

DE LA PANTALLA AL PAPEL: EL CINE COMO UN MEDIO PARA LA ENSEÑANZA DE  
LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

Olga Patricia Velásquez Mejía

Universidad Tecnológica de Pereira  
Facultad de Ciencias de la Educación

2017

DE LA PANTALLA AL PAPEL: EL CINE COMO UN MEDIO PARA LA ENSEÑANZA DE  
LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

Olga Patricia Velásquez Mejía

Asesora

Dra. Martha Cecilia Arbeláez Gómez

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

2017

Nota de aceptación

---

---

---

---

---

---

---

Firma del presidente jurado

---

Firma del jurado

---

Firma del jurado

## **Agradecimientos**

A la Dra. Martha Cecilia Arbeláez, por sus valiosos aportes y su invitación constante por reivindicar la labor docente, lo que me motivo a culminar con éxito la presente investigación.

A todos y cada uno de los docentes de la maestría de Educación y en especial a los docentes de la línea de investigación en lenguaje, quienes, con su experiencia, y compromiso enriquecieron este proceso de formación.

A la comunidad educativa del Inem quienes permitieron llevar a cabo el desarrollo de la presente investigación y a los estudiantes de grado 7(A) del (2016), quienes con su entusiasmo, compromiso y aportes contribuyeron al desarrollo de los objetivos trazados.

A mis compañeros de la línea de Lenguaje de la maestría de Educación, Cohorte II, quienes con sus opiniones contribuyeron a la investigación.

Y por último a mis hijos por su amor, solidaridad y comprensión, durante el tiempo que duró mi formación.

## Resumen

En el presente informe se da cuenta de los resultados de la investigación sobre la producción de textos argumentativos (reseña crítica de cine), la cual hace parte del Macroproyecto de didáctica del lenguaje escrito, de la maestría en educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. El propósito fue determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo, mediada por el cine, para la producción de texto argumentativo, reseña crítica de cine, con estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa Inem José Celestino Mutis de la ciudad de Armenia; y reflexionar acerca de las transformaciones de la práctica educativa docente en la enseñanza del lenguaje.

Para llevar a cabo la investigación, se optó por un estudio cuantitativo con un diseño cuasi-experimental intragrupo, tipo Pre-test/Pos-test, complementado con un análisis cualitativo de la práctica de enseñanza de la docente-investigadora. Para la recolección de la información se utilizó una rejilla de valoración de la producción textual de los estudiantes en tres dimensiones: comunicación discursiva o situación de comunicación, situación de enunciación y de la organización intersubjetiva del enunciado y finalmente la forma de organización superestructural.

Para el análisis cuantitativo de la información, se utilizó la estadística inferencial, aplicando el estadígrafo T-Student, que permitió validar la hipótesis de trabajo, lo que llevó a concluir que la secuencia didáctica, de enfoque discursivo interactivo, incidió en el mejoramiento de la producción de textos argumentativos, tipo reseña crítica de cine.

El análisis cualitativo de la práctica de la docente investigadora permitió evidenciar las concepciones que tiene la docente, respecto a la didáctica del lenguaje y la manera cómo se fueron transformando durante el desarrollo de la Secuencia didáctica, para avanzar en procesos de reflexión de su propio quehacer didáctico.

Palabras claves: Enfoque discursivo interactivo, producción textual, texto argumentativo, reseña crítica de cine, secuencia didáctica y prácticas reflexivas.

## Abstract

This report shows the results of the research on the production of argumentative texts (critical film review), which is part of the macroproject of didactics of written language, of the Master's degree in education at the Technological University of Pereira. The purpose was to determine the incidence of the implementation of a didactic sequence of interactive discursive approach, mediated by the cinema, in the production of argumentative text, (critical review of cinema), with students of seventh grade of the Educational Institution Inem José Celestino Mutis of the city of Armenia; and to make a reflection about the teaching practice transformations in teaching language.

To carry out the research, a quantitative study with a quasi-experimental intra-group design, type Pre-test / Pos-test, complemented with a qualitative analysis of the teaching practice of the teacher-researcher was chosen. In order to gather information, a grid was used to evaluate students' textual production in three dimensions: discursive communication or communication situation, enunciation situation and the intersubjective organization of the utterance and finally the superstructural form of organization.

For the quantitative analysis of the information, the inferential statistic was used, applying the T-Student statistic, which allowed to validate the hypothesis of the research, which led to the conclusion that the Didactic Sequence, of an interactive discursive approach, influenced the improvement of the production of argumentative texts, critical review of cinema.

The qualitative analysis of the researcher's teaching practice made it possible to show the teacher's conceptions regarding the didactics of language and how they were transformed during the development of the didactic sequence to advance in processes of reflection of their own didactic process.

Keywords: Interactive discursive approach, textual production, argumentative text, critical film review, didactic sequence and reflective practices.

## Tabla de contenido

1.	Presentación .....	15
2.	Marco teórico .....	26
2.1.	Lenguaje.....	26
2.1.1.	Lenguaje escrito. ....	29
2.2.	Modelos de producción textual: .....	31
2.2.1.	Modelo de procesos. ....	32
2.3.	El enfoque discursivo interactivo en la enseñanza del lenguaje .....	33
2.3.1.	El género discursivo.....	35
2.3.1.1.	Comunicación discursiva o situación de comunicación.....	36
2.3.1.2.	Situación de Enunciación y de la organización intersubjetiva del enunciado.....	37
2.3.1.3.	Forma de Organización superestructural. ....	38
2.4.	El texto Argumentativo.....	39
2.4.1.	La reseña crítica. ....	40
2.5.	Secuencia Didáctica .....	43
2.6.	Prácticas Pedagógicas reflexivas .....	45
3.	Marco metodológico .....	48
3.1.	Tipo de investigación .....	48
3.2.	Diseño de la investigación .....	48
3.3.	Población.....	49
3.4.	Muestra .....	49
3.5.	Hipótesis .....	49
3.5.1	Hipótesis de trabajo, $H_1$ .....	49
3.5.2	Hipótesis nula, $H_0$ : .....	50

3.6.	Variables .....	50
3.6.1.	Variable independiente: Secuencia Didáctica .....	50
3.6.2.	Variable dependiente: producción de texto argumentativo .....	53
3.6.3.	Prácticas pedagógicas reflexivas .....	59
3.7.	Técnicas e instrumentos para la recolección de la información .....	60
3.8.	Procedimiento .....	61
4.	Análisis de la información .....	63
4.1.	Análisis Cuantitativo: la producción de textos argumentativos .....	64
4.1.1.	Prueba de Hipótesis.....	64
4.1.2.	Dimensiones.....	67
4.1.2.1.	Situación de comunicación: reseña crítica de cine.....	70
4.1.2.2.	Situación de enunciación: reseña crítica de cine.....	76
4.1.2.3.	Forma de organización superestructural: reseña crítica de cine.....	86
4.2.	Análisis cualitativo.....	102
4.2.1.	Primera fase: Preproducción.....	102
4.2.2.	Segunda fase: Producción.....	105
4.2.3.	Tercera fase: Posproducción.....	109
5.	Conclusiones .....	112
6.	Recomendaciones .....	119
7.	Referentes bibliográficos .....	121
Anexos	.....	129

## Índice de Tablas

Tabla 1 Caracterización de la muestra.....	49
Tabla 2 Operacionalización de la variable independiente .....	51
Tabla 3 Operacionalización de la variable dependiente .....	54
Tabla 4 Distribución de la secuencia didáctica en sus fases, sesiones y clases .....	61
Tabla 5 Fases del proyecto.....	62
Tabla 6 Prueba T-student para medias emparejadas.....	64

## Lista de gráficas

Grafica 1 Comparativo global de los resultados del Pre-test y Pos-test. ....	65
Grafica 2 Comparativo global de los resultados por nivel.....	66
Grafica 3 Comparativo global por cada una de las dimensiones. ....	67
Grafica 4 Comparativo global de la Situación de Comunicación. ....	70
Grafica 5 Comparativo de la Situación de comunicación por indicadores. ....	71
Grafica 6 Comparativo global de la Situación de Enunciación. ....	76
Grafica 7 Comparativo de la Situación de enunciación por indicadores. ....	77
Grafica 8 Comparativo global forma de organización superestructural. ....	86
Grafica 9 Comparativo de la superestructura por indicadores.....	87

**Lista de Imágenes**

Imagen 1 Pre-test estudiante No.1 .....	74
Imagen 2 Pos-test estudiante No.1 .....	75
Imagen 3 Pre-test estudiante No.2 .....	83
Imagen 4 Pos-test estudiante No.2.....	85
Imagen 5 Pre-test estudiante No.3 .....	93
Imagen 6 Pos-test estudiante No.3.....	95
Imagen 7 Pre-test estudiante No.4 .....	95
Imagen 8 Pos-tes estudiante No.4.....	97

**Lista de anexos**

Anexo 1 Secuencia Didáctica .....	129
Anexo 2 Rejilla de evaluación del Pre-test y Pos-test .....	155
Anexo 3 Evidencias de la implementación de la secuencia didáctica fotos .....	158
Anexo 4 Consigna.....	168
Anexo 5 Rejilla de evaluación para la producción de una reseña crítica de cine. ....	169
Anexo 6 Pre-test Estudiante 5.....	170
Anexo 7 Pos-test Estudiante 5 .....	172
Anexo 8 Formato Diario de campo.....	174
Anexo 9 Consentimiento informado.....	176

## 1. Presentación

Para el ser humano la necesidad de comunicarse con otros ha sido una constante en su proceso evolutivo. En un principio, la forma de comunicación se realizaba a través de gestos y sonidos los cuales se fueron transformando, gracias a la interacción social, en palabras que designaban el contexto próximo y con ellas lo que se ha denominado el lenguaje oral. Es así como este generó transformaciones cognitivas en una relación interdependiente entre pensamiento y lenguaje. De tal manera que el lenguaje no solo cumple con la función comunicativa, sino que trasciende a la función representacional, permitiéndole al hombre separarse de su contexto para nominarlo y comprenderlo, en lo que Vygotsky (1995) llamó la descontextualización del lenguaje. Posteriormente apareció el lenguaje escrito con las representaciones simbólicas, jeroglíficos y grafías, que permiten trascender las limitaciones temporo-espaciales logrando que el ser humano perpetuó los legados a través de las siguientes generaciones. Se dio así el paso de culturas orales a lo que actualmente se denomina cultura escrita (Mead, 1974).

La cultura escrita, entendida como el mundo en el que están inmersas la lectura y la escritura, siendo una forma de comunicación y también de representación, cumple así, no solo con las funciones propias del lenguaje, sino que también tiene una función social y cultural, pues permite a las personas acceder a los legados culturales y ser partícipe activo de los avances de dicha sociedad y tomar posición al respecto, una posición que por esto mismo es informada, lo cual a su vez le permite ejercer la ciudadanía.

Ahora bien, dada la importancia del lenguaje escrito para la cultura y para el ser humano como individuo, este se convierte en objeto de estudio (Karmiloff-Smith, 1992) (citado por

Camps, 2000), de diversas disciplinas (la psicolingüística, la pragmática, la sociolingüística, la filosofía del lenguaje, entre otras), que tratan de explicar su evolución, funcionamiento y estructura.

A su vez y dada la necesidad de que se universalice el acceso a la cultura escrita, el lenguaje se convierte también en un objeto de enseñanza que bebe sus fuentes y hace procesos de transposición didáctica de las disciplinas que lo estudian, para avanzar en una disciplina propia del ámbito educativo: la didáctica, como disciplina descriptiva y prescriptiva sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje (Camps, 2003; Gil y Rincón, 2012). Si bien, esta disciplina ha avanzado en la medida en que avanzan las explicaciones disciplinares sobre el lenguaje, el aprendizaje y la enseñanza, las prácticas de enseñanza parecen no avanzar de la misma forma. De tal manera que, si bien se reconoce la función comunicativa del lenguaje, su enseñanza sigue centrada en la estructura, tomando como fundamento los avances de la lingüística y especialmente de la gramática.

Esta situación se ve reflejada desde los primeros años de escolaridad, período en el que se privilegia la adquisición y dominio del código alfabético, como pre-requisitos de la comprensión y producción, dejando estos procesos para grados posteriores. Grados en los cuales, paradójicamente, el docente se preocupa por el desarrollo de contenidos propios de la gramática, sin profundizar en los procesos de comprensión y producción escrita. De manera que es habitual encontrar maestros preocupados por la calidad de las grafías, la ortografía, la sintaxis, y no por el uso del lenguaje en situaciones reales de comunicación, como lo afirma Lerner (2001). Igualmente, gran parte de las actividades de escritura que se realizan en la escuela, suelen carecer de destinatarios reales, por lo cual el tiempo de las reescrituras y revisiones es habitualmente insuficiente, desvalorizado y en ocasiones inexistente. Este tipo de prácticas de enseñanza, como

lo menciona Kaufman (1994), resultan ajenas y a veces distractoras de la tarea de aprender a leer y a escribir con sentido, en el marco de usos reales del lenguaje.

Al respecto, la investigación realizada por Avilés (2011), demuestra que la producción textual es muy pobre en la escuela, ya que la enseñanza de la escritura se limita al desarrollo de habilidades como la caligrafía, transcripción de letras, sílabas, frases y textos, situación que trae como consecuencia que los estudiantes escriben textos ajenos, solo para ser calificados por el docente, sin una intención comunicativa real.

Las prácticas de enseñanza expuestas traen como consecuencia bajos desempeños de los estudiantes, en lo que a producción de textos se refiere, en primer lugar, la falta de motivación para escribir, como lo describe Bravo (2013), quien demuestra la necesidad de vincular estrategias pedagógicas y didácticas para fortalecer la producción de textos que respondan a las motivaciones de los estudiantes a través del trabajo colaborativo, y el ejercicio de la autonomía y la libertad. De lo contrario el estudiante solo producirá un texto cuando su maestra se lo pida, como una actividad escolar más.

En segundo lugar, están las dificultades de orden metacognitivo, es decir, no hay claridad conceptual y conciencia de lo que se hace, por lo cual los textos escritos no dan cuenta de los mensajes que quieren transmitir sus autores (en términos de cohesión y coherencia), de tal manera que permitan la legibilidad de la producción escrita (Flavell, 1979), (citado por Lacón De Lucía, 2008).

En tercer lugar, están las dificultades metadiscursivas, aquellas relacionadas con la reflexión por el lenguaje mismo y su uso, es decir, se desconoce la estructura semántica global o macroestructura relacionada con el contenido del texto, y la estructura esquelética global o

superestructura en el marco de la cual se organizan los contenidos del mismo. También se le da poca importancia al hecho que es a través de lo enunciado o lo dicho que se pone en escena las diferentes imágenes de escritor y lector, estableciendo así una relación dialógica entre ambos (Martínez, 2001).

Así el estudiante se enfrenta a un texto, desconociendo estos aspectos y por tanto no logra hacer un discurso escrito coherente, ni con cohesión en sí mismo, lo que dificulta la producción de textos de calidad que respondan a necesidades concretas y reales de comunicación.

Las dificultades descritas se ven reflejadas en los bajos desempeños en las pruebas del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes Pisa (por su sigla en inglés), en cuya última medición Colombia, si bien mejoró su desempeño en lectura entre 72 países al subir 22 puntos, pasando del puesto 403 en el 2012, al 425, en el 2015, sigue siendo un país con más del 40% de sus estudiantes en desempeños bajos, presentando las mayores dificultades en lo que se refiere a la capacidad para analizar y entender un texto, así como su debilidad para usar información escrita en situaciones de la vida real que les permita desempeñarse de forma adecuada en la sociedad (Icfes,2015).

De otra parte, las pruebas nacionales SABER 9 y 11 del 2015, en el área de lenguaje a nivel nacional, que evaluó la competencia comunicativa a través de dos procesos: la lectura y la escritura, en los niveles semántico, sintáctico y pragmático; y cuyos resultados reflejan para la Institución Educativa Inem de Armenia un promedio de 308 puntos, por debajo de la ETC, (entidad territorial certificada de Armenia), que obtuvo 313 puntos, demostrando que las mayores dificultades presentadas por los estudiantes están en la competencia comunicativa-escritora, mayoritariamente en el componente sintáctico.

Con respecto a las pruebas Saber 11, en lectura crítica, el puntaje promedio global de la institución para el 2015, fue de 258, por debajo de la media nacional con 259 y de Armenia con 267. Lo anterior muestra que es importante iniciar procesos enseñanza y aprendizaje del análisis y el manejo de las estructuras de los discursos argumentativos y ojalá de manera temprana desde primaria, para fortalecer la capacidad crítica y reflexiva y ejercer la ciudadanía.

En este marco, los resultados para la media ISCE (Índice Sintético de Calidad) para la Institución Educativa Inem en el 2015, fue de 5,06, por debajo del promedio de la ETC que obtuvo 5.49, y del promedio nacional con 5.07. Es decir que frente a estas mediciones la institución muestra una desmejora, representadas en los bajos resultados obtenidos por los estudiantes tanto en las pruebas Saber, como en las mediciones internas de promoción del área. Las mayores dificultades están representadas en la identificación de las estructuras de los distintos tipos de textos y en especial el texto argumentativo, y en la escritura de los mismos con sentido crítico y reflexivo.

Estos resultados podrían deberse a que en la Institución Educativa Inem, las planeaciones en el área de lenguaje no incorporan la enseñanza de la producción de texto argumentativo con grados inferiores, y su tratamiento se relega solo hasta grado décimo, cuando los estudiantes deben dar cuenta de la escritura de ensayos, textos complejos para los cuales no se les ha preparado desde los grados inferiores, dando por hecho que los estudiantes conocen la estructura de este tipo de textos y los propósitos de los mismos.

Se privilegia entonces la comprensión o producción de textos narrativos y/o descriptivos, pues se considera que las producciones argumentativas son sumamente complejas para los alumnos, dejando de lado las múltiples posibilidades que los alumnos manifiestan cuando se comunican,

dando cuenta de un discurso donde elaboran descripciones, narraciones y argumentos.

(Perelman, 2001).

Este tipo de prácticas educativas no promuevan habilidades comunicativas que permitan al estudiante actuar con un contexto complejo que le exigirá competencias no solo para ser sujeto de derechos, sino a su vez para poder vivenciarlos.

Para enfrentar estas dificultades será importante implementar propuestas didácticas para la enseñanza de la escritura. Investigaciones como las de Camps y Castelló (1996) y Castelló y Monereo (1999), plantean la necesidad del diseño y desarrollo de secuencias de enseñanza y aprendizaje de la escritura y evidencian que es necesario que el estudiante conozca las estructuras textuales y técnicas y procedimientos que facilitan el dominio de los procesos de planificación, textualización y revisión. Finalmente, habrá que considerar las actitudes y los valores asociados a la actividad de escribir en cada comunidad lingüística y la toma de decisiones ajustadas a las condiciones específicas de cada situación, utilizando de forma estratégica los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Pozo y Castelló (2001), en los resultados de la investigación sobre enseñanza de estrategias para la escritura, indican que será importante en el desarrollo de las secuencias que los alumnos vean en qué consiste el proceso de composición, cuando ya se ha tomado conciencia de la actividad mental que lleva la producción de un texto, es importante que los estudiantes generen una guía o pauta que les ayude a pensar y seguir el proceso de escritura, para luego planear situaciones más complejas, por ejemplo, textos con el mismo contenido, dirigidos hacia destinatarios diferentes, y finalmente se espera que los estudiantes sean capaces de justificar sus decisiones escriturales.

Al respecto, cabe destacar a Cassany (1995), quien plantea la necesidad de construir los conocimientos necesarios para que los textos producidos sean de calidad. Así, leer para escribir, es una propuesta que ayuda a los alumnos a interpretar correctamente las exigencias de la tarea y representarse de acuerdo a la situación de comunicación.

Algunas investigaciones recientes como las de (Allal y Ribas, 1996), (citado por Castelló 2002), ponen de manifiesto que el uso de pautas específicamente pensadas para la revisión de los textos, no solo produce mejoras en los textos finales producidos por los alumnos, sino que incide de forma muy positiva en la reflexión sobre los contenidos, objeto de aprendizaje, y en la regulación final del proceso de composición.

De igual forma, la falta de conocimiento del texto argumentativo por parte de los estudiantes de grados inferiores, no les permite mejorar sus habilidades argumentativas, de manera que cuando lleguen a grados superiores tengan un mejor dominio de este tipo de textos. De hecho, propuestas como las de Gil y González (2011) y Montoya y Motato (2013), arrojan resultados positivos y demuestran que vale la pena introducir a la escuela de manera temprana y sistemática, textos argumentativos, para mejorar sus habilidades argumentativas y la producción de esta tipología textual.

En esta misma línea, Ruiz (2016), a partir de los resultados de su investigación sobre la argumentación, promueve la implementación de secuencias didácticas como estrategia pedagógica, para transformar el aula en un escenario de interacción y diálogo que favorezca, a través del empoderamiento de la palabra, la construcción de conocimiento y del ser ciudadano.

Al respecto, se encuentran diversas investigaciones que se inscriben en el campo de la enseñanza de la argumentación, como las desarrolladas por Martínez (2002); Cros (1995);

Alavedra (2003); Del Caño, (1999); Perelman (2001); Plantin (1998); Weston, (1994); (Ducrot, Anscombe, 1994). Estas propuestas, centran su atención en el estudio de la argumentación como un proceso dialógico, en la búsqueda de estrategias discursivas y lingüísticas que se utilizan desde la oralidad para argumentar, también se encuentra cierta similitud en prácticas cuyo interés es aportar a la construcción de sociedades justas, democráticas y pacíficas, la escritura como un mecanismo liberador, como posibilidad cultural para construir comunidad.

Por esto, lo que la literatura especializada en la enseñanza de la argumentación evidencia, es la pertinencia y necesidad de enfrentar las dificultades de los estudiantes no solamente en la institución educativa de la cual hace parte la investigadora, sino también en general en todas las instituciones y niveles educativos, desde una planeación didáctica cuidadosa que haga uso de la cotidianidad y el contexto de los estudiantes, proponiendo actividades motivadoras y creativas, que les permitan construir significativamente el conocimiento, ya que como lo expresa Jolibert y Sraïki (2009) “El escrito solo cobra significado en el texto auténtico y completo usado en situaciones de la vida cotidiana”(p.56).

Con esta intención y dada la participación en un proceso de formación permanente como docente del área de lenguaje, nace la investigación: De la pantalla al papel: el cine como un medio para la enseñanza de la producción de textos argumentativos. Propuesta que surge de la necesidad de resignificar las prácticas de enseñanza de la producción escrita, en la Institución Educativa Inem José Celestino Mutis de Armenia, partiendo de la idea de que se lee para escribir y que escribir es un proceso complejo que requiere inscribirse en el marco de un propósito de comunicación, con destinatarios y necesidades reales; busca incorporar un asunto cercano a los estudiantes, esto es, el cine como mediador para mejorar la producción de texto argumentativo, en este caso de reseña crítica de cine, con estudiantes de la institución en mención.

En este marco, se plantea las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque discursivo interactivo, mediada por el cine, en la producción de texto argumentativo –reseña crítica de cine- en estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa Inem José Celestino Mutis de Armenia, Quindío? y ¿Qué transformaciones se generan en la práctica docente durante la implementación de la secuencia didáctica?

Como objetivo general se plantea: Determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo, mediada por el cine, para la producción de texto argumentativo, reseña crítica de cine, con estudiante de grado séptimo de la Institución Educativa Inem José Celestino Mutis de la ciudad de Armenia; y reflexionar acerca de las transformaciones de la práctica educativa docente en la enseñanza del lenguaje.

Los objetivos específicos son: a) identificar el nivel de producción escrita de texto argumentativo antes de la implementación de la secuencia; b) Diseñar una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo, para la producción de texto argumentativo; c) Implementar la secuencia didáctica y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje d) Identificar el nivel de producción escrita de textos argumentativos después de implementar la secuencia didáctica; e) Contrastar los resultados de la evaluación inicial y la evaluación final para identificar las transformaciones en la producción de texto argumentativo.

Esta pregunta y sus objetivos hacen parte del Macroproyecto de investigación en Didáctica del Lenguaje, que orienta y dirige la Maestría en Educación, de la Universidad Tecnológica de Pereira.

La presente propuesta busca mejorar de manera significativa, la escritura de textos argumentativos, desde grado séptimo, rompiendo el esquema de que la argumentación solo se

puede trabajar en grados diez y once. Se parte entonces de las necesidades concretas de comunicación de los estudiantes en su contexto educativo y social, posibilitando ambientes favorables para el desarrollo de habilidades argumentativas, la comprensión y la resolución de problemas.

De igual forma, se busca vincular en la institución el trabajo sistemático de otros lenguajes simbólicos como el cine, en ese diálogo con prácticas globales que respondan a las exigencias de un mundo permeado por el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación –TIC– con diversas posibilidades para la escritura, el debate, la participación y la construcción social del conocimiento. En este sentido, la vinculación del cine en el aula desde una perspectiva didáctica, permite demostrar que el uso de este recurso mediático puede ser soporte para el aprendizaje, el trabajo colaborativo, el desarrollo de habilidades argumentativas y la reflexión crítica.

Este informe de investigación está conformado por seis capítulos: en el primero se hace la presentación del problema, la pregunta de investigación, los objetivos y la justificación; en el segundo, se presenta el marco teórico, en el que se sustenta teóricamente el lenguaje, el lenguaje escrito, texto argumentativo, producción textual, secuencia didáctica y prácticas reflexivas, los cuales se constituyen en soportes para el diseño de los instrumentos y la estructuración de la secuencia didáctica, contribuyendo de esta manera al análisis de los resultados; en el tercer capítulo se encuentra el marco metodológico, se presenta el tipo y diseño de investigación, la población y muestra, la hipótesis, la operacionalización de las variables y por último se especifican las técnicas e instrumentos de recolección de información y el procedimiento del proyecto.

En el cuarto capítulo, se presenta el análisis de la información, a partir de dos ejes: por un lado, los desempeños de los estudiantes (análisis inferencial), respecto a la producción de texto argumentativo, antes y después de la implementación de la secuencia didáctica (SD), y, por otro lado, se da cuenta de la reflexión de la práctica docente, mediante un análisis cualitativo del diario de campo, realizado en todas las clases en que se implementó la SD; en el quinto y sexto capítulos se presentan las conclusiones y recomendaciones respectivamente. En las conclusiones se responde a la pregunta y se hace un balance del alcance de los objetivos del estudio, correlacionando los resultados con antecedentes investigativos. Respecto a las recomendaciones, se hacen las sugerencias con el fin de aportar a futuras investigaciones relacionadas con la enseñanza del lenguaje, desde un enfoque discursivo interactivo, que surge en el marco de situaciones reales de comunicación.

## 2. Marco teórico

En este capítulo se presentan los fundamentos conceptuales que sustentan la investigación y que permitirán el análisis de la información, esto es, explicar los cambios en la producción de los textos argumentativos y las transformaciones de la práctica pedagógica de la docente.

Los apartados que lo componen son, en primer lugar, el lenguaje y el lenguaje escrito; en segundo lugar, los modelos de producción textual; dentro de los cuales se explicará con mayor detalle el enfoque discursivo interactivo, desde el cual se sustenta la presente intervención. Luego se presenta el texto argumentativo y la reseña crítica, y la secuencia didáctica desde los aportes de Camps. Finalmente, se exponen de manera sintética las prácticas pedagógicas reflexivas desde la perspectiva de Perrenoud (2004) y Shön (1998).

### 2.1. Lenguaje

El lenguaje se configura como un proceso que surge y da cuenta de la interacción social (Vygotsky, 1995), demostrando la importancia de este a nivel no solo social sino también a nivel epistemológico y pedagógico; a nivel epistemológico ya que es la herramienta psicológica con la cual el estudiante se apropia y representa la realidad, es decir, el lenguaje es vital en la construcción de conocimiento, lo que será determinante en la configuración de los procesos cognitivos que se realizan durante las prácticas de enseñanza y de aprendizaje.

A nivel pedagógico, porque son los docentes quienes tienen el deber y la necesidad de abordar la reflexión acerca de la didáctica como disciplina, que se ocupa de las prácticas de enseñanza del lenguaje. En este sentido Pérez (2011), sustenta que la enseñanza del lenguaje será fundamental, ya que:

Su objeto de estudio se relaciona con la reflexión teorización y diseño de situaciones en las que se construyen las condiciones para que los niños avancen, se vean retados, exigidos acompañados y respetados en ese recorrido por el mundo de la cultura, a través del lenguaje. (p.18)

En este sentido será importante la concepción teórica y didáctica que el docente construye acerca de la enseñanza del lenguaje, ya que privilegiará prácticas que potencien o no las capacidades de los estudiantes en la compleja tarea de la escritura.

Es así como el Ministerio de Educación Nacional (1998), a través del documento de estándares de competencia esboza un marco de referencia sobre las concepciones de lenguaje, comunicación y significación en relación con la pedagogía del lenguaje, con la idea de que los estudiantes logren ser competentes lingüísticamente así: “el lenguaje se constituye en una capacidad esencial del ser humano la cual se caracteriza por poseer un doble valor: uno, subjetivo, y otro, social, resultante de asumir al ser humano desde una doble perspectiva: la individual y la social” (p.18).

El lenguaje tiene un doble valor, tanto subjetivo como social, los cuales están estrechamente ligados, y son transversales influyendo así en la vida de los individuos y de la sociedad. Así el ser humano se apropia conceptualmente de la realidad y ofrece una representación de la misma a partir de diversos sistemas simbólicos.

En la medida en que los signos pueden ser creados y utilizados por nuestra especie para dar cuenta de significados no ligados a la realidad inmediata, el lenguaje amplía su funcionalidad representacional de forma prácticamente ilimitada. Es decir, el lenguaje no señala o representa directamente la realidad, sino que refleja esas representaciones mentales que los sujetos construyen de esa realidad.

Además de la función representacional, el lenguaje cumple con la función comunicativa entendida como la intencionalidad de la actividad lingüística, es decir, la interpretación de los significados y las interacciones sociales y culturales.

Al respecto Vygotsky (1995), desde su enfoque sociocultural, manifiesta que el desarrollo humano se produce mediante procesos de intercambio y transmisión del conocimiento, en un medio comunicativo y social (la cultura). Estos intercambios socioculturales se realizan a través del lenguaje, que es el principal vehículo de estos procesos e influye en el desarrollo del pensamiento.

En este mismo sentido, Cassany (2006), manifiesta que las prácticas sociales están constituidas por los diferentes usos del lenguaje. Recibir, transmitir y utilizar la información; la representación, la interpretación y la comprensión de la realidad; la construcción y el intercambio de conocimientos; la organización y autorregulación del pensamiento; las emociones y la conducta; entre otros, sin embargo, estas prácticas han cambiado a lo largo del tiempo, llevando a la modificación de la enseñanza y las estructuras del lenguaje y de cómo enseñarlo al alumno.

Entender el lenguaje desde esta perspectiva implica trabajar en torno a las necesidades comunicativas reales de los estudiantes hoy y frente a este desafío la escuela debe avizorar un horizonte amplio que permita que, a través del lenguaje, los niños y niñas construyan competencias ciudadanas y comunicativas para la participación efectiva en su entorno social, familiar y académico.

Así, el énfasis en los usos sociales del lenguaje, el ocuparse de los diversos tipos de textos y discursos, la atención a los aspectos pragmáticos y socio-culturales implicados en la comunicación, son ideas necesarias que se verán nutridas con la concepción de centrar la

atención en el proceso de significación, además de la comunicación, enriqueciendo así el trabajo pedagógico en la enseñanza del lenguaje.

### **2.1.1. Lenguaje escrito.**

Vygotsky (1995), señala que el lenguaje oral es adquirido por todos los individuos que pertenecen a una cultura, en primer lugar, porque los seres humanos están preparados biológicamente para ello y en segundo lugar porque el habla se adquiere por el hecho mismo de participar en la vida social. Sin embargo, no sucede lo mismo con la lengua escrita, pues para ello es necesaria la participación en procesos de socialización específicos como la educación. La escritura aparece como un instrumento psicológico que se adquiere como dominio de una práctica cultural específica, reconociéndola como una tecnología y en contraposición del habla, que es natural, como algo artificial.

Desde esta perspectiva, el lenguaje oral aparece como una actividad espontánea, mientras el lenguaje escrito exige un trabajo consciente y analítico, porque si bien el lenguaje oral abstrae la realidad y la representa en palabras, el escrito requiere un mayor nivel de abstracción y simbolización, porque en él no solo las palabras son remplazadas por signos alfabéticos, sino también los elementos no verbales como la sonoridad, los gestos, las intenciones, que deben ser puestos en palabras escritas, sintéticamente organizadas para ser transmitidas en toda su significación.

Las numerosas observaciones que Vygotsky (1995) hace acerca del lenguaje escrito, permiten concebir la escritura como un proceso complejo, quizás el más complejo de todas las actividades humanas, que obviamente deberá tener unas implicaciones pedagógicas, si se asumen las concepciones planteadas, lo que repercute en la visión que el docente tenga sobre este y el

planteamiento de la acción educativa. Concretamente, esos supuestos que se tengan sobre la lengua escrita y sobre los procesos de adquisición, se reflejarán en las prácticas de enseñanza del docente.

De acuerdo con esto, la composición escrita debe entenderse como un proceso que exige, por una parte, una compleja reestructuración del pensamiento, y por otra, la realización de una serie de acciones y de operaciones que hacen posible el acto de escribir. Dicho proceso se convierte en una exigencia en la vida moderna desde el concepto de cultura escrita Mead (1974), pues los sujetos se enfrentan a situaciones escritas con diversas funciones y propósitos, como lo plantea Cassany (1995):

La vida moderna exige un completo dominio de la escritura. ¿Quién puede sobrevivir a este mundo tecnificado, burocrático, competitivo, alfabetizado y altamente instruido, si no sabe redactar? La escritura está arraigada, en la mayor parte de la actividad humana moderna. Escribir significa mucho más que conocer el abecedario, saber juntar letras o firmar un documento de identidad. Quiere decir ser capaz de expresar información, de manera coherente y correcta para que la entiendan otras personas (p.20).

Por ello, escribir es un asunto que requiere ser priorizado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, al respecto Pérez (2011), manifiesta la urgente necesidad de la lectura y la escritura como práctica sociocultural, ya que es un asunto que va más allá de la alfabetización, de la codificación y decodificación.

Si se quiere pensar es un asunto también político, pues una sociedad con débiles niveles de lectura y escritura produce las condiciones para una débil democracia, en este sentido leer y escribir son asuntos prioritarios, dado que no solo están en juego las desigualdades cognitivas, el acceso al libro y a la cultura. ¡Se trata de la

posibilidad real de pensar la democracia y la participación amplia y efectiva de los ciudadanos en ella! (p.87).

En resumen, los autores expuestos resaltan la urgente necesidad de fortalecer los procesos escriturales con los estudiantes, ya que estos promoverán ambientes favorables para la participación y la democracia y también señalan la importancia del origen cultural del lenguaje escrito y su complejidad, pues no siempre este es explicado de la misma forma. De hecho, cada explicación tiene implicaciones a nivel pedagógico y didáctico, por ello a continuación se explican los principales modelos de producción escrita y desde los cuales se toman aportes para dilucidar la presente investigación.

## **2.2. Modelos de producción textual:**

Respecto a la producción escrita pueden distinguirse varios enfoques, estos según Camargo, Uribe y Caro (2011), pueden resumirse en: modelos de producto, modelos de proceso y modelos socio-culturales. Los modelos por producto explican la naturaleza escrita basándose exclusivamente en el análisis del producto de una actividad, en este caso el "Texto escrito" desde una perspectiva puramente lingüística. Los modelos por procesos, son aquellos en los que la escritura es considerada una actividad compleja en la que desarrollar procesos cognitivos a través de estrategias metacognitivas permite al estudiante ser consciente de los pasos y etapas necesarias que requiere la escritura; y finalmente los modelos socio-culturales o contextuales, que entienden la escritura como práctica social, como un proceso funcional dentro del acto comunicativo, se centran en la configuración de significados dentro de un contexto de comunicación.

Ahora bien, dado el interés de este proyecto se presenta los modelos de proceso expuesto por Flower y Hayes (1996); Scardamalia y Bereiter (1992).

### **2.2.1. Modelo de procesos.**

Este modelo pretende explicar la conducta de los escritores individuales, cuando un escritor produce un texto este consta de diversas partes: La memoria a largo plazo, la situación de comunicación o con textos de producción y el proceso de escritura. Para Flower y Hayes (1996) el proceso de escritura empieza cuando se le presenta al escritor una situación retórica como puede ser la demanda de una redacción escolar, dicho proceso es interactivo y complejo.

Se presenta entonces la existencia de tres componentes: el ambiente de trabajo, la memoria a largo plazo y los procesos de escritura. El ambiente de trabajo se refiere a la tarea de escritura que debe realizar el escritor, la audiencia –aquellos que van a leer el texto–, los objetivos del autor y el texto escrito, puesto que cada parte del texto condiciona la producción del siguiente pasaje. La memoria a largo plazo, permite obtener y organizar los conocimientos sobre el tema, la audiencia y la tarea. Por último, los procesos de escritura, es decir, planificación, traducción y revisión. La planificación incluye la generación y organización de las ideas y la fijación de objetivos que guían la composición. La traducción o textualización consiste en poner en lenguaje escrito las ideas. La revisión es el proceso de análisis y de evaluación de lo que ya se ha escrito en función de los objetivos planteados.

También Scardamalia y Bereiter (1992), toman algunos de los postulados de Flower y Hayes (1996), quienes diferencian el proceso de escritura distinguiendo claramente a los escritores inmaduros de los maduros. Así el escritor novato no desarrolla ideas en función del lector, puesto que no está pensando en las necesidades de la audiencia, es decir, ayudar a transformar el conocimiento. El modelo plantea una interacción entre dos espacios: los problemas retóricos

(relacionados con la situación de escritura) y los problemas de contenido. El escritor construye así una representación mental de la tarea. A diferencia de los escritores novatos que solo pueden generar representaciones mentales en el nivel del contenido, los escritores expertos son capaces de operar representaciones mentales de distintos niveles tales como las estructuras textuales y la intención pragmática del texto.

En pocas palabras, será importante tener en cuenta no solo la situación de comunicación presente entre los participantes, sino también las tareas de la situación de escritura y los contenidos en función de la intención que se tiene con lo escrito.

Después de esta conceptualización, se da paso el enfoque discursivo interactivo que se utilizó en la investigación, el cual comparte los supuestos de los modelos contextuales, que a su vez direccionó el diseño y desarrollo de la SD.

### **2.3. El enfoque discursivo interactivo en la enseñanza del lenguaje**

El enfoque discursivo interactivo centra su atención en el discurso el cual permite romper la dicotomía entre significación y comunicación, ampliando la mirada para entender que la función central del lenguaje es la de establecer una comunicación con sentido o (función dialógica), en donde el lenguaje lejos de ser solo un instrumento, emerge como un escenario discursivo donde se realiza el encuentro entre dos sujetos social y culturalmente organizados y la experiencia externa Martínez (2001).

El enfoque discursivo interactivo que propone Martínez (2001), está centrado en la necesidad de un proyecto educativo cuyas estrategias apunten al desarrollo de una competencia discursiva relacional, que permita la apropiación y producción de conocimiento, desarrollando habilidades para el análisis de los distintos contextos, al igual que el reconocimiento de la diversidad

discursiva y las múltiples posibilidades argumentativas, por ello será importante entender las maneras como se construyen significados en y a través del discurso. Es decir, la construcción discursiva e interactiva de la significación y el sentido.

Por otra parte, Martínez (2001), toma aportes de los postulados teóricos de Bajtín (1982) y Vygotsky (1995), para formular sus propias hipótesis, dado que ambos destacan la relación intersubjetiva como el elemento funcional significativo que permite entender la relación entre la organización compleja de lo real y lo discursivo.

Además, para que esa relación entre experiencia externa (mundo ontológico, social y cultural) y procesos psicobiológicos (sujeto) se vuelva significativa, esto es, que se convierta en esquemas conceptuales, es necesaria la mediación del discurso. Una segunda hipótesis va en el sentido de que “es el intercambio verbal, a través del enunciado en tanto que elemento funcional, es el que hace posible que los procesos de generalización y de construcción de esquemas se lleven a cabo.” (Martínez, 2001.p. 23).

Considerar el proceso de significación desde una perspectiva discursiva e interactiva, implica tener en cuenta el lenguaje desde una dimensión discursiva, es decir pensar en la relación inseparable entre lo externo y lo interno, la manera como “el mundo natural, social y cultural son semantizados en y a través del discurso, en el proceso de comunicación intersubjetiva de enunciados”. (Martínez, 2001, p.24).

El discurso entonces se convierte en una vía compleja, heterogénea y a la vez única para el acceso a la maduración verdadera de una competencia discursiva como prolongación de la competencia comunicativa, en el sentido de (Dell Hymes, 1971), (citado por Pilleux, 2001).

### **2.3.1. El género discursivo.**

El discurso es visto en esta propuesta (Martínez, 2001), como un sistema de evaluación social cuya unidad de análisis es el enunciado, espacio discursivo que permite la construcción de la gran heterogeneidad social. El enunciado es el terreno común donde se construyen de manera simultánea los niveles de la significación y del sentido. Desde el momento en que se emite un enunciado se convoca un género discursivo, el cual está fusionado con una práctica social humana relacionada con un contrato social de habla entre dos interlocutores que asumen roles socio- discursivos e institucionales específicos. El contrato social de habla se identifica a través de la búsqueda de la intención global del género y el propósito o respuesta activa que se espera.

Martínez (2001), destaca la propuesta Bajtiniana sobre la clasificación de los géneros en dos grandes bloques: géneros primarios donde se incluye la conversación oral cotidiana y géneros secundarios donde se incluyen todos los géneros que han pasado por la escritura y exigen mayores grados de elaboración. La definición de género está esencialmente ligada a la práctica social enunciativa. Por ello podrán existir tantos géneros discursivos como prácticas sociales existan, es decir los géneros se construirán y se constituirán de acuerdo con las experiencias de los grupos sociales, y estas varían de uno a otro; por ello habrá géneros que existen en una cultura, pero que no existan en otra.

Además de los géneros discursivos, se distinguen los modos de organización discursiva (narrativa, explicativa, expositiva, argumentativa) que van a depender de las decisiones que el hablante tome con respecto al tipo de género discursivo, y a la situación de enunciación que busque crear. Los tipos de texto o modos de organización discursiva están determinados por los géneros discursivos, con el contrato social de habla global que se construye en el género

Es así como “a través de los géneros discursivos se aprende a hablar, pero se aprende también a mandar o a obedecer; a través de los géneros discursivos se aprende a comprender el mundo natural, social y cultural que rodea al niño”. (Martínez, 2001, p.50).

A continuación, los elementos propuestos desde la teoría de Martínez (2001), los cuales son tenidos en cuenta para el abordaje de la producción textual.

### ***2.3.1.1. Comunicación discursiva o situación de comunicación.***

Es la práctica social y cómo a través de los enunciados se ponen en escena las diferentes imágenes de escritor y lector, quienes se construyen como sujetos discursivos en la interacción a través del enunciado, el texto escrito. Hacen parte de la situación de comunicación: el contrato social de habla, el locutor y el interlocutor:

- **Contrato social de habla:** es la intención global del género, el propósito o respuesta activa que se espera. El contrato social de habla se establece entre los participantes de la situación de comunicación.
- **Locutor:** estatus socio-discursivo - Rol asumido. Corresponde a la Voz que se hace responsable del enunciado. Representa un rol socio-institucional y discursivo y responde a un contrato social en términos de intención con respecto al tema tratado y del propósito con respecto al interlocutor.
- **Interlocutor:** es la imagen del Tu. Corresponde a la voz que se convoca en relación con el propósito o la respuesta esperada por el locutor. Es el lector, al que se pretende convencer.

Es en la interacción que los participantes se construyen como sujetos discursivos, es decir que es en el discurso que tanto el locutor como el interlocutor asumen los distintos roles desde los cuales se establece una relación comunicativa.

### ***2.3.1.2. Situación de Enunciación y de la organización intersubjetiva del enunciado.***

Se refiere a la voz o voces que se enuncian, lo referido, el texto y sus formas de organización, las relaciones de fuerza implícitas y el tipo de género discursivo. Teniendo en mente el rol del enunciatario, en el texto escrito se debería evidenciar la fuerza enunciativa de los sujetos discursivos de acuerdo con las intencionalidades del contrato social de habla: género discursivo.

En la situación de enunciación concreta, se convoca el género y al mismo tiempo se construyen diversos sujetos discursivos que muestran modos de relación diferentes entre ellos: El Locutor (voz responsable del enunciado), presenta una imagen de sí o de otros en términos de Enunciador(es) a través de un punto de vista asumido (en un texto podemos encontrar más de un punto de vista, lo cual significa que podemos encontrar varios Enunciadores), y en relación con una imagen de Interlocutor en términos de Enunciatario el cual puede ser presentado a través de mecanismos de reformulación didáctica y diversas estrategias discursivas.

- El enunciador: es el punto de vista o rol asumido en el texto en relación con la imagen de un enunciatario y la de un tercero. Es la imagen de Locutor que a través de la forma y el contenido de un enunciado se presenta en un enunciado particular. El Locutor de un texto establece relaciones jerárquicas particulares, de proximidad o lejanía entre él y el Enunciador, entre el Enunciador y el Tercero (o Lo Enunciado); lo mismo hace con respecto al Enunciatario: Informar o ser informado, Seducir o ser seducido, Convencer o ser convencido, distraer o ser distraído Martínez (2001).

- **El enunciatario: Rol asignado al posible lector.** Es la Imagen del enunciatario en relación con la respuesta activa que se evoca en el enunciado a través de procedimientos de “reformulación” discursivos, relacionados tanto con el tercero o lo enunciado como con el enunciador.
- **Lo enunciado. Lo referido:** Es la imagen que se construye del Tercero – Rol interpretado del acontecimiento, de una opinión o de la voz ajena. Corresponde a las voces ajenas que han sido invitadas por el Locutor para apoyar un punto de vista, una opinión o presentar un acontecimiento. Se trata de una evaluación social que se establece entre el Locutor con respecto a su Enunciador (punto de vista) y de este en relación con el acontecimiento u opinión expresada. La fuerza de relación implícitas entre los sujetos se verá reflejada en el discurso.

### ***2.3.1.3. Forma de Organización superestructural.***

Los textos no solo tienen una estructura semántica global o macroestructura relacionada con el contenido del texto, con la información global de este, sino que además tienen una estructura esquelética global o superestructura en el marco de la cual se organizan los contenidos del texto. Una superestructura es un tipo de esquema organizativo abstracto que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías, cuyas posibilidades de comunicación se basan en formatos convencionales logrados a través del desarrollo de los géneros discursivos y de los tipos de textos. (Martínez 2001)

Cada género tiene una superestructura, en el caso de los textos argumentativos, específicamente la reseña crítica presenta la siguiente estructura:

- **Título:** es una idea general, que asigna, un nombre que hace referencia a la obra cinematográfica que se analiza.

- **Síntesis:** Es la información general sobre el contenido de la obra.
- **Comentario:** Es la exposición de la opinión del autor, lo que, en definitiva, hace posible entender la reseña como un género más del discurso argumentativo, puesto que representa el punto de vista del autor acerca de la obra que representa y su intención principal es persuadir. Se construye a partir de la utilización de distintos tipos de argumentos: de causalidad, inductivos y deductivos.

En resumen, el enfoque discursivo interactivo y los elementos que lo componen nutren conceptualmente tanto el análisis como la producción escrita, siendo el texto argumentativo -reseña crítica de cine- el principal centro de atención en esta propuesta.

#### **2.4. El texto Argumentativo**

Uno de los aspectos más descuidados en el proceso educativo es precisamente la argumentación y en especial la producción de textos argumentativos, al parecer son considerados textos complejos, difícil de ser enseñados y trabajados en la escuela.

Se ha podido constatar que los textos de opinión no aparecen en los manuales escolares y los juicios de valor, las opiniones morales, siguen siendo expresadas en la escolaridad a través de los relatos, sin que los sujetos se asuman como sujetos discursivos con opiniones explícitamente expresadas. (Martínez, 2001, p.165).

El desarrollo de la competencia discursiva razonada y la adecuada orientación para la producción de secuencias argumentativas permite convertir a los estudiantes en interlocutores válidos. En este sentido, Martínez (2004), define la argumentación como un proceso dialógico de la enunciación y por ello todo uso de estrategias argumentativas está ligado a lo convincente y a lo adecuado en relación con la situación de enunciación construida y convocada en un discurso

razonado. El propósito de este género discursivo es convencer. La argumentación enfatiza aún más ese proceso intersubjetivo del convencimiento del otro, por ello un buen desarrollo argumentativo debe estar fundamentado en la lógica y en el ordenamiento inteligente de los elementos.

La autora se apoyará en una perspectiva dialógica, dada la dimensión discursiva que en ella se vislumbra. En tanto que para Perelman (2001), el objetivo principal de la teoría de la argumentación es el estudio de las estrategias argumentativas que permiten provocar o acrecentar la adhesión de las mentes a las tesis del locutor para su aprobación. Este autor se ocupa específicamente de la lógica de la argumentación por el lenguaje ordinario.

Así, se puede concluir que el texto argumentativo es aquel cuyo propósito es convencer a un lector acerca de un tema en particular. El tipo de texto a emplear dependerá de la situación de enunciación específica, cuya característica primordial en el marco de la dimensión dialógica, es la intersubjetividad.

Existe diversidad de textos argumentativos, algunos de ellos los textos científicos: psicológicos, filosóficos, lingüísticos, teológicos. También los textos legales: sentencia, recurso o apelación, etc. Textos periodísticos: editorial, cartas de los lectores, páginas de opinión, ensayos. Debates orales: foros de opinión. Y entre toda esta variedad, también se inscriben las reseñas críticas literarias o de cine. Kaufman y Rodríguez (citados por Perelman, 2001)

#### **2.4.1. La reseña crítica.**

La presente investigación aborda el género argumentativo, tipo reseña crítica de cine, un tipo de texto poco trabajado en la escuela, por ello es importante establecer un paralelo entre una reseña crítica de un libro u obra escrita y entre una reseña fílmica, en los que cambiaran algunos

elementos de forma, pero que en esencia sigue siendo igual de exigente. La idea de comentar una película u obra de arte que, al igual que un libro, encierra el plano de la expresión o el plano del contenido, trasciende más allá de sus propias limitaciones, pasando a formar parte del imaginario colectivo, siendo así susceptible de ser reescrita y reinterpretada por los propios lectores-espectadores. De allí la habilidad del reseñador para escribir las ideas centrales plateadas por el director de la película, pero a su vez distanciarse de ellas y poder reinterpretarlas, generando una crítica que puede recomendar ver o no la película.

La intención principal de una reseña, que indudablemente pasa por dar a conocer a un público en general una película y comentar sobre sus cualidades o defectos, es informar, persuadir y convencer. Concretamente, una reseña del ámbito académico y del área de la lingüística posee una estructura sencilla, compuesta por encabezamiento, cuerpo y nombre del reseñador (Mostacero, 2013, p. 179). La primera y la tercera se caracterizan por tener elementos casi invariables, cuando se trata de libros, capítulos de libros o artículos de investigación, y ocupan además un espacio muy reducido. La segunda parte es donde la reseña se vuelve un texto de alta complejidad retórica, pues se debe atender no solo a los elementos informativos de la obra, sino también a la natural ordenación de partes y capítulos de la obra, pero a la vez ofrecer una versión sugestiva, sin olvidar que el principal objetivo es atrapar el interés del lector para que busque la obra, la lea, o en el caso del cine la vea.

Para el caso de una reseña fílmica, su estructura también atiende tres elementos claves: El título, la síntesis y el comentario. El primero, corresponde a una idea general, que asigna, un nombre que hace referencia a la obra cinematográfica que se analiza, el reseñador pensará muy bien el título de su reseña, por cuanto este podrá contener un complemento que la califique, es decir, puede ser sugestivo o no, lo que dependerá de la experticia del reseñador. El segundo

elemento es la síntesis, contendrá la información general del contenido de la película y a su vez el tema general de la misma. Y el último, es el comentario, que es la exposición de la opinión del autor, lo que, en definitiva, hace posible entender la reseña como un género más del discurso argumentativo, representa el punto de vista del autor acerca de la obra que interpreta y su intención de persuadir al espectador, para lo cual utilizará distintas estrategias o secuencias argumentativas. (Mostacero 2013).

En general se destacan las siguientes estrategias discursivas del autor que buscan movilizar los procesos cognitivos del lector de la reseña crítica: la deducción, el razonamiento causal, la dialéctica, la inducción, y la deducción. (Martínez 2013).

Ahora bien, la reseña crítica de cine, se construye vinculado los aportes que hace Martínez, (2001), para el abordaje de la producción de un texto, de esta manera en la situación de comunicación se pondrá en escena las imágenes del lector y el escritor. El escritor será un experto que conoce de cine y que recomendará ver o no la película, para lo cual acudirá a distintas estrategias argumentativas, las cuales le permitirán construir una opinión acerca del tema analizado y convencer a un lector que, si bien conoce de cine, espera ser informado o ser convencido, estableciéndose entre ellos un contrato social de habla, como participantes de una situación de comunicación.

De igual forma sucede con la situación de enunciación y de la organización intersubjetiva del enunciado, puesto que en la reseña crítica de cine se evidenciarán las fuerzas implícitas entre los sujetos discursivos, estableciéndose entre ellos diferentes modos de relación. Es así como el locutor presentará su punto de vista a cerca de la película asumiéndose en el rol de experto a

través de un enunciado, quien se dirige a un lector esperando o convocando una respuesta activa que en este caso será ver o no una película.

Para el abordaje de este tipo de texto se hace necesaria una propuesta didáctica que en este caso se denomina: De la pantalla al papel: el cine como un medio para la enseñanza de la producción de textos argumentativos, en estudiantes de grado séptimo de la “Institución Educativa Inem José Celestino Mutis de Armenia y que a continuación describe.

## **2.5. Secuencia Didáctica**

En la presente investigación, se concibe la secuencia didáctica en los términos propuestos Camps (2003), quien la define como un ciclo de enseñanza y aprendizaje orientado hacia la realización de una tarea, para lo cual se diseñan unas actividades articuladas en un determinado periodo, con el propósito de lograr unos objetivos concretos. En este sentido, Pérez y Rincón (2009) retoman la noción de Camps (2003) cuando afirman que la secuencia didáctica puede entenderse, además como una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje, y precisan que, la secuencia aborda algún (o algunos) proceso del lenguaje, generalmente ligados a un género y a una situación discursiva específicos.

En cuanto a la estructura de la secuencia didáctica, Camps (2003) plantea tres fases: preparación, realización y evaluación, las cuales son adaptadas por este proyecto con denominaciones que se articulan a la producción de reseñas críticas de cine.

Primera fase, Preparación: en esta fase se deciden las características del proyecto que se llevará a cabo: “¿Qué hay que hacer? Es un momento importante para la explicitación de la finalidad de la tarea que se emprende. En este momento hay que establecer los parámetros de la situación discursiva. ¿Qué va a escribir? ¿Con qué intención? ¿Quiénes serán los destinatarios? Es necesario también hacer explícitos los objetivos de aprendizaje” (p. 41). Para este caso a esta fase se le denominó Preproducción, pues sus objetivos eran la creación del contrato didáctico y el abordaje del texto argumentativo en el aula para indagar acerca de los presaberes y las necesidades de los estudiantes acerca del texto argumentativo, la reseña crítica de cine y la apreciación cinematográfica.

Segunda fase, Realización: en esta fase se distinguen dos tipos de actividades: a) las de producción del texto; y b) las orientadas a aprender las características formales del texto que hay que escribir y de sus condiciones de uso, (Camps,2003). Para este caso a esta fase se le denominó Producción, pues su objetivo era fortalecer procesos escriturales en estudiantes de grado séptimo, a través de la producción de texto argumentativo (reseña fílmica), que evidencie opiniones que logren persuadir a los destinatarios, a cerca de la pertinencia de ver o no una producción fílmica y sensibilizar audiovisualmente a los estudiantes, contribuyendo a la formación de espectadores capaces de entender las creaciones audiovisuales y defender su criterio en su entorno escolar y social.

Tercera fase, Evaluación: en esta fase, como evaluación formativa, se puede considerar que el mismo proceso interactivo que se da en el curso de la producción/aprendizaje tiene una función reguladora, tanto del proceso de composición como del mismo aprendizaje de los elementos que contribuyen al todo que es el texto. Desde este punto de vista la evaluación es inherente al proceso de aprendizaje. (Camps,

2003). Para este caso a esta fase se le denominó Posproducción, pues su objetivo era desarrollar cada una de las etapas de producción textual de la reseña crítica de cine e instalar el primer ciclo de cine estudiantil en el Inem.

Con base en lo anterior, se diseñó una secuencia didáctica para la producción de textos argumentativos en estudiantes de séptimo de educación básica secundaria.

## **2.6. Prácticas Pedagógicas reflexivas**

La labor docente es una actividad en la que la reflexión constante del maestro será importante para afrontar los desafíos y retos de la enseñanza, en un mundo donde la información y el desarrollo vertiginoso de la tecnología y la comunicación ha entrado al aula, generando con ello dinámicas y relaciones cambiantes para las que el maestro debe estar preparado. Reflexionar sobre la práctica pedagógica docente, genera un profesor más consciente de su disciplina, los estudiantes y sus aprendizajes.

Cuando hablamos del profesor nos estamos refiriendo a alguien que se sumerge en el complejo mundo del aula para comprenderla de forma crítica y vital, implicándose afectiva y cognitivamente en los intercambios inciertos, analizando los mensajes y redes de interacción, cuestionando sus propias creencias y planteamientos proponiendo y experimentando alternativas y participando en la reconstrucción permanente de la realidad escolar. (Schön, 1998, p.89).

Al respecto, Perrenoud (2004), resalta la importancia de la práctica pedagógica del docente, como objetivo de coparticipar y hacer dialogar entre sí los saberes de la experiencia, basada en un diálogo con lo real y la reflexión en la acción y sobre la acción, en este sentido retoma la explicación de Schön (1998), esto es, la orientación práctica o reflexión en la acción en la que se sitúa su modelo, el cual surge como una respuesta a la necesidad de profesionalizar al maestro,

ya que su éxito depende de su habilidad para manejar la complejidad y resolver problemas prácticos del aula escolar. Por tanto, Perrenoud concibe la reflexión de la práctica pedagógica como una forma de conocimiento, como un análisis y propuesta global que orienta la acción.

Los dos autores en mención resaltan las características de las prácticas reflexivas, concretamente para Perrenoud (2004), esta noción de práctica reflexiva remite en realidad a dos procesos mentales que deben distinguirse:

- La práctica reflexiva entendida como la reflexión sobre la situación, los objetivos, los recursos, los medios, las operaciones en marcha, los resultados provisionales, la evolución previsible del sistema de acción. Reflexionar sobre la acción consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay que hacer, cuál es la táctica, y qué orientaciones o riesgos hay que tomar.
- Reflexionar sobre la acción es otra cosa, es tomar la propia acción como objeto de reflexión, ya sea para compararla como un modelo prescriptivo, es decir lo que se habría podido hacer o la que otro participante habría hecho, ya sea para explicarlo o para criticarlo.

Así mismo, esta práctica reflexiva tiene unas características que fundamentan el que hacer del maestro en el aula, las cuales será importante tener en cuenta según Perrenoud (2011).

- Compensar la superficialidad de la formación profesional: el docente no se puede quedar solo con lo aprendido en su formación inicial, sino que debe estar en constante aprendizaje ya sea por medio de la academia o de manera autodidáctica

- Favorecer la acumulación de saberes de experiencia: las prácticas reflexivas permiten reconocer saberes y acciones que posteriormente el docente llevará nuevamente al aula cuando la ocasión lo amerite, es una experiencia revitalizada en la reflexión.
- Prepararse para asumir una responsabilidad política y ética: el hacer uso de las prácticas reflexivas es por sí misma un posicionamiento en el cual demuestra un ser ético y político hacia sus estudiantes y hacia su labor.
- Permitirse hacer frente a la creciente complejidad de las tareas: solo por medio de la reflexión de sus praxis podrá el docente hacer frente a su actividad en un mundo tan cambiante como el actual, de lo contrario, repetirá errores pues no tiene un registro ni análisis de cómo enfrentar situaciones o prever que estas sucederán.
- Proporcionarse los medios para trabajar sobre uno mismo: el ejercicio de las prácticas reflexivas como un habitus permite conocerse mejor a sí mismo, a sus capacidades y cómo potenciarlas, pero también a sus limitantes y cómo contrarrestarlas.

En conclusión, el profesor reflexivo es aquel que será capaz de entender con mayor amplitud, los retos y dificultades que plantea su profesión y a su vez desarrollará las habilidades para flexibilizar su pensamiento y abordar con entereza y dignidad esta labor. Así contribuirá al desarrollo del capital social y humano, favoreciendo ambientes educativos que permitan el encuentro con la palabra, la participación y la democracia.

### **3. Marco metodológico**

En el siguiente capítulo se presenta el marco metodológico y los componentes que lo sustentan, esto es: tipo de investigación, diseño, población, muestra, hipótesis, variables, técnicas e instrumentos y procedimiento.

#### **3.1. Tipo de investigación**

La presente investigación se enmarca en la lógica de la investigación cuantitativa que en palabras de Baptista , Fernández y Hernández (2010), “se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se da éste, o por qué dos o más variables están relacionadas” (pág. 74), para este caso, el propósito es explicar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de textos argumentativos -reseña crítica de cine- en estudiantes grado séptimo de la Institución Educativa Inem José Celestino Mutis de Armenia, Quindío.

De otra parte, el proyecto se complementa con un análisis cualitativo de las prácticas pedagógicas de la docente durante la implementación de la secuencia didáctica.

#### **3.2. Diseño de la investigación**

El diseño de la investigación en producción textual es de tipo cuasi-experimental, es decir, los sujetos no se asignan al azar al grupo, sino que dicho grupo ya estaba formado, siendo este un grupo al cual se le aplican dos pruebas Baptista , Fernández y Hernández (2010): la primera (Pre-test) pretende valorar el estado inicial de la producción textual de los estudiantes, y la segunda (Post-test) luego de la intervención de la secuencia didáctica, para valorar las transformaciones

en la producción de textos argumentativos de los estudiantes. Por lo tanto, no existe grupo control.

### 3.3. Población

El trabajo de investigación acoge como población a estudiantes del grado séptimo de educación básica secundaria del casco urbano del municipio de Armenia.

### 3.4. Muestra

La muestra para la presente investigación son los 36 estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa Inem de la ciudad de Armenia, distribuidos en 16 hombres y 20 mujeres, con edades entre los 12 y los 14 años. De estratos socioeconómicos 1,2 y 3, cuya composición familiar en su gran mayoría es disfuncional, el grupo se caracteriza por tener un desempeño académico aceptable. En la siguiente tabla se caracteriza dicha muestra.

Tabla 1 Caracterización de la muestra

Número de estudiantes	Género	Rango de edad	Total, estudiantes
20	Femenino	12-14	36
16	Masculino	12-14	

### 3.5. Hipótesis

#### 3.5.1 Hipótesis de trabajo, H<sub>1</sub>

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo, mediada por el cine, mejora la producción de texto argumentativo de los estudiantes de grado séptimo, de la Institución Educativa Inem José Celestino Mutis, de Armenia, Quindío.

### **3.5.2 Hipótesis nula, H<sub>0</sub>:**

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo, mediada por el cine, no mejora la producción de texto argumentativo de los estudiantes de grado séptimo, de la Institución Educativa Inem José Celestino Mutis, de Armenia, Quindío.

## **3.6. Variables**

### **3.6.1. Variable independiente: Secuencia Didáctica**

En la presente investigación, se concibe la secuencia didáctica en los términos propuestos por Camps (2003), quien la define como un ciclo de enseñanza y aprendizaje orientado hacia la realización de una tarea, para lo cual se diseñan unas actividades articuladas en un determinado periodo, con el propósito de lograr unos objetivos concretos.

En este caso, la secuencia didáctica: De la pantalla al papel, el cine como un medio para la enseñanza de la producción de textos argumentativos, pretende desarrollar una serie de acciones de manera ordenada y sistemática que conlleven a la producción de texto argumentativo -reseña crítica de cine- se lleva a cabo en tres momentos: preproducción, producción, y posproducción, conformados por 17 sesiones, divididas en 24 clases, realizadas en aproximadamente 3 horas, cada una. La tarea integradora consta de la realización de un ciclo de cine para estudiantes de grado sexto, como estrategia didáctica, en la producción de texto argumentativo (Ver la secuencia completa en el anexo No. 1).

Tabla 2 Operacionalización de la variable independiente

Dimensiones	Indicadores
<b>PRIMERA FASE</b>	
<p data-bbox="375 625 574 661" style="text-align: center;">Preproducción:</p> <p data-bbox="180 699 781 1245">Esta es la etapa motivacional, donde se busca que los estudiantes despierten su interés; se busca además indagar acerca de los saberes previos relacionados con la reseña crítica de cine. A través de esta exploración inicial se proyecta lo que ya saben con los nuevos aprendizajes, con el fin de hacer significativo el aprendizaje.</p>	<p data-bbox="781 552 1334 884">Los estudiantes conocen los objetivos de la secuencia didáctica y de las actividades, además se establecen acuerdos en el contrato didáctico y los recursos a utilizar.</p> <p data-bbox="781 921 1334 1245">Indagación de los conceptos previos a cerca del texto argumentativo. Evaluación inicial, para el diseño e implementación de la propuesta didáctica (SD) y la reseña crítica</p> <hr data-bbox="781 1354 1334 1360"/> <p data-bbox="781 1367 1334 1690">El docente motiva a los estudiantes, y plantea la terea integradora que se desarrollará durante la SD: la realización de un ciclo de cine para estudiantes de grado sexto.</p>
<b>SEGUNDA FASE</b>	

---

<p style="text-align: center;"><b>Producción</b></p> <p>En esta etapa se pretende construir las nociones situación de comunicación, de enunciación y la superestructura de Martínez (2004), con el fin de lograr ponerlas en juego en la producción escrita de reseñas. Se busca lograr a la vez la puesta en práctica, por parte de los estudiantes, de los conocimientos aprendidos en relación con la producción de texto argumentativo, mediante la realización de diferentes actividades.</p>	<p>Los estudiantes participan de manera activa en las actividades propuestas por el docente: preguntan, responden, leen, escriben, exponen y explican lo que consideran necesario: argumentación oral, argumentación escrita</p> <hr/> <p>Abordaje de las dimensiones propuestas, mediante actividades tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Visualización de películas.</li><li>- Lectura de textos argumentativos expertos (reseñas críticas, consideradas de alta calidad)</li><li>- Realización de conversatorios.</li><li>- Visita a expertos</li><li>- Proceso de producción de textos argumentativos: planeación, escritura, revisiones (pares y docente) reescrituras y publicación.</li></ul>
--	--

---

---

 TERCERA FASE
 

---

## Posproducción

El propósito de esta fase es comprobar la interiorización de los conceptos trabajados durante la Secuencia Didáctica, al tiempo que el estudiante se hace consciente de su propio proceso de aprendizaje. Esta fase se realiza de manera continua durante toda la SD.

Realización del ciclo de cine:

Los estudiantes realizan reflexiones metacognitivas que les permiten el reconocer lo aprendido, y el proceso de aprendizaje.

El estudiante pone en práctica los conocimientos adquiridos.

---

 Cierre de las actividades grupales

realizando las conclusiones y recomendaciones con respecto a la SD

Realización de un ciclo de cine para estudiantes de grado sexto.

---

### 3.6.2. Variable dependiente: producción de texto argumentativo

Es un proceso dialógico de la enunciación y por ello todo uso de estrategias argumentativas está ligado a lo convincente y a lo adecuado en la relación con la situación de enunciación construida y convocada en un discurso razonado. El propósito de este género discursivo, es convencer. (Martínez, 2004).

Tabla 3 Operacionalización de la variable dependiente

Dimensiones	Indicadores	Índices
<p>Comunicación discursiva o situación de comunicación.</p> <p>Es la práctica social y cómo a través de los enunciados se ponen en escena las diferentes imágenes de escritor y lector, quienes se construyen como sujetos discursivos en la interacción a través del enunciado (texto escrito). Martínez, (2003)</p>	<p><u>Contrato social de habla</u>: es la intención global del género, el propósito o respuesta activa que se espera</p>	<p>ALTO (3) En el texto se evidencian distintos argumentos que buscan persuadir.</p> <p>MEDIO (2) No se evidencian argumentos que buscan persuadir, aparece solo la sinopsis de la película.</p> <p>BAJO (1) En el texto no está presente la sinopsis y tampoco se evidencian argumentos que buscan persuadir.</p>
	<p><u>El Locutor</u>: corresponde a la Voz que se hace responsable del enunciado. Representa un rol socio-institucional y discursivo y responde a un contrato social en términos de intención con respecto al tema tratado y del propósito con respecto al interlocutor.</p>	<p>ALTO (3) En el texto está presente la firma del autor, que se hace responsable de la reseña y se evidencia su voz, conservando su rol como enunciador principal.</p> <p>MEDIO (2) En el texto aparece la firma del autor, que se hace responsable de la reseña, pero no conserva su voz como enunciador principal</p> <p>BAJO (1) En el texto no se conserva</p>

		claramente la voz o voces, que se hace responsable de lo enunciado.
	<p><u>Interlocutor:</u> (Imagen del Tu) Corresponde a la voz que se convoca en relación con el propósito o la respuesta esperada por el locutor. Es el lector, al que se pretende convencer.</p>	<p>ALTO (3) En el texto se expresan opiniones, críticas, ironías, que evocan sentimientos o posiciones frente a la película.</p> <p>MEDIO (2) En el texto se expresan algunas críticas, ironías, que evocan sentimientos.</p> <p>BAJO (1) En el texto no se expresan ni críticas ni opiniones y por lo tanto no se evoca ni sentimientos ni posiciones del lector frente a la película</p>
<p>Situación de Enunciación y de la organización intersubjetiva del enunciado.</p> <p>Se refiere a la voz o voces que se enuncian, lo referido el texto y sus formas de organización, las relaciones de fuerza implícitas, y el tipo de género discursivo teniendo en mente el rol del enunciatario.</p>	<p><u>El enunciadore:</u> es el punto de vista o rol asumido en el texto en relación con la imagen de un enunciatario y la de un tercero.</p>	<p>ALTO (3) En el texto se evidencia el uso de un lenguaje especializado tanto para sintetizar la película como para argumentar una opinión frente a la misma y persuadir al lector de verla o no.</p> <p>MEDIO (2) En el texto se evidencia el uso de un lenguaje especializado para sintetizar la película, pero no argumentos para persuadir al lector de verla o no.</p> <p>BAJO (1) El texto no evidencia el uso de un lenguaje especializado para sintetizar</p>

	la película y tampoco presenta argumentos que persuadan al lector de verla o no.
<u>El enunciatario</u> : Rol asignado al posible lector. Es la Imagen del enunciatario en relación con la respuesta activa que se evoca en el enunciado a través de procedimientos de “reformulación” discursivos relacionados tanto con el tercero o lo enunciado como con el enunciador.	<p>ALTO (3) En el texto las expresiones, el léxico y los argumentos que se evidencian son pertinentes para un adolescente que sabe de cine.</p> <p>MEDIO (2) En el texto aparecen, pero no se conservan expresiones y léxico que indican que el enunciatario sabe de cine.</p> <p>BAJO (1) En el texto no aparecen expresiones, ni léxico que indique que el enunciador sabe de cine.</p>
<u>Lo enunciado</u> . Lo referido: Es la imagen que se construye del Tercero – Rol interpretado del acontecimiento, de una opinión o de la voz ajena.	<p>ALTO (3) En el texto se evidencia claramente el tratamiento de un tema a través de la presentación general del film, sus personajes, sus características, los actores que los representan, la intención del director; y se expresa claramente una opinión que le permite recomendar o no la película.</p> <p>MEDIO (2) En el texto se evidencia claramente el tratamiento de un tema a través de la presentación general del film, sus personajes, sus características, los actores que los representan, la intención del director. Pero no se expresa una opinión respecto a la</p>

		<p>película.</p> <p>BAJO (1) En el texto no hay un tratamiento general de un tema, no aparece la presentación general de los personajes, sus características, ni los actores que los representan la intención del director. Y tampoco se expresa una opinión sobre la película.</p>
<p>Forma de Organización superestructural.</p> <p>Es la organización más global del texto argumentativo. En el caso de la reseña crítica de una película son: elementos como: la síntesis, el comentario, el desarrollo de la idea y la articulación de esta en el texto (secuencias argumentativas).</p>	<p><u>Título</u>: es una idea general, que asigna, un nombre que hace referencia a la obra cinematográfica que se analiza.</p>	<p>ALTO (3) Se presenta un título que hace referencia al nombre de la película vista y a su vez puede contener un complemento que la califica.</p> <p>MEDIO (2) Aparece un título que hace referencia al nombre de la película, pero no presenta un complemento que la califique.</p> <p>BAJO (1) El título no referencia a la película.</p>
<p>Forma de Organización superestructural</p> <p>Es la organización más global del texto argumentativo. Le ayudarán a evidenciar en su producción textual (Reseña crítica de una película), elementos como: la síntesis, el</p>	<p><u>Síntesis</u>: Es la información general sobre el contenido de la obra.</p>	<p>ALTO (3) En el texto está presente, la síntesis que da cuenta del tema general de la película. Respetando su estructura, comprendiendo aspectos como: director, fecha de grabación, personajes, actores, u otros datos técnicos del film.</p> <p>MEDIO (2) En el texto esta presenta la síntesis que da cuenta del tema general</p>

---

comentario, el desarrollo de la idea y la articulación de esta en el texto (secuencias argumentativas).

de la película. Modifica su estructura, solo tiene en cuenta algunos datos técnicos como: director, fecha de grabación, personajes, actores.

BAJO (1) En el texto no está presente la síntesis de la película. Que da cuenta del tema general de la misma, ni los datos técnicos como; director, fecha de grabación, personajes, actores.

---

Comentario: Es el punto de vista del autor acerca de la obra que representa y su intención principal es persuadir. Se construye a partir de la utilización de distintos tipos de argumentos: de causalidad, inductivos y deductivos.

ALTO (3) El texto presenta diferentes tipos de argumentos, inductivos, deductivos y de causalidad que apoyan y sustentan la posición del autor.

MEDIO (2) El texto presenta al menos dos tipos de argumentos, ya sean inductivos, deductivos y de causalidad que apoyan la opinión del autor.

BAJO (1) El texto presenta solo un argumento que contribuye a persuadir al destinatario o no presenta argumentos

---

### 3.6.3. Prácticas pedagógicas reflexivas

Para el análisis de las prácticas de la observación consignada en el diario de campo, por parte de la docente, se establecieron unas categorías que emergieron de manera inductiva, resultado de una construcción colectiva de la cohorte II de lenguaje, de la maestría en Educación. Estas son:

- Percepción: Sensaciones y emociones respecto a mí mismo, al grupo y a las situaciones que se presentan en la clase.
- Auto cuestionamiento: son todas aquellas preguntas que me hago sobre mis acciones y decisiones en el aula.
- Ruptura: acciones planificadas que modifican las rutinas.
- Toma de decisiones: Acciones para enfrentar acontecimientos inesperados.
- Descripciones: detallar lo que sucede en la clase.

#### Unidad de análisis

Las prácticas de enseñanza del lenguaje de la docente investigadora que implementó la secuencia didáctica.

El análisis de las prácticas de la docente investigadora fue realizado a partir de un diario de campo, el cual fue diligenciado de manera personal al finalizar cada sesión, haciendo un registro de las observaciones en el desarrollo de la secuencia didáctica y estableciendo conclusiones frente a la mismas.

Unidad de trabajo:

Docente: Comunicadora social, con 12 años de experiencia como docente de aula en el área de español en el sector público.

### **3.7. Técnicas e instrumentos para la recolección de la información**

El instrumento, para la valoración de la producción textual de este proyecto, es una rúbrica o rejilla, entendida como un conjunto de criterios y estándares, generalmente relacionados con objetivos de aprendizaje, que se utilizan para evaluar un nivel de desempeño o una tarea. Esta rejilla tiene en cuenta las dimensiones establecidas: Comunicación discursiva o situación de comunicación, situación de enunciación y forma de organización superestructural y de la organización intersubjetiva del enunciado. Tomando como referencias los niveles de valoración para cada índice, se le otorgaron tres puntuaciones posibles (3,2 ó 1), por lo que la puntuación máxima es (27) y mínima (9). Es decir, que de acuerdo al puntaje obtenido se determinó un rango de valoración para evaluar el nivel de desempeño de los estudiantes, así: “bajo” si obtienen de (3 a 9 puntos), “medio” de (10 a 18) y finalmente “alto” de (19 a 27).

Las producciones realizadas respondían a la siguiente consigna dada “Después de ver la película \*El juego de Ender\*, elabora una reseña sobre esta película, que será leída por un estudiante de tu misma edad. El propósito de lo que escribas será convencer a ese estudiante de ver o no ver la película”.

Para validar dicho instrumento, se realizó un pilotaje con estudiantes de la institución y se verificó la claridad en la consigna, también se identificó si los indicadores e índices eran adecuados. A partir de este ejercicio se evidenció que los estudiantes entendieron la consigna y que esta fue lo suficientemente clara para ellos realizar sus producciones escritas.

Además, la rejilla fue validada a través de la revisión de expertos de la maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira y miembros de la línea de investigación en didáctica del lenguaje, ellos son: Daniel Mauricio Guerra Narváez y Luz Stella Henao García, quienes después de conocer los objetivos y antecedentes de la investigación, realizaron sugerencias para la consolidación de dicho instrumento.

Adicionalmente, se hizo uso del diario de campo elaborado por la docente participante en la investigación, con el objetivo de observar las transformaciones en las prácticas de enseñanza del lenguaje. Se eligieron para el análisis las siguientes categorías, las cuales fueron definidas en el Macroproyecto de lenguaje y estas son: percepción, auto cuestionamiento, ruptura, toma de decisiones y descripciones. La gran mayoría de las reflexiones realizadas en el diario, se hicieron luego de terminada la clase y otras fue posible realizarlas en algunos momentos del desarrollo de la misma.

Tabla 4 Distribución de la SD en sus fases, sesiones y clases

Momentos	Sesiones	Clases
Preproducción	3	4
Producción	7	13
Posproducción	7	7
Total	17	24

### 3.8. Procedimiento

El procedimiento de la presente investigación se sucede en las siguientes fases:

Tabla 5 Fases del proyecto

Fase	Descripción
Diagnóstico	<p>Diagnóstico de la producción de textos argumentativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración del instrumento: rejilla.</li> <li>• Validación:               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Prueba piloto.</li> <li>b. Juicio de expertos.</li> </ol> </li> <li>• Evaluación de la producción de textos argumentativos, previa a la intervención. (Pre-test).</li> </ul>
Diseño	Se diseña la secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo.
Implementación y reflexión	Se implementa la secuencia y se elabora el diario de campo de cada clase, a partir de estos se hace una categorización de las observaciones consignadas por la docente investigadora durante el desarrollo de la secuencia didáctica, se realiza así, un análisis de la transformación evidenciada en la práctica de la enseñanza del lenguaje
Evaluación final	Evaluación de la producción de textos argumentativos, después de la intervención, aplicación del Pos-test.
Contrastación	<p>Análisis de los resultados obtenidos en la evaluación inicial (Pre-test) y la evaluación final (Pos-test).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estadística inferencial.</li> <li>• Prueba T-Student.</li> </ul>

#### 4. Análisis de la información

En este capítulo, se presentan los resultados obtenidos del análisis de la información de la investigación, cuyos objetivos son determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo interactivo, mediada por el cine, en la producción de texto argumentativo- reseña crítica de cine- con estudiantes de grado séptimo, de la Institución Educativa Inem José Celestino Mutis, de Armenia, Quindío; y comprender las transformaciones de las prácticas de enseñanza de la docente participante, durante la implementación de dicha secuencia.

El análisis de los datos se realiza a partir dos ejes. En el primero, se analizan los desempeños de los estudiantes, respecto a la producción de textos argumentativos, reseña crítica de cine, antes y después de la implementación de la secuencia didáctica, usando para ello la estadística inferencial. En el segundo eje, se analiza la práctica docente a partir del diario de campo.

El análisis se organiza de la siguiente manera: inicialmente, se exponen los resultados generales del grupo, luego se presenta un comparativo global de acuerdo con el nivel de desempeño general, para luego mostrar los cambios en los desempeños de los estudiantes en las tres dimensiones que conforman la Variable Dependiente, esto es, situación de comunicación, situación de enunciación y la forma de organización superestructural. Finalmente se hace el análisis de cada dimensión con sus respectivos indicadores con el propósito de explicar las transformaciones ocurridas.

Respecto al segundo eje, se hace un análisis cualitativo de la información registrada en el diario de campo, en cada uno de los momentos que conforman la secuencia didáctica a partir de las categorías definidas de manera inductiva y de forma colaborativa entre los integrantes del grupo, esto es, percepción, auto cuestionamiento, rupturas, descripción y toma de decisiones.

#### 4.1. Análisis Cuantitativo: la producción de textos argumentativos

En este apartado se presenta el análisis cuantitativo de la información obtenida a partir de las pruebas del Pres-test y el Pos-test, realizadas a la producción de texto argumentativo, reseña crítica de cine, de los estudiantes.

##### 4.1.1. Prueba de Hipótesis.

Para este análisis, se usa la estadística inferencial con el uso del estadígrafo T-student, con un índice de confiabilidad del 0,05% para muestras emparejadas, como se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 6 Prueba T-student para medias emparejadas

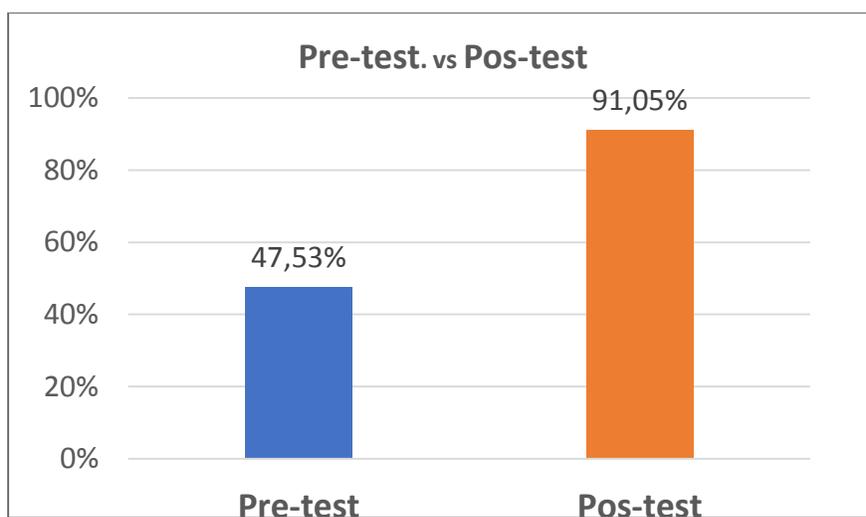
	<i>Variable 1</i>	<i>Variable 2</i>
Media	12.83333333	24.58333333
Varianza	6.314285714	5.50714286
Observaciones	36	36
Coefficiente de correlación de Pearson	0.225299186	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	35	
Estadístico t	-23.2884083	
P(T<=t) una cola	3.42457E-23	
Valor crítico de t (una cola)	1.689572458	
P(T<=t) dos colas	0.000000000000000000000000685	
Valor crítico de t (dos colas)	2.030107928	

Como primer paso, para validar la hipótesis se define el nivel alfa de significancia en 0,05, equivalente a un 5% de margen de error, el cual se considera pertinente en los estudios que son propios de las ciencias sociales. Como se puede ver en la tabla anterior, el valor P (T<=t) dos colas o la significancia bilateral fue de 0,000000000000000000000000685 ubicado dentro del

rango de aceptación para el respectivo análisis estadístico, lo cual indica que ocurrieron cambios significativos en la producción de textos argumentativos, en los estudiantes de séptimo grado de la I.E. Inem José Celestino Mutis de Armenia, después de la implementación de la secuencia didáctica. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo, que comprueba que: la implementación de una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo, mediada por el cine, mejora la producción de texto argumentativo en los estudiantes de grado séptimo, de la Institución Educativa Inem José Celestino Mutis, de Armenia, Quindío.

Este resultado se confirma con el comparativo global, que da cuenta de las diferencias en el desempeño del grupo entre el Pre-test y el Pos-test.

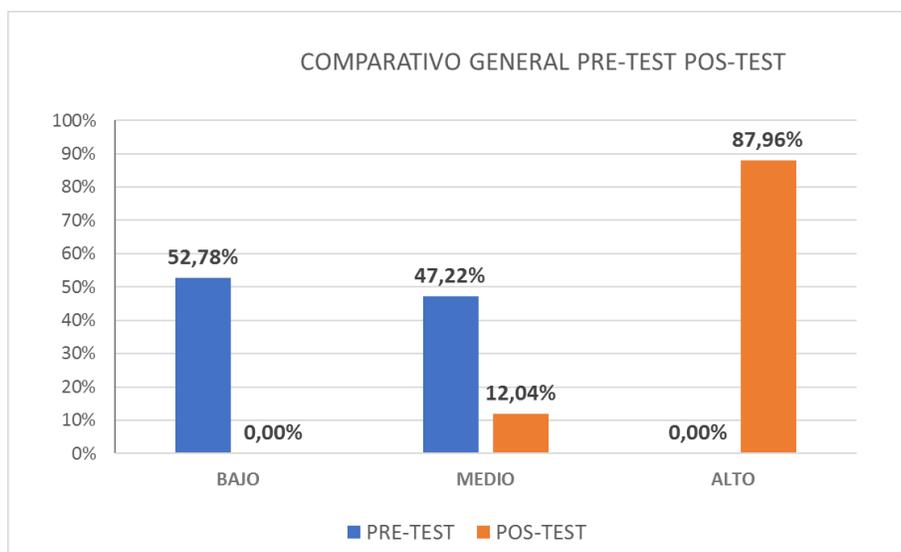
Gráfica 1 Comparativo global de los resultados del Pre-test y Pos-test.



En la gráfica No.1, puede verse la diferencia entre el Pre-test y el Pos-test, en el desempeño de los estudiantes, pasando de un 47,53%, a un 91.05%, en la producción de textos argumentativos, lo que muestra que hubo una mejoría del 43.52%. Esto confirma la incidencia de la secuencia didáctica en mejorar la producción de textos argumentativos. La secuencia se basa en los intereses de los estudiantes y vincula otros sistemas simbólicos de comunicación como el cine.

A continuación, se muestran los cambios en los niveles de desempeño establecidos (alto, medio, bajo) de los estudiantes en el Pre-test y en el Pos-test, en relación con las dimensiones de la variable dependiente.

Gráfica 2 Comparativo global de los resultados por nivel.



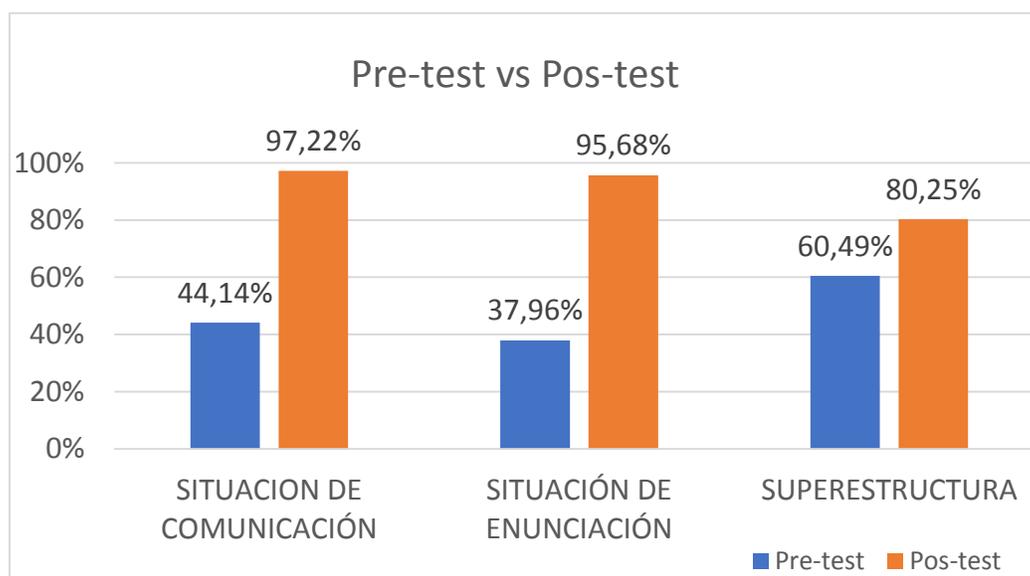
La gráfica No.2, muestra cómo se mueven los estudiantes entre los niveles en el Pre-test y el Pos-test. Ahora bien, la mayoría de los estudiantes se ubican en el Pre-test en el nivel bajo, con un 52,78% y en el nivel medio con un 47,22%, mientras que ninguno se ubicó en el nivel alto, lo cual indica que los estudiantes no tenían claro, antes de iniciar la secuencia, qué era o qué implicaba producir un texto argumentativo, tipo reseña. La situación se transformó en el Pos-test, pues la mayoría de los estudiantes se movió al nivel alto, quedando solo el 12% en medio y ninguno en el nivel bajo, lo cual significa que la mayoría logró comprender qué es un texto argumentativo y está en capacidad de producirlo, atendiendo a la situación de comunicación, la situación de enunciación y la superestructura.

Estos resultados indican, que las diversas actividades trabajadas en torno al objetivo de enseñanza en la Secuencia Didáctica, parecen potentes para generar cambios en el desempeño de los estudiantes. Es decir, que cuando se diseña una secuencia didáctica estructurada a partir de los intereses de los estudiantes y las necesidades de aprendizaje de la escritura, teniendo destinatarios reales con los cuales comunicarse y no se le reduce a una tarea para el profesor o la clase, se puede mejorar la producción textual.

En la siguiente gráfica, se muestra los cambios globales en cada una de las dimensiones: situación de comunicación, situación de enunciación, y superestructura.

#### 4.1.2. Dimensiones.

Gráfica 3 Comparativo global por cada una de las dimensiones.



En la gráfica No 3, se observa que, si bien todas las dimensiones trabajadas mostraron avances positivos, las de mayores cambios son la situación de enunciación y comunicación; y la de menores cambios es la superestructura.

Con respecto a la situación de enunciación, los estudiantes en las producciones de reseña crítica de cine en el Pre-test, no reconocían inicialmente las distintas voces que pueden ser enunciadas en un texto y perdían fácilmente la imagen de su lector, no escribían para un alguien, con un propósito concreto. Esto cambia después de implementada la secuencia, los resultados mejoran en un 57,72 % en relación con el Pre-test, este aumento se debe a que los estudiantes se posicionan como reseñadores expertos, que piensan en un posible lector, brindándole información clave sobre la película: los actores, su director, su historia, los elementos acertados o desacertados del film, además, escriben con un lenguaje técnico que los hace conocedores de la película reseñada y convocan en su escrito otras voces que les ayudan a cumplir el objetivo de convencerlo de ver o no el film.

En relación a la situación de comunicación en el Pre-test, los estudiantes no reconocen cómo, a través de los enunciados, se ponen en escena las diferentes imágenes de escritor y de lector a la hora de escribir, tampoco reconocen el género y las voces que se enuncian, pues en sus producciones no se refleja el posicionamiento de un escritor que conoce de un tema del cual va opinar, pues no hay presencia de un lenguaje técnico que da cuenta de ello. Mientras que en el Pos-test, esta dimensión mejora en un 53.08%, es decir, los estudiantes se hacen una imagen de ellos como enunciadores, expertos de la película, y del enunciatario, como alguien que no solo necesita información, sino también, argumentos para la toma de decisiones. En este sentido logran apropiarse de estrategias discursivas para argumentar y convencer a otro acerca de ver o no una película.

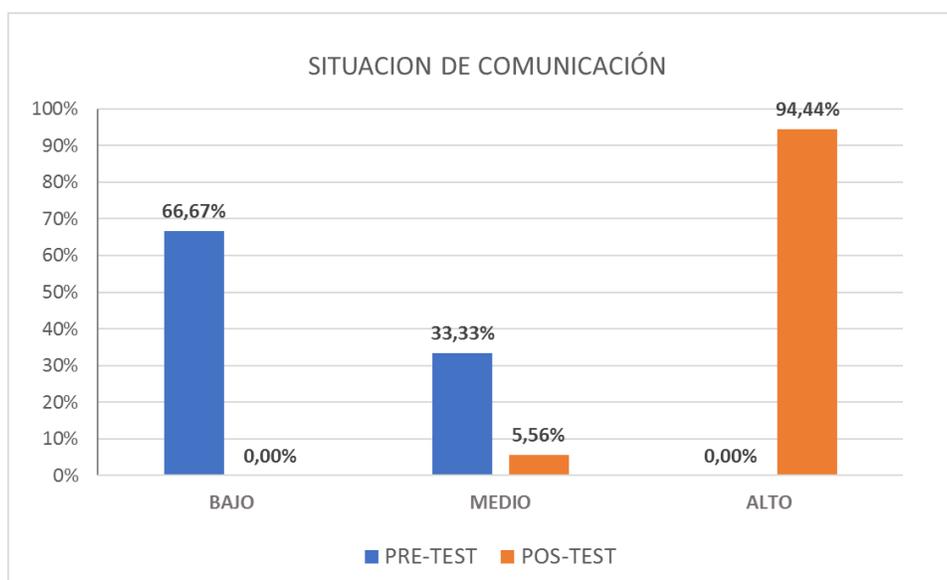
De otro lado, la dimensión superestructura, obtiene en el Pre-test, el puntaje más alto de las tres dimensiones, así, el 60,49% de los estudiantes evidencian que reconocen la superestructura de la reseña, pues escriben un título, presentan una sinopsis y dan cuenta de al menos un argumento para convencer a su lector; esto posiblemente se debió a que en la clase de lenguaje los estudiantes tienen rutinas como: registrar los textos de lectura, es decir, escriben el nombre del libro, el autor, el año, de qué trata, al menos consignando una idea general, y escribir lo que piensan, si les parece bueno o no. Sin embargo, para escribir este tipo de texto, las tareas descritas no son suficientes, ya que esta dimensión requiere mejorar no solo en aspectos de la textualización, sino, además, en poner en juego un sin número de posibilidades discursivas para convencer al otro que lo lee. Ahora bien, los resultados en el Pos-test, el aumento es de 19.76% en relación con el Pre-test, es decir, que hay transformaciones, aunque el porcentaje no es tan alto como en las anteriores dimensiones, seguramente porque los estudiantes requieren comprender con mayor profundidad los componentes de la superestructura, especialmente aquellos que tienen que ver con el comentario, en el que se ponen en juego los argumentos.

Estos resultados indican que cuando en la escuela, la maestra hace un trabajo intencionado y parte de los intereses, necesidades y vivencias de los estudiantes, donde son partícipes activos en la construcción de la secuencia misma, se fomenta la lectura de textos expertos, se trabaja la escritura como un proceso y se hacen procesos de auto evaluación, coevaluación, los estudiantes tienen mayores oportunidades de apropiarse de la escritura y de su papel como escritores, entendiendo así la función social de los textos.

#### 4.1.2.1. Situación de comunicación: reseña crítica de cine.

A continuación, se presentan los resultados generales obtenidos por los estudiantes en la situación de comunicación, contrastando los resultados del Pre-test y el Pos-test.

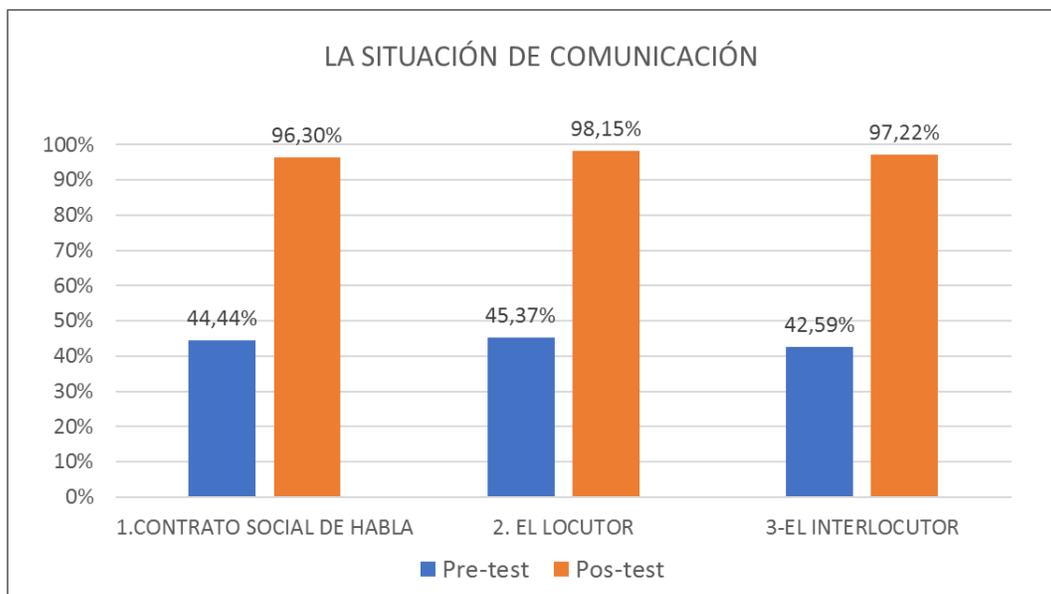
Gráfica 4 Comparativo global de la Situación de Comunicación.



En la gráfica No. 4, se observa cómo en el Pre-test el 66,67% de los estudiantes se ubican en nivel de desempeño bajo, mientras que ninguno está en alto. Situación que se transformó en el Pos-test, pues la mayoría de los estudiantes se movieron al nivel medio y alto. Esto implica que la secuencia parece tener efectos positivos no solo en la comprensión de lo que implica la situación de comunicación, sino también, en el proceso de reseñar en el marco de una situación de comunicación.

A continuación, se presentan las transformaciones en cada uno de los indicadores de la dimensión de comunicación.

Gráfica 5 Comparativo de la Situación de comunicación por indicadores.



La dimensión comunicación, compuesta por tres indicadores (contrato social de habla, locutor e interlocutor), tiene transformaciones en cada uno de ellos, como lo muestra la gráfica No. 5.

Si bien, todos los indicadores mejoraron, el de mayores transformaciones positivas fue el locutor, con un 52,78% de mejora, en el Pos-test. Y el de menores transformaciones es contrato social de habla con 51,86%.

Respecto al indicador de mayores cambios, el locutor, los desempeños de los estudiantes en el Pre-test, indican que los estudiantes no lograban asumirme como escritores de sus reseñas, no solo porque, en muchos casos, no firmaban su producción escrita, sino porque no conservaban claramente la voz que se hacía responsable del enunciado. Una vez desarrollada la SD, los estudiantes se asumen en el rol de escritores, capaces de presentar un tema con dominio, para poder cumplir el propósito de convencer a su lector de ver o no la película sugerida. Son ellos

quienes organizan su discurso y se hacen responsables de su propia voz, en un acto creativo único.

Respecto al indicador con menores transformaciones, contrato social de habla, en el Pre- test, un número importante de estudiantes no reconocen a su interlocutor, es decir en los textos no se evidencia una imagen de su lector a quien hay que convencer. Situación que se transforma en el Pos-test, donde se tiene la imagen de un lector, que leerá el escrito con una intención. El posicionamiento como escritor y la imagen de un lector potencial, les permiten a los estudiantes, establecer una comunicación recíproca entre el locutor y el interlocutor, un contrato social de habla, en el que cada uno de ellos participa esperando una respuesta activa del otro.

Muchas de las dificultades que los estudiantes presentan en el Pre-test, coinciden con los hallazgos de, por ejemplo, Ramos (2009), quien señala que no solo basta con que se desarrollen estrategias didácticas que tengan que ver con el campo de lo sintáctico o lo semántico de un texto, “sino que además hay un propósito comunicativo, donde se establecen relaciones para construir o reconstruir nuevos significados que constituirán el cuerpo del texto” (p.36).

Los cambios logrados en esta dimensión pueden explicarse en razón de las diversas actividades desarrolladas en la SD, las cuales partieron del análisis de las ventajas del cine en la vida estudiantil y social, para comprenderlo como un escenario de participación y expresión estudiantil. Es decir, que esos primeros abordajes intentaron construir conciencia acerca de la incidencia del cine en la vida de las personas, y entender, por qué es necesario abrir espacios en el salón de clases, para en este caso, experimentar la apreciación cinematográfica y otorgar al estudiante la palabra, como una posibilidad de expresar el pensamiento y el sentir, esto resultó

ser motivante y generó espacios de comunicación real y altas expectativas de los estudiantes frente al trabajo a desarrollar.

En este sentido, se creó un marco para la apreciación cinematográfica, que les permitió avanzar en aspectos técnicos de la producción cinematográfica, esto es, aproximarse a reflexiones teóricas acerca del cine, pues no se trata de verlo solo por recreación, sino además porque es necesario entender que hay un lenguaje audiovisual que es necesario comprender, para luego poder opinar acerca de un film; de tal manera que tuvieran elementos para poder asumir una posición como locutores que convencen a un potencial lector (interlocutor) de su apreciación acerca de la película.

Creado el contexto, el análisis de textos fue fundamental, pues a partir de estos, los estudiantes logran identificar la voz principal que se enuncia en el texto, reconociendo la situación de comunicación en la que se establece una relación entre dos interlocutores que asumen roles socio-discursivos e intenciones específicas, como lo señala, Bajtín, (1982).

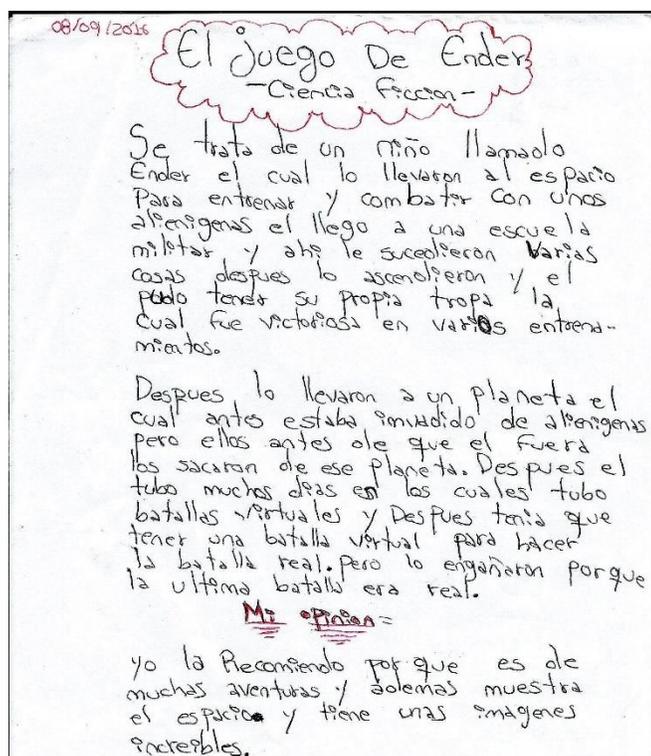
La lectura de reseñas consideradas expertas (de alta calidad discursiva) permitió dar cuenta no solo del propósito de la reseña, sino también a quién iba dirigido ese texto, qué características tenía la persona que lo leería, construyendo así, una imagen del interlocutor. Esto les permitió a su vez, comprender que no se escribe sin un objetivo o una intención particular, lo que es muy importante, pues están habituados a escribir para la tarea y no para una situación concreta, en este caso ellos comprendieron que en un texto siempre hay sujetos discursivos, quien escribe en este caso, sabe de cine, ha visto la película previamente, la ha analizado y tiene argumentos para cumplir su propósito frente a un potencial lector, estableciendo así un contrato social de habla que se concreta en el texto: reseña crítica (Mostacero 2013). Así, se logró entender que, en la

situación de comunicación, lector, escritor y lo escrito, entretejen un cuerpo del texto, poniendo en escena, las motivaciones y los propósitos, pero a la vez el esfuerzo por evidenciar conocimiento acerca del tema tratado.

Ahora bien, esta comprensión no se logró solo con la lectura analítica de reseñas y otros textos, de hecho, entender la escritura como proceso, en términos de Flower y Hayes (1996), implicó repensar su imagen como locutor y a la vez repensar la imagen del interlocutor desde la planeación, hasta la sucesivas escrituras y reescrituras, en las cuales se concretó la situación de comunicación.

A continuación, un ejemplo de la producción de un estudiante en el Pre-test y el Pos-test, en el cual se muestran las menores y mayores transformaciones en esta dimensión.

### Imagen 1 Pre-test estudiante No.1



En el Pre-test se puede observar que el estudiante intenta hacer un resumen de la película, en el cual no tiene claro para quién escribe y con qué propósito lo hace, a través de su discurso no logra conservar la voz responsable de lo enunciado, es decir que no se asume como escritor de la reseña fílmica y aunque al final aparece el pronombre personal en primera persona “yo” para recomendar la película, esta voz no se conserva durante todo el enunciado. Es decir que no logra establecerse el contrato social de habla.

Imagen 2 Pos-test estudiante No.1

ELYSIUM

El título original de la película es ELYSIUM, El idioma original de esta película es Inglés, Su director es Neill Blomkamp, Su Estreno fue en el año 2013. Su género es Ciencia ficción Acción, Sus protagonistas son: Max (Matt Damon) Sr. Deitcourt (Gabriel Byrne), Diego Luna (Como Julio, amigo de Max), Wagner Moura (El delincuente Spalier), Alice Braga (Enfermera Troy Sato), y Sharlto Copley (Como el asesino M. Kruger). Entre otros.

Los productores de "The Hunger Games" (Los Juegos del Hambre) se unieron con grandes productores para presentar Elysium.

Esta película trata de darnos una idea de como será el mundo en muchos años. Max es un ciudadano de la tierra es cual tiene un trabajo, en donde tiene un accidente y queda atrapado en un cuarto, ahí adquiere mucha adicción, cuando sale le dicen que tiene 5 días de vida, Desde ese momento decide ir a un satélite el cual se llamaba Elysium y el que estaba fuera de la tierra, en donde vivían las personas con más dinero, ahí habían unas capulas las cuales curaban a las personas.

Max podrá conseguir un boleto en una nave y ir a Elysium, debería aceptar la propuesta de un hombre.

Es una película Recomendada por que te enseña la importancia de la amistad y también te enseña a no rendirte y seguir adelante pase lo que pase. Es Recomendada más que todo para las personas que les gusta la ciencia ficción, Aunque la película en algunas escenas son muy violentas, Aun es una película muy buena, además tiene unos efectos muy realistas sobre la tierra.

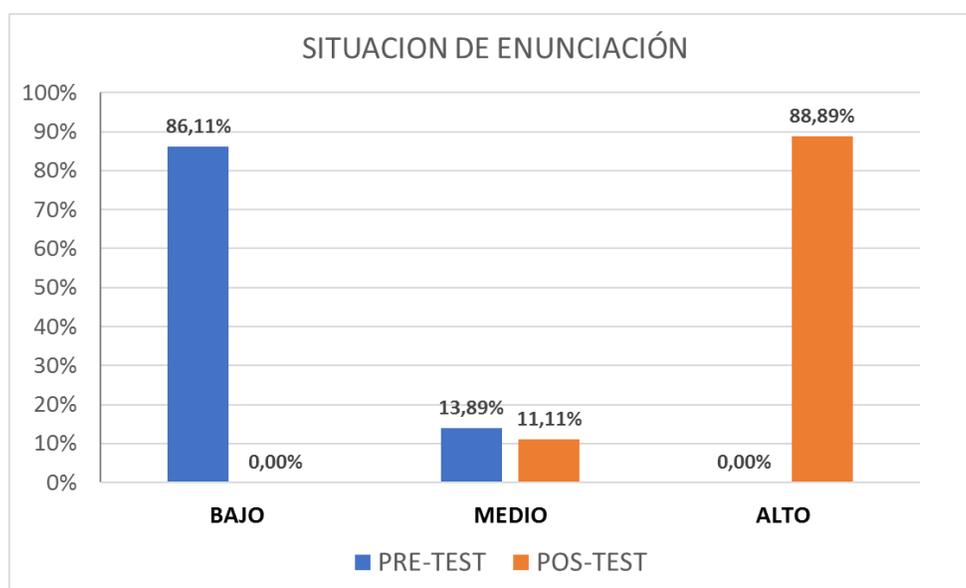
María Camila Acevedo Angel

Con respecto al Pos-test, podemos observar que la estudiante se asume como locutora de su reseña crítica de cine y tiene claro que a través de lo enunciado puede establecer una relación con su interlocutor, atendiendo aspectos del discurso que evidencian el uso de distintas estrategias argumentativas con las cuales espera convencerlo de ver el film reseñado, es decir que tiene claro el para quién y para qué escribe, por lo cual se establece un contrato social de habla.

#### ***4.1.2.2. Situación de enunciación: reseña crítica de cine.***

A continuación, se presenta el contraste de los resultados generales obtenidos por los estudiantes en la situación de comunicación, durante la aplicación del Pre-test y el Pos-test.

Gráfica 6 Comparativo global de la Situación de Enunciación.



En la gráfica No. 6, se observa cómo en el Pre-test el 86,11% de los estudiantes no comprendían la situación de enunciación. Y es claro que en el Pos-test todos los estudiantes en alguna medida comprenden los elementos de esta dimensión.

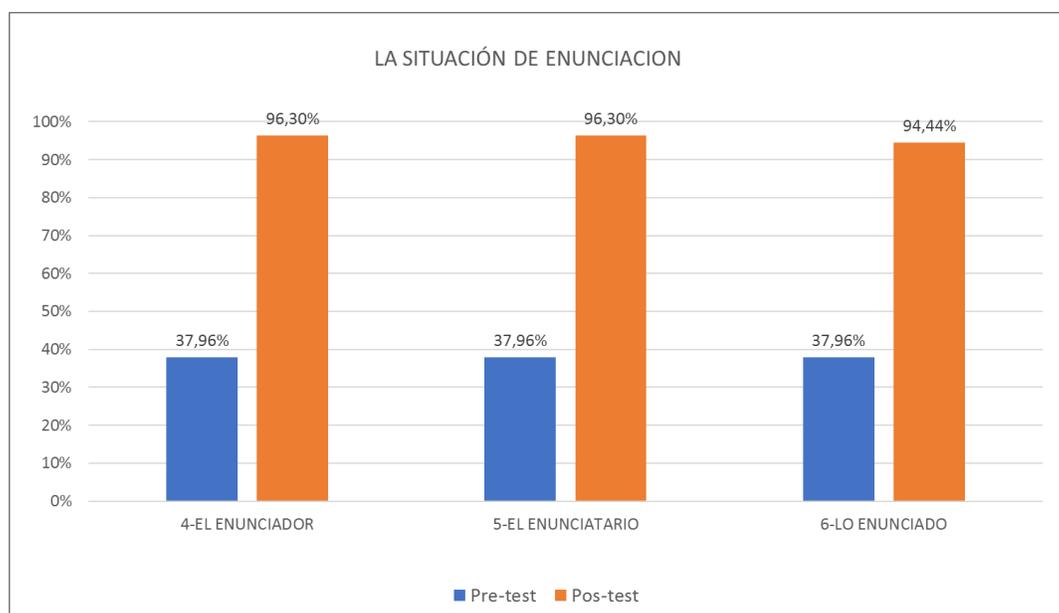
Tal y como lo evidencian los resultados obtenidos en el Pos-test, los estudiantes mejoraron su desempeño, ya que ninguno de ellos se posiciona en el nivel bajo; solo el 11,11% lo hace en el desempeño medio, y el 88,89% restante se ubica en desempeño alto. Los resultados evidencian que la mayoría de los estudiantes está en capacidad de escribir un texto argumentativo, tipo reseña fílmica, en el que reconocen el rol del enunciador, el enunciatario y lo enunciado.

Esto muestra la importancia de trabajar con los estudiantes en el reconocimiento de las distintas voces que se enuncian en un texto, al igual que los roles que se evidencian en el discurso a través de los que se dice o se enuncia.

De otro lado, la pertinencia de las actividades trabajadas durante la SD arroja resultados importantes como se verá en el análisis.

A continuación, se presentan las transformaciones en cada uno de los indicadores de la dimensión situación de enunciación.

Gráfica 7 Comparativo de la Situación de enunciación por indicadores.



En la gráfica No. 7, se observa cómo en el Pre-test, los estudiantes obtienen desempeños bajos en los tres indicadores evaluados: el enunciador, el enunciatario y lo enunciado. Esta situación cambia sustancialmente en el Pos-test, pues los resultados reflejan avances de más de 55 puntos porcentuales en cada índice: el enunciador 96,30%, el enunciatario 96.30% y lo enunciado 94,44%. Lo que confirma la pertinencia de las actividades trabajadas durante la secuencia didáctica.

Los indicadores que mayores transformaciones presentan es el enunciador y el enunciatario, ambos con un avance del 58.34%. Esta situación se explica dado que, en el Pre-test, los estudiantes tienen dificultades para asumirse como locutores (voz responsable del enunciado), y por consiguiente no presentan una imagen de sí o de otros en términos de enunciador(es), a través de un punto de vista asumido por él u otros enunciadores convocados en la reseña fílmica. De igual manera no logran construir una imagen de ese interlocutor (lector), en términos de enunciatario, el cual es presentado como un alguien, que lee una reseña y donde no se enuncia un lenguaje pertinente para éste, ni se usan otras estrategias discursivas, como lo explica Martínez (2001), para construir la situación de enunciación.

Hacer el análisis de diversos textos (expositivos y argumentativos, con su respectiva contrastación), permitió a los estudiantes reconocer la voz o voces que se enuncian en un discurso, y sus formas de organización, las relaciones de fuerza implícitas, y el tipo de género discursivo del cual hacen parte. Este tipo de análisis les permitió posteriormente a los estudiantes, usar un lenguaje especializado, tanto para sintetizar la película como para presentar una opinión frente a la misma, y persuadir al lector de ver o no la película, es decir, logran construir una imagen de enunciador que los va posicionando en su discurso como expertos conocedores de cine, pero a la vez pueden traer otras voces a su escrito para enriquecerlo y

cumplir su propósito de convencer a ese enunciatario, a través de las expresiones, el léxico y los argumentos presentados en la reseña, mostrando la imagen construida de un adolescente que le gusta el cine y sabe de él.

El indicador, lo enunciado o referido, es decir la imagen que se construye del Tercero – Rol interpretado del acontecimiento, de una opinión o de la voz ajena, también presenta cambios positivos en un 56,48%. Estos cambios se evidencian en el discurso porque en el Pre-test los estudiantes no presentan una síntesis completa de la película y tampoco escriben argumentos que persuadan al lector, es decir, no hay un conocimiento claro del tema a escribir, lo referido aún se encuentra en el campo de intuición y no del saber. Dada esta situación, en la SD se trabajaron actividades para el reconocimiento de la polifonía de los textos, la lectura analítica de reseñas críticas de cine, permitió identificar las distintas voces presentes, elementos propuestos por Martínez (2001), para el abordaje de la producción de texto, teniendo en cuenta en la situación de enunciación: el enunciatario, el enunciador y lo enunciado.

Los estudiantes se visualizaron como reseñadores de cine, lo que los hizo reflexionar acerca de qué tendrían en cuenta a la hora de escribir una reseña, comprendieron elementos como el punto de vista, el tipo de lenguaje utilizado, hacia quién se escribe, es decir, qué imagen tiene el escritor de su posible lector, cómo le presentará el tema. Para ello fue importante la lectura de textos expertos y así entender su lógica.

Así pues, reconocer que en un discurso pueden existir múltiples voces, con propósitos e intenciones marcadas, es clave para que luego puedan trasladar esto a su propio escrito, dimensionándolo y enriqueciéndolo, haciéndolo polifónico. También, interactuar con los sitios webs, en los cuales pueden encontrar mayoritariamente este tipo de textos, les permitió

identificar por donde circulan y ampliar así una gama de posibilidades a la hora de decidir documentarse para escribir o para leer, acerca de una película que se quieren ver.

En este marco, investigaciones como las de Álvarez (2009) evidencian la importancia de trabajar en la escuela la capacidad para comprender y producir textos en diferentes situaciones, con intenciones distintas, que permita configurar géneros discursivos también disímiles por parte de los estudiantes, por esto la práctica educativa no debe estar encaminada a la acumulación de conocimientos, los saberes deben ser diversos y variados, de manera que permita a los estudiantes prepararse para las exigencias modernas, la adopción de nuevas tecnologías y actuar en escenarios diversos.

El desarrollo de las actividades mencionadas permitió que la mayoría de los estudiantes presentaran el film, teniendo en cuenta aspectos humanos y técnicos, es decir, los personajes, sus características, los actores que los representan, la intención del director; la fotografía, el encuadre, la cámara, la iluminación, entre otros, para expresar con solvencia una opinión informada, que les permitiera recomendar o no, la película.

Las actividades planteadas pusieron en juego las hipótesis propuestas por Camps (2003), entre otros, respecto a que se lee para escribir y se escribe para leer y volver a escribir, es un camino de ida y regreso constante "...escribir no consiste sólo en plasmar por escrito lo que se piensa, sino que la escritura puede tener una función epistémica, puede contribuir a la elaboración del pensamiento" (Camps, 2008, p.17).

Así pues, la lectura y la escritura estuvieron encaminadas no tanto a entender los aspectos formales de la teoría de lo que es un enunciador, un enunciatario o el enunciado, sino lograr desde la práctica comprender que cuando escriben pueden construirse la imagen que deseen de sí mismos, expertos reseñadores de cine, lo que evidencian en su escrito a través del lenguaje que

usan, de las múltiples voces que convocan y que construyen un texto rico en argumentos, todo en función de un otro que los leerá y del cual esperan una respuesta activa, convencer de ver o no el film reseñado.

Por lo anterior, la visita de expertos resultó ser una actividad refrescante y motivadora para los estudiantes, ellos comprendieron que para escribir buenas reseñas debían documentarse, para lo cual hay diversas maneras de hacerlo, una de ellas es interactuar con personas expertas, que podrían aportar elementos claves no solo para la escritura, sino también en función de hacer real el diseño y realización del ciclo de cine. Así mismo, la realización de acuerdos permitió retomar las consideraciones de un experto para la elección de las películas, pues son los estudiantes quienes las escogen para el diseño del ciclo de cine, luego de un proceso de consulta, discusión y disertación. Asunto que de nuevo pone en juego la argumentación (Martínez, 2001).

Las de actividades planteadas concuerdan con los planteamientos que al respecto hace, Vygotsky (1995), acerca de la complejidad de la escritura:

Esta exige un trabajo consciente y analítico, porque si bien el lenguaje oral abstrae la realidad y la representa en palabras, el escrito requiere un mayor nivel de abstracción, un segundo nivel de simbolización, porque en él no solo las palabras son remplazadas por signos alfabéticos, sino también los elementos no verbales, como la sonoridad, los gestos, las intenciones, deben ser puestos en palabras escritas, sintéticamente organizadas para ser transmitidas en toda su significación. (p.13)

Además, la salida pedagógica a la unidad de producción audiovisual del programa de Comunicación Social de la Universidad del Quindío, con el fin de generar el intercambio de experiencias y la aproximación a la apreciación y producción cinematográfica, permitió ampliar la mirada del cine y de la escritura, pues si bien la intención era dotarlos de elementos generales

de análisis, también era necesario tener otro tipo de experiencia para la comprensión del cine como medio de comunicación, pues comprender un género discursivo implica insertarse en sus usos en el marco de prácticas sociales.

Así, a través de la experimentación, los estudiantes se sumergen en aspectos técnicos de la producción cinematográfica, se aproximan a reflexiones teóricas acerca del cine, pues no se trata de verlo solo por recreación, sino entender que hay un lenguaje audiovisual que subyace para su comprensión, de forma que posibilite crear opiniones más elaboradas acerca de un film. Sin embargo, en la escuela, aunque muchas veces el estudiante va a ver alguna película, el potencial didáctico se pierde, pues no se aprovecha la ocasión para adquirir competencias comunicativas, de apreciación cinematográfica y otorgarle el tratamiento a la información desde lo lingüístico, audiovisual, artístico y cultural.

Para ello, los estudiantes adoptaron por un rol, ya fuese como director, camarógrafo, sonidista, guionista, actor, etc., comprendiendo así todo lo que está en escena cuando se hace una película, situación que luego en la escritura de su reseña reflejaron, dando cuenta de un lenguaje técnico y especializado del cine.

Así, en estos escenarios se habló de cine, desde conceptos técnicos, se “jugó” con los distintos roles sociales involucrados en la producción y estética de cine, para que logran comprender no solo unos modos de decir, sino también unas intenciones al decirlo, que es en últimas lo que caracteriza un género discursivo (Bajtin, 1982).

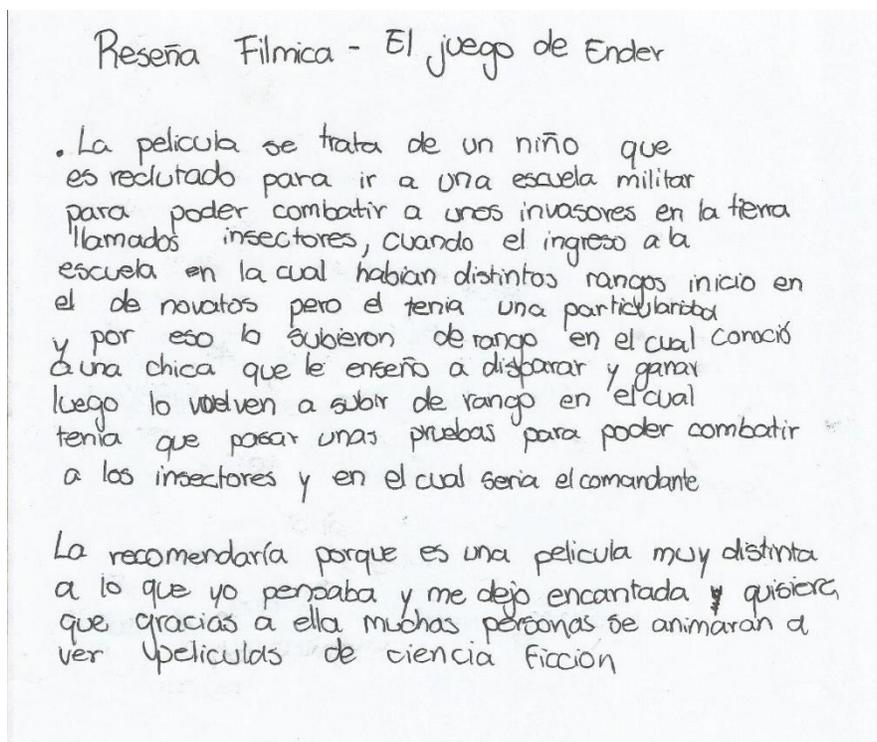
De hecho, la propuesta discursiva interactiva que propone Martínez (2001), se centra en la necesidad de un proyecto educativo cuyas estrategias apunten al desarrollo de una competencia discursiva relacional, que permita la apropiación y producción de conocimiento, desarrollando

habilidades para el análisis de los distintos contextos, al igual que el reconocimiento de la diversidad discursiva y las múltiples posibilidades argumentativas.

Es así como los aportes conceptuales y teóricos planteados, permitieron nutrir la propuesta didáctica, que enriquecida con la experimentación en el aula y con una actitud consciente frente a la escritura por parte de los estudiantes, permitieron mejorar la dimensión situación de enunciación en relación con lo dicho.

A continuación, un ejemplo de la producción de un estudiante en el Pre-test y el Pos-test, en el cual se muestran las menores y mayores transformaciones en esta dimensión.

Imagen 3 Pre-test **estudiante No.2**



En el ejemplo podemos observar como el estudiante no logra visualizarse como reseñador, trata de hacer un resumen para un alguien, es decir no logra construirse como enunciador que en términos de lo enunciado construye una imagen de su enunciatario. Tampoco logra convocar otros enunciadores en su escrito para enriquecer lo dicho o enunciado y no evidencia el conocimiento de un lenguaje técnico del cine que le permita construirse como un experto reseñador.

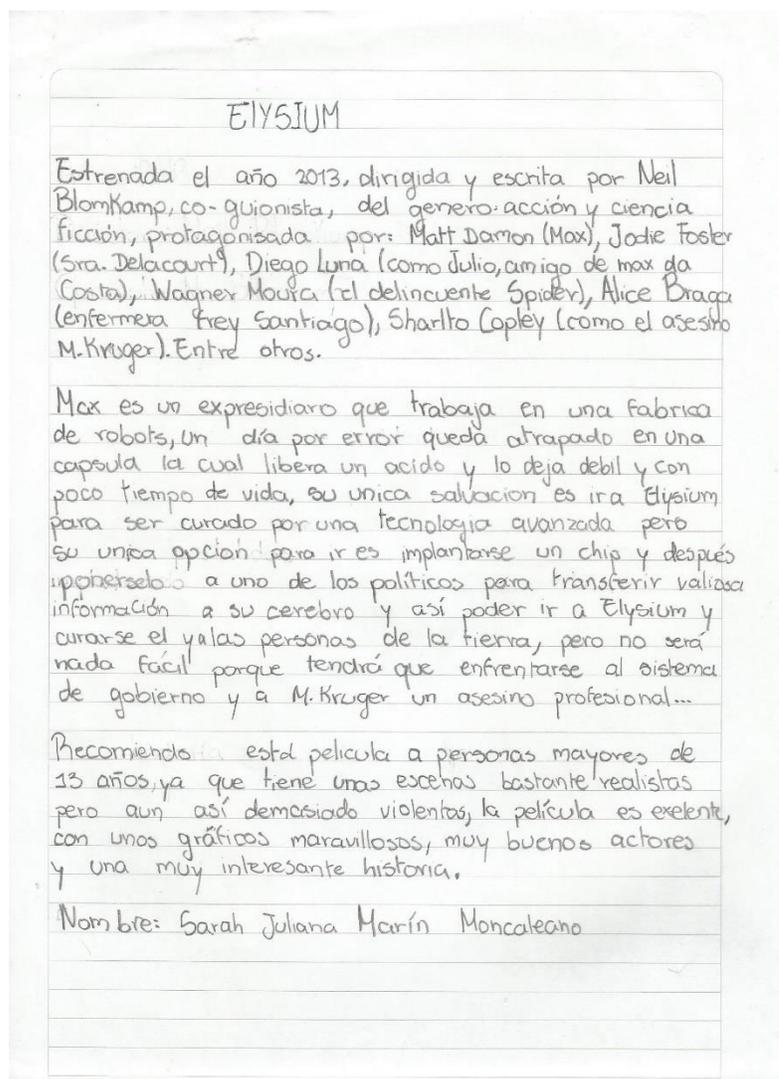


Imagen 4 Pos-test estudiante No.2

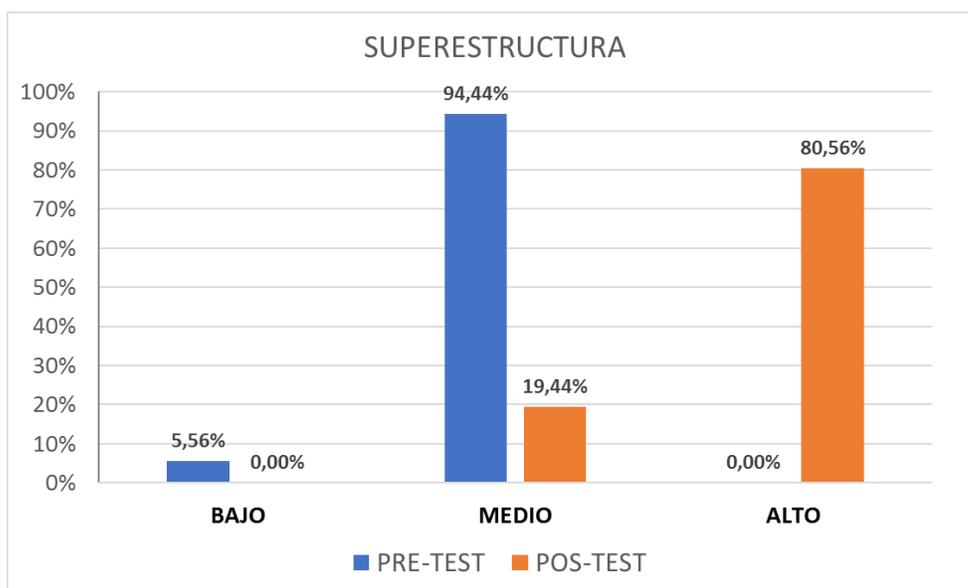
En el Pos-test podemos observar que el estudiante logra a través de lo enunciado o referido, dar evidencia de un lenguaje técnico a cerca de la producción cinematográfica y en la sinopsis de la película da cuenta de elementos generales sin ahondar en detalles que puedan hacer perder el interés de su enunciatario de ver el film reseñado. En esta producción hay un estudiante que

conoce de más aspectos técnicos para reseñar el film, lo que le permite construirse en el discurso como un conocedor o experto.

#### 4.1.2.3. Forma de organización superestructural: reseña crítica de cine.

A continuación, se presenta los resultados generales obtenidos por los estudiantes en la superestructura contrastando los resultados del Pre-test y el Pos-test.

Gráfica 8 Comparativo global forma de organización superestructural.



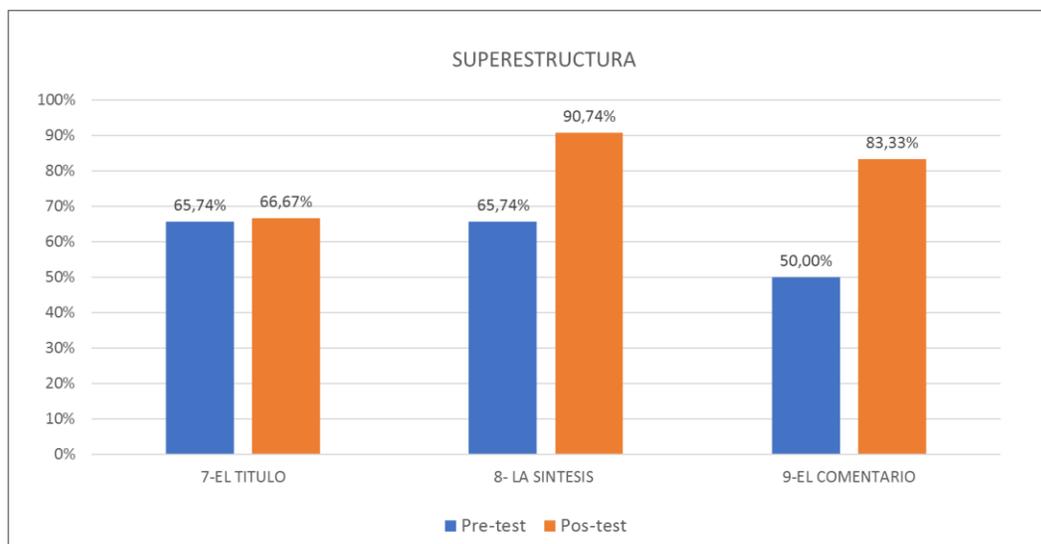
En la gráfica No. 8, se observa cómo en el Pre-test solo el 5,56% de los estudiantes tiene dificultades para dar cuenta de la organización superestructural de una reseña crítica de cine el 94,44% se ubican en desempeño medio y no hay estudiantes en desempeño alto. Esta situación se transforma considerablemente en el Pos-test en el cual el nivel bajo desaparece; solo el 19,44% se ubica en desempeño medio, y el 80,56% se ubica en desempeño alto. Es decir, todos los estudiantes están en capacidad de escribir un texto argumentativo, que cumple con las

características de una reseña crítica de cine, en la que incluyen un título, hacen una síntesis o sinopsis y realizan comentarios acerca del film. Esto muestra la importancia de trabajar con los estudiantes en el análisis, reconocimiento y escritura de textos, respondiendo a una forma de organización superestructural.

En otras palabras, cuando se diseña una secuencia didáctica con actividades concretas que respondan a las necesidades escriturales de los estudiantes, estos mejorarán sus desempeños.

A continuación, se presentan las transformaciones en cada uno de los indicadores de la superestructura.

Gráfica 9 Comparativo de la superestructura por indicadores.



En la gráfica No. 9, se observa que los cambios más importantes se presentan en el indicador comentario, pasando de un 50.00% en el Pre-test a un 83,33% en el Pos-test, lo que refleja un avance del 33,33%. El indicador de menores transformaciones es el título con un 0.93%. Esta situación se explica dado que en el Pre-test el 65,74% de los estudiantes escribe un título como una idea general, que asigna, un nombre haciendo referencia a la obra cinematográfica que se

analiza, pero no presenta un complemento que la califique. Una vez desarrollada la SD esta situación cambia un poco, pues el aumento representa a aquellos estudiantes que logran entender que además de escribir el título del film, este puede contener un complemento que la califique, haciendo mucho más llamativa y persuasiva la invitación de ver o no el film.

Respecto al indicador de mayores transformaciones: el comentario, con un 33.33% de avance, en el Pre-test al 50,00% de los estudiantes se les dificultó construir argumentos para persuadir a su lector. En otras palabras, a los estudiantes les generó dificultad presentar en su texto escrito opiniones fundamentadas, acerca de una película. Ahora bien, una vez desarrollada la S.D. lograron comprender que la reseña crítica de cine es un texto del género argumentativo, puesto que representa el punto de vista del autor acerca de la obra reseñada, por eso su intención principal es convencer a otro que lo lee. Para ello fue importante conocer los tipos de argumentos, pues de lo que se trataba era que los estudiantes reconocieran y se familiarizaran con estos y sus características, haciendo especial énfasis en los de tipo inductivos, deductivos y de causalidad, para lo cual fue útil trabajarlos primero desde la oralidad, para luego contrastarlos con la teoría, haciendo los análisis y las comparaciones pertinentes. Es así como se pudo abordar un mismo texto, pero con propósitos distintos. Esto permitió a los estudiantes comprender que argumentar desde la escritura tiene un nivel de mayor exigencia y que se debe fortalecer este aspecto para lograr el objetivo principal de este tipo de textos: convencer a su destinatario.

El indicador síntesis, también presentó transformaciones importantes, con un 25% de avance, esta situación puede obedecer a que, en el Pre-test, el 65,74% de los estudiantes daban información general sobre el contenido de la película, es decir, una síntesis que contenía solamente aspectos temáticos del film. Una vez desarrollada la SD los estudiantes comprenden que la síntesis debe contener no solo elementos generales del contenido temático, sino, además,

datos técnicos, como, por ejemplo; director, fecha de grabación, personajes, actores, musicalización, fotografía u otros datos técnicos; pues esto aporta información valiosa al interlocutor, construyéndose en argumentos de contenido que pueden ayudar a convencerlo que vale o no la pena ver el film reseñado.

Siendo consecuentes con las necesidades planteadas por los estudiantes, se implementaron actividades que respondieran al mejoramiento de la dimensión de Organización Superestructural, tales como el análisis de la superestructura de texto expertos -reseñas críticas de cine- de las películas *Winter el delfín*, *El juego de Ender*, entre otras. En este análisis se trabajaron los resúmenes y la importancia no solo de hacer la sinopsis del contenido, sino también, de los aspectos técnicos; asunto que se complementó con la visita al programa de comunicación y periodismo de la U. del Quindío, para aprender acerca del lenguaje audiovisual del cine, como ya se había descrito en la dimensión anterior.

De otra parte, se trabajó la argumentación desde la oralidad, para luego reconocer estos argumentos en la reseña misma. Poniendo en juego otra de las hipótesis que orientaron el trabajo: se habla para escribir y se escribe para hablar (Camps, 2008).

Con estos insumos, se pasa a la escritura, y dentro de ella, el primer aspecto es la planeación, con sesiones que apuntaron a hacer que los estudiantes comprendieran que los textos tienen maneras de hacerse, que es un proceso complejo, que requiere de planear lo que se va escribir. Una parte fundamental de esa planeación inició con el trabajo de documentación e investigación, por ejemplo, antes de escribir las reseñas cinematográficas, los estudiantes llevaron a cabo un rastreo y búsqueda de posibles películas a ver, sus directores, géneros, actores, temáticas, entre

otros aspectos. Luego tomaron la decisión, argumentada, de qué película se verían y se procedió analizarla, como pre-requisito necesario del reseñador.

Como lo plantea Dolz (1993), una escuela que otorgue la palabra a sus alumnos para ser escuchados y tenidos en cuenta, es una escuela que favorece espacios para crecer en argumentos, puesto que argumentar es una actividad de la vida cotidiana que está presente en los diversos espacios de intercambio comunicativo. Al respecto, investigaciones actuales dan cuenta de que los niños y las niñas desarrollan muy tempranamente sus capacidades argumentativas para defender su punto de vista sobre algún asunto de su interés.

Una vez que se tiene en claro estos aspectos, los estudiantes empezaron a realizar sus primeras escrituras, sus primeros borradores de los elementos que debía contener la escritura de la reseña. Así, los estudiantes, en esta etapa, tuvieron que poner en práctica todo lo visto, pues reflexionaron acerca de los componentes del texto, también definieron un propósito, qué respuesta pretendían convocar de su lector, qué lenguaje y tipos de argumentos utilizar, cuál era la imagen de ese alguien a quien dirigían ese texto y qué imagen querían construir de sí mismos.

Así, la realización de la escritura colectiva de una reseña, fue un proceso de suma importancia, dado que los estudiantes expresaron que ante la complejidad del texto a escribir, fue de mucha utilidad el trabajo entre pares. Lo anterior comprometió no solo el proceso escritural mismo, sino, además, otras competencias relacionadas con la realización de acuerdos, el diálogo, la puesta en común de sus apreciaciones y juicios de valor. Cabe resaltar que antes de enfrentarlos a la escritura individual, fue importante generar los espacios para crecer en confianza.

Por otra parte, las sesiones de reescritura permitieron revisar las producciones escritas, desde el objetivo claro y consensuado de mejorar. Para ello, los estudiantes trabajaron en equipos leyeron y evaluaron sus producciones y a la vez compartieron con otros para retroalimentarlas. Al respecto, fue de utilidad elaborar rejillas de evaluación, en las que se consignaban aquellos elementos que se debía mejorar, como un primer filtro, traducido en un público cautivo que pronunciaba opiniones o respuestas frente al escrito. Las rejillas fueron de utilidad para analizar lo escrito y comprender qué aspectos mejorar, por lo cual avanzaron rápidamente en las correcciones de sus textos argumentativos.

Todo este trabajo dio paso a la última fase: la publicación de las reseñas, en la que fue necesario utilizar las rejillas de evaluación para monitorear cada uno de los aspectos señalados que habían sido objeto de mejora en el texto. Una vez se realizó esta acción, se procedió a socializar con el grupo en general, para que fueran chequeadas al detalle y se recibieran las impresiones de las mismas. La idea era que cada equipo tuviera las suficientes oportunidades para mejorar y publicar de manera satisfactoria. A partir de todo ello, los estudiantes comprendieron que un texto puede tener muchas versiones, que se escriben y reescriben en función de producir un escrito que responda al propósito comunicativo, como lo plantea Hayes, Scardamalia y Bereiter (1992).

Lo anterior, permite pensar que se puede asumir retos en la producción de textos argumentativos con grados inferiores, ya que las expectativas y la apertura hacia la escritura por compleja que pueda parecer, da resultado siempre y cuando se asuma como un proceso, en el que será importante leer para comprender y escribir para que otros comprendan. (Camps, 2008).

Como lo plantea Perelman (2001):

En la escuela los discursos argumentativos no se trabajan de manera sistemática o se introduce tardíamente. Se privilegia entonces la comprensión o producción de textos narrativos y/o descriptivos, pues se considera que las producciones argumentativas son sumamente complejas para los alumnos. (p.47).

Además, el diseño y rodaje del ciclo de cine escolar, permitió dar respuesta a la pregunta planteada: “¿cómo es la vida en otros mundos?” cuestionamiento alrededor de la cual giró el ciclo de películas escogidas por los estudiantes, quienes diseñaron carteles para promocionar las películas y definieron la llegada de las reseñas a los compañeros, que serían invitados al ciclo de cine. Con este propósito en mente, una comisión (designada por el grupo) asiste a grado sexto, y bajo previo consentimiento de la docente encargada, socializan y piden a sus compañeros leer las reseñas escritas por ellos, ya que corresponde a la primera película del ciclo de cine escolar.

Por último, el grupo propone hacer la proyección de sus propias películas, en este caso fueron ejercicios audiovisuales de producción hechos en la salida pedagógica al centro de producción audiovisual de la Universidad del Quindío. Lista las crispetas, el espacio ambientado con las producciones escritas, los carteles de cine, las fotos del proceso vivido, rueda la jornada de cierre y reflexión. Este tipo de cierre donde los estudiantes pueden mirar de forma retrospectiva sus transformaciones, visualizar sus producciones en la pantalla gigante, donde se ven como un actor o un director de cine, para ellos y para el docente es significativo y motivador, los chicos desean que este tipo de prácticas estén presentes en la escuela, así ellos se sienten escuchados y son protagonistas de sus propios aprendizajes, tienen la palabra, comprenden y vivencian la democracia.

Al respecto Cassany, (2006), plantea que:

La pedagogía de otros sistemas simbólicos es un campo fundamental de la formación en el lenguaje para que el individuo formalice sus conceptualizaciones, con el fin de que reconozcan en estos las características, los usos y el papel que juegan en los procesos lingüísticos, ya sean de representación conceptual o interacción, y su incidencia en los procesos de organización, cultural e ideológica. (p.36).

Después de analizar las dimensiones que componen la producción escrita, puede decirse que la aplicación de secuencias didácticas para el mejoramiento de la producción de textos argumentativos, arrojan resultados positivos y demuestran que vale la pena introducir a la escuela, de manera temprana y sistemática, el trabajo con estudiantes para mejorar sus habilidades argumentativas y la producción de esta tipología textual en la escuela, asunto que coincide con los hallazgos de Gil y González (2011), Montoya y Motato (2013).

A continuación, un ejemplo de la producción de un estudiante en el Pre-test y el Pos-test, en el cual se muestran las menores y mayores transformaciones en esta dimensión.

**Imagen 5 Pre-test estudiante No.3**

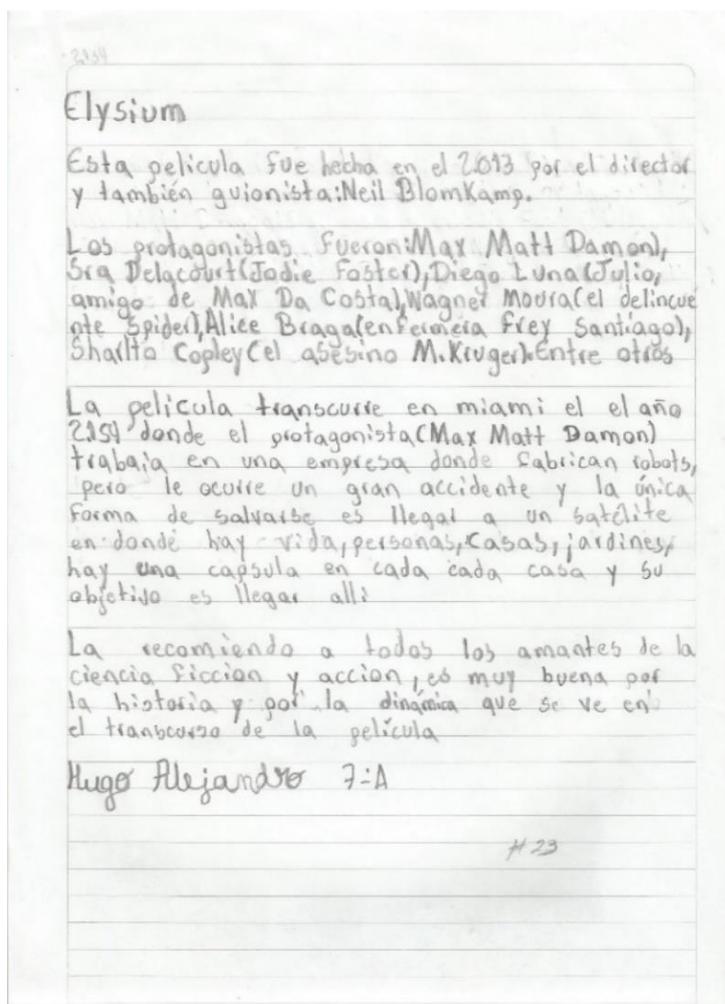
El Juego de Ender

Reseña Fílmica: Es una película de ciencia ficción que trata de una raza extraterrestre que invade la tierra y un ejercito la detiene, despues de 50 años despues reclutan niños muy inteligentes para acabar con esa raza extraterrestre

En el Pre-test el estudiante evidencia que no reconoce la superestructura de la reseña fílmica, pues si bien presenta un título, intenta hacer un resumen del tema de la película en general y no presenta comentarios que contenga al menos un argumento para convencer a su interlocutor.

En el Pos-test el estudiante evidencia que reconoce la superestructura de la reseña fílmica, pues presenta cada uno de los componentes que hacen parte de su superestructura: título, sinopsis y comentario. A través de lo enunciado el estudiante utiliza estrategias discursivas que le permiten evidenciar un discurso estructurado y convincente, logrando enriquecer el comentario.

## Imagen 6 Pos-test estudiante No.3



A continuación, se muestra un ejemplo prototipo de las transformaciones de los estudiantes entre la primera producción (Pre-test) y la producción después de finalizada la Secuencia Didáctica (Pos-test), en cada una de las dimensiones trabajadas: situación de comunicación, situación de enunciación y superestructura.

## Imagen 7 Pre-test estudiante No.4

Reseña Filmica 08/09/2016

Título: El juego de Ender

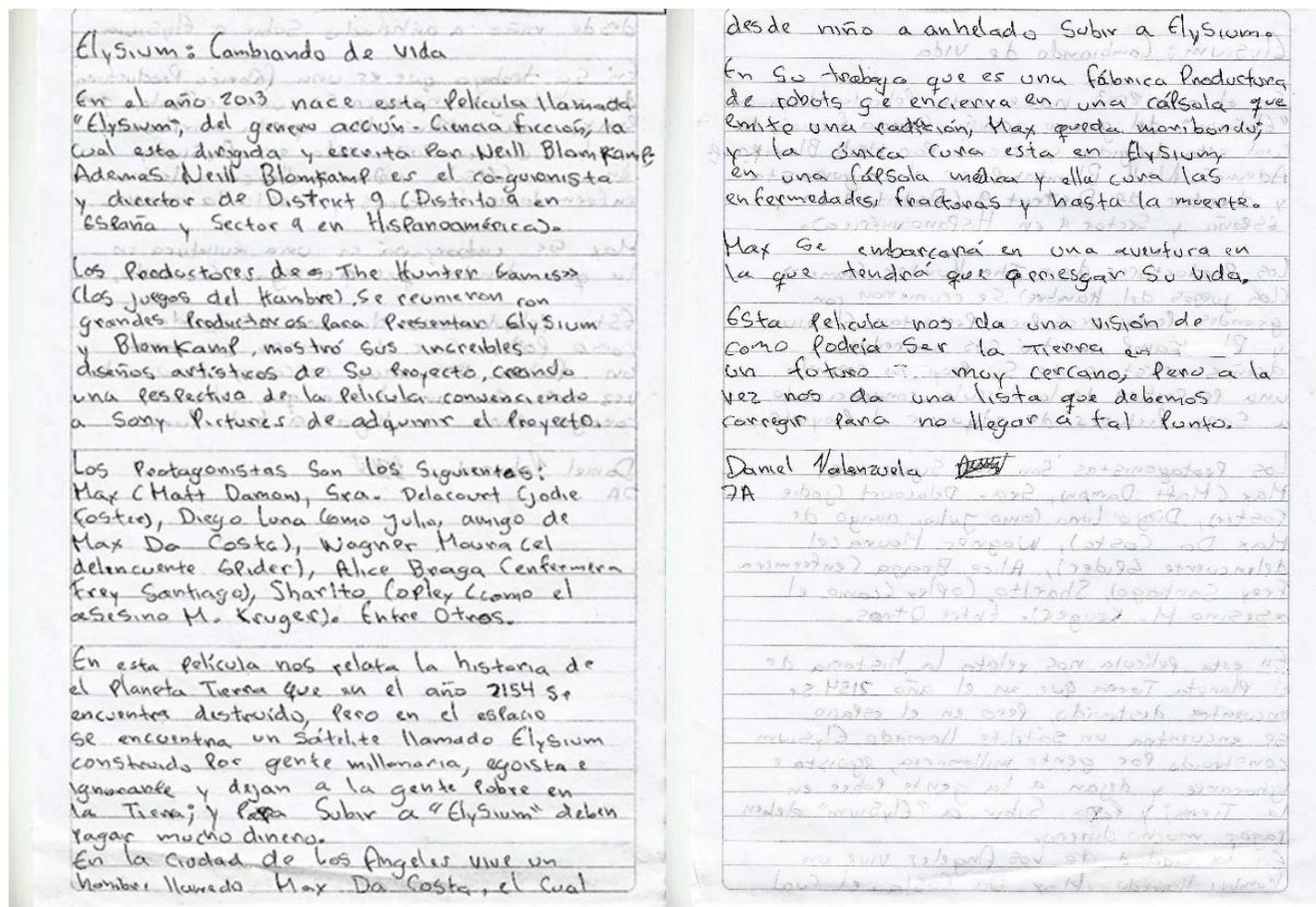
Sinopsis: Relata la Historia de un niño llamado Ender Willy que es muy inteligente y lo internan en un proyecto para destruir invasores que intentan invadir el planeta Tierra para obtener el agua del planeta para llevarlo a su planeta que era desértico, el general de la escuela junto con el mayor le ponen simulaciones a Ender para cuando llegara la invasión verdadera, lo que no sabía era que las simulaciones eran batallas verdaderas.

Autor: Gavin Hood

Año: 2010

Opinión: Me parece excelente, lo recomiendo ya que deja la enseñanza muy buena que hay que ser humilde y luchar por los sueños.

## Imagen 8 Pos-test estudiante No.4



En el anterior ejemplo se puede observar ver cómo hay cambios importantes entre la producción de una reseña crítica de cine del estudiante No.4, en el Pre-test y el del Pos-test.

Respecto a la dimensión Superestructura: Si bien inicialmente el estudiante en su producción presenta un título, una sinopsis o síntesis y una opinión, en el Pre-test, antepone su nombre al título, como si fuese lo más importante, o si fuese un ante-título (costumbre arraigada en las

prácticas escolares, como ya se mencionó en el análisis), y luego otra especie de aclaración, que parece indicar para sí mismo y para un posible lector, el tipo de texto: *Reseña fílmica*. Al parecer el estudiante se asegura que el lector no necesite hacer inferencias, para dar cuenta del tipo de texto. Luego aparece el título (tercer título), en el cual se nombra la película: **El juego de Ender**, al cual nuevamente se le antepone la palabra *título*, como una reiteración para el posible destinatario, de tal manera que no quede duda del tipo de texto que se leerá. Ahora bien, el título mismo hace referencia al nombre de la película, pero no presenta un complemento que la califica, usado en las reseñas críticas de cine. Esta situación se transforma en el Pos-test, en el cual el estudiante presenta el título que hace referencia al nombre de la película vista y a su vez lo complementa con la calificación de la misma: “**Elysium: cambiando de vida**”, así pues, aparece la intención de generar expectativa frente al film, nótese que usa los dos puntos anunciado que luego del nombre de la película, la definirá “**cambiando de vida**”, además ya no es necesario anteponer otros títulos para dar cuenta del tipo de texto que encontrará el lector, porque seguramente comprende, que el título mismo ya anuncia su género.

En cuanto a la síntesis, en el Pre-test el estudiante hace un resumen donde cuenta esencialmente el final de la película: “*el general de la escuela y junto con el mayor le ponen simulaciones a Ender para cuando llegara la invasión verdadera lo que no sabía era que las simulaciones eran batallas verdaderas*”, pues parece que el estudiante aun no comprende que, en este tipo de texto, la síntesis es a la vez la provocación, para que el lector vea la totalidad de la película. De hecho, el estudiante no comprende que contar el final terminaría disuadiendo al lector de ver la película, pues la expectativa desaparecería. En el Pos-test, la síntesis es efectivamente una descripción general de la película en la que no se cuenta el final de la misma, además respeta la estructura de este tipo de texto, es decir presenta los personajes y actores de la

película, da cuenta de un tema general, y además vincula aspectos técnicos del film como: director, fecha de grabación, personajes, actores, género u otros datos que considera importantes: *“En el año 2013, nace esta película llamada “Elysium”, del género acción-Ciencia ficción, la cual está dirigida y escrita por Nell Blomkamp, además Neil Blomkamp es el co-guionista y director de District 9 (distrito 9 en España y sector 9 en Hispanoamérica).*

Respecto al final, en la producción del Pre-test, presenta una opinión: *“Me parece excelente ya que deja la enseñanza muy buena que hay que ser humilde y luchar por los sueños”*, la cual pierde fuerza, al carecer de estrategias argumentativas a lo largo de su escrito. Ya en el Pos-test, el locutor presenta a su interlocutor su posición o comentario: *“Esta película nos da una visión de cómo podría ser la tierra en un futuro muy cercano, pero a la vez nos da una lista que debemos corregir para no llegar a tal punto”*, es decir, que invita a mirar esa lista que previene la destrucción, él está intentando convencer de ver una película que invita a reflexionar sobre el futuro de los recursos del planeta. Este comentario final ha sido enriquecido a lo largo del discurso al presentarle a su lector todo un tejido y construir un discurso ordenado, en el cual cada nueva información presentada, se convierte en argumento para convencer a su lector de ver la película reseñada.

Respecto a la situación de comunicación, en el Pre-test, el estudiante escribe una reseña. Al parecer sin tener una imagen de su interlocutor, ni un propósito, es decir que no logra establecerse claramente, un contrato social de habla, en el marco de este texto, asunto que se evidencia, cuando hace un resumen y le cuenta el final de la película, como lo haría habitualmente con un amigo a quien se le cuenta de manera espontánea y desde la oralidad, pero esta información proporcionada a su interlocutor no resulta suficiente, pues no presenta a los

personajes, ni al reparto que actúa en el film, ni proporciona elementos técnicos que serán importantes para tener una visión más amplia de la producción cinematográfica en cuestión.

En el Pos-test, el estudiante acudirá a presentar información con el propósito de persuadir, desde un título que resulta persuasivo, también cuando contextualiza la película, el género, el año, el director, el reparto, protagonistas y el tema, todos ellos argumentos que van construyendo un veredicto o posición. Todo lo anterior le permite posicionarse en la voz de un locutor que utiliza expresiones, y argumentos pertinentes, como un tejido para ir convenciendo al interlocutor de ver o no la película. Todo ello deja ver el establecimiento de un contrato social de habla, pertinente en el marco del texto entre los participantes de la situación de comunicación.

Respecto a la situación de enunciación, en el Pre-test, el estudiante no logra a través de lo enunciado o “lo dicho” construir una imagen en términos de un enunciador que es experto, de hecho al no posicionarse en las especificidades del tipo de texto, su intencionalidad e interlocutor, se presenta solo como un espectador de la película que pretende contar lo que vio, sin que para ello necesite argumentos para convencer a un interlocutor de ver la película, en este caso el “Juego de Ender”. Si bien el estudiante intenta dar cuenta de algunos datos técnicos como el director “ **Gavin Hood**” y el año “**2010**” lo hace sin conocer realmente estos elementos dónde tomarían mayor relevancia, por ello los presenta al final de la misma, en la síntesis o sinopsis, “...lo que no sabía era que las simulaciones eran batallas verdaderas”, en síntesis se presenta como un escritor inexperto.

La presentación del tema de la (película Elysium), en el Pos-test: “*En esta película nos relata la historia del planeta tierra que en el año 2154, se encuentra destruido, pero en el espacio se encuentra un satélite llamado Elysium construido por gente millonaria, egoísta e ignorante y*

*dejan a la gente pobre en la tierra; y para subir a “Elisyum” deben pagar mucho dinero”, el estudiante va presentado distintitos tipos de argumentos inductivos y deductivos con los cuales va construyendo conclusiones generales a partir de una premisa que contienen datos particulares, esto es, hay un planeta destruido y solo los más ricos pueden emigrar hacia otro lugar mejor.*

El estudiante presentará argumentos de causalidad cuando manifiesta *“En la ciudad de los Ángeles vive un hombre llamado Max Da Costa, el cual desde niño a anhelado subir Elisyum. En su trabajo que es una fábrica productora de roobots se encierra en un capsula que emite radiación, Max queda moribundo; y la única cura está en Elisyum, en una capsula médica y ella cura las enfermedades fracturas y hasta la muerte. Max se embarcará en una aventura en la que tendrá que arriesgar su vida”*. Aquí el enunciador, está presentándole a su enunciatario o lector un hecho, un suceso en la película que a su vez le permite presentar al protagonista de la historia y justificar por qué tendrá que arriesgar su vida.

Así, el estudiante en lo enunciado evidencia distintos tipos de argumentos que buscan persuadir, y que van construyendo un veredicto frente la película, acudiendo para ello a distintas estrategias argumentativas. En suma, va tejiendo a través de lo enunciado una imagen de experto, capaz de persuadir a su destinatario. Por lo cual no solo será importante su recomendación final, si no cómo va construyendo el discurso, las voces que decide traer en él, es decir presenta hechos, narraciones, contrastación de fuentes como por ejemplo: *“ Los productores de The hunter Games ( Los juegos del hambre), se reunieron con grandes productores para presentar Elisyum y BlomKamp, mostró sus increíbles diseños artísticos de su proyecto, creando una perspectiva de la película convenciendo a Sony Pictures de adquirir el proyecto”*. Esto hace que se construya en el rol de experto en relación con la imagen de un enunciatario y la respuesta activa que espera de él, para convencerlo a través de lo enunciado.

El anterior ejemplo evidencia cómo el estudiante al comprender las diversas estrategias discursivas y además conocer herramientas necesarias para que mejorar los procesos de planificación, textualización y revisión, mejorará su producción textual, permitiendo instaurar en la escuela una cultura de la escritura, que nace de situaciones reales de comunicación.

A continuación, se presenta el análisis de la práctica docente de la maestra participante; el análisis estará estructurado en tres fases, que corresponden a los momentos de la SD, esto es: Pre-producción, Producción y Pos-producción.

## **4.2. Análisis cualitativo**

En este apartado está presente el análisis de la práctica de la docente durante el desarrollo de la SD. Para esto, se retomó el diario de campo con 17 sesiones y 25 clases. Las categorías a través de las cuales se hace el análisis son: percepción, auto cuestionamiento, rupturas, descripción, y toma de decisiones<sup>1</sup>.

### **4.2.1. Primera fase: Preproducción.**

Respecto a la primera fase, esta es la Pre-producción, abarcó las primeras cuatro clases, donde se evidencia que priman en mí básicamente cuatro categorías: descripción, percepción, auto cuestionamiento y ruptura. En las dos primeras clases, describí lo que hice en la SD. Las descripciones realizadas en el diario de campo dan cuenta de la preocupación por detallar la clase con sus actividades, haciendo énfasis en el paso a paso. Esto se dio, quizás porque por un lado no acostumbro escribir un diario de campo, más bien consigno de manera general las actividades a desarrollar en un formato institucional, es decir, que no logré diferenciar estos instrumentos de

---

<sup>1</sup> Nota aclaratoria: por razones de la intencionalidad, todo este apartado se redacta en primera persona.

trabajo en los cuales se da cuenta del cumplimiento de la planeación de la clase, no logran consignar analíticamente aquellos aspectos desarrollados que dieron o no resultado, y de cómo era mejor enseñarlos.

Ahora bien, la otra categoría es percepción, la cual me permitía mirarme a mí misma con respecto a mis propios sentimientos y también en relación con la clase y el grupo. Pues bien, el inicio de la SD me generó ansiedad, quizás porque era algo que no había hecho antes: *“me sentí nerviosa como si fuese a dictar clase por primera vez, ansiosa, revisando hasta el último detalle, quería que todo saliera bien. Hubo una buena respuesta del grupo al proyecto, idea, sueño que nos convoca”* (sesión 1, clase 1). El anterior ejemplo, denota una ambivalencia, esto posiblemente pudo darse porque lo nuevo, sobre lo que no tenía un absoluto control, me generó temor, pero a la vez, estaba en escena “un sueño”, que deseaba fuese bien recibido, es decir, había una expectativa y era importante para mí la impresión de los estudiantes. Lo que quiere decir que me permití mirar con mayor detalle los sujetos participantes del proyecto y su contexto, aun siendo yo, una de las partícipes del mismo, me vi dentro de la acción, hice parte de ella. No estaba ausente y esto me pareció positivo, al igual que centrar la atención en los aportes que los estudiantes hacían en la clase.

Por ejemplo, las ideas que surgieron en la clase: *“salieron ideas maravillosas, que deberán tenerse en cuenta en la planeación de actividades de la secuencia. Fue una jornada exitosa”* (sesión 2, clase 2), esto me permitió entender la importancia de construir planeaciones evidenciando la participación real de los estudiantes. Pienso que el análisis de lo que sucede en clase me permite comprender de una mejor manera mi labor docente.

De otro lado, la categoría auto cuestionamiento, que tiene que ver con todo aquello que me pregunto con respecto a mis acciones o las decisiones que tomo en el aula, estuvo presente en las primeras clases, hubo una preocupación por mirar con mayor precisión mi accionar de una manera crítica. Seguramente, estos cuestionamientos afloraron dado que consideraba importante replantear situaciones del trabajo que no reflejaban los mejores resultados o sobre los cuales no tenía la suficiente claridad, quizás con la idea desarrollar un mayor criterio pedagógico.

Surgieron entonces auto cuestionamientos como: *“debo mejorar en el uso de los tiempos, creo que en esto soy laxa, aunque se planteó la sesión para dos horas, no logré todo el desarrollo planteado”* (sesión 1, clase 1). Señalo este aspecto y le doy la relevancia necesaria, posiblemente porque empezaba a considerar que cumplir el logro de unos objetivos de clase, sería muy importante para poder ver resultados concretos en el desarrollo de la SD. Mirar mi actitud *“soy laxa”*, requirió hacer un esfuerzo y mejorar el tratamiento de las actividades, por ello revisé si le daba muchas vueltas a un mismo asunto, o no concretaba, para cumplir con la tarea trazada.

La cuarta y última categoría ruptura entendida como una acción planificada que modifica una rutina, se alcanzó a evidenciar en estas primeras sesiones: *“les causó mucha curiosidad, que les entregara un texto escrito, la reseña de la película que verían, pensaban que no tenía sentido, porque entonces se enterarían de todo, pero luego de leída, se dieron cuenta que no era así”* (sesión 2, clase 3). Ver buen cine en la clase de español, leer reseñas fílmicas antes de verlo, resulta ser poco común. Generalmente, un espectador va a ver una película, pero no necesariamente se lee la reseña antes de verla. Caso distinto a lo realizado en de la SD, pues se diseñaron actividades que generaron ruptura ante la clase convencional.

Lo anterior, posiblemente se explica, porque al vincular una mediación como el cine en función de mejorar el proceso escritural en los estudiantes, no solo resultó ser novedoso, sino además potente, pues se estructuraron acciones tendientes a fomentar la lectura permanente, además de enriquecer la experiencia estética con otros lenguajes sensoriales, sonoros, literarios, artísticos y visuales, en función del proceso escritural.

Por último, la categoría toma de decisiones no aparece en esta fase, en tanto que en estas dos clases no surgieron acciones para enfrentar acontecimientos inesperados.

#### **4.2.2. Segunda fase: Producción.**

Respecto a la segunda fase: producción, se evidencia que priman en mí básicamente cuatro categorías: percepción, auto cuestionamiento, descripción y ruptura. Esta fase la SD tuvo 13 clases, de la clase No.5 hasta la clase No.17. En esta etapa me encontraba muy atenta a las respuestas que surgían tanto en mí, en el grupo y en el entorno de la clase, con respecto a las actividades que nos convocaban, era claro que del buen desarrollo en esta etapa de la SD dependerían los desempeños de los estudiantes en sus procesos escriturales, quizás por esto la observación se hizo más rigurosa y detallada, prestando atención a las apreciaciones, sensaciones y emociones que al respecto de los objetivos de trabajo surgían. Esta fue una etapa altamente perceptiva, lo que quizás indica que cuando me convoca una nueva tarea, cuando hay un nuevo compromiso y un sueño, un anhelo, todos mis sentidos se sintonizan con esa nueva situación. Fue una etapa en la que me encontraba muy sensible frente a los cambios, a los rechazos, a las dificultades, y a los descubrimientos. Por ejemplo: *“Los socio dramas trabajados en las distintas situaciones presentadas por los chicos, me dejaron conocer que hay una conciencia crítica y que la expresan a través de los argumentos presentados, también pensé que ellos son capaces de*

*entender los roles, y jugar a representar los distintos roles en la escuela, pareciera tienen claro que hace cada quien y de qué se debe encargar, lo que considero útil para entender los distintos roles que se evidencian en un escrito” (sesión 3, clase 5).*

De otro lado, estas observaciones se centraban también en mí y en relación con la enseñanza, *“Los chicos son curiosos por excelencia, lo que sucede es que poco a poco vamos opacando esa luz”. Estaban un poco tímidos ante la presencia del invitado, aunque ellos habían construido unas entrevistas, les costaba mucho levantar la mano y preguntar, les daba “pena”, como ellos dicen, sin embargo, poco a poco fueron perdiendo la timidez, seguramente dada por el hecho de que en el segundo momento los invitados eran chicos muy jóvenes de la universidad del Quindío.” “Esto me hace pensar, en la proximidad generacional, les da más confianza, es decir que la enseñanza entre pares es importante” (sesión 6, clase 11).* Vincular este tipo de actividades a la escuela genera otra dinámica de trabajo, oxigenando el discurso, permitiendo a los estudiantes interactuar y enriquecer sus apreciaciones, generando una comunicación académica estrecha, en donde la formación universitaria y escolar se complementan y los alcances son enriquecedores.

En otro sentido, había señalamientos que manifestaban preocupación por otros aspectos como: *“De otro lado el tener que escoger un rol que se quiere jugar en el desarrollo del ciclo de cine también es muy interesante, por cuanto tiene que aprender a tomar decisiones, es decir que los desarrollos de estos temas están vinculados con competencias ciudadanas, la participación y la toma de decisiones. Es necesario vincular permanentemente estas actividades al aula. “Me emociono con todo esto que pasa” (sesión 8, clase 14).* Transversalizar el conocimiento permite sin duda alguna que las competencias desarrolladas por los estudiantes respondan a las dinámicas sociales y a los desafíos que les plantea hoy el mundo a los jóvenes, la escuela debe ser

generadora de interacciones y diálogos de conocimiento que les permita interactuar en sociedad, y fortalecer el criterio para la toma de decisiones.

La segunda categoría presente es auto cuestionamiento, aquí realice preguntas con respecto a lo que hago y las decisiones que tomo. En estas clases me hago cuestionamientos importantes frente en la enseñanza del texto argumentativo, tipo reseña filmica. Por ejemplo: *“por qué no posibilito más estos espacios en el aula, yo casi nunca tengo invitados al aula...!!!”* (sesión 7, clase 12), o *“Sigue siendo muy difícil la identificación de los argumentos de forma escrita, lo hacen muy bien de manera oral, por qué no trabajar permanentemente en este aspecto”* (sesión 9, clase 15). Esta situación seguramente se explica porque en esta etapa era muy importante tejer las bases necesarias para que los estudiantes comprendieran el tipo de texto que nos convocaba, y generar reflexiones en torno a la manera de enseñar para que el objetivo se cumpliera. Por eso surgen preguntas frente a aspectos didácticos y metodológicos, por ejemplo: *“Las rejillas facilitan la comprensión de cualquier estructura de texto, será clave que también con ellos una vez conocida la estructura del texto se diseñen de manera colectiva las rejillas para la coevaluación de los textos producidos en esas escrituras iniciales”* (sesión 9, clase 16). Pienso que cuando estas reflexiones están presentes en el quehacer docente, se está cercano a hacer hallazgos que facilitaran la enseñanza y el aprendizaje de nuestros estudiantes, de igual manera facilita la labor docente, en la medida en que se está más atento a lo que se debe ir incorporando y lo que es poco pertinente, esto produce menos desgaste tanto de ellos como del maestro.

Finalmente, la categoría descripción hace presencia en esta etapa de producción de la SD, seguramente esto puede obedecer al permanente monitoreo de la clase, solo que en esta ocasión las anotaciones son más generales y no tan pegadas al detalle como en la primera fase: *“ Bueno en esta oportunidad al tratar de recoger los distintos tipos de argumentos presentados, me di*

*cuenta que acuden todo el tiempo a argumentos basados en valores y hacen muchas descripciones, lo cual es bueno”* (sesión 9, clase 16). Es decir que poco a poco voy desarrollando cierta habilidad para mirar la globalidad del objetivo trazado.

Con respecto a la categoría ruptura, tomó una gran fuerza en la media en que empecé a realizar cambios metodológicos y didácticos en el desarrollo de esta etapa, por ello hubo momentos importantes que rompen con lo convencional o lo tradicional de la clase, tales como: el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las lecturas de textos que no circulan en la escuela, la visita de expertos, que le fueron dando un matiz a las clases y a las maneras de desarrollar las actividades planeadas en la SD, por ejemplo: *“la intertextualidad, ir a textos de consulta sobre conceptos y definiciones, mediado por tics, les ayuda a ampliar el espectro de posibilidades, ir al texto, volver a las conclusiones de lo trabajado en la clase, compararlo, ampliarlo con la teoría, hacer hipótesis en sus clasificaciones, les fue útil para conocer el tema a partir de una necesidad suscitada, había que resolver un problema real.”* (sesión 4, clase 7). También *“salir de la escuela, de esos muros es bueno para todos y oxigenador. Una caminata que nos permitió conocer mejor el contexto de la escuela, una visita a la Universidad, inmediatamente los sintoniza con la posibilidad de querer ser profesionales”* (sesión 12, clase 17). Estas anotaciones permiten evidenciar cómo durante el diseño de la secuencia y su desarrollo tenía una preocupación por llegar con elementos motivadores e innovadores con respecto a lo que habitualmente hacía en la clase, no por caer en un activismo sin sentido, sino más bien pensando en qué acciones y de qué forma podrían llegar mejor a los estudiantes y con ello potenciar el desarrollo de habilidades para la escritura, la participación y el trabajo en equipo.

La categoría toma de decisiones, no está presente en esta segunda etapa, esto se explica posiblemente porque no se presentaron acontecimientos inesperados que me obligaran a tener que tomar decisiones al respecto, es decir, lo planeado se llevó a cabo sin alteraciones.

#### **4.2.3. Tercera fase: Posproducción.**

Respecto a la tercera fase: Posproducción, se evidencia que priman en mí básicamente dos categorías percepción y ruptura. Esta etapa de la secuencia didáctica constó de 8 clases, de la No.18 hasta la No. 25. En el desarrollo de estas, la percepción se centró en los hallazgos principales que hacía frente a lo metodológico y las impresiones que causaban a los estudiantes, esto se explica porque en la etapa en la que ellos empiezan sus procesos escriturales, se pone en juego la comprensión de lo estudiado hasta el momento, y observar cómo fueron llegando a esos procesos, llamó fuertemente mi atención. En este sentido, considero que el aprendizaje también fue para mí, porque si bien los chicos aprendieron a escribir mejor, yo aprendí como maestra a observarme, observar mejor a mis estudiantes en sus dificultades y potencialidades y a la clase en general, También considero que estas apreciaciones me fueron llevando a encontrar elementos didácticos y metodológicos para el desarrollo de mis futuras clases. *“En general frente a la evaluación hay otra visión, la profesora está allí no para rajar sino para ayudar a mejorar. Es aquí el momento de poner en práctica lo aprendido, insistir en que tengan el propósito del texto y que al escribir no lo pierdan de vista”* (sesión 11, clase 19).

En cuanto a la categoría ruptura, está presente en cada una de las acciones de esta etapa, pues fue aquí donde vimos mucho cine, salimos a hacer producción cinematográfica, aprendimos acerca del lenguaje audiovisual, escribimos de manera colectiva. Concretamente, la escritura

colectiva resultó ser una ruptura importante por cuanto escribir con el otro sin perder la idea general del texto, sin fragmentarlo, sino entendido que es un todo en el que todos participan, para ellos y para mí era un nuevo hallazgo positivo: *“esos primeros acercamientos a la escritura el hacerlo de manera colectiva genera confianza, unos a otros se ayudan y se aclaran dudas. Esto para los primeros trabajos escriturales de este tipo de texto es importante tenerlo en cuenta”* (sesión 11, clase 18).

Por otra parte, la organización de eventos escolares como el cine club escolar, no solo dimensionó la escritura si no que permitió que los estudiantes aprendieran y crecieran en competencias ciudadanas: *“retomar los avances ya realizados para ajustar la organización del ciclo y la revisión de roles a jugar. Con estas actividades los chicos avanzan mucho y aprenden a organizarse para un objetivo común, y en asumir responsabilidades que el grupo les delega. Muy importante para lo cual tendrán que realizar acuerdos”* (sesión 15, clase 23), creo que finalmente es uno de los propósitos principales de la educación, generar estudiantes capaces de dialogar, acordar, trabajar en equipo y tomar decisiones.

Normalmente no son ellos los protagonistas de las acciones educativas, más bien son simples receptores, esto cambió durante la SD: *“Finalmente verse proyectados en pantalla gigante y visualizar los ejercicios realizados en la visita a la universidad fue grandioso. Se sentían grandes e importantes y esto es grandioso”* (sesión 17, clase 25). Cuando ellos sienten que son tenidos en cuenta, que su opinión vale la pena y que pueden construir a la par con sus compañeros y docentes, la clase se hace mejor y más enriquecedora para todos, en particular sentí que un gran peso me quitaba de encima, cuando el rodaje se fue dando, éramos todos en función de un mismo objetivo.

Si bien los estudiantes avanzaron en sus procesos escriturales durante el desarrollo de la S.D, también la docente transformó sus prácticas de enseñanza, amplió la visión que tenía acerca de la concepción del lenguaje y la escritura, entendiendo que es un proceso complejo en el cual se necesita abordar distintas estrategias metodológicas y didácticas que permitan mejorar los procesos de planificación, escrituras y reescrituras. También comprender la pertinencia de la escritura como una practica social, en la que se escribe para destinatarios reales y con propósitos claros. Entendiendo así, que no es la única destinataria de los textos escritos por lo estudiantes, que la escritura no es una simple tarea escolar, es más compleja y va mas allá de ese límite trazado en la escuela. La lectura y la escritura son asuntos de urgente atención, para contribuir al empoderamiento ciudadano.

## 5. Conclusiones

Después de haber realizado el proyecto de investigación, cuyo objetivo era: “Determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo, mediada por el cine, para la producción de texto argumentativo, reseña crítica de cine, con estudiante de grado séptimo, de la Institución Educativa Inem José Celestino Mutis de la ciudad de Armenia; y reflexionar acerca de las transformaciones de la práctica educativa docente en la enseñanza del lenguaje, se llegó a las siguientes conclusiones:

- La aplicación de la estadística inferencial permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis de trabajo, es decir, se puede afirmar que la implementación de una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo, mediada por el cine, mejoró significativamente la producción de texto argumentativo en los estudiantes de grado séptimo, de la Institución Educativa Inem José Celestino Mutis, de Armenia, Quindío. Esto implica reconocer la potencia y pertinencia de este tipo de propuestas didácticas para mejorar no solo los procesos de producción, sino también la importancia de abordar otros sistemas simbólicos, como el cine para la enseñanza del lenguaje escrito.
- En términos generales, los estudiantes de grado séptimo antes de implementar la SD presentaban dificultades en las tres dimensiones: comunicación discursiva o situación de comunicación, situación de enunciación y de la organización intersubjetiva del enunciado, y finalmente la forma de organización superestructural. Siendo “la superestructura” en la que estaban las mayores dificultades. Esta situación puede deberse a que, en las aulas tradicionales, solo se enfrenta a los estudiantes a algunos géneros discursivos, dejando de lado otros, desde el supuesto que hay géneros para

grados escolares o para niveles de desarrollo. Por ejemplo, en primaria se le da protagonismo al texto narrativo y se usa el texto expositivo (sin que se enseñe intencionadamente). Como consecuencia, cuando se enfrenta a los estudiantes a otros textos, como el argumentativo, en séptimo grado, los estudiantes no logran concretar una superestructura diferente, y recurren a lo conocido, repitiendo las fórmulas usadas. De hecho, propuestas como las de Gil y González (2011) y Montoya y Motato (2013), arrojan resultados positivos y demuestran que vale la pena introducir a la escuela de manera temprana y sistemática, textos argumentativos, para mejorar sus habilidades argumentativas y la producción de este tipo de texto en los estudiantes.

- En cuanto a los resultados obtenidos en el Pre-test, en la “situación de comunicación”, se encontró que los estudiantes antes de la implementación de la SD, no se asumían en el rol de escritores de sus reseñas, ya que no lograban conservar la voz que se hace responsable del enunciado, un número impotente de estudiantes no reconocían a su destinatario y tampoco había un propósito real para escribir, pues parecía que era dar respuesta a la consigna de la profesora. Estas dificultades seguramente son resultado de prácticas tradicionales, en las que los estudiantes escriben para cumplir una tarea, mas no para solucionar problemas reales de una situación de comunicación.

Habitualmente en la escuela no se empodera en el estudiante la idea de que es un escritor en potencia, más bien, es un transcriptor de texto que debe cuidar aspectos formales de la gramática, sin responder a un propósito real y a una práctica social de la escritura, en estas prácticas se termina escribiendo para un único destinatario, el docente, y solo con la finalidad de obtener una nota.

En este sentido, Ruiz (2016), a partir de los resultados de su investigación sobre la argumentación, promueve la implementación de Secuencias didácticas como estrategia pedagógica, para transformar el aula en un escenario de interacción y diálogo que favorezca, a través del empoderamiento de la palabra, la construcción de conocimiento y del ser ciudadano.

- Respecto a las dificultades en la “situación de enunciación”, los estudiantes no lograban construir una imagen de sí o de otros en términos de enunciator(es), a través de un punto de vista asumido por él u otros enunciatarios convocados en la reseña fílmica. Unido a lo anterior no lograban construir una imagen de ese interlocutor (lector), en términos de enunciatario, el cual es imaginado como un alguien que leerá el escrito y por tanto actuará en consecuencia (respuesta activa), esto se evidencia cuando no se le presenta un lenguaje técnico y experto, hay carencia de estrategias argumentativas que construyan un discurso en función de persuadir a un enunciatario, tampoco se contextualiza al lector de aspectos importantes de la producción del film, entonces el enunciator se construye como un escritor inexperto, que poco conoce del tema. Esta situación puede ser consecuencia de una enseñanza que centra su atención en aspectos gramaticales, y del conocimiento formal de la lengua y no se enseña el texto desde su propósito, en el marco de una situación de enunciación en la cual convergen el enunciator, el enunciatario y lo enunciado, para dar sentido y asumir un rol desde donde se interpreta un acontecimiento, de una opinión o voz ajena, construyendo un texto polifónico, pues hay muchas voces que se enuncian para cumplir un propósito concreto de comunicación.

Muchas de las dificultades que los estudiantes presentan en el Pre-test, coinciden con las explicaciones de Cassany, Luna, Sáenz, (2007), quienes manifiestan que la lectura y la escritura no resultan ser motivantes para los estudiantes, es decir que no son significativas, no le encuentran un sentido más allá de una actividad para ser evaluada por la maestra de lenguaje. Así la escritura no es asumida como una práctica social que se inscribe en situaciones reales de comunicación. La escuela y las prácticas de enseñanza en el área de lenguaje generalmente no favorecen espacios para que los estudiantes se posicionen como escritores, con un potencial creativo que debe ser guiado y enriquecido con actividades motivadoras en las cuales aprenden que la escritura no es un producto para calificar, sino más bien un proceso en el cual escribir, leer y reescribir son el camino para producir textos de calidad. La situación descrita cambió con la implementación SD, en la cual los estudiantes evidencian importantes avances:

- Logran posicionarse como expertos reseñadores de cine, esto es comprenden que, para escribir este tipo de textos, tienen que conocer su “superestructura”. Es así como avanzan en especializar su lenguaje, al conocer aspectos formales de la producción cinematográfica, comprendiendo los distintos roles desde los cuales se puede escribir y producir una película, lo que, en términos de la escritura, les permite traer a su discurso información valiosa para la construcción de la sinopsis de la película. Identificando y escribiendo reseñas acordes con la superestructura de este tipo de texto, esto es: un título, una sinopsis y unos comentarios. Logran construir opiniones usando distintas estrategias discursivas, distintos tipos de argumentos, es decir, que su capacidad argumentativa y persuasiva se ve enriquecida en sus producciones escritas.
- En cuanto a la “situación de comunicación”, comprenden que para escribir hay que leer, tener un propósito claro e imaginar a ese posible destinatario, esto les permite,

resolver problemas reales de comunicación a través de la escritura, y también en el marco de otros ejercicios como, por ejemplo, para la realización de “el ciclo de cine escolar”, tienen que preguntarse para qué sirve, cómo hacerlo, con quién construirlo y cuándo hacerlo. Es decir, que no solo mejoran su escritura, sino que además ganan en capacidad organizativa, trabajo en equipo, conciencia crítica, todas ellas competencias ciudadanas, evidenciado así, que el trabajo de secuencias didácticas posibilita el encuentro interdisciplinario, lo que permite avanzar en una mirada holística de la escritura.

- Frente a la “situación de enunciación” en el Pos-test, los estudiantes logran a través de lo enunciado construir claramente una imagen en términos de un enunciador del que espera una respuesta activa, que para este caso era convencerlo o no de ver una película.

Estos resultados se pueden explicar en razón del desarrollo de la SD que, en primer lugar, partió de situaciones reales de comunicación, de los intereses y necesidades de los estudiantes. En segundo lugar, asumió el enfoque discursivo interactivo, no solo para analizar y escribir los textos, sino también, para ubicarse como sujetos discursivos, para construir significación y sentido, en el terreno donde se evoca el género discursivo como práctica social y humana, logrando así, la gran heterogeneidad social.

Estos resultados coinciden con los planteamientos de Martínez (2005) acerca la necesidad de trabajar desde la perspectiva de los discursos, cuyo énfasis se encuentran en los procesos de comprensión y producción de textos argumentativos, lo que posibilita al estudiante una mayor apropiación de los textos, en la medida que se hace explícito para ellos los mecanismos estructurales y funcionales de los diferentes discursos.

También, durante todo el desarrollo de la SD se avanzó en una escritura reflexiva en la que los estudiantes reconocen sus limitaciones y potencialidades a partir de procesos metacognitivos, lo que les permite entender la escritura como un proceso, en el cual de un texto pueden existir muchas versiones, hasta llegar a la construcción de un texto final. En suma, logran reconocer la escritura como proceso y así mismos como escritores.

En este sentido, leer y escribir son asuntos prioritarios, ya que no solo están en juego las desigualdades cognitivas, el acceso al libro y a la cultura; se trata de la posibilidad real de pensar la democracia y la participación amplia y efectiva de los ciudadanos en ella, asunto que es responsabilidad de la escuela, de los maestros, las instituciones de formación de docentes, los investigadores en este campo, la sociedad civil que debe ser vigilante de que exista una política de estado, como lo plantea Lerner, (2001).

Respecto a las transformaciones de las prácticas de enseñanza de la docente investigadora, se evidenciaron desde el momento del diseño de la SD y en la implementación de la misma, cambios significativos en lo referente a la forma de concebir la enseñanza del lenguaje, y la vinculación de un tipo de texto poco trabajado en el aula, como el texto argumentativo, usando como mediación el cine, para concretar una reseña crítica de cine. En este marco, la profesora vincula su conocimiento y experiencia en la apreciación audiovisual, como también la comprensión del lenguaje cinematográfico y comparte con los estudiantes este gusto, pues es claro que a todos les puede no gustar leer o escribir, pero pocas veces dirán que no les gusta el cine. Este anclaje y apuesta, se convirtió para la maestra en una oportunidad para hacer uso de la cotidianidad de los estudiantes y proponer actividades motivadoras y creativas para construir significativamente el conocimiento.

En la medida que las prácticas de enseñanza se transformen y otra dinámica diferente a las prácticas tradicionales se apoderen del salón de clase, y la escuela sea un espacio por excelencia participativo, cosas interesantes pueden pasar para los alumnos frente a sus aprendizajes y a su vida en sociedad, seguramente se aporta a construir más ciudadanos críticos capaces de transformar su entorno.

Es claro entonces, como lo plantea Candela (1999), que aquellas situaciones donde el docente abre el espacio para el debate, dejando de lado juicios calificativos y aprovecha la oportunidad para retomar los argumentos de sus alumnos y confrontarlos, permite producir razonamientos complejos que desarrollará en los estudiantes un pensamiento reflexivo desde el cual comprender mejor el mundo que los rodea.

En concordancia con lo anterior Schön (1992), plantea:

Cuando hablamos del profesor nos estamos refiriendo a alguien que se sumerge en el complejo mundo del aula para comprenderla de forma crítica y vital, implicándose afectiva y cognitivamente en los intercambios inciertos, analizando los mensajes y redes de interacción, cuestionando sus propias creencias y planteamientos proponiendo y experimentando alternativas y participando en la reconstrucción permanente de la realidad escolar. (p. 89).

Puede decirse entonces, que la profesora avanzó hacia prácticas reflexivas que permitieron su transformación y como consecuencia la transformación de sus estudiantes, en un aula en la que se creó un ambiente para la participación activa y democrática de todos sus participantes.

## 6. Recomendaciones

Los resultados obtenidos en esta investigación demuestran que es posible mejorar los procesos de producción de textos argumentativos con estudiantes de básica secundaria, cuando se incorporan al aula prácticas pedagógicas que posibilitan el uso de la escritura, para responder a situaciones reales de comunicación, que parten de los intereses y necesidades de los jóvenes.

Por lo anterior, se recomienda a los docentes del área de humanidades, y de cualquier otra área, tener en cuenta la implementación de Secuencias Didácticas de enfoque discursivo interactivo, porque potencia el uso de la escritura como un instrumento poderoso para la comprensión y producción de sentido, en un mundo dinámico y complejo en el cual el joven necesita formarse como un ciudadano crítico.

Trabajar reseñas críticas de cine en el aula es una oportunidad para ceder la palabra a los estudiantes y empoderarlos como sujetos críticos de su entorno, este tipo de texto permite elaborar reflexiones de alta complejidad que requerirán del acompañamiento articulado y planificado del docente. Por lo cual se recomienda dedicar mayor tiempo al conocimiento de la superestructura de los textos y las estrategias argumentativas, ya que de la comprensión de estas dependerá los tipos y la calidad de los argumentos presentados por los estudiantes, lo que les permitirá cumplir con el propósito de este tipo de textos, es decir, persuadir y convencer a un lector. La idea es romper el supuesto de que hay textos para grados escolares, pues la argumentación se puede orientar en todos los grados, pero con diversos niveles de complejidad y propósitos.

Así mismo se recomienda a los docentes asumir con los estudiantes la escritura como un proceso que requiere la planeación y revisión permanentes, desde la idea que el primer texto es la primera apuesta de escritura, que tendrá que reconstruirse cuantas veces sea necesario para lograr el propósito discursivo. En este sentido, se recomienda incorporar el uso de rejillas para evaluar las producciones sucesivas del texto, como las utilizadas en esta propuesta, ya que permite al estudiante monitorear su propio proceso de aprendizaje, en el cual se hace consciente de la complejidad y rigurosidad que requiere la escritura.

De igual manera se recomienda vincular el trabajo sistemático de otros lenguajes simbólicos como el cine, ya que permite el diálogo con prácticas globales que respondan a las exigencias de un mundo permeado por el uso de tecnologías de la información y comunicaciones –TIC– con diversas posibilidades para la escritura, el debate, la participación y la construcción social del conocimiento. Vinculando así, otros lenguajes, que necesitan ser explorados y sistematizados en las prácticas educativas, demostrando que el uso de este recurso mediático puede ser soporte para el aprendizaje, el trabajo en equipo el desarrollo de habilidades argumentativas y la reflexión crítica.

Finalmente, es importante que el docente incorpore a su práctica educativa la reflexión permanente y avance hacia la sistematización de sus procesos de enseñanza y aprendizaje, enriqueciendo así el saber didáctico y pedagógico en las distintas áreas del conocimiento, lo que le permitirá generar una dinámica investigativa que indudablemente redundará en mayores y mejores resultados educativos para el país y resignificará la labor docente.

## 7. Referentes bibliográficos

Álvarez (2009). *Competencias Básicas en la Escritura*. Barcelona, España: Octaedro.

Argentina: Ediciones Manantial S.R.L

Avilés, S. (2011). *La producción de textos en la escuela, una lectura desde el pensamiento complejo. Caso: Secundaria General José Martí* (tesis de maestría). Recuperado de <http://educontinua.files.wordpress.com>. pdf.

Bajtin, M. (1982). *El problema de los géneros discursivos. Estética de la creación verbal*, 293. [semiologia-cbc-distefano.com.ar](http://semiologia-cbc-distefano.com.ar) México: Siglo XXI Editores.

Baptista P., Fernández C., Hernández R. (2010). *Metodología de la investigación*. DF, México, Editorial The McGraw-Hill.

Bravo (2013), Niños productores de texto, niños exploradores. Una estrategia pedagógica para producir textos significativos, Recuperado de [www.uniminuto.edu](http://www.uniminuto.edu), pdf.

Camargo Z, Uribe G (2007) Modelos de comprensión y producción textual y sus posibilidades de proyección didáctica. Cuadernos interdisciplinarios pedagógicos. Armenia, Universidad del Quindío.

Camargo, Uribe y Caro (2011) *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*, Armenia, Universidad del Quindío.

Camps A. y Castelló M. (1996). *Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura*. Recuperado de <https://www.researchgate.net>

Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.

- Camps, A. (2008). *Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela*. Recuperado de Leeryescribir.com pdf.
- Camps. (2000). Un marco para la interpretación de los procesos de enseñanza aprendizaje del lenguaje escrito, Recuperado de [www.researchgate.net/publication/39139472](http://www.researchgate.net/publication/39139472)
- Carlino, P. (2004). *El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria*. Educere, Revista Venezolana de Educación, 8(26), 321-327.
- Candela M.A. (1999) Prácticas discursivas en el aula y calidad educativa. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 4, núm. 8, pp. 273-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org>
- Carlino, P., y Martínez, S. (2009). La lectura y la escritura: un asunto de todos/as. *Neuquén*: Martínez, M. C. (2001). Dialogismo y polifonía en la escritura: la educación desde la teoría del discurso. *Revista Versión*, (11). Educo.1-42. Cali, Colombia.
- Cassany D. (1999) Los enfoques comunicativos elogio y critica. *Lingüística y literatura*. [repositori.upf.edu](http://repositori.upf.edu)
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona. Editorial Anagrama.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos: leer, escribir y comentar en el aula* (No. 808.1). Barcelona. Editorial Paidós.
- Cassany, Luna, Sáenz, (2007) Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2003). *Enseñar Lengua*. España. Editorial Graó.
- Castelló M. y Monereo C. (1999). *Infancia y Aprendizaje*: [Revista.europa.sim.ucm.es](http://Revista.europa.sim.ucm.es)

- Castelló, M. (2002). *De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura*. Revista signos.
- Cros (1995). El discurso académico como un discurso argumentativo. *Comunicación, lenguaje*, 25, 95-106. • Cross- Alavedra, A. (2003). Convencer en clase. Recuperado de [//www.researchgate.net](http://www.researchgate.net)
- Del Caño A. (1999) La oralización. *Los géneros orales informativos*. Recuperado de [ttps://scholar.google.es](https://scholar.google.es)
- Dolz J. (1993). *La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación*. *Comunicación, lenguaje y educación*. Recuperado de <https://www.researchgate.net>
- Dolz J. (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. *Comunicación, lenguaje y educación*, unirioja.es
- Ducrot O. Anscombe J. (1994). *Argumentación en la lengua*. Editorial del nuevo extremo.com, Sevilla, España. Ediciones S.A.
- Flower, L., & Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Textos en contexto*, 1, 73-107.USA.
- Gil P. y González N. (2011). Secuencia didáctica para la producción de textos argumentativos en estudiantes de grado décimo de la Institución Inem Educativa Felipe Pérez de la ciudad de Pereira, Colombia, Universidad Tecnológica de Pereira, (2011). [repositorio.utp.edu.co](http://repositorio.utp.edu.co).
- Halliday, M. (2001). *Lenguaje como semiótica social*. USA: Fondo de Cultura Económica USA.

ICFES (2015). Resultados pruebas saber Once. Recuperado de:

<http://www.icfes.gov.co/resultados/saber-11-resultados>

Jolibert, J. (1991). *Formar Niños Productores de Textos*. Santiago de Chile, unlp.edu.ar

Jolibert, J., Srañki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires,

Recuperado de <http://emanantial.com.ar>

Kaufman, A. M. (1994). *Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién. Lectura y vida*.

Recuperado de <http://lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar>

Kaufman, A.M. y M.E. Rodríguez (1993) *La escuela y los textos*. Buenos Aires, Santillana.

Karmiloff-Smith (1992). *Más allá del modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*.

Recuperado de [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA\\_Karmiloff\\_Unidad\\_2.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Karmiloff_Unidad_2.pdf)

Lacón N. De Lucía (2008). *Cognición, metacognición, y escritura*. Revista signos. Recuperado

de <http://www.scielo.cl>

Landínez, A. y Jiménez, K. (2013). *Las Rúbricas o Matrices de Valoración, Herramientas de Planificación e Implementación de una Evaluación por Desempeños*. Revista UIS.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México:

Fondo de cultura económica.

Llanque Calle, N. M. (2014). *Estructuras mentales y estructuras gramaticales, una aproximación a la explicación de los paralelismos del pensamiento lógico* (Doctoral dissertation). Recuperado del repositorio.umsa.bo/umsa.bo.

Mak, H. (1978). *El lenguaje como semiótica social*. *Lingüística*.

[www.textosenlinea.com.ar/academicos/Halliday.pdf](http://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Halliday.pdf).

Marinkovich, J., Morán, P., y Vergara, M. (1996). *Hacia una representación del proceso de producción escrita en el aula*. *Revista Signos*, 29(40), 107.

Martínez, M. C. (1999). *Hacia un modelo de lectura y escritura: Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación*. *Revista signos*, 32(45-46), 129-147.

Martínez, M. C. (2001). *La dinámica enunciativa*. La argumentación en la enunciación. En *Aprendizaje de la argumentación razonada*. Cátedra UNESCO: Universidad del Valle.

Martínez, M. C. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos*. Perspectivas teóricas y talleres. Cali: Universidad del Valle.

Martínez, M. C., Álvarez, D., Hernández, F., Zapata, F., y Castillo, L. (2004). *Discurso y aprendizaje*. Catedra UNESCO, Escuela de ciencias del lenguaje de la Universidad del Valle.

Martínez, M. C. (2005). *La argumentación en la Dinámica Enunciativa del Discurso y la construcción discursiva de la identidad de los sujetos*. *Didáctica del discurso*. Recuperado de <https://s3.amazonaws.com/>

Martínez, M. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos*. Perspectivas teóricas y talleres. Cali: Universidad del Valle.

Martínez, M.C. (2006) *Curso virtual de comprensión y producción de textos escritos*. Módulo 1 y 2. Recuperado de [http://capacitacion.univalle.edu.co/cursos/curso\\_lecto/modulo1.pdf](http://capacitacion.univalle.edu.co/cursos/curso_lecto/modulo1.pdf)

Martínez, S., & Cristina, M. (2013). Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres. Recuperado de

[http://capacitacion.univalle.edu.co/cursos/curso\\_lecto/modulo1.pdf](http://capacitacion.univalle.edu.co/cursos/curso_lecto/modulo1.pdf)

Ministerio de Educación Nacional (1998). Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana.

Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf)

[339975\\_recurso\\_6.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf)

Mead, M. (1974) *Educación y cultura* Buenos Aires: Paidós.

Montoya y Motato (2013) Secuencia didáctica para la producción de texto argumentativo

(ensayo), en estudiantes de grado once de la Institución Educativa Inem Felipe Pérez

de Pereira. Recuperado de [www.utp.edu.co](http://www.utp.edu.co).pdf.

Mostacero, R (2013). *Construcción de la reseña crítica mediante estrategias metacognitivas*.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico. Caracas,

Lenguaje 241 (1), 169-200. Recuperado de <https://scholar.google.es>

Pallarès, A. A., & Pañella, R. B. (2011). *El cine en la escuela: Propuestas didácticas de*

*películas para primaria y secundaria* (Vol. 288). Graó.

Pallarès, A. y Pañella A, (2015). *101 actividades de competencia audiovisual*. Graó

Perelman (2001). *Desarrollo temático en los textos expositivos y argumentativos*. Lectura y vida,

<https://media.utp.edu.co>

Pérez Abril (2011) *Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la*

*política*. Recuperado de [www.univalle.edu.co](http://www.univalle.edu.co).pdf.

- Pérez y Rincón (2009) *Secuencia didáctica y pedagogía por proyectos: tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje*. Bogotá. Cerlac.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica* (Vol. 1). Graó.España
- Pilleux M. (2001). *Competencia comunicativa y análisis del discurso*. Estudios filológicos, Recuperado de html. Scielo cl.
- Pozo J. y Castelló M. (2001). El uso estratégico del conocimiento. *Psicología de la educación escolar*. Recuperado de <https://scholar.google.es/academia.edu>, pdf.
- Plantin C. (1998) *Pensar el debate*. Revista signos. Recuperado de html scielo.cl
- Ramos. J (2009). *Didáctica de la Lengua*. Recuperado de [www.edu.edu](http://www.edu.edu).pdf.
- Rincón, G., y Gil, J. S. (2012). *Las prácticas de lectura y de escritura académicas en la Universidad del Valle: tendencias*. Recuperado de [www.univalle.edu.co](http://www.univalle.edu.co)
- Ruiz C. M. E. (2016). *Secuencia didáctica para favorecer la argumentación oral y escrita en grado segundo*. Disertación doctoral, Universidad Nacional de Colombia-Sede Bogotá. Recuperado de [www.unal.edu.co](http://www.unal.edu.co).pdf.
- Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. Infancia y aprendizaje*. Contexto.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós Ibérica.
- Teberosky, A. (1990). *El lenguaje escrito y la alfabetización*. Lectura y vida. Recuperado de <https://scholar.google.es/>

Torrance, N., y Olson, D. R. (1995). *Cultura escrita y oralidad*. Gedisa.

Upegui, M. E. M. (2015). Estado del arte de la investigación sobre argumentación y escritura multimodal desde una perspectiva didáctica. *Revista Lasallista de investigación*, 12(2), 215-22

Valencia, F. J. (1999). *Investigación, escritura y educación: el lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela*. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co>

Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygostky. *Educere*, 3(9), 38-43.

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje* (pp. 97-115). A. Kozulin (Ed.). Barcelona, Paidós.

Weston A. (1994). *Las claves de la argumentación*. Editorial Ariel S.A. recuperado de [www.academia.edu](http://www.academia.edu)

Zambrano-Valencia, J. D., Orozco-Cardona, A. F., & Caro-Lopera, M. A. (2016). *Estrategias para la enseñanza de la producción de textos argumentativos en el área de ciencias biológicas*. Recuperado <http://www.scielo.org.co/pdf>

## Anexos

### Anexo 1 Secuencia Didáctica

#### SECUENCIA DIDACTICA PARA LA PRODUCCION TEXTUAL

##### IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA

- Nombre de la asignatura: español
- Nombre del docente: Olga Patricia Velásquez Mejía
- Grupo o grupos: 7 séptimo.
- Fechas de la secuencia didáctica: septiembre a noviembre de 2016

#### FASE DE PREPRODUCCION

##### TAREA INTEGRADORA:

¡3,2,1...Acción! DE LA PANTALLA AL PAPEL: Realización de un ciclo de cine para estudiantes como estrategia didáctica, en la producción de texto argumentativo, (Reseña crítica de cine).



##### OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Fortalecer procesos escriturales en estudiantes de grado séptimo, a través de la producción de texto argumentativo, (reseñas Fílmica), textos que evidencian opiniones que logren persuadir a los destinatarios, a cerca de la pertinencia de ver o no una producción fílmica.

- Sensibilizar y educar audiovisualmente a los estudiantes, contribuyendo a la formación de espectadores capaces de entender las creaciones audiovisuales, y defender su criterio en su entorno escolar y social.

#### CONTENIDOS CONCEPTUALES:

- Argumentación, tipos de argumentos y secuencias argumentativas.
- Reseña cinematográfica: estructura y finalidad.
- Elementos del género discursivo.
- Visualización de películas
- Lectura y análisis de textos expertos, reseñas críticas de cine.
- Visita de expertos para la organización de un ciclo de cine.
- Salida pedagógica y experimentación en apreciación cinematográfica y producción audiovisual Universidad del Quindío.
- El cine escolar
- Los géneros cinematográficos
- El ciclo de cine
- Gramática del lenguaje cinematográfico.
- Elementos del guion técnico: los planos, el encuadre, los movimientos de cámara, escenarios, iluminación, la banda sonora, la escenografía
- Guion literario: los personajes, el dialogo, la interpretación.
- Planeación de escritura de reseñas críticas de cine.
- Actividades de escritura, reescritura
- Actividades de revisión grupal de las producciones escritas.
- Producción y publicación final de reseñas críticas de cine
- Organización e instalación del ciclo de cine escolar.

#### CONTENIDOS ACTITUDINALES:

- Reconocer la utilidad del texto argumentativo en el ámbito escolar, como un vehículo para la expresión del pensamiento crítico y reflexivo.
- El trabajo en equipo permite generar lasos de solidaridad y respeto por las construcciones individuales y el planteamiento de criterios.
- Valorar la importancia de tomar postura, y asumir una posición a partir de la construcción de argumentos inductivos, deductivos y de causalidad.
- Valorar las producciones cinematográficas, a partir de criterios técnicos y literarios, que forman como buenos espectadores de cine.
- Valorar las apreciaciones que se hacen sobre las propias escrituras y las de otros compañeros.
- Comprender la importancia de leer para escribir y de planear la escritura.
- Comprender la importancia del trabajo colaborativo para la producción de las reseñas críticas de cine de manera grupal.
- Sensibilizar la mirada apreciativa del cine.

## SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS

- Trabajo colaborativo, estudiantes, docentes y expertos.
- Construcción guiada del conocimiento
- Búsqueda de fuentes de información y lectura de textos expertos
- Evaluación con pares académicos
- Uso de sala TIC, para la visualización de películas, actividades de consulta, escrituras de texto, y realización de talleres de análisis.

### FASE DE PRODUCCION

#### SESIÓN No 1: PRESENTACIÓN Y NEGOCIACIÓN DE LA SECUENCIA



Estándar: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.

Objetivo: Contextualizar y motivar a los estudiantes para el desarrollo de la secuencia didáctica, realización de acuerdos acerca de las actividades a realizar, los tiempos para el desarrollo de las mismas, las formas de evaluación y los compromisos y responsabilidades que se deben asumir, para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

#### 1. APERTURA

Se dará la Bienvenida al grupo y socializará el proceso que comenzará con la S.D. Para tal efecto, como elemento motivador, se visualizará un corto de Chaplin. Se indagará acerca de cómo les ha parecido, si el cine les gusta, si les gustaría que en las aulas se viera más cine.

#### 2. DESARROLLO

Se visualizarán los objetivos de trabajo, los temas a tratar en la secuencia, la metodología, las producciones que saldrán como resultado del trabajo, los compromisos, la manera de evaluar el proceso. Llamar la atención acerca de que el cine es una herramienta didáctica, que nos potenciara los procesos escriturales.

El contrato didáctico se establecerá, a través de la dinámica “el reportero soy yo”: allí dejaremos grabado en video, a los distintos grupos participes del proyecto que previamente han escrito en cartelera los compromisos adquiridos y los han firmado, matizando acerca de la importancia del cumplimiento de estos para el buen desarrollo de la secuencia didáctica. Se realizará a manera de “Castig”, esto es ponerse frente a la cámara y exponer o leer lo que ya han escrito en grupo. Luego podremos visualizar lo grabado, y pegar las carteleras en el salón de clase.

Para el establecimiento y negociación de este contrato, se tendrán en cuenta las experiencias, saberes, y conocimientos previos de los niños y niñas participes del proyecto. A través de una rejilla, entregada por la docente, los estudiantes escribirán aquello que les gustaría aprender; además se tendrá en cuenta los temas de interés del grupo, luego se pondrá en conocimiento la forma de evaluación que se llevará a cabo durante este proceso.

### 3. CIERRE

Luego del desarrollo se hará una síntesis donde quedarán plasmadas las reglas de convivencia y trabajo de la secuencia didáctica. Se les entregará el consentimiento informado, para la firma de estudiante y padres de familia que deberán traer diligenciado a la siguiente sesión. Se reflexiona acerca de lo aprendido en la sesión, de cómo lo aprendieron y de las expectativas que esto les generó

## SESIÓN No 2:

### ¡ME INVITARON A CINE!



**Estándar:** Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración

**Objetivo:** Indagar acerca del conocimiento que tienen los estudiantes y las necesidades expresadas del abordaje del texto argumentativo, la reseña fílmica y la apreciación cinematográfica.

1. **APERTURA:** Se invitará al grupo a recordar los objetivos de aprendizaje que están escritos en carteleras. Se dividirá en grupos de cuatro integrantes y se les entregará una reseña fílmica que leerán antes de ver la película a la cual se le ha invitado.
2. **DESARROLLO:** Una vez visualizada la película Winter, se indagará a través de un taller acerca de la reseña leída, que estructura identifican, que tipo de lenguaje usa, cual es la posición del reseñador acerca de la película, que tipos de argumentos logran identificar en el texto leído, y que elementos del lenguaje cinematográfico conocen.
3. **CIERRE:** Los grupos socializarán las reflexiones consignadas. La docente hará las precisiones pertinentes de lo escuchado y se retroalimentará la utilidad del taller, que una vez más enfatizará acerca de los objetivos del aprendizaje de la secuencia didáctica, pero que, este sondeo inicial permitirá alimentar la planeación de la secuencia didáctica, modificando o reestructurando a partir de los nuevos hallazgos o necesidades.

### SESIÓN No 3

#### JUEGO DE ROLES



**Estándar:** Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.

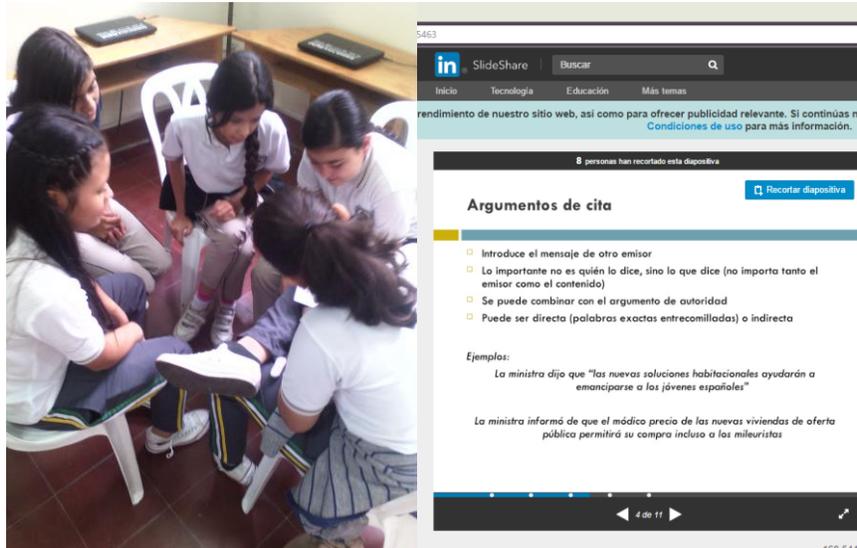
**Objetivo:** Argumentar de manera oral, a cerca de una situación dada en el ambiente escolar.

1. **APERTURA:** se da la bienvenida y se presenta al grupo los objetivos de la sesión, que consistirá en la primera parte en organizarse en grupos de máximo cinco integrantes. Se le pide a cada grupo que piense una situación que puedan representar de su cotidianidad en la escuela, con los amigos, con el personal docente o administrativo de la institución, en la familia, con los amigos, que puedan representar, la docente puede sugerir algunos temas como: (El uso del pircing en la escuela, ir a cine con amigos y amigas , tinturarse el cabello de muchos colores, uso de maquillaje, quiero tener novio, quiero ir al jeenday, el uso de audífonos y escuchar música en clase, u otras que puedan surgir de la iniciativa de los estudiantes). Se orienta al grupo para que planeen como serán las intervenciones, quien representara determinado rol, que porqués presentaran para atacar, convencer, impedir, o favorecer determinada situación.
2. **DESARROLLO:** Una vez pasados los 20 minutos, tiempo acordado con el grupo para la preparación de la actividad, se hace el llamado para que los estudiantes se dispongan a escuchar atentamente lo que cada grupo ha preparado. Se acuerda un tiempo de 7 minutos por grupo para la representación. La docente hace notas de los distintos argumentos presentados por los grupos. Una vez terminadas las presentaciones, se indagará acerca de cómo han visto la actividad, y que utilidad le encuentran. Esto con la idea de resaltar el hecho que los seres humanos todo el tiempo en las distintas situaciones de la vida cotidiana, necesitamos argumentar, es decir, presentar nuestros puntos de vista acerca de determinada situación, y resaltar como en la oralidad lo hacemos de una manera mucho más espontanea, también invitara al grupo a pensar: qué pasa cuando tenemos que presentar los argumentos por escrito. Dando un tiempo prudente para intercambiar ideas con el grupo acerca del tema. Luego la docente invita al grupo a pensar qué tipo de argumentos han presentado, poniendo un nombre muy particular a los argumentos presentados, escribiendo en el tablero las distintas intervenciones de los estudiantes. Y se analizara la pertinencia de ellos, y la forma cómo se usaron.

**CIERRE:** El grupo y la docente evalúan el trabajo realizado en la sesión, anotando la utilidad y los nuevos hallazgos adquiridos.

## SESION No. 4

## CONOCIENDO LOS TIPOS DE ARGUMENTOS



<https://es.slideshare.net/T>

**Estándar:** Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.

**Objetivos:** Reconocer y familiarizarse con los tipos de argumentos y sus características, haciendo especial énfasis en los argumentos, inductivos, deductivos, y de causalidad.

1. **APERTURA:** se recibe el grupo en la sala de TICS, se les recomienda el buen uso de la sala, se inicia visualizando los argumentos que en la sesión anterior se trabajaron, es decir los distintos tipos de argumentos construidos en la dinámica grupal, la representación de cada uno de los grupos ha presentado a la clase. Se invita a los estudiantes que desde la teoría se mire como se tipifican los argumentos, estableciendo comparación con lo trabajado y clasificado en la clase anterior. Se entregará a cada estudiante una Tablet en la cual encontrarán tipos de argumentos para para que inicialmente los lean.
2. **DESARROLLO:** una vez terminada la lectura individual, se invita a los estudiantes para que presenten dudas, aclaraciones, u observaciones hechas durante el proceso de lectura, de igual manera se hace el llamado al grupo para que compare los argumentos clasificados en la sesión anterior y se contraste lo realizado, ya que será sujeto de mejorarse o complementarse. Se realizará una exposición en Power Pont. presentando cada uno de los tipos de argumentos haciendo énfasis en los que pretende el desarrollo de la secuencia (inductivos, deductivos y de causalidad). Terminada la exposición se les pedirá a los estudiantes que en los grupos de la sesión anterior y a la luz de los tipos de argumentos presentados en sus representaciones, analicen el tipo de argumentos que presentaron y los

identifiquen a la luz de la teoría vista. Para lo cual se entregará una rajilla de evaluación en la cual los estudiantes escribirán el tipo de argumento frente a su definición. Para luego ser analizado en grupo.

Rejilla de análisis ejercicio argumentación oral:

Argumento presentado	Tipo de argumento

3. **CIERRE:** Se invita al grupo para que en casa practiquen con un artículo de opinión que referencie el tema de su preferencia. Los grupos socializan la actividad, y atentos todos para realizar los ajustes pertinentes, y las recomendaciones necesarias, se aclaran dudas y se invita a los estudiantes para que evalúen los aprendizajes.

## SESIÓN No 5

### ANÁLISIS DE TEXTO, COMPONENTES DEL GÉNERO DISCURSIVO.



#### CARACTERÍSTICAS DE LOS ANIMALES

Los animales, al igual que las plantas, son seres vivos, porque nacen, crecen, respiran, se alimentan y se reproducen. Algunos son tan diminutos que no se pueden ver a simple vista; otros, en cambio, alcanzan grandes tamaños, la ballena azul es el animal más grande y puede alcanzar 30 metros de longitud.

Los animales pueden vivir prácticamente en cualquier lugar. Algunos nadan en el agua, tanto en los lagos y los ríos, como en las aguas saladas de los océanos. Otros vuelan por el aire. Muchos animales habitan en el medio terrestre, incluso algunos viven enterrados bajo la tierra.

Hay más de dos millones de animales diferentes conocidos, y se cree que todavía quedan muchos más por descubrir. Las medusas o las esponjas son animales; pero también lo son los elefantes y las abejas. Parece increíble que una medusa y un elefante puedan parecerse en algo, pero así es; a pesar de sus diferencias, todos los animales tienen cosas en común! La ciencia que estudia los animales se denomina **Zoología**.

**Estándar:** Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.

**Objetivo:** Identificar el tipo de contrato social de habla que se construye en la Situación de Comunicación y sus componentes.

1. **APERTURA:** Una vez terminada la socialización de los artículos de opinión con sus distintos tipos de argumentos de interés para uno de los chicos y chicas, se les hace la invitación para que a la luz de estos mismos textos analicemos algunos otros elementos como: cuál es el propósito del texto, cuál es el tipo de relación que existe entre el escritor y el lector, donde evidencian la voz del locutor, hacia quien se escribe el texto, que imagen el escritor para quien o quienes escribe el texto, es decir el interlocutor. Se invita para que de manera voluntaria se lean en clase algunos de estos textos, se puede visualizar el link del texto para que todos podamos leerlos y visualizar los elementos de análisis que nos convocan. Dos o tres ejemplos.
2. **DESARROLLO:** continuando con el afianzamiento del trabajo planteado, en esta ocasión todos analizaremos el mismo texto: Características de los animales, Martínez, Biblioteca de consulta Encarta 2005. Módulo 1. Pag8. A cada estudiante, se le entrega el texto: para ser leído de manera personal, y luego realizar la lectura en voz alta, los estudiantes seguir la lectura atentamente. El trabajo tiene que ver con reafirmar los elementos de la situación de comunicación arriba descritos. Los estudiantes trabajaran en pareja el taller, el cual tendrá una rejilla. La idea es que los estudiantes identifiquen en el texto propuesto, el contrato social de habla, las voces del locutor e interlocutor, representadas. Como también el dominio del tema. Y el medio de difusión. Se recomendará prestar especial atención a los argumentos presentados, que deberán resaltar con color.

Rejilla de análisis elementos de la situación de comunicación: texto- características de los animales

Propósito del texto	
Relación del escritor y el lector	
Donde se ve la voz del escritor en el texto, que marca hay.	
Como se imagina el escritor a ese lector, que marcas hay en el texto que permiten observar esto	
Dominio del tema, características léxicas y composicionales del tema.	
Medio de difusión	
Argumentos utilizados, escribirlos.	

- CIERE: Se pedirá a los estudiantes poner en común sus rejillas de trabajo, de manera grupal las podremos analizar y complementar. Se pedirá a los estudiantes evaluar el trabajo y los aprendizajes.

### Sesión No. 6:

## LA POLIFONÍA DE LOS TEXTOS

Reseña "El juego de Ender"

ARABTIEL | SARAGO, 14 DE SEPTIEMBRE DE 2013



- Título: El juego de Ender
- Autor: Orson Scott Card
- Editorial: Ediciones B / Zeta
- Páginas: 384 páginas
- Precio: 19,00€ / 8,00€ (última versión / bolsillo)

La Tierra está amenazada por una especie estrabemestre de insectos que pretende destruir la humanidad. Para vencerlos se precisa la intervención de un genio militar, por lo cual se permite el nacimiento de Ender: tercer hijo de una pareja en un mundo que limita a dos el número de descendientes. Ender se entrenará en una estación espacial, superará a sus rivales y se convertirá en la persona capaz de dirigir las flotas terrestres contra los insectos de otros mundos.

Quiero empezar diciendo que este libro no me atrajo prácticamente nada cuando lo vi por primera vez en la estantería de una librería. Le eché un vistazo, leí la sinopsis y me pareció casi una historia para pre-adolescentes, así que arrugué el morro y lo devolví a su sitio. La he visto en innumerables ocasiones en casi todas las librerías en las que he estado y siempre he pasado de comprarlo con la idea de que comprarlo sería tirar el dinero. Han hecho falta dos días de horas y horas de lectura para convertirme de lo contrario. Llámeme raro, pero es que si te presentan una novela como una lucha de un niño contra una especie de bichos alienígenas hasta arriba de esteroides, me recuerda a las cutre-películas de ciencia ficción de hace unas cuantas décadas y me pongo malo solo de pensar como tiene que ser leer algo así.

Sin embargo, no se puede juzgar un libro por su portada (ni por su sinopsis), y este en particular podría ser la personificación misma del dicho.

Empecemos por el principio: estamos en la piel de Andrew Wiggin, un niño estadounidense, el menor de tres hermanos que aún no ha cumplido los seis años y que va a la escuela como todo niño de su edad. Como todo niño de su edad en este universo, si se le encuentra potencial, se le pone un chip "monitor" que permite a unos expertos evaluar sus capacidades psíquicas y registrar cada momento de su existencia para su posterior estudio. Hasta aquí muy normal todo, como veis.

<http://generacionreader.blogspot.com.co>

**Estándar:** Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.

**Objetivo:** Analizar en la reseña fílmica elementos del género discursivo propuestos por Martínez, en la Situación de Enunciación: enunciatario, enunciador, y enunciado.

- APERTURA:** en esta sesión se recordará una de las películas vistas: El juego de Ender; a través de la reseña fílmica de esta película se recuerda a los estudiantes la necesidad de avanzar en el análisis. Se proyecta en el video Been el texto para ser leído a los estudiantes, a los que previamente se les ha entregado. Luego se invitará a jugar el rol del escritor, y a reflexionar acerca de la escritura revisando elementos como: qué tendrá en cuenta el reseñador a la hora de escribir la reseña, vinculando los elementos vistos en la sesión anterior. Complementar ese análisis, observando elementos como: el punto de vista del enunciador, tipo de lenguaje que utiliza, y hacia quien escribe, es decir qué imagen tiene del que leerá su escrito el enunciatario, la presentación del tema del film. Para lo cual cada estudiante jugara el rol de reseñador.
- DESARROLLO:** Se organizan en parejas y cada pareja de estudiantes trabajara en un P.C., a través de una rejilla donde irán consignando los hallazgos con el texto experto

(reseña fílmica). Será presentado a la clase para ser debatido y enriquecido de manera grupal.

<b>REJILLA DE EVALUACION</b>					
Producción de texto Argumentativo: La reseña fílmica					
INSTITUCION EDUCATIVA INEM JOSE CELESTINO MUTIS DE ARMENIA					
DOCENTE INVESTIGADORA: Olga Patricia Velásquez Mejía. Maestrante en educación Universidad del Quindío. Universidad Tecnológica de Pereira- 2016					
+	Criterio		Si	No	Qué le falta
	Título	Tiene un título que se relacione con la película			
	Síntesis de la película	Presenta en términos generales de qué trata la película			
		Si un lector lee esta reseña puede tener claro de qué se trata la película			
		En la síntesis introduce elementos propios del cine: fotografía, actores, director u otros elementos vistos.			
	Argumentos	Los argumentos que usa para ver o no ver la película son:			
		Si usted fuera un lector lo convencería.			
	El lenguaje es claro, utiliza bien los conectores, la puntuación, la ortografía, usa sinónimos, etc.	El texto es claro se entiende.			

3. CIERRE: Unas cuantas parejas voluntariamente proyectaran el ejercicio y socializaran oralmente lo analizado, se estará atento a realimentar los trabajos presentados por sus pares, comparando su propio ejercicio. La docente resuelve dudas e ira haciendo los ajustes pertinentes. Se evalúa el trabajo de manera grupal, permitiendo reflexionar acerca de los aprendizajes obtenidos en la sesión de trabajo.

## SESIÓN No 7

## LA PRODUCCION DE SENTIDO, EL CINE EN LA ESCUELA



Estándar: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.

Objetivos: Hacer consciencia de la importancia e incidencia del cine en la vida estudiantil, y social, como escenario de participación y expresión estudiantil. A través del conocimiento práctico de una experiencia de cine club estudiantil universitario.

1. **APERTURA:** Se inicia recordando la tarea integradora que nos compromete en el desarrollo de la secuencia, para ello se resalta la importancia de la sesión de trabajo diseñada con la intención de que amplíemos los conocimientos acerca de lo que debemos saber y conocer para poder llevar a cabo la organización de un ciclo de cine en nuestra institución. Se indagará acerca de los saberes previos, de lo que conocen acerca de que es una entrevista, cómo se realiza, y si se debe o no tener un tema del cual se indagará, se les socializa que tendremos un invitado para lo cual deberemos prepararnos. Se propone entonces que en grupos de (5) personas, los niños y las niñas diseñan una entrevista para ser realizada a uno de los organizadores del cine club estudiantil de la universidad del Quindío. El objetivo es ahondar en aspectos que tienen que ver con la organización de un ciclo de cine, su impacto en la vida estudiantil, los géneros cinematográficos que se podrían trabajar. A su vez reflexionar sobre las características que hacen a un ciclo de cine especial, particular, en la dinámica tradicional de la escuela. Y si lo que se pretende hacer alimenta una idea distinta de concebir el cine. Se alimenta la posibilidad de que este ejercicio permita sentar las bases para la consolidación del cine club estudiantil del Inem.

2. **DESARROLLO:** Se organiza una mesa redonda, la idea es que se nombre un moderador y unos relatores como estrategia para organizar la participación, y el diálogo. De igual manera los relatores tomarán anotaciones importantes dejando escrita la memoria del evento y las recomendaciones o sugerencias, dadas por el invitado, y que se tendrán en cuenta en el diseño del ciclo de cine que nos convoca. Se propone para la siguiente sesión de trabajo, que cada uno piense cual es el rol que se desea asumir en la realización de tareas, para esto, se leerá las anotaciones hechas al respecto por los relatores y se anotaran en el tablero para ser visualizadas de manera clara cada una de las responsabilidades en la organización del ciclo. De igual manera se deberá ir pensando el posible género o temática que se quiere abordar. Cada uno traerá propuestas. Deberán consultar reseñas fílmicas acerca de las películas que proponen, y traerlas a clase para proponerlas al grupo y llegar a acuerdos. Se recomienda escoger películas que nos permitan adquirir nuevos aprendizajes y nos dejen reflexiones.

3. **CIERRE:** Se evalúan los nuevos aprendizajes y se miran aspectos para mejorar las sesiones de trabajo siguientes.

SESION No 8  
DISEÑANDO EL CICLO DE CINE INEMITA



Estándar: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.

Objetivo: Realización de acuerdos para el diseño y realización del ciclo de cine escolar.

1. **APERTURA:** Retomar las conclusiones a las que se llegaron en la sesión anterior, aquí los relatores tomaran un papel protagónico al presentarle al grupo los elementos más importantes a cerca de la *importancia del cine en la vida escolar* (Sesión 7).

2. **DESARROLLO:** El grupo se organiza en mesa redonda, y se hará una mesa central con los participantes que han traído propuestas para el ciclo de cine y han realizado las consultas respectivas: temas, títulos de las películas, reseñas, géneros, serán presentadas a los compañeros, Se abrirá el espacio para la discusión y se escucharán los argumentos respectivos a favor o en contra, al final se deberá decidir cuáles han sido las más llamativas para hacer una votación. Se hará el listado de películas elegidas y el género de las mismas. Luego se examinará cuales roles han elegido para la organización del ciclo de cine, se organizarán en grupos de afinidad y se diseña un plan de tareas que deberán realizarse con miras al diseño y desarrollo del ciclo de cine. La idea es que se distribuyan responsabilidades de acuerdo a los intereses personales, por ejemplo: los que diseñen la cartelera de cine, los de la parte logística, los que diseñen carteles de publicidad del ciclo, los que realicen los volantes para invitar al ciclo, los que buscan los permisos necesarios con los directivos para su realización, los que organicen cronogramas de fechas y horarios y se encargan de la de conseguir las películas, entre otros.
  
3. **CIERRE:** Se presenta el listado final de películas escogidas. Se reflexiona sobre lo sucedido en la clase, se exponen inquietudes y aprendizajes. Se recomienda a los estudiantes traer a la sesión siguiente las reseñas fílmicas que consultaron para exponer en el diseño del ciclo de cine.

## SESION NO. 9

### ORGANIZACIÓN SUPERRESTRUCTURAL DE LA RESEÑA FILMICA

**Intérpretes:** Nathan Gamble, Ashley Judd, Austin Stovell, Cozi Zuehlendorf, Harry Connick Jr., Kris Kristofferson, Morgan Freeman Año: 2011, Warner Bros.

**Género:** Drama

**Contenidos Específicos:**

**Violencia:** Baja

**Clasificación MPAA:** PG Se sugiere la guía de los padres. Algún material puede no ser apropiado para niños pequeños o impresionables.

**\*MPAA:** The Motion Picture Association of America

**Reseña:**

Lastimado gravemente por una jaula para cangrejos, un delfín se recupera de sus heridas gracias al cariño y el cuidado de sus amigos humanos.

Excelente historia basada en hechos reales acerca de Sawyer Nelson (Nathan Gamble) un adolescente melancólico que no puede sobreponerse al abandono de su padre y que vive en la Florida con su madre Lorraine (Ashley Judd). Esta situación es la causa de su mal desempeño en los estudios, por lo que debe pasar el verano en la escuela para reponer el tiempo perdido. Solitario y sin motivaciones, su único amigo es su primo Kyle (Austin Stovell), campeón de natación que se enrola en el ejército y se despide de todos para ser enviado a Afganistán, lo que deprime aún más al chico.

Una mañana, al dirigirse a la escuela, encuentra un delfín varado en la playa muy lastimado por una jaula de pesca. De inmediato da aviso al hospital marino, donde conoce a los encargados del lugar: el Dr. Clay Haskett (Harry Connick Jr.) y su hija, la encantadora Hazel (Cozi Zuehlendorf), así como el abuelo Reed (Kris Kristofferson) y otros miembros del staff. Todos ellos hacen lo imposible para salvar al delfín, al que bautizan con el nombre de Winter. El chico se une a ellos y se establece un vínculo especial entre él y Winter, lo que motiva profundamente a Sawyer. Las heridas de Winter son graves y deben amputarle la cola; esto significa prácticamente una sentencia de muerte ya que es lo que le proporciona a los delfines el impulso para nadar. Sawyer pide entonces ayuda al Dr. Cameron McCarthy (Morgan Freeman), un ortopedista que diseña una prótesis para Winter que le salvará la vida y servirá de motivación a muchas personas con discapacidad.

El director Charles Martin Smith hace un estupendo trabajo en esta divertida cinta familiar que ofrece reflexiones sobre el efecto reconfortante de los lazos familiares, la fortaleza para superar las adversidades y la esperanza para quienes tienen alguna discapacidad, así como el respeto hacia los animales. De los productores de "Un sueño Posible" ("The Blind Side", 2009), ha surgido este nuevo acierto y no dudamos de que "Winter el Delfín" será también un éxito. (Cineíntesis)



Estándar: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.

Objetivo: Conocer y comprender la organización global del texto argumentativo, reseña crítica de cine.

**APERTURA:** Se retoma la sesión anterior vinculando las reseñas fílmicas consultadas para el diseño del ciclo de cine. Se invita a los estudiantes a que lean en parejas, luego se harán algunas anticipaciones acerca de la forma que le encuentran a ese texto, invitándolos a que lo observen y cuenten que ven allí, por ejemplo, número de párrafos, si tiene o no un título, si alguien firma como autor de ese texto, si todo el lenguaje utilizado en los párrafos es el mismo o si se diferencia. Qué tipo de argumentos presenta, hacia quien creen que se dirige ese texto, donde lo habrán publicado, cuál es su propósito, que imagen tendrá el escritor acerca de la persona a la que le dirige el texto, si encuentran un tema y como es contado ese tema de la película, si encuentran algún comentario en el texto. Una vez indagada estas situaciones se invita a los estudiantes a observar el ejemplo de una reseña que será visualizada en la pantalla, para que hagamos ese mismo análisis entre todos, analizar la estructura, a partir del ejemplo llevado a clase y vinculado esa primera exploración hecha con ellos de manea general.

**DESARROLLO:** En grupos de seis estudiantes escogerán una delas reseñas consultadas y en una rejilla consignarán los elementos encontrados de su estructura. La docente estará atenta a las dificultades encontradas y a realizar las precisiones necesarias a los grupos de trabajo. Los grupos socializan su rejilla y las reflexiones u observaciones encontradas. Se visualiza la reseña trabajada.

**CIERRE:** Los grupos retroalimentan el trabajo realizado, y reflexionan acerca de la pertinencia de lo aprendido, así todos están atentos a los aportes, dificultades y a ciertos encontrados en cada uno de los grupos de trabajo. Se recuerda a los grupos retomar las entrevistas realizadas para la organización del ciclo de cine, dado que en la salida pedagógica compartiremos entre otros, con una joven experta de la universidad del Quindío en hacer ciclos de cine universitario, se recomienda llevar la entrevista a la salida pedagógica.

## SESION NO. 10 CÓMO SE HACE CINE



Estándar: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.

Objetivo: Realizar una salida pedagógica a la Unidad de producción audiovisual del programa de Comunicación Social, de la Universidad del Quindío. Con el fin de generar el intercambio de experiencias, la aproximación a la producción cinematográfica y a la experiencia estudiantil del cine club: “sin nombre”, del programa.

**APERTURA:** Se socializa con los chicos que esta etapa de planeación que hemos iniciado de la escritura de la reseña fílmica, será importante que amplíemos la mirada de análisis del cine, y que por eso será importante que conozcamos más acerca de algunos elementos del lenguaje audiovisual, haciendo énfasis en que el cine tiene su propio lenguaje de significación, por esto tenderemos que ir donde expertos a que nos enseñen y nos permitan ampliar nuestra mirada acerca del cine. Para tal fin visitaremos la unidad de medios de la facultad de Comunicación Social de la universidad, con la idea de escuchar y ver algunas experiencias en producción cinematográfica. Allí los estudiantes podrán conocer aquellos aspectos que deberán tenerse en cuenta para la realización de un proyecto cinematográfico tales como: la construcción de un guion literario, y técnico, lo que permitirá comprender elementos de vital importancia del lenguaje cinematográfico. De igual manera conoceremos la experiencia estudiantil del cine club del programa, con su directora, con ella los chicos y chicas podrán socializar los avances y discusiones dadas a partir de esa primera visita y la entrevista realizada a la directora del cine club “sin nombre”. Y que tienen como objetivo analizar todos los aspectos necesarios para la planificación, organización y realización de un ciclo de cine estudiantil.

**DESARROLLO:** Se visualizarán algunas producciones, y los estudiantes podrán interactuar con sus creadores acerca de aquellos elementos que llamen su atención. Es una oportunidad para conocer en detalle elementos del lenguaje cinematográfico: planos, encuadres, iluminación, la historia, musicalización, entre otros. La idea es que la adquisición y exploración a este lenguaje cinematográfico se haga de manera muy práctica, para que los estudiantes puedan vivir los compromisos y responsabilidades que tiene un realizador de cine.

Los estudiantes, compartirán con la directora del cine club estudiantil sus inquietudes, siendo una oportunidad para afianzar aprendizajes necesarios para la organización del ciclo de cine y la conformación de un posible cineclub estudiantil del Inem.

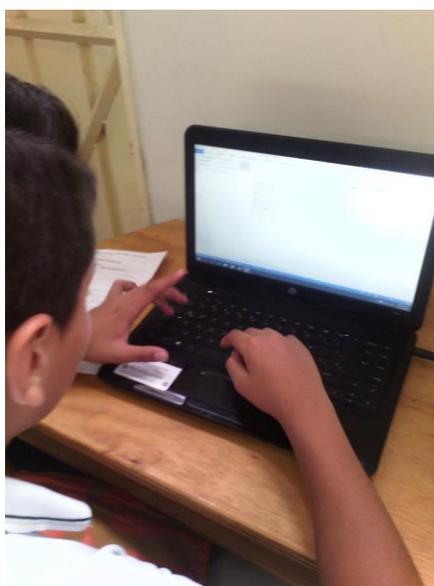
Una vez terminada esta parte los chicos realizarán ejercicios prácticos muy básicos para la producción audiovisual, ellos recrearán alguna pequeña historia, partiendo del interés que los convoca. En grupos planearán un pequeño bosquejo para contar una historia, jugarán los roles de director, camarógrafo, actores, sonidistas, entre otros.

**CIERRE:** Al final, la idea es que los jóvenes puedan visualizar estos ejercicios, verse en pantalla, asumiendo un rol en la producción: director, camarógrafo, guionista, el encargado de luces, música, entre otros. También los jóvenes aclaran ideas con respecto a la realización del ciclo de cine, tomando decisiones sobre cuál será la temática de abordaje del ciclo de cine que realizarán. Se lleva a cabo la socialización de aprendizajes donde vincularemos a talleristas y realizadores, como coevaluadores de la sesión de trabajo.

## **FASE DE POSPRODUCCION**

### **SESION NO. 11**

#### **PRIMEROS TRABAJOS ESCRITURALES**



**Estándar:** Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.

**Objetivo:** Realizar el primer trabajo de planeación de la escritura de una reseña crítica de cine, teniendo en cuenta el propósito comunicativo y la consigna dada.

**APERTURA:** Se inicia la sesión retomando los alcances y logros trabajados hasta el momento. Se hace énfasis en que la escritura es un proceso complejo, que requiere de planear lo que se va escribir. Que una parte fundamental de esa planeación inicia con el trabajo de documentación e investigación acerca del tema que nos convoca. Se resalta el hecho de que para llegar a escribir reseñas cinematográficas, por ejemplo, primero hemos hecho un rastreo y realizado la búsqueda de posibles películas a ver, sus directores, géneros, actores, temáticas entre otras, luego se ha visto la película, que es otro documento de importancia para tener información fundamental que me ayudara en su construcción.

**Desarrollo:** En grupos de seis personas se entregará una hoja en blanco para que allí realicen un borrador de los elementos que deberá contener la escritura de la reseña, teniendo en cuenta la estructura estudiada. La idea es que los chicos interioricen la importancia de planificar la escritura. Para efecto práctico del trabajo se propone entonces escoger de la lista de películas acordadas por ellos, dos de los films, que les gustaría apreciar y de los cuales se hará el ejercicio de reseñar. En grupos de (5) personas, escogerán una de las películas de la lista de films para el ciclo de cine, y pensarán como harán la reseña de la película escogida, qué título le pondrían, como arrancarían el primer párrafo que escribirían, qué información debería ir allí, luego en el segundo y así hasta terminar con el párrafo de comentarios, que definan un propósito claro al escribir ese texto, qué pretenderán o respuesta desean cuando el otro los lea, qué tipo de lenguaje deberán usar en cada uno de los párrafos, qué tipo de argumentos usaran, a quien le van a dirigir ese texto, y qué imagen quieren construir hacia ese otro que los lea, que analicen si toda la información que necesitan para construir la reseña la saben o si tendrán que investigar algunos elementos.

**Cierre:** Los estudiantes socializaran las planeaciones y en grupo se complementarán elementos que deben tenerse en cuenta y también se resaltarán aquellos elementos acertados de la planeación. complementaremos que le falta, qué deberá mejorar, que aciertos tuvo. De igual manera se establecerán responsabilidades para la consulta, e indagaciones necesarias. Se Reflexiona acerca de los nuevos aprendizajes, y los estudiantes evaluarán de manera oral la actividad, compartiendo como se sintieron en el ejercicio y la utilidad de éste, para el desarrollo de la tarea propuesta. S.D.

## SESION NO. 12

## MI PRIMERA ESCRITURA COLECTIVA



**Estándar:** Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.

**Objetivo:** Llevar a cabo el primer ejercicio de escritura colectiva de una reseña crítica de cine teniendo en cuenta el propósito comunicativo y los elementos enseñados del género discursivo.

**APERTURA:** Retomando el trabajo realizado en la sesión anterior, deberemos darnos a la tarea de ver las películas escogidas, para ello el grupo, se dividirá en dos subgrupos más o menos de 20 estudiantes en promedio, la idea es poder visualizar las dos películas escogidas por ellos en las sesiones preparatorias y que harán parte del primer ciclo de cine Inemita. Para ello se dispondrán dos salas para tener la experiencia de apreciarlas.

**DESARROLLO:** Una vez terminada de ver las películas en mención, los grupos de (5) cinco estudiantes se reunirán de nuevo, para que en equipo y siguiendo el plan escritural trazado, empiecen su proceso de reseñar la película. Para lo cual tendrán primero que dialogar acerca de si la película fue de su agrado o no, y analizar los elementos por los cuales les gusto o no, llamando la atención sobre tomar atenta nota de lo que cada participante del grupo expresa después de visto en el film. También deberán poner en común las indagaciones hechas sobre la película. ¡Bien!, ahora con película vista, puesta en común, indagaciones realizadas y el plan escritural, el equipo se dispondrá a su acto creativo, escribir su reseña, para lo cual se trabajará

en la sala Tic, en donde por equipos dispondrán de un P.C., donde crearán su documento escritural.

**CIERRE:** Una vez que los grupos manifiestan tener su documento listo, se les pide que lo guarde en sus memorias y lo envíen al correo de la docente. Se les recuerda que escribir implica reescribir las veces que sea necesario, y que por ello esta primera escritura será su primera versión de la reseña. Se les invita para que en casa y ya de manera personal vuelvan a leer el documento y realicen atenta nota de lo que consideran deberán ir cambiando para mejorar su reseña, que el trabajo es en equipo, por ello deberán traer los aportes a la siguiente sesión y no transformar el documento de manera personal. Que deberán en una puesta común tomar las decisiones más acertadas. El grupo evalúa el trabajo realizado, anotando los nuevos aprendizajes y las dificultades presentadas durante este proceso, expresando los distintos sentimientos y sensaciones que les deja el ejercicio trabajado.

### SESION NO. 13

#### SEGUNDA JORNADA DE REESCRITURA DE UNA RESEÑA CRITICA DE CINE



**Estándar:** Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.

**Objetivo:** Revisar la escritura de las reseñas fílmicas.

**APERTURA:** retomando la sesión anterior los estudiantes nuevamente se reúnen por equipos escriturales, y con los aportes traídos a la clase y una rejilla de evaluación llevaremos a cabo la lectura de la reseña, consignando en la rejilla aquellos elementos donde deberemos mejorar. Se dará el tiempo para que realicen las correcciones o complementos que así consideren necesario, para luego socializar al grupo en general la reseña.

**DESARROLLO:** En el video been, se llevará a cabo la lectura de cada una de las reseñas trabajadas por los grupos, allí de manera colectiva estaremos atentos a realizar las correcciones que sean necesarias, para lo cual el grupo deberá tomar nota. Como habrá parte del grupo que al no haber visto tal o cual película piense que no podrá opinar sobre la misma, se resalta el hecho de que quizás sobre la temática de la película no haya mucho que opinar, pero si podrá hacerlo por ejemplo en otros elementos que tienen que ver con la forma o estructura de este texto, como también compartir si realmente esta reseña los convence o no de ver la película de la que se hace mención, es decir que serán un público cautivo que podrá contribuir a mejorar ese proceso de reescritura.

**CIERRE:** Una vez terminado de hacer la lectura y correcciones en grupo, se invita para que los grupos avancen en casa en las correcciones o ajustes pertinentes, para que en una próxima sesión pongamos en común los avances. Se invita al grupo para que reflexione sobre los aprendizajes, las ventajas o desventajas de la reescritura, y si esta es una práctica que deberíamos vincular cada vez más cuando escribimos cualquier tipo de texto.

#### SESION NO. 14

### PUBLICACIÓN DE LAS RESEÑAS FÍLMICAS



### Warcraft

Warcraft, dirigida por Duncan Jones, se estrena en varios países del mundo el año 2016, de género fantasía, acción y aventura. Su escenografía dirigida por Elizabeth Wilcox, actores principales: Travis Fimmel (Anduin Lothar), Toby Kebbell (Durotan), Paula Patton (Garona), Ben Foster (Medivh), Dominic Cooper (King Llane), Ben Schnetzer (Khadgar), Robert Kazinsky (Orgrim) y Clancy Brown (Blackhand).

Los orcos deciden invadir el reino de los humanos en busca de sus almas, abrirán un portal que conectará dos mundos, buscarán capturarlos para su propio beneficio. Cuando los humanos se dan cuenta de que los orcos han invadido su imperio, se desata una guerra entre ellos, ya que los orcos querrán gobernar sus tierras, los humanos no se rendirán, una gran batalla en el reino de Azeroth.

Una película muy entretenida, nos invita a saber cómo acabará, sus efectos especiales están muy bien realizados al igual que sus escenografías y su particularidad en un videojuego que la hace mucho más atractiva para jóvenes. No es recomendada para niños menores de 7 años ya que contiene muchas escenas de violencia.

Sarah Marín Moncaleano  
Valentina Díaz Turriago  
Sofía Montoya Del Toro

**Estándar:** Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.

**Objetivo:** Revisar y publicar las reseñas fílmicas trabajadas por los distintos equipos de trabajo.

**APERTURA:** Se llevarán a cabo los últimos ajustes de las reseñas, para lo cual se trabajará con la rejilla de evaluación, monitoreando cada uno de los aspectos señalado objeto de mejora en la rejilla. Una vez realizada esta acción procederemos a socializar con el grupo en general para que sean chequeadas al detalle y llevar a cabo las impresiones de las mismas.

Producción de texto Argumentativo: La reseña crítica de cine

INSTITUCION EDUCATIVA INEM JOSE CELESTINO MUTIS DE ARMENIA

DOCENTE INVESTIGADORA: Olga Patricia Velásquez Mejía. Universidad Tecnológica de Pereira  
2016

PRODUCCION DE RESEÑA FILMICA	SI	NO	Cuál
El texto tiene un título:			Cuál:
El texto contiene la sinopsis:			Qué elementos contiene:
El texto presenta argumentos para convencer de ver o no la película:			Cuáles:
En la reseña se expresan opiniones acerca de la película:			Cuáles:
En el texto se evidencia claramente quien es el locutor, quien escribe el texto			Quién:
En el texto se evidencia hacia quien va dirigido el texto.			
Qué tipo de lenguaje presenta el texto			

**DESARROLLO:** Una vez chequeados y aprobados los detalles y la escritura de la reseña, los grupos definirán en qué tipo de letra la presentaran, el tamaño de la letra, y el diseño general de la misma si ira acompañada de alguna imagen que refuerce el escrito y se pondrá especial cuidado de escribir los nombres de cada uno de los autores que participaron en el proceso de escritura de la reseña fílmica, para finalmente proceder a imprimirla y publicarla.

**CIERRE:** Una vez impresas las reseñas, los grupos se dispondrán a pensar como harán llegar estos textos sus compañeros, para lo cual se invita a pensar en que esta parte escritural, al igual que el trabajo de pensar las películas que hacen parte del ciclo de cine, como toda la parte de indagación e investigación para conformar el ciclo de cine hacen parte de este proceso. Finalmente se invita al grupo a evaluar el proceso vivido, invitándolos a pensar como ha sido vivido cada uno de los procesos antes de llegar a la publicación de la reseña, y hacer un balance de cada uno de los aprendizajes que este proceso ha dejado en cada uno de los actores participes de la propuesta.

## SESION NO. 15

## ¡EL A, B, C...EL CICLO DE CINE ESCOLAR!!!



Estándar: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.

Objetivo: Definir detalles para el rodaje del cine escolar.

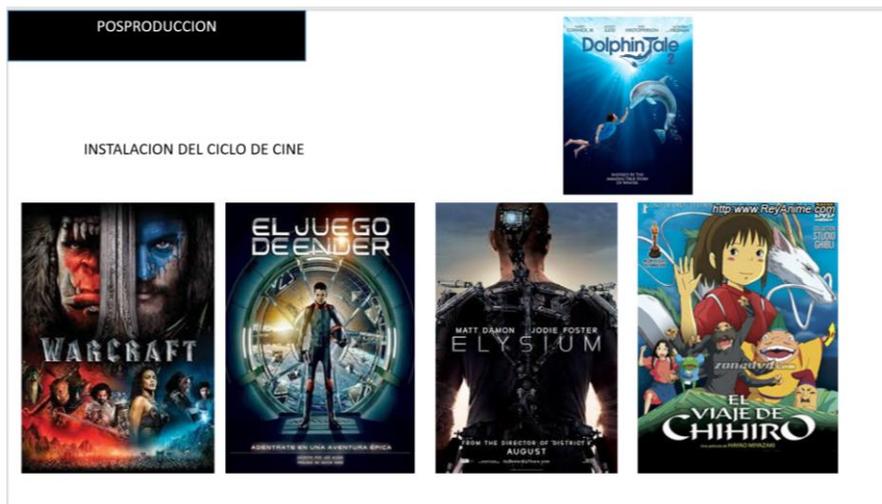
**APERTURA:** Revisado los procesos llevados a cabo durante la secuencia didáctica, estamos listos para dejar instalado el ciclo de cine escolar. Para lo cual el grupo definirá alrededor de qué pregunta girará el ciclo de cine, cuáles películas de las escogidas anteriormente por ellos harán parte del ciclo (se les recomienda tener en cuenta las películas ya reseñadas), y cómo será promovido el ciclo de cine escolar.

**DESARROLLO:** El grupo general se subdivide en 3 subgrupos, se reúnen para dar respuesta a las preguntas antes mencionadas. Tomaran nota de los acuerdos realizados.

**CIERRE:** Se socializan los acuerdos y se establecen responsabilidades. Se invita para que en la próxima sesión los grupos traigan avances del trabajo. El grupo evalúa el tema de las responsabilidades adquiridas, establece compromisos y reflexiona sobre lo aprendido.

## SESION NO. 16

### ¡RUEDA EL CICLO DE CINE ESCOLAR!



**Estándar:** Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.

**Objetivo:** Revisión final para la instalación del ciclo de cine escolar

**APERTURA:** En plenaria el grupo se dispone a mirar el trabajo final de cada uno de los subgrupos, así: se socializa la pregunta final que tendrá el ciclo de cine escolar, se nombran las películas que harán parte del ciclo y finalmente se miraran los carteles que han propuesto para promocionar las distintas películas del ciclo.

**DESARROLLO:** una vez validado y aprobado el trabajo anterior, se discute la llegada de las reseñas a los compañeros que serán invitados al ciclo de cine. Para lo cual se escogerán a unos representantes de los subgrupos de trabajo, para que asistan a grado sexto, y que bajo previo consentimiento de la docente encargada, los representantes socialicen y pidan a sus compañeros que lean las reseñas escritas por ellos, que corresponde a la primera película que se rodara en el ciclo de cine.

**CIERRE:** Dado que el calendario escolar no da para hacer el rodaje del ciclo de cine, se propone al grupo que se realice un cierre cultural del proceso vivido, para lo cual se hace una lluvia de ideas sobre la jornada especial. También invitar a que el cierre se hace con la participación activa de cada uno de los integrantes del grupo, esto para que se asuman roles dentro del evento y se organicen en comisiones de trabajo. El grupo pone en común lo acordado y lo vivido.

## SESION NO. 17

¡FIN!



**Estándar:** Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.

**Objetivo:** Socializar, evaluar, proyectar, y hacer cierre oficial del proceso vivido.

**APERTURA:** Se convoca a las distintas comisiones a que procedan a organizar la jornada. Así los que se encargaran de la parte audiovisual, los de la gastronomía, los encargados de organizar y ambientar el espacio. Se acuerda un tiempo prudente para que cada comisión haga su respectivo trabajo.

**DESARROLLO:** Una vez dispuesto todo: lista la proyección de ejercicios audiovisuales grabados por los distintos grupos en visita a la universidad del Quindío, lista la comida, y el salón ambientado con las reseñas escritas y los carteles de cine de las películas del ciclo, ¡que ruede nuestra jornada!

**CIERRE:** Finalmente, es importante generar un espacio de atención y escucha para que cada uno de los participantes en este proceso pueda expresar, lo vivenciado, lo aprendido lo soñado, lo anhelado, lo compartido, y lo esperado. ¡Fin!

## **Anexo 2** Rejilla de evaluación del Pre-test y Pos-test

---

### **REJILLA PARA LA EVALUACION DE UN TEXTO ARGUMENTATIVO – RESEÑA CRITICA DE CINE**

**NOMBRE DEL ESTUDIANTE:**

**GRADO:**

---

**FECHA:**

<b>INDICADOR</b>	<b>INDICES</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
<p><b>CONTRATO SOCIAL DE HABLA</b> Es la intención global del género. Convencer</p>	<p>En el texto se evidencian distintos tipos de argumentos que buscan persuadir, y que van construyendo un veredicto frente la película.</p> <p>En el texto no se logra evidenciar argumentos que buscan persuadir, Aparece solo la sinopsis de la película.</p> <p>En el texto no está presente la sinopsis y tampoco se evidencian argumentos que buscan persuadir, no hay un veredicto de la película. Solo construye un resumen que da cuenta de lo que trata la película.</p>			
<p><b>LOCUTOR</b> Corresponde a la Voz que se hace responsable del enunciado.</p>	<p>En el texto está presente la firma del autor, que se hace responsable de la reseña y se evidencia su voz, conservando su rol como enunciador principal.</p> <p>En el texto aparece la firma del autor, que se hace responsable de la reseña, pero no conserva su voz como enunciador principal.</p> <p>En el texto no se conserva claramente la voz o voces, que se hace responsable de lo enunciado.</p>			
<p><b>INTERLOCUTOR</b> (Imagen del Tu) Corresponde a la voz que se convoca</p>	<p>En el texto se expresan opiniones, críticas, ironías, que evocan sentimientos o posiciones frente a la película.</p> <p>En el texto se expresan algunas críticas, ironías, que evocan sentimientos.</p> <p>En el texto no se expresan ni criticas ni opiniones y por lo tanto no se evoca ni sentimientos ni posiciones del lector frente a la película.</p>			
<p><b>ENUNCIADOR</b> Es el punto de vista o rol asumido en el texto en relación con la imagen de</p>	<p>En el texto se evidencia el uso de un lenguaje especializado tanto para sintetizar la película como para argumentar una opinión frente a la misma y persuadir al lector de ver o no la</p>			

---

un enunciatario y la de un tercero.  
película.

En el texto se evidencia el uso de un lenguaje especializado para sintetizar la película, pero no argumentos para persuadir al lector de ver o no la película.

El texto no evidencia el uso de un lenguaje especializado para sintetizar la película y tampoco presenta argumentos que persuadan al lector de ver o no la película.

---

**ENUNCIATARIO**  
Rol asignado al posible lector.

En el texto las expresiones, el léxico y los argumentos que se evidencian son pertinentes para un adolescente que sabe de cine.

En el texto aparecen, pero no se conservan expresiones y léxico que indican que el enunciatario sabe de cine.

En el texto no aparecen expresiones, ni léxico que indique que el enunciador sabe de cine.

---

**LO ENUNCIADO**  
Rol interpretado del acontecimiento

En el texto se evidencia claramente el tratamiento de un tema a través de la presentación general del film, sus personajes, sus características, los actores que los representan, la intención del director; y se expresa claramente una opinión que le permite recomendar o no la película.

En el texto se evidencia claramente el tratamiento de un tema a través de la presentación general del film, sus personajes, sus características, los actores que los representan, la intención del director. Pero no se expresa una opinión respecto a la película.

En el texto **no** hay un tratamiento general de un tema, **no** aparece la presentación general de los personajes, sus características, los actores que los representan la intención del director. Y tampoco se expresa una opinión sobre la película

---

**TÍTULO**

Se presenta un título que hace referencia al

---

Nombre que hace referencia a la obra cinematográfica	nombre de la película vista y a su vez puede contener un complemento que la califica.
	Aparece un título que hace referencia al nombre de la película, pero no presenta un complemento que la califique.
	El título no referencia a la película.
<b>SÍNTESIS</b> Es la información general de la película	En el texto está presente, la síntesis que da cuenta del tema general de la película. Respetando su estructura, comprendiendo aspectos como: director, fecha de grabación, personajes, actores, u otros datos técnicos del film.
	En el texto esta presenta la síntesis que da cuenta del tema general de la película. Modifica su estructura, solo tiene en cuenta algunos datos técnicos como: director, fecha de grabación, personajes, actores.
	En el texto no está presente la síntesis de la película. Que da cuenta del tema general de la misma.ni los datos técnicos como; director, fecha de grabación, personajes, actores.
<b>COMENTARIO</b> Es la opinión del autor	El texto presenta diferentes tipos de argumentos, inductivos, deductivos, y de causalidad que apoyan y sustentan la posición del autor.
	El texto presenta al menos dos tipos de argumentos, ya sean inductivos, deductivos y de causalidad que apoyan la opinión del autor.
	El texto presenta solo un argumento que contribuye a persuadir al destinatario. o no presenta argumentos

---

### Anexo 3 Evidencias de la implementación de la secuencia didáctica fotos

Sesión No 1: Presentación y Negociación de la Secuencia Didáctica



Sesión No 2: Me invitaron al cine...



Sesión No. 3: Juego de roles



Sesión No.4: Conociendo los tipos de argumentos

ARGUMENTO PRESENTADO	TIPO DE ARGUMENTO
Conflicto entre aseo y estudiante	
Niña me hace el favor y no vuelve a pasar por acá porque estoy barriendo. Yo veré por donde paso.	Argumento basado en valores
Niña me pareció muy grosera de su parte al contestarme como me contesto ahora.	Argumento en valores
A pues démalas.	
Coordinadora mire que a esta niña le he dicho de buena forma que no pase más por aquí porque estoy barriendo y ella me responde muy grosera.	Argumento basados en descripciones
Camila respete a la señora que ella como persona merece respeto sea los que sea merece respeto por todos los estudiantes.	<b>*Argumentos basados en valores.</b> <b>*Argumentos basados en comparaciones.</b>
A bueno señora discúlpeme por haber sido tan grosera.	Argumento basado en valores

**PRESENTADO POR:**

Camila Sarmiento Aguilar

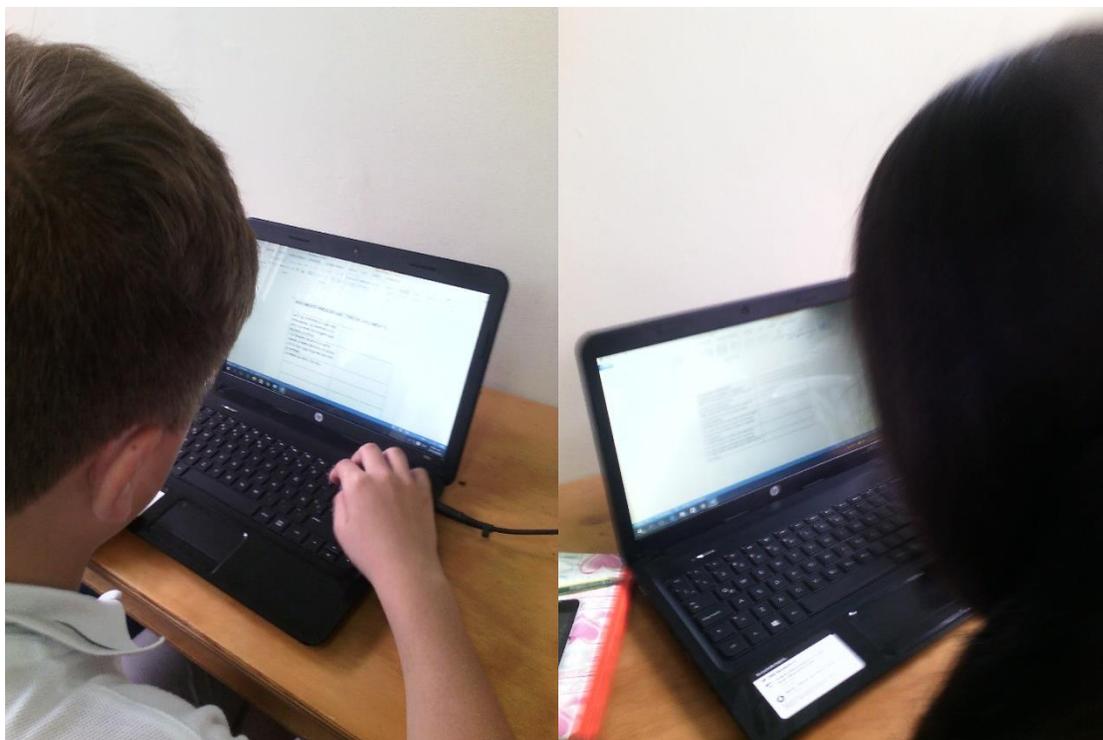
Juliana Cataño Betancur

Alejandra Macana Román

## Sesión No.5 componentes de género discursivo



## Sesión No.6: La polifonía de los textos



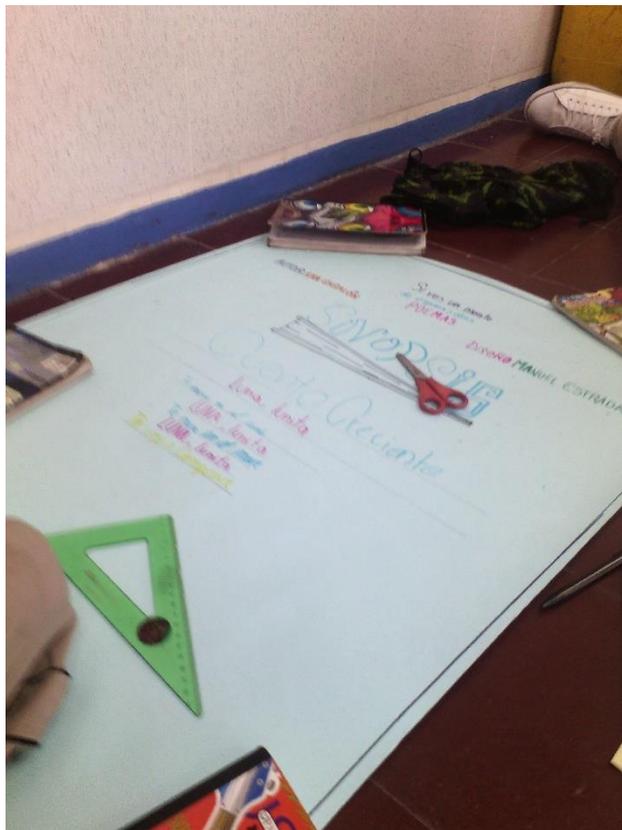
Sesión No. 7: La producción de sentido del cine en la escuela Visita directora Cine Club sin nombre de la Universidad del Quindío, Programa de Comunicación Social y periodismo



Sesión No. 8: Diseñando el ciclo de cine Inemita



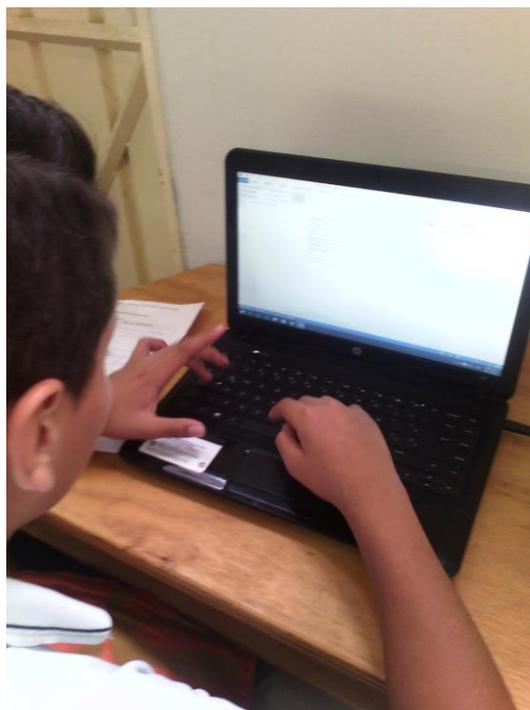
Sesión No. 9: Organización de la superestructura de la reseña crítica de cine



Sesión No. 10: Cómo se hace cine, salida pedagógica a la Universidad del Quindío, Programa de Comunicación Social universidad del Quindío.



Sesión No.11: Primeras escrituras colectivas



## Sesión 12: Primeras Escrituras colectivas



## Sesión No. 13: Segunda jornada de reescritura de una reseña crítica de cine



## Sesión No.14: Publicación de las reseñas

### Warcraft

Warcraft, dirigida por Duncan Jones, se estrena en varios países del mundo el año 2016, de género fantasía, acción y aventura. Su escenografía dirigida por Elizabeth Wilcox, actores principales: Travis Fimmel (Anduin Lothar), Toby Kebbell (Durotan), Paula Patton (Garona), Ben Foster (Medivh), Dominic Cooper (King Llane), Ben Schnetzer (Khadgar), Robert Kazinsky (Orgrim) y Clancy Brown (Blackhand).

Los orcos deciden invadir el reino de los humanos en busca de sus almas, abrirán un portal que conectara dos mundos, buscarán capturarlos para su propio beneficio. Cuando los humanos se dan cuenta de que los orcos han invadido su imperio, se desata una guerra entre ellos, ya que los orcos querrán gobernar sus tierras, los humanos no se rendirán, una gran batalla en el reino de Azeroth.

Una película muy entretenida, nos invita a saber cómo acabara, sus efectos especiales están muy bien realizados al igual que sus escenografías y su particularidad en un videojuego que la hace mucho más atractiva para jóvenes. No es recomendada para niños menores de 7 años ya que contiene muchas escenas de violencia.

Sarah Marín Moncaleano  
Valentina Díaz Turriago  
Sofía Montoya Del Toro

## Sesión 15: ¡EL A, B, C...EL CICLO DE CINE ESCOLAR!!!



### Sesión 16: ¡Rueda el ciclo de cine escolar!



### Sesión 17: ¡Fin!



#### **Anexo 4 Consigna**

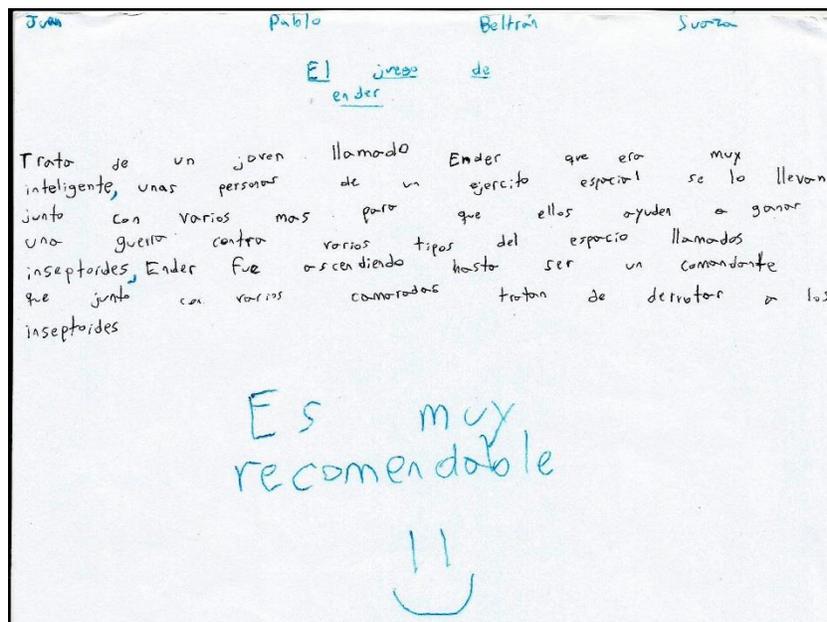
Después de ver la película \*El juego de Ender\*, elabora una reseña crítica sobre esta película, que será leída por un estudiante de tu misma edad. El propósito de lo que escribas será convencer a ese estudiante de ver o no ver la película.

Nota: En el Pos-test se utiliza la misma consigna, cambió el nombre de la película vista.

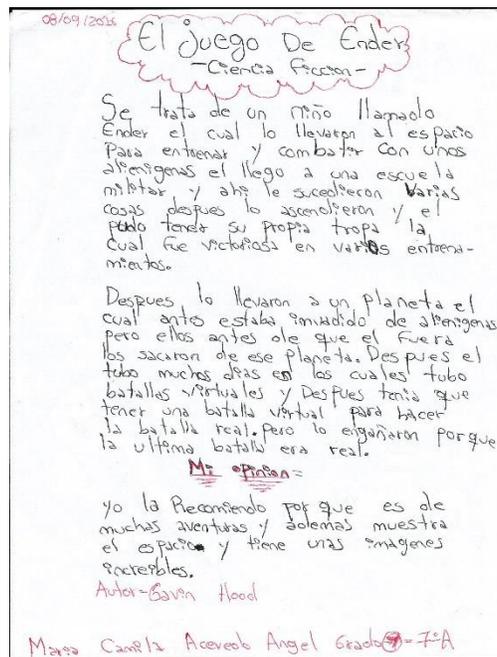
**Anexo 5 Rejilla de evaluación para la producción de una reseña crítica de cine.**

PRODUCCION DE RESEÑA FILMICA	SI	NO	Cuál
El texto tiene un título:			Cuál:
El texto contiene la sinopsis:			Qué elementos contiene:
El texto presenta argumentos para convencer de ver o no la película:			Cuáles:
En la reseña se expresan opiniones acerca de la película:			Cuáles:
En el texto se evidencia claramente quien es el locutor, quien escribe el texto			Quién:
En el texto se evidencia hacia quien va dirigido el texto.			Quién:
Qué tipo de lenguaje presenta el texto			

## Anexo 6 Pre-test Estudiante 5



## Pre-test Estudiante 8



## Pre- test Estudiante 22

Sarah Marín Moncaleano 7ºA

## Reseña Filmica - El juego de Ender

• La película se trata de un niño que es reclutado para ir a una escuela militar para poder combatir a unos invasores en la tierra llamados insectores, cuando el ingreso a la escuela en la cual habían distintos rangos inicio en el de novatos pero el tenía una particularidad y por eso lo subieron de rango en el cual conoció a una chica que le enseñó a disparar y ganar luego lo vuelven a subir de rango en el cual tenía que pasar unas pruebas para poder combatir a los insectores y en el cual sería el comandante

La recomendaría porque es una película muy distinta a lo que yo pensaba y me dejó encantada y quisiera que gracias a ella muchas personas se animaran a ver películas de ciencia ficción

Anexo 7 Pos-test Estudiante 5

**RESEÑA FILMICA**

**Título** Elysium

El director de la película es Neil Blomkamp que a la vez es el guionista, el género de la película es ciencia ficción y acción. El reparto fue el siguiente: Max da Costa (Matt Damon), Srta. Delacourt (Jodie Foster), Julio (Diego Luna), el delincuente Spider (Wagner Moura), enfermera Frey (Alice Braga), asesino M. Kruger (Sharlto Copley).

En el año 2154 donde existen robots y fuera de la tierra un satélite llamado Elysium donde hay casi de todo y la gente de una familia que vive allí, mientras en la tierra las personas viven algunas desgracias. Max da Costa trabaja en una fábrica de robots pero cierto día la puerta donde hacían la radiación se abrió y el trabajador arreglarla se queda adentro recibiendo una radiación grande quedando débil e inconsciente. Al despertar le dicen que le quedan 5 días de vida, uno de sus sueños fue ir a Elysium con su amiga Frey, a lo que decide ir donde Spider para ayudarlo a ir haciéndose una especie de cirugía ~~posterior~~ con partes robóticas.

La película es bastante violenta pero entretenida, buenos efectos especiales y escenas muy buenas por eso yo la recomiendo.

Juan Pablo Beltrán Suazo

Pos-test Estudiante 8

**ELYSIUM**

El título original de la película es ELYSIUM, el idioma original de esta película es Inglés, su director es Neil Blomkamp, su estreno fue en el año 2013. Su género es Ciencia ficción Acción. Sus protagonistas son a Max (Matt Damon) Srta. Delacourt (Jodie Foster), Diego Luna (Como el amigo de Max, Wagner Moura (El delincuente Spider), Alice Braga (Enfermera Frey), Sharlto Copley (Como el asesino M. Kruger), entre otros.

Los productores de "The Hunger Games" (Los Juegos del Hambre) se unieron con grandes productores para presentar Elysium.

Esta película trata de darnos una idea de como será el mundo en muchos años. Max es un trabajador de la tierra, es cual tiene un trabajo, en donde tiene un accidente y queda atrapado en un conducto, ahí adquiere mucha radiación, cuando sale le dicen que tiene 5 días de vida, desde ese momento decide ir a un satélite al cual se llama Elysium y el que estaba fuera de la tierra, en donde viven las personas con más dinero ahí habitan unas capullos las cuales curaban a las personas.

Max para conseguir un boleto en una nave y ir a Elysium, debería aceptar la propuesta de un hombre.

Es una película recomendable por que te enseña la importancia de la amistad y también te enseña a no rendirte y seguir adelante pese lo que pase. Es recomendable más que todo para las personas que les gusta la ciencia ficción. Aunque la película en algunas escenas son muy violentas, aun es una película muy buena, además tiene unos efectos muy realistas sobre la tierra.

María Camila Acevedo Angel

## Pos-test Estudiante 22

ELYSIUM
<p>Estrenada el año 2013, dirigida y escrita por Neil Blomkamp, co-guionista, del género acción y ciencia ficción, protagonizada por: Matt Damon (Max), Jackie Foster (Sra. Delacourt), Diego Luna (como Julio, amigo de Max aka Costa), Wagner Moura (el delincuente Spier), Alice Braga (enfermera Frey Santiago), Sharlto Copley (como el asesino M. Kruger). Entre otros.</p>
<p>Max es un expresidiario que trabaja en una fábrica de robots, un día por error queda atrapado en una capsula la cual libera un acido y lo deja debil y con poco tiempo de vida, su unica salvacion es ir a Elysium para ser curado por una tecnologia avanzada pero su unica opcion para ir es implantarse un chip y despues uploadarlo a uno de los politicos para transferir valiosa informacion a su cerebro y así poder ir a Elysium y curarse el y a las personas de la tierra, pero no sera nada facil porque tendra que enfrentarse al sistema de gobierno y a M. Kruger un asesino profesional...</p>
<p>Recomiendo esta pelicula a personas mayores de 13 años, ya que tiene unas escenas bastante realistas pero aun así demasiado violentas, la película es excelente, con unos gráficos maravillosos, muy buenos actores y una muy interesante historia.</p>
<p>Nombre: Sarah Juliana Harin Moncaleano</p>

## Anexo 8 Formato Diario de campo

3,2,1...Acción! DE LA PANTALLA AL PAPEL: Realización de un ciclo de cine para estudiantes como estrategia didáctica, en la producción de texto argumentativo, (Reseña crítica de cine).

### SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTO ARGUMENTATIVO RESEÑA CRÍTICA DE CINE

Docente:



Septiembre- Noviembre

2016

---

Fecha	Sesión	Observaciones	Impresiones o Conclusiones
-------	--------	---------------	----------------------------------

---



## Anexo 9 Consentimiento informado

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

En éste consentimiento informado usted declara por escrito su libre voluntad de participar o permitir la participación del estudiante \_\_\_\_\_ identificado con documento N° \_\_\_\_\_, luego de comprender en qué consiste la investigación: De la pantalla al papel: el cine como un medio para la enseñanza de la producción de texto argumentativo, la reseña fílmica. El proyecto se desarrolla en la Institución Educativa Inem José Celestino Mutis, de la ciudad de Armenia. Adelantada por la Línea de Investigación de Didáctica del lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Objetivo de la Investigación: Determinar la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque discursivo interactivo, mediada por el cine, en la producción de textos argumentativos, en estudiantes de grado séptimo (A), de la Institución Educativa Inem de Armenia, Quindío.

Justificación de la Investigación: La propuesta aquí presentada se inscribe como una estrategia, para facilitar el análisis y la producción del discurso razonado con estudiantes de grado séptimo; y nace de la necesidad de trabajar el texto argumentativo de manera temprana y sistemática en la escuela, pues según investigaciones como las de Delia Lerner, “Niños y niñas productores de

texto”, demuestran, que la producción de Texto argumentativo, se trabaja tardíamente con grupos de grados superiores, y no hay un trabajo sistemático del mismo, perdiendo así una gran oportunidad para alcanzar “niveles de autonomía y libertad, elevar la capacidad de análisis y manejo conceptual más profundo, desarrollar criterios más selectivos de la información para la resolución de conflictos de manera razonada.

Procedimientos: El proyecto desarrollará algunas salidas de campo, para la profundización de aspectos técnicos del lenguaje audiovisual, se grabarán algunos ejercicios básicos de producción audiovisual, en la cual los niños y niñas participes del proyecto diseñaran y actuaran sus propios guiones. Se visualizarán cerca de (5) películas cinematográficas, aptas para la edad y estado de madurez de los estudiantes. De igual manera se grabarán algunas intervenciones en el desarrollo de las sesiones de trabajo y se llevará a cabo registro fotográfico de las mismas. Se utilizará algunos documentos institucionales, que sirvan de apoyo a los antecedentes investigativos del proyecto.

Beneficios: La información obtenida servirá para medir el impacto de la propuesta diseñada, analizando los factores que inciden para llevar a cabo procesos exitosos de escritura en el área del lenguaje en la escuela. Permitiendo comprender la necesidad de transformar y enriquecer prácticas educativas.

Factores y riesgos: Esta es una investigación sin riesgo donde no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio.

Garantía de libertad: La participación en el estudio es libre y voluntaria. Los participantes podrán retirarse de la investigación en el momento que lo deseen, sin ningún tipo de consecuencia.

Garantía de información: los participantes recibirán toda información significativa y respuesta a cualquier inquietud que surja durante el estudio.

Confidencialidad: los nombres y toda información que usted proporcione, serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad, estos se consolidaran en una base de datos como parte del trabajo investigativo. Sólo se divulgará la información global de la investigación, en un informe en el cual se omitirán los nombres propios de las personas de las cuales se obtenga información.

Recursos económicos: en caso que existan gastos durante el desarrollo de la investigación, serán costeados con el presupuesto de la investigación.

A quien contactar: En caso que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas en cualquier momento, puede contactar a Olga Patricia Velásquez Mejía, Tel. 3225249372. Investigadora Docente.

Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en participar en la investigación. Se firma en la ciudad de Armenia a los \_\_\_\_\_ días, del mes \_\_\_\_\_ del año 2016.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Nombre del informado

Firma del informado

Cédula:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Nombre del testigo

Firma del testigo

Cédula: