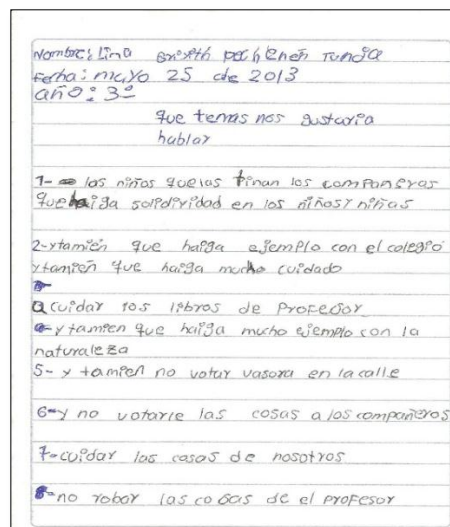
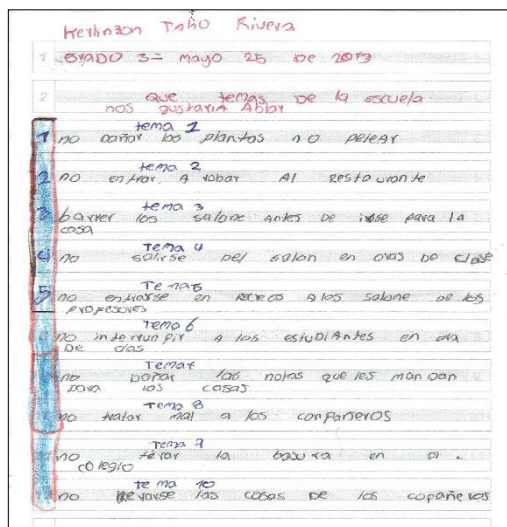
- Análisis interpretativo del texto: este escrito muestra, de manera concisa, la capacidad argumentativa de la estudiante para responder preguntas enfocadas a la problemática del desperdicio del agua. Se denota preocupación en el orden como van establecidas las preguntas y las respuestas, ya que ha trazado unas líneas con las que ha separado cada resolución de los interrogantes. También, la autora del texto brinda, a los lectores, la oportunidad de unirse a cualquiera de las dos posturas que dan particular respuesta al asunto de la pertinencia de colocar contadores en la institución educativa.

Anexo 4. Apuntes de un estudiante de tercer grado de la institución educativa san Antonio



- Análisis descriptivo del texto: otro de los ejemplos textuales de los estudiantes fue la forma en que escribieron las ideas luego de escuchar a sus demás compañeros. En la imagen se puede entrever que los temas de conversación fueron organizados como si se tratara de un decálogo basado en normas de prohibición. Desde una perspectiva estética, en su interés por resaltar aquellas ideas, el estudiante emplea colores distintos que permiten al lector detener su mirada en cada una de las temáticas recopiladas. No obstante en este ejercicio inicial, el maestro descartó algunos errores ortográficos como “ensusiar”, “votar”, “yebarse”, “compañeros”, entre otros, ya que su interés en aquel momento era motivar a que ellos dieran sus primeros pasos en la producción de textos escritos.

Anexo 5. Ejercicio transcriptor sobre ideas generales de la escritura de apuntes.



- Análisis descriptivo de texto: en estas imágenes se pueden apreciar cuatro tipos de textos de los cuales sólo el de lado superior derecho no siempre concibe las temáticas como normas de prohibición. Sin embargo se encuentran temas relacionados el comportamiento escolar, la contaminación ambiental, el maltrato escolar y el cuidado de los objetos personales.

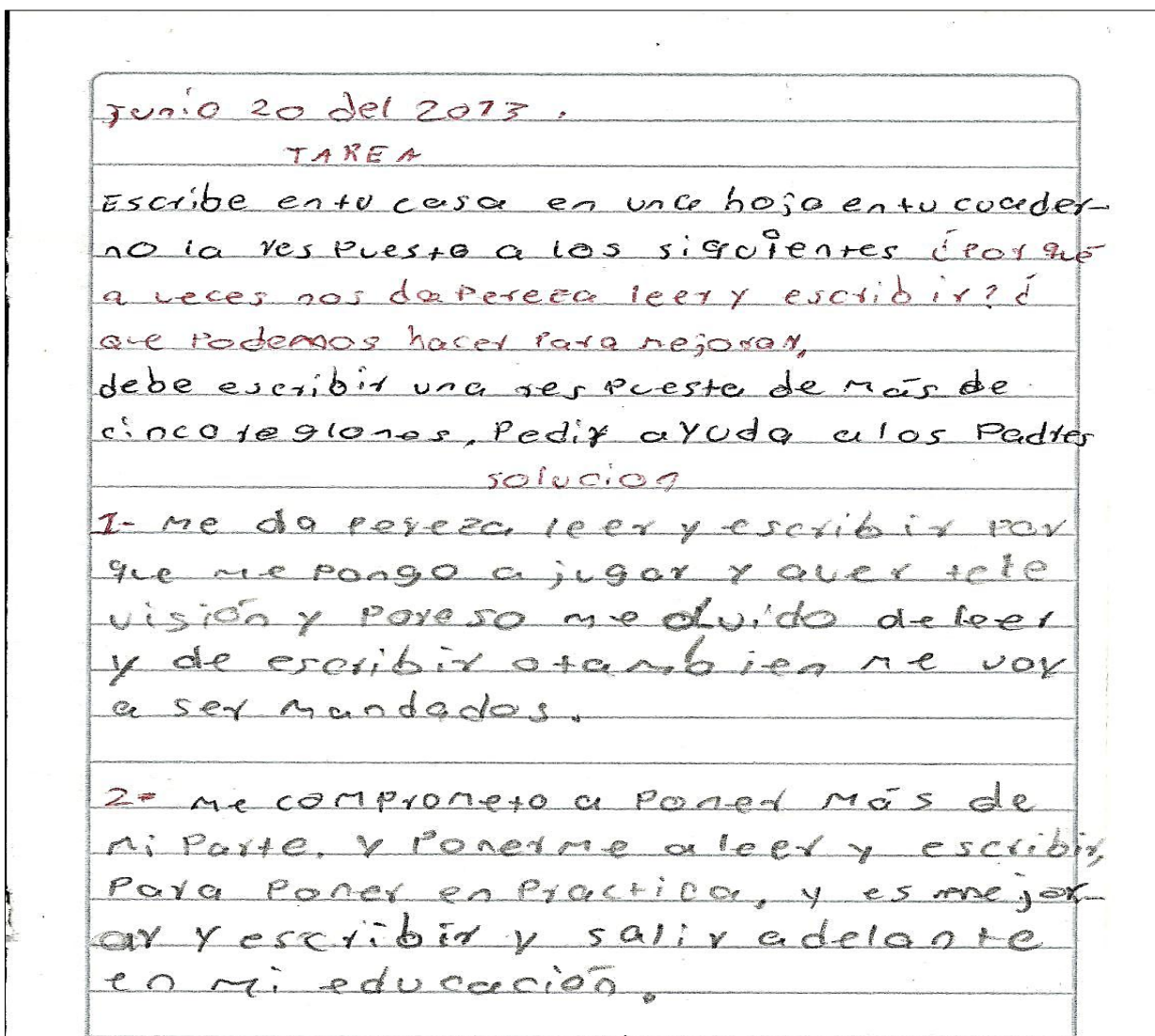
Anexo 6. Propuestas discernidas del cortometraje "la abuela Grillo"

Kerlinzon THAA Rivera

7 Decir a los Estudiantes que cuiden El Agua	2 Si un estudi- ante Bota el Agua decirle que lo cuide	3 cerrar los grifos y no dejar nada prendida	¿que debemos hacer para no desperdiciar el agua? en el colegio?
4 no votar El Agua y no jugar con grifos	5 arreglar los grifos y no votar la cuidar el Agua	6 traer a un ingeniero para que arregle el Ag- UA	¿decirle a los estudiante que cuiden el Agua

- Análisis descriptivo de los datos: en este ejercicio el estudiante escribe seis propuestas o alternativas que buscan resolver la problemática del desperdicio del agua en la institución. Pese a que la caligrafía de las palabras muestra el uso de una combinación excesiva de mayúsculas con minúsculas, al maestro solo le preocupó que el contenido fuera consecuente con la pregunta que formulaba el ejercicio, pues considera que el estudiante está cumpliendo con el avance de seguir con su proceso de aprendizaje de lectura y escritura, cuya habilidad debe ir poco a poco perfeccionando.

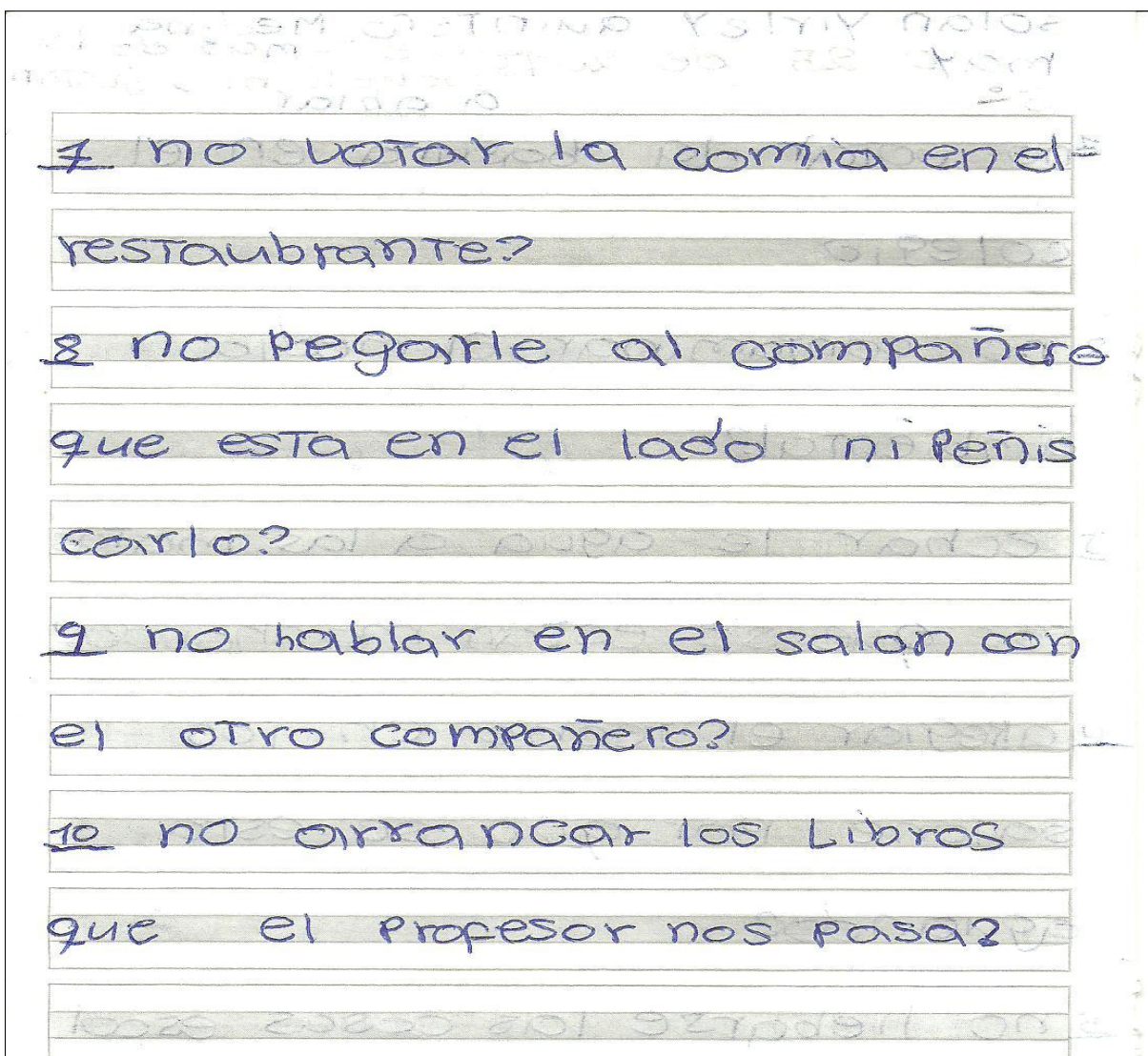
Anexo 7. Producción textual sobre la disertación del tema "el gusto de la lectura y la escritura"



- Análisis descriptivo del texto: este texto permite inferir el acompañamiento de los padres en la consecución del ejercicio escritural. Es importante ver que en este ejemplo el estudiante hace uso de los signos de puntuación, quizá por contar con previas orientaciones del maestro y las sugerencias que hacen en la casa los padres de familia al respecto.

En otra instancia se puede denotar el sentido que muestra ante el acto de leer y escribir como una obligación mas no como un deleite del conocimiento. En la primera respuesta por ejemplo, acude a algunas circunstancias de su cotidianidad relacionada con sus deberes familiares. La segunda, emplea una posible sugerencia de padres hacia el estudiante, como respuesta al compromiso y cuya prospectiva es salir adelante poniendo en práctica lo que se aprenda en el presente.

Anexo 8. Algunas situaciones cotidianas escolares escritas por lo estudiantes.



- Análisis descriptivo del texto: la intención era que los estudiantes formularan preguntas a raíz de estas situaciones, pero algunos, como puede verse en el ejemplo, creían resolver el ejercicio escribiendo un signo de pregunta al final del tema. Una explicación a esta experiencia es que los estudiantes aún no se encuentran familiarizados con el planteamiento de preguntas como eje de su aprendizaje, ya que ellos vienen de un largo proceso de transcripción y para ellos la actividad de transformar ideas en preguntas es un concepto nuevo que requiere ser apropiado con tiempo y dedicación.

Anexo 9. Producción textual sobre una situación cotidiana escolar dramatizada
por los niños

había una vez, dos niñas que salieron a la tienda a comprar unos dulces y cuando salieron de la tienda se aparecieron dos niños de grado quinto y las atacaron y ellas fueron a la casa a decirles a los papás, que al ellas las atacaron y después fueron a decirles a la profesora, y después fueron a decirle al rector y después los papás fueron a reunirse, con los niños y le dieron una lección
- Fin

① ¿Es el matoneo un problema? ¿Por qué?
Por que las timan a los estudiantes

② ¿Que solución das a la situación del matoneo dramatizada en el salón? Le ponen apodos a los estudiantes

a) cuando fueron a hablar con los papás

b) fueron a hablar con la profesora ^{los estudiantes} papá hablar con

c) fueron a hablar con el rector

- Análisis descriptivo del texto: en contraste con los errores ortográficos de algunas palabras, el texto muestra el sentido de un estudiante con dificultades de escritura, hacia su experiencia como actor del dramatizado que organizó el maestro sobre la problemática del matoneo escolar. Su interés en formar parte de una situación cotidiana puesta en escena dramática lo motivó a dar un primer paso hacia la lectura y la escritura. Su experiencia le condujo a la identificación de problemáticas y soluciones sobre el tema que ahora se encuentran plasmados en este texto.

Anexo 10. La carta como estrategia escritural

Título: Querido Primo
Carta a: a mi Primo
Querido Primo
cordial saludo
Querido primo a mi institución es mucha violencia
es que roban en el colegio y también
lastiman a los niños y a los estudiantes
y a los niños menores y por eso hay
problema con nuestra institución y también
hay niños que roban nuestros útiles escolares
y me han robado y se roba a los niños

- Análisis descriptivo del texto: la estrategia propuesta para el desarrollo de este ejercicio escritural, es una forma que permite a los estudiantes, de manera espontánea, expresar sus pensamientos desde una problemática particular donde se manifiestan confidencias a un destinatario imaginario que parece comprender los problemas del remitente.

Junio 21 de 2013:

Nombre: Lina Brith Pechene Tonda

Grado: 3º

Colegio: San Antonio

¿sobre que me gusta
ESCRIBIR

Tema: no quitar les las cosas
a los compañeros
¿ por que lo selecciono.
no quitar les las cosas a los compañeros
por que no debe a ser esas cosas

Titulo: que vida hermana

Carta a: ami propia hermana

Querida: que vida hermana

cordial saludo: te quiero hermana

mucho te has y do de mi familia pero te quiero
mucho mas que la rosa te quiero decirte que llebo en
mi corazón

ami hermaneta miq te qo pero decirte que ami me
an las tomado pero tambien an atacado a los de mas
niños menores de edad y tambien an robado mis
utiles escolares

- La carta fue utilizada por el maestro en la consecución de sus procesos de enseñanza de la lectura y escritura. Esta estrategia escritural no hubiera tenido su razón de ser sin la elocuencia de un discurso oral argumentativo provisto de situaciones cotidianas escolares que fueron develadas durante la interacción dialógica entre el maestro y los estudiantes de tercer grado.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- ATKINSON, H. y. (1994). En JARAMILLO, *La Investigación Cualitativa*.
- AUSTIN, J.L (1962). *Cómo hacer las cosas con palabras*. (pág. 153). Barcelona: Paidós, 1998.
- BAJTÍN, M. (1979). *Estetica de la creación verbal. Cap.:El problema de los generos discursivos*. México: Siglo XXI (1982).
- CAJIAO, F. (Abril de 2004). *La concertación en Colombia: La Revolución Educativa. Artículo de la revista Iberoamericana de Educación.Rio de Janeiro. Edit No.34*. Recuperado el 15 de Septiembre de 2012, de www.rieoie.org.
- CARDONA, J. (2013). *Epistemología del Saber Docente*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a distancia.
- CASTRO, M., FERRER, G., RODRIGUEZ, J., & VERA, J. y. (2007). *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. Barcelona: GRAÓ de IRIF, S.L.
- DE ABRIL, D. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global: una mirada transformadora*. Barcelona: Publicaciones Intermon Oxfam.
- DÍAZ, E. M. (2012). *Practicas comunicativas e identidad en el aula desde el análisis del discurso*. Galicia, España: Universidad Santiago de Compostela.
- DIJK, T. (2003). El Discurso como estructura y proceso. La Argumentación. En *El Discurso como estructura y proceso* (pág. 305). Barcelona: Publicaciones Gedisa.
- DIMATÉ. (2001). *¿Sirve para algo Argumentar?* Bogotá: Magisterio.
- DOLZ, J. y. (1993). *Escribo mi opinión*. Ginebra: Publicaciones Gobierno de Navarra Departamento de Educación y Cultura.
- DONALD, E. (2013). *La escuela que necesitamos*. Bogotá: Encuentro.
- ECHEVERRY, L. y. (2006). *El concepto Levinasiano de substitución en el contexto de investigación social*. Texto avalado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Cauca.: Reflexiones adelantadas al interior del grupo de investigación Fenomenología y ciencia.
- FERREIRO, E. y. (1998). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. En K. GOODMAN, *El Proceso de Lectura* (pág. 13). México.

- FISHER, R. (2013). *Diálogo creativo: hablar para pensar en el aula*. Madrid: Morata.
- FONS, M. (1999). *Leer y escribir para vivir: Alfabetización y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: Publicaciones GRAÓ.
- GARCÍA, R. (2013). *Figuras Retóricas y otros ingredientes del discurso político. Manual del orador*. Madrid: Uso de Razón.
- GATÉ, J. (2003). Aprender. En J. HOUSSAYE, *Cuestiones Pedagógicas* (págs. 29-31). Madrid: Siglo XXI.
- GONZALEZ, B. y. (2009). Interacción verbal y socialización Cognitiva en el aula de clase. 30-41. Bogotá: Universidad de los Andes.
- ÍGÑIDEZ, L. (2006). Análisis del Discurso. Manual para las Ciencias Sociales. (Pág. 55). Barcelona: UOC.
- Instituto colombiano para el fomento de la Educación Superior-ICFES. (2002). La lectura en contexto: teorías, experiencias y propuestas de lectura en Colombia. En L. PEÑA, *de las concepciones teóricas en el aula de clase*. (pág. 93). Bogotá: MEN.
- Instituto interamericano de ciencias, a. (1973). Segundo curso sobre comunicación social. Serie de reuniones cursos y conferencias. En A. NOGUERA, *La comunicación interpersonal: de persona a persona y en grupos haga una buena charla*. Bogotá: IICA.
- JAKOBSON, R. (1963). "Linguistique et poétique", *Essais de Linguistique générale*, París, pág. 218.
- JARAMILLO, L. y. (2008). *Investigación Cualitativa "la Complementariedad"*. Armenia: Publicaciones Kinesis.
- JIMÉNEZ, R. (2010). *Educación de personas adultas en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a distancia.
- JOLIBERT, J. (1998). *¿Mejorar o transformar "de veras" la formación docente?* . Obtenido de www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/.../21_03_Jolibert.pdf.
- JUNG, I. y. (2003). *Abriendo la escuela Lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas*. Madrid: Ediciones Morata.
- KOHAN, W. (2000). *Filosofía para niños: discusiones y propuestas*. Buenos Aires: Novedades educativas.

- LAMOROUX, M. (2010). El Discurso de los Niños del grado cero del Colegio Ramón de Subiría, en tres situaciones didácticas. Bogotá: Biblioteca general de la Pontificia Universidad Javeriana.
- LANDONE, E. (2009). *Marcadores del discurso y la cortesía verbal en español*. Switzerland: Peter Lang AG, International Academic Publisher.
- LARA, F. (2009). *Representación del discurso y representaciones sociales del maestro y el movimiento magisterial en Chiapas*. Galicia: Universidad Santiago de Compostela.
- LEAL, A. (2009). Introducción al discurso Pedagógico. *Redalyc. Sistema de información científica*, 51-63.
- McCARTNEY, S. J. (s.f.). *Perspectivas de la Investigación alternativa. Documento fotocopiado en el seminario de Línea de Pedagogía de la Lectura y la Escritura, IV semestre. Maestría en Educación, segunda Cohorte. UNICAUCA*.
- MEN. (2001). *Lineamientos Curriculares para el area de Lenguaje*. Bogotá.
- MERCER, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: el habla de los profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- MUÑOZ, E. (2012). *Estrategias discursivas en el aula: ¡Soy maestra y lo que digo tiene una clara intención!* Obtenido de Asignatura de Énfasis en Pedagogías del Lenguaje - Licenciatura en Pedagogía Infantil:
<http://www.javeriana.edu.co/blogs/perezr/?p=176>
- OTERO, C. (1997). *Monográfico. Leer y escribir*. Barcelona: Fontalba.
- PEÑA, L. (2002). *La lectura en contexto: teorías, experiencias y propuestas de la lectura en Colombia*. Bogotá: MEN.
- PEÑUELA, D. y. (2012). Cine, pensamiento y estética: reflexiones filosóficas y educativas. *Revista colombiana de educación No. 63 segundo semestre de 2012 Bogotá Colombia*, 89-109.
- PERELMAN, C. y. (1989). *Tratado de la Argumentación*. Madrid: Gredos.
- PÉREZ, H. (2006). *Comprensión y producción de textos educativos*. Bogotá: Magisterio.
- RAMIREZ, Á. I. (2005). *Pedagogía de aprendizajes productivos. proactividad, sentidos, metas, valores, convivencia. en proyectos pedagógicos productivos y desarrollo de competencias. CAP. 5*. Bogotá: coleccion de textos universitarios, primera edición .
- REY, A. S. (2000). Cap. I Hablar y Argumentar. En *La Argumentacion en el discurso del Maestro*. (pág. 14). Bogotá: Publicaciones Gaia.

- RODRIGUEZ, H. (2012). Cine y pedagogía: Aristas de la relación. *Revista Colombiana de Educación No.63 segundo semestre Bogotá Colombia*, 33-47.
- RODRIGUEZ, M. E. (2002). Formación, Interacción y Argumentación. Una propuesta fundamentada en el análisis de la interacción en el aula. Bogotá: Publicación del Centro de Investigaciones y Desarrollo científico, Universidad Francisco José de Caldas.
- RUIZ, J. O. (2008). *La Lectura y la Escritura ¿son actos de expresión y comunicación?* Obtenido de www.normalpopayan.edu.co.
- SANTIAGO, J. A. (2006). Hacia la renovación de la Práctica pedagógica en el Trabajo Escolar Cotidiano. Tachira.
- SERRANO, E. (1998). *Ética e intersubjetividad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Universidad Católica Andrés Bello. (sf.). *Lev Vigotsky: sus aportes para el siglo XXI*. Caracas: UCAB.
- VALLEJOS, O. B. (2006). *Lengua y Literatura: Prácticas de enseñanza, perspectivas y propuestas*. Santa Fe, Argentina: Universidad Nacional del Litoral.
- VARELA, J. (2004). *Lengua y sociedad: Lingüística aplicada en la era global y multicultural*. Galicia: Universidad Santiago de Compostela.