

Verdades y mentiras de nuestra realidad, pretextos para manifestar nuestras voces.

Secuencia didáctica para la producción de artículos de opinión

Ángela Cristina Muñoz Díaz

Ana Lucía Toledo Sánchez

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Educación

Maestría en Educación

2018

Secuencia didáctica para la producción de artículos de opinión

Ángela Cristina Muñoz Díaz

Ana Lucía Toledo Sánchez

Asesora

Dra. Martha Cecilia Arbeláez Gómez

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Educación

Maestría en Educación

2018

A Paulina y Juan Sebastián

Agradecimientos

iv

Agradecemos a la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira por la formación brindada durante este periodo académico, especialmente a los docentes de la línea de Lenguaje, a nuestros compañeros y a nuestra asesora Martha Cecilia Arbeláez, quienes aportaron a nuestro trabajo y vida personal con sus valiosos conocimientos.

Gracias a los estudiantes de grado 9°A del año 2017, a la Escuela Normal Superior del Quindío y Ángela Cristina por su confianza y apoyo.

Ana Lucía.

Gracias infinitas a mi familia por su apoyo incondicional, a mi hija por ser el motor de todo proyecto que emprendo, a Ana Lucía por sus enseñanzas y comprensión durante todo este proceso.

Ángela Cristina

La presente investigación tuvo como propósitos determinar la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la producción de textos argumentativos, de los estudiantes de EBS, de la Escuela Normal Superior del Quindío (E.N.S.Q) de la ciudad de Armenia y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje de una de las docentes durante dicha implementación.

Para el logro de estos objetivos, se desarrolló una investigación de carácter cuantitativo, con enfoque cuasiexperimental, diseño pre-test-pos-test, que se complementó con el análisis cualitativo de las prácticas de la enseñanza de una de las docentes. El análisis de la información cuantitativa, se llevó a cabo en la producción textual de 34 estudiantes del grado noveno que fueron evaluados antes y después de la implementación de la Secuencia Didáctica. El instrumento diseñado para valorar ambas pruebas fue una rejilla de producción escrita, cuyas dimensiones fueron: Situación de Comunicación, Superestructura y Lingüística Textual. El análisis y contrastación de los resultados obtenidos se realizaron mediante la aplicación del estadígrafo T de Student, el cual permitió rechazar la hipótesis nula y validar la hipótesis de trabajo, esto es: La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, mejoró significativamente la producción de textos argumentativos, tipo artículo de opinión, de los estudiantes, de tal manera que estos dejan de ver la escritura como una tarea, para asumirla como un proceso que permite la forma de expresión de sus ideas.

Respecto al análisis cualitativo, se identificó una transformación en la enseñanza del lenguaje escrito, de tal forma que, igual que los estudiantes, la profesora entendió la escritura como un proceso que, si parte de situaciones reales de comunicación y tiene destinatarios reales, puede

convertirse en una herramienta potente para transformar el pensamiento y empoderar a los^{vi} estudiantes como ciudadanos críticos.

Palabras clave: Producción escrita, Argumentación, Artículo de opinión, Secuencia Didáctica, Práctica reflexiva.

The goals of this investigation were determined the effect of a didactic sequence in a communicative approach during the argumentative texts production process of EBS students from Normal Superior of Quindío School (E.N.S.Q) located in Armenia. Based on this research we have to take into account the language teaching practices used by a teacher during the research implementation.

For the achievement of these objectives we developed a quantitative investigation, with a quasi-experimental design, and it was complemented by a qualitative analysis from teaching practices of one of the teachers. To analyze the quantitative information, 34 students from ninth grade were evaluated before and after of the Didactic Sequence implementation. The instrument designed to assess both tests was a written production grille which dimensions were:

Communication Situation, Superstructure and Textual linguistic. The analysis and comparison of the results were analyzed by the application of the T of Student statistician that allowed rejecting the null hypothesis and validating the work hypothesis which is: the implementation of a didactic sequence with a communicative approach improved argumentative texts production in student opinion article in which we can see the writing as a task to get it as an ideas expression way.

Regarding to the qualitative analysis, we identified a transformation in the teaching of written language in which both students and teacher understood the written part as a process that in real communication situations and with appropriate receptors, the communication can turn in a powerful tool that change thought and give to students the power to be critical citizens.

Key words: written production, argumentation, opinion article, didactic sequence, reflective practice.

Tabla de Contenidos

viii

1.	Presentación	12
2.	Marco teórico	24
2.1	Lenguaje.....	24
2.1.1	Lenguaje escrito.....	25
2.1.2	Modelos de producción textual.....	26
2.2	Enfoque comunicativo.....	29
2.2.1	Propuesta de Jolibert para la producción textual	30
2.3	El texto argumentativo.....	32
2.3.1	Artículo de opinión.....	36
2.4	Secuencia didáctica.....	39
2.5	Prácticas reflexivas.....	40
3.	Metodología	42
3.1	Tipo de investigación.....	42
3.2	Diseño de la investigación	42
3.3	Población.....	43
3.4	Muestra	43
3.5	Hipótesis	43
3.6	Variables y operacionalización.....	44
3.6.1	Variable independiente: Secuencia Didáctica.....	44
3.6.2	Variable dependiente: producción de textos argumentativos (artículos de opinión).....	45
3.6.3	Prácticas pedagógicas reflexivas.....	48
3.7	Técnicas e instrumentos para la recolección de la información	49

3.8	Procedimiento	51
4.	Análisis de la Información	53
4.1	Análisis cuantitativo de la producción de textos argumentativos tipo artículos de opinión	54
4.1.1	Prueba de hipótesis.	54
4.1.2	Análisis de las Dimensiones	59
4.1.2.1	Superestructura del texto.....	60
4.1.2.2	Lingüística textual.....	68
4.1.2.3	Situación de comunicación	74
4.2	Análisis Cualitativo.....	82
5.	Conclusiones	88
6.	Recomendaciones	94
	Referencias bibliográficas.....	96
	Anexos	99

Lista de tablas

x

Tabla 1. Caracterización de la muestra	43
Tabla 2. Operacionalización de la variable independiente.	44
Tabla 3. Operacionalización de la Variable Dependiente.....	45
Tabla 4. Categorías del análisis cualitativo.....	49
Tabla 6. Momentos, sesiones y clases.	51
Tabla 7. Procedimiento (Fases del proyecto).....	51
Tabla 8. Prueba T-Student Pre-test y Pos-test	54

Lista de Gráficas

Gráfica 1. Resultados generales del Pre-test y el Pos-test	55
Gráfica 2. Desempeño de la Producción Textual por Niveles.	57
Gráfica 3. Desempeño en la producción textual por dimensiones.....	59
Gráfica 4. Desempeño en la Superestructura del texto por niveles	61
Gráfica 5. Indicadores de la Superestructura del Texto	62
Gráfica 6. Desempeño en Lingüística Textual por Niveles	69
Gráfica 7. Desempeño en Lingüística Textual por indicadores.....	70
Gráfica 8. Desempeño en Situación de Comunicación por Niveles	74
Gráfica 9. Desempeño en Situación de Comunicación por indicadores.....	75

Lista de Imágenes

xi

Imagen 1. Estudiante N° 1 texto Pre-test.....	62
Imagen 2. Estudiante N°3 texto Pre-test.....	64
Imagen 3. Estudiante 3 texto Pos-test.....	64
Imagen 4. Ejemplo apartado introductorio texto Pos-test.....	65
Imagen 5. Apartado introductorio en texto de Pos-test.....	66
Imagen 6. Ejemplo de apartado de conclusión en texto de Pos-Test.....	68
Imagen 7. Estudiante N°2 texto Pre-test.....	72
Imagen 8. Estudiante N°2 texto Pos-test	72
Imagen 9. Texto del Post-Test	78
Imagen 10. Texto del Pos-test.....	79
Imagen 11. Texto del Pre-test	81
Imagen 12. Texto del Pos-test.....	81

Lista de Anexos

Anexo 1. Secuencia Didáctica para la producción de textos argumentativos artículos de opinión	99
Anexo 2. Rejilla para la valoración de la producción de textos argumentativos.....	125
Anexo 3. Evidencias fotográficas implementación de la Secuencia Didáctica	126

En este capítulo se expone el problema a partir del cual surge el trabajo de investigación, así mismo, las motivaciones y el rastreo de antecedentes que fundamentan la necesidad de adelantar una reflexión alrededor de la enseñanza del lenguaje, específicamente en la producción escrita de textos argumentativos, para desde allí concretar las preguntas, los objetivos y posibles impactos de los resultados en las prácticas de enseñanza de la producción escrita.

Se inicia diciendo que el lenguaje se origina en la necesidad del ser humano de comunicarse con otros, de hecho, el lenguaje mismo enriquece la interacción y la transforma, generando a su vez cambios en la cultura. Además de la función comunicativa, Vigotsky (1982) explica su función cognitiva o representacional, la cual posibilita al ser humano, no solo la separación del mundo físico, en lo que se denomina descontextualización, sino también la intersubjetividad y, por tanto, la construcción compartida de conocimientos.

Estas dos funciones, se convierten en un asunto central para construir las representaciones del mundo, siempre en el marco de las prácticas sociales mediadas por los usos del lenguaje en los diferentes contextos en que se desenvuelve el ser humano; primero, desde la oralidad y, posteriormente, con la intervención intencionada (principalmente en contextos educativos formales), desde el lenguaje escrito. Ambos procesos ayudan a consolidar las explicaciones del mundo y organizar los discursos de las personas, permitiéndoles tomar posición frente a la realidad social-cultural y, por tanto, consolidar su posición como ciudadano.

Ahora bien, el escenario destinado socialmente a desarrollar estos procesos, es la educación formal y dentro de ella la escuela, quien tiene como una de sus funciones formar ciudadanos críticos y una de las herramientas para hacerlo es el lenguaje escrito. Sin embargo, ésta parece

despojar al lenguaje de su función comunicativa, pues lo convierte solo en un objeto de enseñanza centrado en su estructura, especialmente en aspectos gramaticales, desde el supuesto que si el estudiante reconoce los componentes del lenguaje estará habilitado, en el futuro, para comunicarse de manera competente, sin que se pongan en juego situaciones reales de comunicación para su uso, asunto paradójico, pues su función básica, ni se pone en escena en el aula, ni se analiza en ella (Lerner, 2001).

Esta situación, se traduce en lo que se ha denominado prácticas tradicionales de enseñanza del lenguaje, las cuales se centran en el análisis de oraciones y párrafos, que supuestamente habilitarán al estudiante para escribir textos completos que posteriormente solo son leídos por el profesor. Estas prácticas derivan en que el estudiante no encuentra sentido al lenguaje escrito, más allá de la escuela, esto es, en la vida social, donde finalmente se requiere, tal como lo plantean Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro & García (1996) cuando manifiestan que el lenguaje se considera importante no porque lo sea en la escuela, sino porque lo es fuera de ella, en el ámbito social, en la vida y la comunicación humana y, por ello no debe contemplarse como un objeto escolar.

Esta enseñanza centrada en el producto, en aspectos gramaticales (Bolívar & Montenegro, 2012), en el desarrollo de habilidades como la caligrafía, transcripción de letras sílabas, frases y textos fuera de contexto (Avilés, 2012), hacen del proceso de escritura un ejercicio mecánico, poco funcional e importante para la vida y la construcción del pensamiento. Así, la enseñanza de la escritura continúa centrada en el paradigma tradicional, a pesar de los importantes avances en la didáctica de la producción escrita.

De hecho, los avances teóricos en la didáctica del lenguaje, han sido también retomados por el Ministerio de Educación Nacional en los Lineamientos Curriculares, en los Estándares del

Lenguaje, para direccionar las prácticas de enseñanza del lenguaje. En ellos, se plantea una 14 relación directa entre el desarrollo de las competencias ciudadanas y la enseñanza del lenguaje como un escenario que promueve la cultura democrática (Ministerio de Educación Nacional, 2003). En este marco, la política educativa coincide en que el proceso de escritura es un factor determinante en la interacción social, por lo que se hace fundamental desarrollar competencias, para ser interlocutores analíticos y críticos ante los retos de la sociedad de la información y el conocimiento.

Las prácticas antes mencionadas y su poca coincidencia con las políticas educativas agravan la situación cuando se encuentran también dificultades en la escritura de los docentes, que según las investigaciones de Fabregat (2009) y Avilés (2012), también presentan dificultades en la producción escrita, ya que durante toda su historia académica también “aprendieron” a partir de prácticas tradicionales, las cuales hacen que estos no vean la escritura como proceso, sino como producto, pero que, además, tengan problemas de cohesión y coherencia global y local, asuntos que derivarían a su vez en dificultades para orientar y evaluar la producción de sus estudiantes.

A lo anterior, se suma la idea generalizada en las instituciones educativas, de que la enseñanza del lenguaje es responsabilidad únicamente del maestro de esta disciplina, desconociendo su función social y, por tanto, su transversalidad en todos los procesos de aprendizaje, en el que deben estar implicadas todas las áreas del conocimiento (Fabregat, 2009).

Otras problemáticas que se presentan tienen que ver con la ausencia de estrategias en la planeación del texto por parte de los estudiantes y la orientación al respecto por parte de los profesores (Soto, 2014), EL escaso dominio de estrategias discursivas apropiadas, dificultades en mantener la coherencia global del texto y LA falta de mediación intencionada y contextualizada

de los maestros en procesos de revisión y reescritura (Parodi, 2000), nuevamente ligada a la 15
visión de escritura como producto y no como proceso.

Las problemáticas expuestas se evidencian, además, en los resultados de pruebas censales tanto externas (PISA), que ubican a Colombia en los últimos lugares a nivel internacional, como internas (SABER), que asumiendo como línea base del año 2012 en el 2017, muestran que la educación primaria y secundaria del país mantiene una leve tendencia positiva; para nuestro caso, en grado noveno, en el área de lenguaje registra un aumento con respecto a la línea base de 7 puntos, pasando de 307 a 314; lo que supone que el mejoramiento de los resultados sigue siendo prioridad para la política educativa.

Esta situación, no es ajena a las necesidades concretas del contexto escolar de la Escuela Normal Superior del Quindío de la ciudad de Armenia, que enfrenta el desafío de mejorar sus resultados tanto en pruebas Saber cómo en su Índice Sintético de Calidad Educativa (I.S.C.E) puesto que en los años 2015 y 2016 el I.S.C.E de la institución fue 5.63, vale la pena señalar que en los dos periodos la institución mantuvo su resultado por encima de la media nacional y del ente territorial y que el resultado de dicho índice se basa en los resultados de la prueba saber, cuyo promedio en lenguaje fue 314 en el 2015 y 359 en el año 2016. Para el año 2017 fue de 336, en los tres periodos los resultados de la institución se encontraban por encima del promedio nacional y de la entidad territorial de instituciones públicas. En dichos resultados se encontró que en el año 2016 la prueba de lenguaje presentó un 2% de estudiantes con desempeño Insuficiente, un 22% con desempeño Mínimo, un 60% en desempeño Satisfactorio y un 15% con desempeño Avanzado, mientras en el 2017 el 3% de estudiantes con desempeño Insuficiente, un 34% con desempeño Mínimo, un 54% en desempeño Satisfactorio y un 9% con desempeño Avanzado, lo que muestra que para el análisis y planes de mejoramiento del 2017

para el 2018 sigue siendo prioridad promover prácticas de enseñanza que asuman como objetivo generar impacto en el desarrollo de las competencias de lenguaje.

16

En el caso específico de la escritura, en el diseño de los planes de mejoramiento realizados en el 2017, se asumió como punto de partida el comparativo de los resultados del 2015 y 2016 que no evidencian mejoría dado que: en el año 2016, respecto a la competencia escritora en el país, el 55% de los estudiantes no contestaron correctamente las preguntas de esta competencia; en cuanto a la Escuela Normal Superior, el 54% de los estudiantes obtuvieron bajos puntajes en las preguntas de esta competencia; por lo que se establece como prioridad en los planes de mejoramiento institucional enfocar los esfuerzos desde todas las áreas en fortalecerla.

En el comparativo del 2016 y 2017, la disminución del promedio en lenguaje de la institución en más de 10 puntos, supone que se mantiene como prioridad el mejoramiento de las competencias comunicativas; ya que, entre el 2016 y 2017 se presentó una reducción del porcentaje de desempeños Avanzados y un aumento del porcentaje de desempeño Mínimo. Esto implica que dentro de las problemáticas de escritura de la institución se encuentre que más del 60% de los estudiantes no dan cuenta de ideas tópico que se deben seguir en un texto, no prevén un plan textual (con desarrollo de ideas de acuerdo a una estructura textual determinada) y tampoco prevén un propósito y situación comunicativa de un texto y en general, más del 40% de los estudiantes no dan cuenta de estructuras discursivas, ni de la organización micro-estructural de un texto, esta problemática se evidencia claramente en los resultados de las pruebas del 2017.

Asimismo, el nivel general la institución se encuentra por encima de la media nacional, en la prueba Saber de Lenguaje, sin embargo, a nivel interno, específicamente en la competencia escritora, es clara la necesidad de continuar estableciendo acciones de mejoramiento que promuevan su fortalecimiento. Dicha prioridad se concretó en los planes de mejoramiento de

todas las áreas, que han asumido como desafío el desarrollo de sus competencias específicas, a¹⁷ través de la definición de diferentes estrategias de producción textual abordadas por las áreas (aspecto que empieza a ser tenido en cuenta el diseño de secuencias de las áreas y del que aún no existe una definición específica) y la retroalimentación de esas experiencias a través de un trabajo interdisciplinar de evaluación de las mismas con el área de lenguaje. En el marco de estos planes de mejoramiento, la presente investigación no solo asume el desafío de establecer acciones que lleven a mejorar el desempeño de los estudiantes, sino también a establecer objetivos y acciones específicas que logren impactar los resultados en cada uno de sus indicadores; de la misma forma, constituye un proceso de reflexión sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje para romper los paradigmas de enseñanza tradicional y mejorar los procesos de lectura y escritura en los estudiantes.

Ahora bien, las dificultades expuestas en párrafos anteriores, coinciden con los desafíos que supone la producción de diferentes tipologías textuales con las que el ser humano tiene contacto a lo largo de su vida, desde textos cotidianos como cartas, recetas, anuncios, mensajes, hasta textos más elaborados como exposiciones escritas, textos literarios, científicos o ensayos. Para el caso de esta investigación, el centro es la producción de textos argumentativos, pues es a través de la argumentación, que los estudiantes construyen un conocimiento más racional, se fomenta la participación activa de los niños y jóvenes y, por ende, se preparan para formar parte de una sociedad más democrática (Canals, 2007).

También se aborda el texto argumentativo debido a que es una de las tipologías menos trabajadas en el aula (Soto, 2014; Garzón, 2012; Avilés, 2012), puesto que se ha dado predominio al género narrativo o simplemente se tiene la idea que, por ser un texto complejo, solo los estudiantes en los niveles superiores de la básica secundaria y media tienen las

competencias para enfrentarse a él, desconociendo la capacidad de argumentación que todos 18 los seres humanos poseen desde los primeros años de vida, pues en el diario vivir se enfrentan a constantes procesos argumentativos, ya sea al realizar una solicitud, hacer una reclamación o dar su punto de vista, por citar algunos ejemplos.

La situación se agudiza cuando, además de no enseñar las estrategias discursivas necesarias para la argumentación desde temprana edad, tampoco se trata la argumentación en las diferentes asignaturas, pero, paradójicamente, se pide a los estudiantes que la utilicen (Canals, 2007), “castigando” con bajas calificaciones la mala calidad de las producciones de los estudiantes y culpando al docente del área de lenguaje por no enseñar adecuadamente a escribir y a argumentar, cuando “en la escuela la argumentación no se limita a esta área , está presente en textos de otras disciplinas del currículo escolar” (Sánchez, Dolz & Borzone, 2012, p. 2).

Hacer que el texto argumentativo ingrese al aula desde los primeros años de escolaridad y desde todas las áreas, permite desarrollar la capacidad de formular juicios de valor, el planteamiento de posibles soluciones a una problemática determinada, referenciando valores democráticos y respeto por los derechos humanos, llevando a los estudiantes hacia el conocimiento social, a través del cual se llega a una implicación personal que los prepara para la responsabilidad, la autonomía y la participación (Canals, 2007). Por lo tanto, se requiere que en la escuela se proporcione a los estudiantes herramientas procedimentales y conceptuales para que comprendan y apropien las diferentes tipologías propias de la argumentación y así brindarles herramientas que les permitan organizar el discurso en un área del saber, si no también, exponer su punto de vista frente a él y las diferentes situaciones y problemáticas que enfrenta en su entorno escolar y social.

A pesar de la importancia de la producción de textos argumentativos, diversas investigaciones demuestran que aún son comunes algunas dificultades frente a esta tipología textual, por ejemplo, Bolívar & Montenegro (2012) encontraron que la mayoría de los estudiantes no están acostumbrados a la planificación, revisión y reescritura al momento de producir un texto, ello debido a que, según los autores “la escuela está más concentrada en el aprendizaje del conocimiento, que en la formación de individuos con mayor capacidad para inducir, argumentar y deducir” (p. 93), capacidades que se potencian al producir textos argumentativos, tanto orales como escritos, desde un enfoque comunicativo que parta de situaciones reales de comunicación para su producción.

Este uso comunicativo real, debe estar próximo al contexto de los alumnos, ya que esto hace que se genere un compromiso social, que depende en gran medida de esa proximidad de la problemática a la que está expuesto el estudiante. De hecho, lograr que los estudiantes alcanzaran un compromiso social frente a su contexto fue la finalidad de la investigación de Canals (2007), quien abordó el texto argumentativo desde el área de Ciencias Sociales con el objetivo que los estudiantes aprendieran a formular su punto de vista sobre problemas sociales, justificados a partir de las razones del conocimiento de dichos problemas, contrastando con los puntos de vista y argumentos de los demás, para “aprender a pensar sobre el mundo y plantear propuestas alternativas” (Canals, 2007, p. 50). Este investigador partió de la dificultad que se genera al delegar la enseñanza del lenguaje escrito, específicamente de textos argumentativos, exclusivamente al área de lenguaje; por ello enfatiza la importancia de la argumentación en todos los campos del saber y de la vida social.

La dificultad para argumentar no solo está presente en las producciones de los estudiantes, también en las de los docentes. En la investigación de Cortés, Díaz, Sabogal & Durán (2014), se

encontró que los docentes de los diferentes niveles de enseñanza que fueron sujetos de su investigación, si bien tienen conceptos básicos sobre la argumentación, al momento de escribir no evidencian en sus textos una posición crítica frente al tema planteado, tampoco tienen conocimientos claros sobre la estructura argumentativa y hacen uso inadecuado de los conectores lógicos, resultando que sus producciones textuales presentaran problemas de coherencia y cohesión; además, presentan dificultades para reconocer la variedad de esta tipología textual. Otro hallazgo de esta investigación pudo establecer que los docentes de preescolar y primaria presentaron mayores dificultades al producir textos argumentativos frente a los maestros de bachillerato y nivel universitario, lo que, a su vez, puede ser la causa de la poca circulación del texto argumentativo en los primeros años de la vida escolar (Cortés et al., 2014; Bolívar & Montenegro, 2012).

Otra dificultad que se presenta frente a la enseñanza de la producción de textos argumentativos, como se mencionó anteriormente, es el desconocimiento de la variedad de textos que pertenecen a esta tipología. En la escuela se asume, principalmente, que el ensayo es el único texto que presenta una estructura argumentativa, dejando de lado otros que pueden ser potentes en el aula, por su carácter cotidiano y estar dentro de la experiencia personal y social del sujeto (Cortés et al., 2014), es el caso de los afiches publicitarios, los comerciales, las propagandas y el artículo de opinión, entre otros.

De acuerdo a lo anterior, es fundamental innovar las prácticas de enseñanza y permitir que en el aula circulen variedad de textos argumentativos para su lectura, análisis y producción, máximo cuando el estudiante está expuesto a ellos en su cotidianidad. Por esto, la presente investigación diseña una propuesta didáctica que apunte a mejorar la producción de textos argumentativos - artículos de opinión- en estudiantes de básica secundaria, haciendo una apuesta mayor, pues se

abordará desde el área de Ciencias Sociales, siendo consecuentes con lo expuesto por Sánchez 21 et al. (2012): “en la escuela, la argumentación no se limita al área de lengua, sino que puede presentarse también en textos de otras disciplinas del currículo escolar” (p.2). Es en este sentido que resulta necesaria la implementación y evaluación de herramientas que promuevan su aprendizaje.

Teniendo en cuenta que las secuencias didácticas permiten la progresión y articulación de los contenidos y promueven los aprendizajes en producción escrita de los estudiantes (Sánchez et al., 2012) y que la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, desde el Macroproyecto en didáctica del Lenguaje al que se encuentra adscrita esta propuesta, ha venido adelantando diferentes investigaciones que han podido demostrar la potencialidad de las secuencias didácticas y la importancia de reflexionar sobre las propias prácticas, surgen las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos argumentativos, artículos de opinión, de los estudiantes de E.B.S de una institución educativa pública de las ciudades de Armenia?
- ¿Qué reflexiones se generan con respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo?

El objetivo general:

Determinar la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la producción de textos argumentativos, de los estudiantes de EBS, de una institución educativa pública de Armenia (Escuela Normal Superior del Quindío (E.N.S.Q)) y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje de una de las docentes durante dicha implementación.

Los objetivos específicos:

- Valorar la producción de textos argumentativos de los estudiantes de E.B.S en dicha institución antes de la implementación de la secuencia. 22
- Diseñar una S.D. de enfoque comunicativo.
- Implementar la secuencia didáctica y reflexionar sobre las propias prácticas de enseñanza.
- Identificar el nivel de producción después de implementada la S.D.
- Contrastar los resultados de la evaluación inicial y la evaluación final.

Así mismo, la presente investigación busca impactar en los procesos de producción escrita de los estudiantes sujetos de investigación y ser un referente para otras investigaciones que se adelanten en un futuro cercano y apuesta por aportar a la investigación sobre el lenguaje a nivel local, nacional e internacional, de manera que, las prácticas tradicionales dominantes se vayan reemplazando por prácticas innovadoras, potentes y reflexivas, dando lugar no solo a un mejoramiento de los resultados institucionales, también, a una resignificación de las prácticas de enseñanza que den lugar a un uso práctico y crítico del lenguaje en contexto, que promueva las competencias ciudadanas y participación del estudiante.

Para dar cuenta de este proceso de investigación, se presenta el siguiente informe, que se estructura de la siguiente forma: En el capítulo uno, se hizo la presentación que incluye el problema de investigación, sustentado en el estado del arte, la pregunta, los objetivos y la justificación. En el capítulo dos, se expone el marco teórico, en el que se aborda el lenguaje, el enfoque comunicativo, modelos de producción textual, el texto argumentativo, la secuencia didáctica, y demás referentes teóricos que constituyen la base de esta investigación. En el capítulo tres, se presenta el marco metodológico donde se exponen la hipótesis, variable, población, muestra e instrumentos de este trabajo. En el capítulo cuatro, se realiza el análisis de

la información, tanto cuantitativo como cualitativo, a partir de la información obtenida y, por 23
último, en el capítulo cinco, se presentan las conclusiones y en el capítulo seis, las
recomendaciones que se generan a partir de los resultados.

En el siguiente apartado se presenta la fundamentación teórica que soporta esta investigación. En él se abordan cinco ejes: el lenguaje, en que se contempla el lenguaje escrito y los modelos de producción textual; el enfoque comunicativo, concretamente la propuesta de Jolibert & Sraïki (2009); los textos argumentativos, dentro de ellos el artículo de opinión desde Álvarez (2001); la secuencia didáctica y cada una de las fases que plantea Camps (2010) y se finaliza con las prácticas reflexivas, desde la perspectiva de Perrenoud (2010).

2.1 Lenguaje.

El lenguaje ha estado presente EN LOS PROCESOS evolutivos del ser humano y se configura por medio de la interacción social (Vigotsky, 1982). Desde esta perspectiva, el lenguaje se constituye en una de las bases fundamentales para la apropiación y construcción del conocimiento que socialmente se ha elaborado de manera colectiva, de esta forma, alimenta la evolución social y, al mismo tiempo, se nutre de ella, determinando los tipos de interacción de los sujetos con la realidad. En este marco, el lenguaje es una herramienta cognitiva y comunicativa, que se pone en juego a través de la palabra y se concreta en la escritura, a través de la cual se mantiene el conocimiento en el tiempo.

El lenguaje, desde lo que denomina Vigotsky (1982) función cognitiva representacional, posibilita al ser humano crear representaciones e imaginarios de la realidad que lo rodea, transformando sus experiencias en pensamientos, que luego, a través de las convenciones sociales, se representan en símbolos para formar las ideas y conceptos que surgen de la construcción social y desembocan en nuevos conocimientos para un determinado contexto.

Desde la función comunicativa, el lenguaje permite establecer relaciones sociales, así como 25 participar en el desarrollo y conocimiento de la cultura y las tradiciones.

De esta manera, es evidente el papel del lenguaje en la evolución humana y gracias a este, el ser humano ha intentado dar respuesta a los múltiples interrogantes que se ha generado sobre su existencia y propósito en el mundo (Ministerio de Educación Nacional, 1998). Ahora bien, es claro que el lenguaje ha evolucionado a la par del ser humano, es así como dicho proceso inicia con la adquisición del lenguaje oral, en primer lugar, para luego concretarse en la representación de las palabras, yendo más allá del espacio y el tiempo, a través del lenguaje escrito (Vigotsky, 1982).

2.1.1 Lenguaje escrito.

El lenguaje escrito a diferencia del lenguaje oral, que se adquiere de manera natural a través de la interacción social y para el que los individuos tienen una predisposición biológica, requiere la participación en espacios de socialización específicos como la escuela, ya que es un proceso complejo en el que se reestructura el pensamiento y no un simple sistema de codificación de mensajes (Vigotsky, 1982).

A partir del lenguaje escrito, se crean y establecen realidades, es el medio para el desarrollo del conocimiento, a través del cual se plasman las creencias, la subjetividad y es la base desde la que se idea la memoria de la episteme, es el puente que permite interactuar no solo con la realidad inmediata, también con las realidades pasadas, recreando un mundo entero de saberes, sensaciones y sentidos que coexisten para dar cuenta de la complejidad misma del pensamiento y la de la condición humana. Quien interactúa a través del lenguaje escrito, nutre de significados sus representaciones de la realidad inmediata y al mismo tiempo transforma las

representaciones o conocimientos sobre dicha realidad, en ese caso la enseñanza y aprendizaje 26 de la escritura supone un proceso a través del cual circula el conocimiento (Camps, 2003)

Este proceso requiere unas condiciones mínimas para que cumpla su función comunicativa que tienen que ver con el ser consciente de la escritura, desde su planificación hasta el encuentro del lector con el texto. En este marco, en primer lugar, se escribe con un propósito, ya sea el de convencer, opinar, informar o explicar; en segundo lugar, se planifica la escritura que se da a través de un proceso de producción en el que se tiene en cuenta el conocimiento con el que cuenta el destinatario, para decidir qué información se incluye u omite en el texto y la manera como esta se presenta; en tercer lugar, se revisa y se reescribe para, finalmente, lograr un texto adecuado a la situación comunicativa específica (Lerner, 2001).

Ahora bien, esta concepción de la escritura como un proceso complejo de abstracción, no ha existido siempre, pues a través del tiempo y desde su aparición, ha sido definida y explicada desde diferentes modelos entre los que se destacan los que se describen a continuación.

2.1.2 Modelos de producción textual.

La escritura ha sido explicada desde diversos modelos que se pueden clasificar en tres tipos: los modelos de producción orientados al producto, los modelos de producción por procesos y los modelos contextuales o ecológicos (Álvarez & Ramírez, 2006).

Los *Modelos orientados al producto*, se centran en la escritura como el producto de procesos previos que son sensibles de repetirse, este modelo se da desde un enfoque lingüístico, donde predomina la forma y la estructura textual, por lo tanto, la escritura se reduce a una habilidad donde se enfatiza en los aspectos gramaticales y ortográficos, los cuales se ejercitan de manera individual y mecánica teniendo como objeto de estudio el texto escrito.

Los *Modelos de producción por procesos*, pretenden explicar los procesos y operaciones 27

que realiza un individuo al momento de producir un texto y en el que se requieren tres grandes procesos: la situación comunicativa, los conocimientos que posee el escritor, de los cuales, toma los que requiera para construir el texto de acuerdo al propósito y destinatario y, por último, el proceso de escritura que, a su vez, se subdivide en *planificación*, *textualización* y *revisión* (Hayes, 1979).

Los *Modelos de producción contextuales o ecológicos*, en estos modelos el medio en el que se desarrolla el individuo tiene un papel relevante, ya que la escritura adquiere significado en el contexto físico, social y cultural. Al hacer énfasis en los factores externos, el aspecto cognitivo pasa a un segundo plano y centra su atención en el sujeto que escribe y se encuentra dentro de un aula, la que se convierte a su vez, en un espacio social de intercambio, interrelación y negociación donde la escritura, además de ser un proceso para la resolución de problemas, es también un proceso comunicativo que cobra sentido en ese contexto.

En esta investigación se asume el modelo de producción por procesos. A continuación, se presentan de manera detallada dicho modelo: Hayes (1979), plantea dentro de este modelo tres núcleos o procesos que se llevan a cabo al momento de escribir. En primer lugar, se encuentra *el entorno de la tarea o situación comunicativa*, momento en el que surge lo que los autores denominan el problema retórico, definido como el conjunto de circunstancias que hacen que se genere el deseo de escribir e implica que el escritor se cuestione el por qué (propósito), a quién (lector o destinatario) y a través de qué canal escribir; asimismo, el tiempo que se tiene para la producción del texto, el tema y los roles del escritor y el lector al igual que su relación.

En segundo lugar, está *la memoria a largo plazo*, que consiste en los conocimientos que el escritor ha adquirido a lo largo de su vida y las relaciones que se establecen entre el tema del

texto que se va a escribir y el conocimiento que se tiene sobre el mismo, no obstante, por muy 28 amplio que sea ese conocimiento, en la mayoría de los casos, no es suficiente y requiere de una investigación que lo complementa para adquirir argumentos sólidos para el texto que se va a producir.

Finalmente, el *proceso de escritura* en sí mismo, donde se inicia la redacción, y se da en tres fases:

Planificación: es el momento previo a la redacción del texto, en este se fijan las metas que se quieren lograr, se generan las ideas sobre las que se pretende textualizar y se ordenan de manera jerárquica estableciendo un orden lógico.

Textualización: Consiste en llevar al papel y exige del escritor los procesos mentales que implican la escritura y que tienen que ver con la sintaxis, la gramática, el léxico y la ortografía, para lograr generar una primera versión del texto.

Revisión: es uno de los procesos más importantes y a su vez el menos utilizado. En este se repiensen las ideas, se relee y reordena el texto.

Estos procesos son independientes entre sí, pero interrelacionados, ya que pueden acontecer varios al mismo tiempo.

Retomando lo planteado por Jolibert & Sraïki (2009) en cuanto a la importancia del establecimiento de la situación de comunicación al momento de escribir, resulta vital la enseñanza de la producción escrita desde un enfoque comunicativo, en todos los niveles escolares. De esta manera, el niño que se enfrenta a la escritura debe estar en capacidad de establecer a ¿Quién escribe? ¿Para qué? ¿Sobre qué? y ¿Cómo?; de igual manera, trasladar las ideas y pensamientos de manera escrita de acuerdo con la intención que tenga, atendiendo a la estructura textual que más se adecúe, lo que Jolibert & Sraïki (2009) denominan silueta del texto.

Teniendo en cuenta las coincidencias entre el modelo de producción por proceso y el enfoque comunicativo, a continuación se expone este último 29

2.2 Enfoque comunicativo.

El enfoque comunicativo surge en dos vías, una es la manera de entender el lenguaje y la otra las acciones que implican la enseñanza del lenguaje en el contexto escolar. Con respecto a la primera, los diferentes enfoques comunicativos ponen de manifiesto la competencia comunicativa, para Lomas (2001) centrarse en la competencia comunicativa, permite explorar en la enseñanza del lenguaje aspectos de gran potencial que han sido olvidados como: “los aspectos no verbales de la comunicación, las determinaciones socioculturales que regulan los intercambios comunicativos, los procesos implicados en la comprensión y emisión de mensajes, los procedimientos lingüísticos y no lingüísticos; la creación de sentido” (p. 94); permitiendo, en la enseñanza del lenguaje, un mayor énfasis en las aportaciones de la pragmática y la sociolingüística para analizar el lenguaje como una acción humana, regulada por un contexto, en la que se recupera la noción de uso del lenguaje y se intenta superar la competencia lingüística, entendida como un conjunto de habilidades que permiten al hablante-oyente ideal, comprender y producir un número infinito de oraciones gramaticalmente correctas. Estas habilidades se desarrollan a partir de la capacidad innata que tiene el ser humano de hablar y crear mensajes (Chomsky, 1965).

En cuanto a las acciones que implican la enseñanza del lenguaje, se hace necesario que esta se dé a partir de una situación de comunicación auténtica, destinatarios reales y propósitos concretos que deben surgir en el ámbito escolar mismo, atendiendo a los diversos géneros discursivos de acuerdo a las necesidades de la situación de comunicación, de esta manera, el uso del lenguaje cobra sentido para el niño más allá de la escuela. En este sentido, esta propuesta

fundamenta dos dimensiones de la variable dependiente en la propuesta de Jolibert & Sraïki 30 (2009). La tercera dimensión, que se apoya en Álvarez (2001), será explicada más adelante.

2.2.1 Propuesta de Jolibert para la producción textual

La propuesta de Jolibert y Sraiki (2009) concreta los elementos necesarios para la formación de lo que Lomas (2014) denomina un intercambio comunicativo correcto o desarrollo de la competencia comunicativa. Esta propuesta asume como objetivo esencial el mejoramiento del uso lingüístico, discursivo, oral y escrito y establece las condiciones necesarias para el desarrollo de la competencia comunicativa, al proponer que se genere, a través de la comunicación real, un sentido que oriente cada actividad propia de la enseñanza de la escritura, partiendo de la generación de situaciones de producción textual, pensadas desde un proceso de comunicación real que den lugar a la resolución de problemas y al desarrollo de representaciones positivas del estudiante frente a su interacción con el lenguaje escrito.

La propuesta permite tener en cuenta lo que Hymes (citado por Lomas, 2014, p. 39) señala como los factores socioculturales que influyen en el desarrollo de competencias tanto lingüísticas como comunicativas del escritor, también permite que en el proceso de enseñanza de la escritura se supere el carácter abstracto que supone la concepción estructuralista del lenguaje, para dar lugar a condiciones reales de comunicación, que las investigadoras abordan a través de su propuesta de los siete niveles: la situación de comunicación, la noción de contexto de un texto, el tipo de texto, la superestructura, la lingüística de la oración y de la frase, la lingüística a nivel de la microestructura del texto y la lingüística textual.

De igual manera, las autoras proponen cuatro índices desde los cuales se agrupan los siete niveles que son: conceptos del contexto general del texto, conceptos de la estructura del texto en su conjunto, conceptos a nivel de la estructura de frase y conceptos de la estructura de la palabra.

Tanto los niveles como los índices suponen el abordaje de los saberes propios del uso real del lenguaje, o lo que se denominaría la competencia comunicativa en un entorno de comunicación real, en ese caso se integran la competencia y actuación abordada por Lomas (2014) en su definición del enfoque comunicativo. 31

La situación de comunicación: también llamada situación inmediata, concierne a los parámetros de la situación de comunicación real del texto, supone plantear la necesidad de solucionar una situación problema compleja como la escritura y les permite a los estudiantes entender que no existe un “texto en sí”, sin contexto. Esta dimensión está compuesta por el *enunciador*; que hace referencia a ¿Quién escribe el texto? y la posición o estatus de quien escribe; el *destinatario*, que responde ¿A quién va dirigido el texto?, desde este se establece el estatus del posible lector, qué relación tiene con quien escribe y la pertinencia del lenguaje. La situación de comunicación también incluye el *contenido* o mensaje, en el que se aborda la pregunta ¿Qué se va a decir? y el *propósito* o finalidad, que responde al interrogante ¿para qué voy a escribir el texto? y ¿Qué efecto espera quien escribe? (Jolibert, 2002).

Estos parámetros tienen en cuenta los usos sociales de la escritura, lo que implica escribir para vivir en comunidad, las necesidades y aptitudes que deben afianzarse en los estudiantes, según la competencia comunicativa que se va a desarrollar (comprensión o producción textual); también, pone en juego la pragmática de la argumentación planteada por Álvarez (2010), a través de textos auténticos de la vida cotidiana en situaciones reales, respetando las convenciones socio-culturales propias del contexto general del texto. En el caso del texto argumentativo, artículo de opinión, se crea una situación de comunicación que se constituye en la tarea integradora de la secuencia didáctica: Escribir un artículo de opinión (hay un autor), en el que se argumente para convencer (intención-propósito del texto) a las diversas directivas de la institución

(destinatarios), sobre una problemática sentida por ellos como estudiantes (tema objeto de escritura). Efectivamente el artículo será publicado y leído por los destinatarios, por tanto, la situación de comunicación es auténtica.

La lingüística textual: O gramática del texto según Van Dijk (1989), comprende “las relaciones entre las oraciones de una secuencia y dan cuenta de las estructuras lingüísticas abstractas que subyacen en el discurso” (p. 21). Es decir, los conceptos, índices y características que definen la relación lógica de diferentes niveles lingüísticos del texto, determinado por una situación de comunicación específica. Se encuentra ligada a la coherencia, esto es, las relaciones semánticas dadas por la cohesión del texto, a partir de cómo se manifiestan las *opciones de enunciación* que ha realizado el autor, el uso de *sustitutos anafóricos*, es decir, pronombres o grupos nominales que reemplazan personas u objetos antes mencionados en el texto y que permiten situar de qué o quién se habla; *conectores lógicos*, entendidos como palabras o grupos de palabras que articulan unidades de sentido y párrafos de un mismo texto y facilitan la comprensión de su progresión (cronológica, argumentativa, causa efecto, etc.) y la *puntuación*, signos que permiten establecer relaciones lógicas entre las proposiciones del texto y, en este sentido, contribuyen a la coherencia y que son necesarios para dar sentido al texto y hacerlo comunicable (Jolibert & Sraïki, 2009).

Estos niveles se convierten en el referente teórico desde el cual se realiza el análisis de la producción de textos argumentativos de una tipología específica, ella es el artículo de opinión.

2.3 El texto argumentativo.

La definición de argumentación se puede rastrear desde la de retórica en la época clásica, en su momento la argumentación (retórica) llegó a suponer: “el arte de servirse del lenguaje con todo su poder de sugestión y emoción para persuadir y convencer a un auditorio” (Díaz, 2002, p.

XI); dicha definición será replanteada a través del tiempo y en las últimas décadas del siglo 33
XX, donde se da lugar a una teoría basada en la demostración lógico formal o a su definición
como un razonamiento dialéctico (Perelman & Toulmin, 2010); revitalizada por las teorías que
la analizan, la argumentación emerge como un proceso vivo del lenguaje, que surge en la
cotidianidad, en la que ocurre un proceso de interacción (diálogo entre un emisor y un
destinatario), ya sea de manera verbal o escrita, en el cual se expresa una opinión y se desarrolla
alrededor ella, un conjunto de razonamientos o argumentos que permitan convencer o persuadir
acerca de la opinión o postura planteada a un posible destinatario.

La argumentación en la actualidad, hace parte de lo cotidiano y está asociada al interés de
convencer, situación que puede surgir de forma intuitiva ya sea discutiendo sobre un deporte,
situación o problema, pero que como texto supone una estructura más formal que debe
desarrollarse a profundidad en el contexto escolar. Álvarez (2010) ubica la definición de este
texto dentro de las discusiones, deliberaciones, debates e incluso tertulias. Sobre la estructura de
este texto existen discusiones que desplazan su definición, desde la estructura lingüística
discursiva hasta su contenido y contextualización; como discurso, persigue finalidades concretas
y en consecuencia plantea diferentes formas de elegir los términos o formas verbales.

Van Dijk (1989), plantea una dependencia entre las macroestructuras (tema o asunto del
discurso) y las propiedades específicas de los tipos de discurso, en esa relación surge la
superestructura que son los principios que organizan el discurso esquemática y jerárquicamente,
se caracteriza como el orden del texto y sus principios suponen una categorización de los textos y
se manifiestan en una organización espacial, en categorías y reglas de formación, también
imponen unas restricciones en cuanto a contenido y a la situación pragmática del texto.

Ahora bien, en el caso del texto argumentativo, como lo señala Álvarez (2001), este nace 34 de una situación de desacuerdo sobre una determinada posición, en el que se presenta una confrontación del discurso formulado en estructuras contraargumentativas; por tanto, suponen como sentido convencer, demostrar o persuadir a un posible lector. En su superestructura intervienen factores como: el tema, los tipos de interlocutores, el proceso de argumentación, los objetivos, las condiciones, los precedentes, las situaciones sociolingüísticas y culturales y el contexto; estos factores juegan el papel de categorías y reglas de formación desde las cuales se concreta el orden que supone la superestructura del texto.

El autor propone para este tipo de texto: una situación pragmática pensada desde los temas, interlocutores, el proceso mismo de argumentación, situaciones lingüísticas culturales y situaciones comunicativas y una estructura de la argumentación, donde se encuentran las categorías fundamentales de la argumentación: argumento, regla general o inferencia, tesis, opinión o conclusión, esta estructura incluye la distribución jerárquica del texto y las secuencias argumentativas.

La definición del texto argumentativo está determinada por estas dos partes y el autor lo propone entonces como un texto que busca demostrar o refutar una tesis que parte de premisas, con la intención de llegar a una conclusión, en consecuencia podemos afirmar que la superestructura textual es la organización de un texto de acuerdo a su funcionalidad comunicativa, determinada por la dinámica interna, la lógica y la articulación de las diferentes partes del texto (Jolibert & Sraïki, 2009), su esquema básico pone en relación estructural: los argumentos, la tesis y la conclusión, que se recogen en las siguientes partes:

- Introducción (exordium): su finalidad es presentar el tema, predisponer favorablemente al lector (enunciario en la perspectiva de Jolibert) para que

acepte la tesis. Dentro de la introducción, se hace uso de recursos o estrategias de argumentación que favorezcan la sustentación de la tesis.

- Tesis: entendida como el contenido proposicional, ya sea explícito o implícito, que sintetiza la opinión del autor acerca de un hecho o situación, sobre la que se exponen diferentes argumentos para lograr la adhesión del lector a la postura del escritor.
- Exposición de hechos (narratio), en ellos se basa el enunciador para que el potencial lector conozca la tesis y se sitúe a favor del argumentador, un relato o descripción asume el valor de argumentación por presentar datos que se convierten en premisas.
- Exposición de argumentos (argumentatio): es la exposición por parte del enunciador de los argumentos oportunos que estén a favor de la tesis o que sirven para refutar la tesis contraria.
- Conclusión (peroratio) recuerdo y recapitulación de los argumentos más importantes, de la tesis y de la opinión del autor. (Álvarez, 2001, p. 52)

Esta estructura corresponde al texto argumentativo en un nivel general, para el caso del artículo de opinión, este aspecto se explica en el apartado correspondiente más adelante.

Ahora bien, la argumentación utiliza un lenguaje que pretende persuadir o convencer sobre un tema en particular, así, quien desarrolla la competencia argumentativa adquiere una actitud crítica y participativa ante cualquier tipo de problemática y se convierte en sujeto constructor de nuevos conocimientos. El aula escolar es el escenario ideal para la formación de este tipo de sujetos, desde la cual y según los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana y los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, se debe apuntar a:

La consolidación de una “cultura de la argumentación en el aula” y en la escuela, de tal forma que éstas se conviertan en el espacio en el que los interlocutores con acciones pedagógicas mancomunadas transforman las visiones, concepciones y haceres que se tienen frente al poder, al saber y al ser en todas sus dimensiones. Una sociedad más igualitaria tendrá razón de ser en el momento en que los

individuos puedan justificar sus saberes y cuestionar racionalmente los saberes propios y los de los demás. Y una didáctica de la argumentación puede ser uno de los caminos más expeditos para la transformación de las prácticas pedagógicas y, por ende, de la sociedad en pleno. (Ministerio de Educación Nacional, 2003, p. 29).

Por lo anterior, esta investigación se centra en el diseño de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo en la que se pretende desarrollar la competencia argumentativa escrita, específicamente de artículos de opinión, tipología que se expone a continuación.

2.3.1 Artículo de opinión.

Según sus características, los textos se agrupan en diferentes tipologías, en el caso de los textos argumentativos, existe una variedad de acuerdo con su estructura e intencionalidad que puede ser la de persuadir como en el caso de los textos publicitarios, convencer en el ensayo o adherir en el artículo de opinión.

El artículo de opinión, según González (2005), es un texto argumentativo mediado por su condición de género periodístico, y su propósito es interpretar los acontecimientos de la comunidad, la presentación de los hechos refleja por sí misma una intencionalidad y en su desarrollo se manifiesta el punto de vista o pronunciamiento del autor, eso implica que el autor tiene la posibilidad de provocar un posicionamiento e incluso acción por parte del lector. La autora propone una clasificación temática del artículo determinada por un marco de referencia global, regional, nacional y local; también diferencia en el artículo dos intenciones, comentario y crítica.

De otra parte, Álvarez (2001), define el artículo de opinión como un texto donde el escritor defiende un punto de vista particular acerca de un asunto, tema o problema, los cuales sustentará con datos y razones, con el propósito de hacer reflexionar al lector y hacer que se adhiera a su punto de vista. El artículo de opinión presenta una estructura argumentativa compuesta por una

introducción, tesis (opinión), argumentos y conclusión o cierre, estructura que se asume en esta investigación: 37

Introducción: en este apartado se realiza la presentación e información acerca del tema, es decir, se expone la problemática o acontecimiento sobre la que el escritor dará su punto de vista y con el que establecerá una tesis para defender o atacar una posición. Este apartado, como ya se mencionó, debe despertar el interés del destinatario, bien sea haciendo uso de diversas estrategias retóricas como demostrar cercanía del lector con el tema, referirse a los antecedentes del tema, resumir la opinión que va a plantear, definir algún concepto clave para el desarrollo del texto o hacer uso de expresiones provocadoras, entre otros (Díaz, 2002).

Tesis: Contenido proposicional explícito o implícito que sintetiza la opinión del autor, este resume el propósito central del texto, refleja la interpretación personal del escritor sobre los hechos o acontecimientos expuestos y su posición frente a los mismos, a favor o en contra. Debe redactarse en términos de un tema (aquello de lo cual se ofrece una información), un comentario (lo que se afirma o niega del tema) y girar alrededor de un verbo que las relacione. Comúnmente, la tesis es una apreciación subjetiva que puede ser compartida o rechazada por el destinatario, por lo tanto, no es convincente por sí misma (Díaz, 2002).

Argumentos: Parte del texto donde se desarrolla la fuerza argumentativa, y con la que se sustenta la tesis planteada por el autor. Pueden ser de autoridad, causalidad, datos o ejemplos y deben ser coherentes frente a la tesis e intención de convencer al destinatario. En el artículo de opinión los argumentos tienen como objetivo, analizar los hechos y señalar su trascendencia dentro del contexto en que se da (González, 2005). Un argumento está conformado por premisas que sustentan la tesis, tiene una organización interna coherente en la que sus elementos constituyentes Y mantienen una relación lógica.

Conclusión: Es el apartado final en el que se reafirma la tesis defendida, en relación con los 38 argumentos, esta hace parte del cierre. Según González (2005), “la conclusión en el artículo de opinión es una parte enfática que representa la postura del escritor y en la que transmite un juicio vigoroso que refuerza la idea central y manifiesta la opinión del mismo” (p. 128). Asimismo, la conclusión, tiene como propósito recordarle al lector aquello de lo que se pretende convencer; por ello, es frecuente que en ella se encuentre una síntesis de lo planteado en el texto. En este apartado, se puede hacer uso de diferentes posibilidades retóricas como: parafrasear la tesis, sugerir una posible solución, plantear una reflexión o cuestionamiento, citar una frase célebre, entre otras. Es importante señalar que en este apartado se hace uso de conectores lógicos que indican la finalización del texto.

Podría decirse que el artículo de opinión es un texto más cercano a la cotidianidad en comparación con otros textos argumentativos, ya que se encuentran en las revistas y periódicos, bien sea en medio impreso o digital, a pesar de esto, no es cercano en el contexto educativo donde, en el género periodístico, predomina la noticia. Ahora bien, con el auge de las redes sociales se ha ido incrementando el deseo de las personas por expresar su opinión frente a los acontecimientos y problemáticas de índole social y político que afectan su realidad inmediata. Sin embargo, en el aula, este texto no circula con frecuencia desaprovechando su potencialidad en la formación de ciudadanos más críticos ante las problemáticas que los rodean, donde no solo expresen su punto de vista, sino también propongan soluciones e interpreten los planteamientos de otros. Atendiendo a la potencialidad de este tipo de textos, en este trabajo se diseña una secuencia didáctica para la producción de artículos de opinión, dada la efectividad que estas han demostrado en el desarrollo de la competencia textual. (Camps, 2010; Soto, 2014; Garzón, 2012)

La secuencia didáctica se entiende como un ciclo de enseñanza y aprendizaje orientados hacia la realización de una tarea, para lo cual se diseñan un conjunto de actividades pensadas, planificadas y orientadas a una finalidad, en un tiempo determinado, a su vez, pretende articular de forma explícita los objetivos, los contenidos y las actividades en un proyecto de trabajo (Camps, 2010). Se desarrolla en tres fases: preparación, realización y evaluación.

La fase de preparación, es el primer momento, en este se presenta el proyecto a los estudiantes y se realiza la negociación de la secuencia didáctica, aquí se acuerda el objetivo de aprendizaje, las actividades a desarrollar, los criterios de evaluación y se indagan los saberes previos de los estudiantes (Camps, 2010). En este sentido, en la preparación se define la finalidad de la tarea que se va a emprender, el tipo de texto y la situación discursiva, partiendo de los interrogantes: ¿qué tenemos que hacer? y ¿qué tenemos que aprender?

La fase realización, es el conjunto de sesiones donde se orientan los contenidos didácticos necesarios para realizar las diferentes actividades planteadas, tendientes al logro de los objetivos de enseñanza y aprendizaje propuestos en la S.D. Durante esta fase hace presencia la evaluación continua (Camps, 2010); es decir, se inicia el proceso de construcción del texto a través de actividades e interacciones que permitan aprender las características del mismo y de la planificación, revisión, reescritura y publicación, teniendo en cuenta la situación discursiva planteada (intención, destinatarios, enunciadores, etc.).

Por último, en la *fase de evaluación*, se valora el progreso de los participantes frente a los objetivos de producción de textos argumentativos y se reflexiona entorno a los saberes adquiridos y los aspectos que favorecieron o no el aprendizaje, con el fin de mejorar los procesos y realizar las correspondientes adecuaciones que potencien la enseñanza y el aprendizaje

(Camps, 2010). Cabe resaltar que la evaluación está presente durante todo el proceso de escritura y se evidencia en las interacciones entre el estudiante con sus compañeros y el maestro, a través de la observación de los procesos y la revisión de los textos que se da a partir de las pautas establecidas (Camps, 2010). 40

Las secuencias didácticas requieren de una planeación consciente e intencionada de parte del docente, quien, además, debe poseer una actitud flexible y reflexiva frente a su propia práctica, para moldear y adaptar el proceso de aprendizaje a las necesidades de sus estudiantes, ello requiere una apertura al cambio de las formas de enseñanza y una reflexión constante de las mismas.

2.5 Prácticas reflexivas.

Las prácticas reflexivas son una elección pedagógica que parte del docente que tiene conciencia de que en el proceso de enseñanza y el aprendizaje también es un aprendiz en continua formación. De esta manera, el enseñante crea una imagen de sí mismo como profesional que, unida al saber integral que posee, le permite solucionar problemas relacionados con su quehacer, lo que desemboca en la evolución y eficiencia de su práctica pedagógica (Perrenoud, 2010).

Asimismo, las prácticas reflexivas se refieren a los docentes que tienen la capacidad de autocuestionar su práctica y transformarla a través de propuestas novedosas que puedan generar cambios positivos en el aprendizaje de sus estudiantes, adaptadas por supuesto, a las realidades y necesidades de estos, para esto requiere no solo la autodeterminación de analizar su práctica, también de una fundamentación teórica de su campo de acción.

Perrenoud (2010), plantea dentro de esta estrategia unos objetivos formativos para el logro de una práctica reflexiva efectiva dentro de los que se destacan la formación de docentes reflexivos

capaces de resolver las situaciones prácticas como profesionales expertos, así como el fomento⁴¹ en el profesorado el ejercicio continuo de acción-reflexión y proporcionar a los docentes una metodología que mejore su capacidad de gestionar adecuadamente el aula, teniendo en cuenta el contexto, la complejidad y la toma de decisiones en situaciones de incertidumbre e inmediatez.

Por tanto, la práctica es una acción dentro del proceso educativo que se define desde una relación pedagógica y que pone en juego elementos fundamentales de la tarea de enseñar; por lo que su análisis, evaluación y reflexión, dinamiza los procesos de representación que el docente desarrolla sobre dicha práctica.

A continuación, se presenta el marco metodológico de esta investigación y los componentes que lo sustentan: tipo de investigación, diseño, población, muestra, hipótesis, variables, técnicas e instrumentos y procedimiento.

3.1 Tipo de investigación

La presente investigación se enmarca dentro de la lógica de la investigación cuantitativa, que en palabras de Hernández, Fernández & Baptista (1997) “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” (p. 74), para este caso, el propósito es explicar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos argumentativos, tipo artículo de opinión, en estudiantes de grado 9º de la institución Escuela Normal Superior de la ciudad de Armenia

Por 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 esta investigación es de tipo cuasi-experimental, es decir, la selección de los sujetos que van a intervenir en la investigación no es aleatoria, puesto que el grupo ya estaba conformado (Hernández et al., 1997), siendo este un grupo homogéneo al que se le aplican dos pruebas la primera (Pre-test) pretendía valorar el estado inicial de los estudiantes, y la segunda (Pos-test) luego de la intervención de la secuencia didáctica, para valorar el estado final de la producción de textos argumentativos tipo artículo de opinión de los estudiantes.

Para contrastar ambas mediciones, se usa el estadígrafo *T-Student*, el cual permite dar cuenta 43 si hubo o no cambios significativos y, por tanto, validar o rechazar la hipótesis, desde el nivel alfa (0,05), establecido para los estudios en las Ciencias Sociales.

3.3 Población

El trabajo de investigación acoge como población a estudiantes del grado 9° de educación básica secundaria del municipio de Armenia.

3.4 Muestra

La muestra para la presente investigación consta de 34 estudiantes que se encuentran en el grado 9°, en La Institución Educativa Escuela Normal Superior del Quindío, de la ciudad de Armenia, Quindío. A continuación, se caracteriza dicha muestra:

Tabla 1. Caracterización de la muestra

Número de estudiantes	Género	Edad	Estrato socioeconómico
34	Femenino y masculino	Entre los 14 y los 16 años.	2, 3 y 4

3.5 Hipótesis

Hipótesis nula H_0 : La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, no mejora la producción de textos argumentativos, tipo artículo de opinión, de los estudiantes del grado noveno, de la Institución Educativa Escuela Normal Superior del Quindío, de la ciudad de Armenia.

Hipótesis de trabajo H_1 : La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, mejorará significativamente la producción de textos argumentativos, tipo artículo

de opinión, de los estudiantes del grado noveno, de la Institución Educativa Escuela Normal⁴⁴ Superior del Quindío, de la ciudad de Armenia.

3.6 Variables y operacionalización.

3.6.1 Variable independiente: Secuencia Didáctica

A continuación, se presenta la operacionalización de esta variable, su definición y las tres fases en que se divide, según Camps (2010).

Tabla 2. Operacionalización de la variable independiente.

Secuencia Didáctica de Enfoque Comunicativo	
<p>La secuencia didáctica es un ciclo de enseñanza y aprendizaje orientados hacia la realización de una tarea, para lo cual se diseñan un conjunto de actividades pensadas, planificadas y orientadas a una finalidad, en un tiempo determinado, a su vez pretende articular de forma explícita los objetivos, los contenidos y las actividades en un proyecto de trabajo (Camps, 2010).</p> <p>En este caso, la secuencia didáctica para la producción de artículos de opinión, pretende desarrollar una serie de acciones de manera ordenada y sistemática en tres momentos: preparación, desarrollo y evaluación.</p>	
Fases	Indicadores
<p>Preparación: Es el primer momento, en este se presenta el proyecto a los estudiantes y se realiza la negociación de la secuencia didáctica, aquí se acuerda el objetivo de aprendizaje, las actividades a desarrollar, los criterios de evaluación y se indagan los saberes previos de los estudiantes. (Camps, 2010)</p>	<p>Planteamiento de los objetivos pedagógicos. Selección de los contenidos y dispositivos didácticos. Presentación de la situación de comunicación y la tarea integradora. Negociación de la S.D: Establecimiento de las actividades, roles, responsabilidades de cada actor en el proceso, para el logro de los objetivos frente a la producción. Indagación de los saberes previos, expectativas e intereses de los estudiantes.</p>
<p>Desarrollo: Es el conjunto de sesiones donde se orientan los contenidos didácticos necesarios para realizar las diferentes actividades planteadas, tendientes al logro de los</p>	<p>Realización de las diferentes actividades propuestas en la S.D, tales como: lectura de textos expertos, planeación de la escritura, escritura, revisión y reescritura individual y colectiva, publicación del</p>

objetivos de enseñanza y aprendizaje propuestos en la S.D. Durante esta fase hace presencia la evaluación continua. (Camps, 2010)	texto. Actividades de retroalimentación grupal, maestro-estudiante.	45
Evaluación: Es la fase final donde se valora el progreso de los participantes frente a los objetivos de producción de textos argumentativos y se reflexiona entorno a los saberes adquiridos y los aspectos que favorecieron o no el aprendizaje, con el fin de mejorar los procesos y realizar las correspondientes adecuaciones que potencien la enseñanza-aprendizaje. (Camps, 2010)	Procesos de retroalimentación entre pares, entre los estudiantes y el docente y auto-reflexión. Autoevaluación. Coevaluación. Heteroevaluación. Ejercicio metacognitivo.	

3.6.2 Variable dependiente: producción de textos argumentativos (artículos de opinión).

A continuación, se presenta la operacionalización de la variable dependiente, en la que se define la misma y se proponen tres dimensiones, con sus respectivos indicadores e índices, desde los planteamientos de Jolibert y Álvarez.

Tabla 3. Operacionalización de la Variable Dependiente

Producción de Textos Argumentativos (Artículos De Opinión) Proceso cognitivo dinámico en el que el escritor, defiende o refuta una tesis (opinión), con el propósito de convencer o conseguir adhesión o hacer que se admita una determinada postura, a través de una secuencia de argumentos, en la que predomina la opinión del escritor acerca de una problemática (Álvarez, 2010).					
ÍNDICES					
DIMENSIONES	INDICADORES	2	1	0	AUSENTE
SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN	Destinatario				
Contexto situacional o cercano: concerniente a los parámetros de la situación de	Hace referencia al posible lector a quien se dirige el texto.	2	En el texto el léxico y las expresiones que se usan son adecuados y pertinentes para el lector.	1	En el texto el léxico y las expresiones que se usan, son adecuadas, pero no pertinentes para el lector.

comunicación real, escrita e inmediata de los escritores.		0 El léxico y las expresiones que se usan, no son ni pertinentes ni adecuadas para el lector.
Está compuesta por el enunciador, el destinatario, el contenido o mensaje y el propósito (Jolibert, 2002).	Enunciador Es quien escribe el texto y el estatus que asume al escribirlo.	2 En el texto se evidencia que el autor conoce una problemática institucional y asume una posición crítica frente a ella. <hr/> 1 En el texto se evidencia que el autor conoce una problemática institucional, pero no asume una posición crítica frente a ella. <hr/> 0 En el texto no se evidencia que el autor conoce una problemática institucional.
	Contenido Hace referencia a lo que se quiere decir en el texto.	2 El texto gira entorno a una o varias problemáticas de carácter institucional. <hr/> 1 En el texto se aborda una o varias problemáticas, pero no es del ámbito institucional propio. <hr/> 0 El texto no aborda problemáticas de carácter institucional.
	Propósito Es la intención comunicativa definida, (establece el tipo de texto necesario y pertinente) que para este caso es el de convencer al destinatario de la postura del escritor.	2 En el texto se evidencia el propósito de convencer (conseguir adhesión o hacer que se admita) al destinatario sobre la postura del autor. <hr/> 1 En el texto se expone la postura del autor pero no el propósito de convencer al destinatario. <hr/> 0 En el texto no se evidencia la postura del autor, ni el propósito de convencer al destinatario.
SUPERESTRUCTURA Es la organización de un texto de acuerdo a su funcionalidad comunicativa, determinada por la dinámica interna, la lógica y la articulación de las diferentes partes del texto (Jolibert & Sraïki, 2009).	Introducción. Apartado inicial del texto en el que se realiza la presentación del tema y la tesis planteada por el autor.	2 El texto tiene un apartado introductorio, en el que se presenta el tema. <hr/> 1 El texto tiene un apartado introductorio, pero en él no se presenta el tema. <hr/> 0 El texto no tiene un apartado introductorio.
	Tesis Contenido proposicional explícito o implícito que sintetiza la opinión del	2 El texto presenta una proposición, en la que se expone la opinión del autor y, por ende, su posición respecto a la problemática institucional.

<p>En el texto argumentativo, la estructura consta de las siguientes categorías funcionales: introducción, tesis, argumentos y conclusión (Álvarez, 2010).</p>	<p>autor</p>	<p>1 El texto presenta una proposición, en la que se expone la opinión del autor, pero no se relaciona con la problemática institucional.</p> <hr/> <p>0 El texto no presenta una proposición que exponga la opinión del autor sobre la problemática institucional.</p>
<p>Argumentos</p>		<p>El texto presenta argumentos de autoridad, causalidad, datos o ejemplos que sustentan la tesis planteada por el autor.</p>
<p>Parte del texto donde se desarrolla la fuerza argumentativa, y con la que se sustenta la tesis planteada por el autor. Pueden ser de autoridad, causalidad, datos o ejemplos y deben ser coherentes frente a la tesis e intención de convencer al destinatario a partir de dichos argumentos.</p>		<p>2</p> <hr/> <p>1 El texto presenta argumentos de autoridad, o causalidad, o datos o ejemplos, pero no sustentan la tesis planteada por el autor.</p> <hr/> <p>0 El texto no presenta argumentos que sustenten la tesis.</p>
<p>Conclusión.</p>		<p>2 El texto presenta un apartado de cierre en el que se concluye o reafirma la tesis.</p>
<p>Es el apartado final en el que se reafirma la tesis defendida, en relación con los argumentos y se da cierre al texto.</p>		<hr/> <p>1 El texto presenta un apartado de cierre, en el que no se retoma la tesis.</p> <hr/> <p>0 El texto no presenta un apartado de cierre.</p>
<p>LINGÜÍSTICA TEXTUAL:</p>	<p>Modalización</p>	<p>2 En el texto se evidencia un uso adecuado de marcas de modalización como adjetivos y adverbios.</p>
<p>Conceptos, índices y características que definen la relación lógica de diferentes niveles lingüísticos del texto, determinado por una situación de comunicación específica.</p>	<p>Uso de marcas textuales como adjetivos o adverbios afectivos, que permiten evidenciar el grado de subjetividad del texto.</p>	<hr/> <p>1 En el texto se evidencian uso de marcas de modalización, como adjetivos, y adverbios pero no es el adecuado.</p> <hr/> <p>0 En el texto no se evidencian marcas de modalización.</p>
<p>Se encuentra ligada a la</p>	<p>Puntuación</p>	<p>2 En el texto se evidencia un uso de los signos de puntuación acorde con la función que cumplen.</p>
<p>Son los signos que</p>		

coherencia, es decir, las relaciones semánticas dadas por la cohesión del texto, a partir de cómo se manifiestan las opciones de enunciación que ha realizado el autor, el uso de anáforas, conectores lógicos y puntuación, necesarios para dar sentido al texto y hacerlo comunicable. (Jolibert & Sraïki, 2009)	permiten establecer relaciones lógicas entre las proposiciones del texto y, en este sentido, contribuyen a la coherencia.	<p>1 En el texto se evidencia un uso de los signos de puntuación, pero su utilización no es acorde a su función.</p> <hr/> <p>0 En el texto no se evidencia el uso de los signos de puntuación.</p>
	<p>Sustitutos anafóricos</p> <p>Se refiere al uso de pronombres o grupos nominales que reemplazan personas u objetos antes mencionados en el texto y que permiten situar de qué o quién se habla.</p>	<p>2 En el texto se utilizan de manera adecuada pronombres o grupos nominales para reemplazar objetos o personas mencionados a lo largo del texto.</p> <hr/> <p>1 En el texto se utilizan pronombres o grupos nominales pero no los utilizan de manera adecuada.</p> <hr/> <p>0 En el texto no se utilizan pronombres o grupos nominales.</p>
	<p>Conectores lógicos</p> <p>Palabras o grupos de palabras que articulan unidades de sentido y párrafos de un mismo texto y facilitan la comprensión de su progresión (cronológica, argumentativa, causa efecto, etc.)</p>	<p>2 En el texto se evidencia el uso adecuado de diversos conectores lógicos.</p> <hr/> <p>1 En el texto se evidencia el uso no adecuado de conectores lógicos.</p> <hr/> <p>0 En el texto solo se evidencia el uso de un solo conector lógico.</p>

3.6.3 Prácticas pedagógicas reflexivas.

Unidad de análisis.

- Las prácticas de enseñanza del lenguaje, específicamente de la escritura, de la maestra investigadora que implementó la secuencia didáctica.
- El análisis de estas prácticas, que fue consignado en un diario de campo de manera personal y en el que se realizó una reflexión consciente y permanente de lo ocurrido en el aula y en la docente durante la implementación de la S.D.

Categorías de análisis.

Para este trabajo se establecieron cinco categorías que surgieron de manera colaborativa y deductiva en el grupo MEN 2 de la línea de investigación de Lenguaje de la U.T.P, ellas son:

Tabla 4. Categorías del análisis cualitativo

Categorías	Definición
Percepción	Sensaciones y emociones respecto a mí mismo, al grupo y a las situaciones que se presentan en la clase.
Autocuestionamiento	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 trabajo.

Licenciada en Ciencias Sociales, con 11 años de experiencia como docente de aula en el área de Ciencias Sociales en el sector oficial y 3 años el sector privado.

3.7 Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

El instrumento utilizado para valorar la producción de textos argumentativos de los estudiantes, es una rejilla, definida como un recurso que permite recolectar información y valorar el desempeño de los estudiantes, a partir de unos indicadores, para luego sistematizar la información obtenida. La rejilla se elabora desde un enfoque comunicativo, teniendo en cuenta tres dimensiones, definidas desde Jolibert & Sraïki (2009) y Álvarez (2001): **situación de comunicación, superestructura y lingüística textual**. Cada dimensión está compuesta por cuatro indicadores que a su vez se integran en tres índices, a cada uno de los cuales **se le asignan**

2 puntos posibles, por lo que la puntuación máxima es 24 y la mínima es 0, lo cual⁵⁰ permite evidenciar el nivel de desempeño de los estudiantes.

Las producciones realizadas por los estudiantes respondieron a la siguiente consigna: Escribe un artículo en el que expreses y defiendas tu opinión acerca de alguna problemática institucional que los afecte a ustedes como estudiantes. Este artículo será leído por las directivas de la institución (Ver anexo 2).

Para validar dicha rejilla esta fue sometida a juicio de los expertos Mg. Carlos Emilio Puerta Giraldo y Mg. Diego Armando Aristizábal Vargas, quienes realizaron las recomendaciones y observaciones desde las cuales se ajustó, luego, se realizó una prueba piloto en un grupo con características similares AL DE la muestra de la investigación.

Además de la rejilla para evaluar la producción textual de textos argumentativos, también se utilizó el diario de campo, técnica que permitió analizar y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza. El diario de campo, utilizado por una de las docentes participantes, se entiende como un instrumento que permite al docente hacer un proceso de reflexión sobre la práctica, centrado en determinados temas o aspectos, a partir de los cuales se adelanta un proceso de observación y metacognición (Perrenoud, 2010); este instrumento constituye la base desde la que se busca observar transformaciones de los docentes investigadores, en cuanto a las prácticas de enseñanza.

El diario de campo fue realizado de manera personal al finalizar cada sesión, haciendo un registro de cada una de las observaciones en el desarrollo de la secuencia didáctica y estableciendo conclusiones frente a las mismas, por lo tanto, su observación se hace sobre la acción, referenciando procesos de representaciones establecidas desde la experiencia docente como lo propone Perrenoud (2010) en la guía de la práctica reflexiva en la que se establece la

reflexión como un proceso que permite transformar la práctica de enseñanza, a partir del análisis y reflexión de los hallazgos de los docentes. 51

Para el análisis del diario de campo, emergieron las siguientes categorías, producto del trabajo conjunto en el marco del Macroproyecto de Lenguaje, ellas son: percepción, autocuestionamiento, ruptura, toma de decisiones y descripciones:

Tabla 5. Momentos, sesiones y clases.

Momentos	Sesiones	Clases
PREPARACIÓN	1	6
DESARROLLO	2 a la 9	65
EVALUACIÓN	10	4

3.8 Procedimiento

El procedimiento que orienta esta investigación acontece en las siguientes cinco fases:

Tabla 6. Procedimiento (Fases del proyecto).

FASES DEL PROYECTO		
FASE	DESCRIPCIÓN	INSTRUMENTOS
DIAGNÓSTICO (EVALUACIÓN INICIAL)	Se diseña y aplica el Pre-test para diagnosticar el estado inicial de la producción de textos argumentativos tipo artículo de opinión. Se elabora una consigna y rejilla que permite valorar los resultados del Pre-test, basada en los criterios del enfoque comunicativo.	Pre-test: rejilla y consigna
DISEÑO E INTERVENCIÓN	Se diseña e implementa una secuencia didáctica basada en los criterios del enfoque comunicativo para la producción de textos argumentativos tipo artículo de opinión.	Secuencia didáctica
EVALUACIÓN FINAL	Se elabora y aplica un Post-test para valorar el estado final de la producción de textos argumentativos tipo artículo de opinión, el	Pos-test: rejilla y consigna

	cual se evalúa a través de la rejilla elaborada según los criterios del enfoque comunicativo que se empleó para el Pre-test.	
CONTRASTE	Se cotejan los resultados del pre-test y el post-test, para hacer un análisis explicativo de datos y determinar la incidencia (transformación, impacto) de la secuencia didáctica basada en el enfoque comunicativo en la producción de textos argumentativos tipo artículo de opinión.	Estadística inferencial: prueba T-Student
REFLEXIÓN	Por medio de la categorización de los diarios de campo producidos por los docentes investigadores durante el desarrollo de la secuencia didáctica se realiza el análisis de las transformaciones en las prácticas de enseñanza del lenguaje.	Diario de campo

Este capítulo presenta el análisis de los resultados obtenidos después de la implementación de la secuencia didáctica (SD), dentro de la investigación que tuvo como objetivo, determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de textos argumentativos, tipo artículo de opinión, en los estudiantes de grado noveno, de la Institución Educativa Escuela Normal Superior del Quindío, de la ciudad de Armenia y comprender las transformaciones de la docente durante la implementación .

El análisis de los resultados aparece dividido en dos momentos: El primero, corresponde al análisis cuantitativo, en él se valoran los cambios que se dieron en el desempeño de los estudiantes entre el Pre-test y Pos-test con respecto a la producción de artículos de opinión. En este análisis, con el fin de validar o rechazar la hipótesis de trabajo, se aplica la prueba *T-student* para la totalidad del grupo de estudiantes intervenidos durante el desarrollo de la S.D. Posteriormente, por medio de estadística descriptiva, se presenta un análisis de cada una de las dimensiones de la variable de la producción textual, en dicho análisis se contrastan los resultados obtenidos en el Pre-test y Pos-test de los estudiantes.

El segundo momento corresponde al análisis cualitativo, en él se identifican y analizan las transformaciones en la práctica pedagógica durante la implementación de la S.D, sus datos fueron tomados de los diarios de campo que se diligenciaron durante la implementación de la misma. En este análisis se presenta la reflexión realizada en cada uno de los momentos de la implementación de la S.D.

4.1 Análisis cuantitativo de la producción de textos argumentativos tipo artículos de opinión⁵⁴

A continuación, se exponen los resultados de los estudiantes en la producción textual y se analizan, contrastando los resultados del Pre-test y el Pos-test.

4.1.1 Prueba de hipótesis.

Para validar o rechazar la hipótesis se realiza la prueba T-Student para medias de dos muestras emparejadas en el Pre-test y Pos-test de la población intervenida, con el fin de identificar si los cambios fueron significativos se definió el nivel 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.

Tabla 7. Prueba T-Student Pre-test y Pos-test

	<i>Variable 1</i>	<i>Variable 2</i>
Media	11,5588235	18,73529412
Varianza	31,4661319	14,07932264
Observaciones	34	34
Coefficiente de correlación de Pearson	0,51689642	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	33	
Estadístico t	-8,58002951	
P(T<=t) una cola	3,2339E-10	
Valor crítico de t (una cola)	1,69236031	
P(T<=t) dos colas	6,4679E-10	
Valor crítico de t (dos colas)	2,0345153	

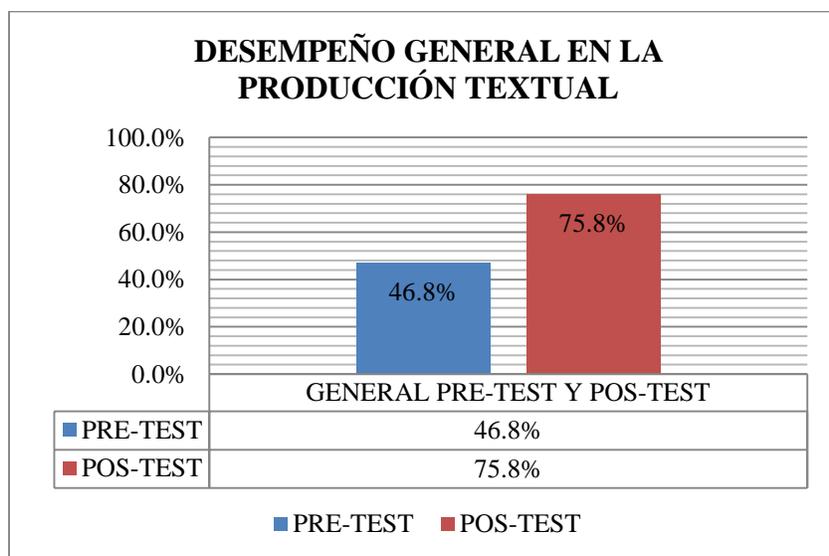
Como se puede observar en la Tabla 8, el valor P (T<=t) dos colas o la significancia bilateral fue de 6,4679E-10, lo cual indica que ocurrieron cambios significativos en la producción de textos argumentativos tipo artículo de opinión de los estudiantes, después de la implementación

de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, por lo cual, se rechaza la hipótesis nula y⁵⁵ se convalida la hipótesis de trabajo.

Comprobada la hipótesis de trabajo, se continúa la validación con el análisis descriptivo de los resultados obtenidos, antes y después de implementada la secuencia didáctica en el grupo.

A continuación, se muestran los resultados generales en la producción textual obtenidos tanto en el Pre-test como el Pos-test y las transformaciones de los desempeños de los estudiantes a nivel de producción textual argumentativa.

Gráfica 1. Resultados generales del Pre-test y el Pos-test



La gráfica 1, muestra el desempeño general de los estudiantes, quienes obtuvieron un 46.8% en el Pre-test y un 75.8% en el Pos-test; lo que permite reconocer un avance representado en 29 puntos porcentuales, de lo cual se puede inferir que las actividades diseñadas y desarrolladas en la secuencia didáctica pueden haber incidido en el mejoramiento de la producción textual.

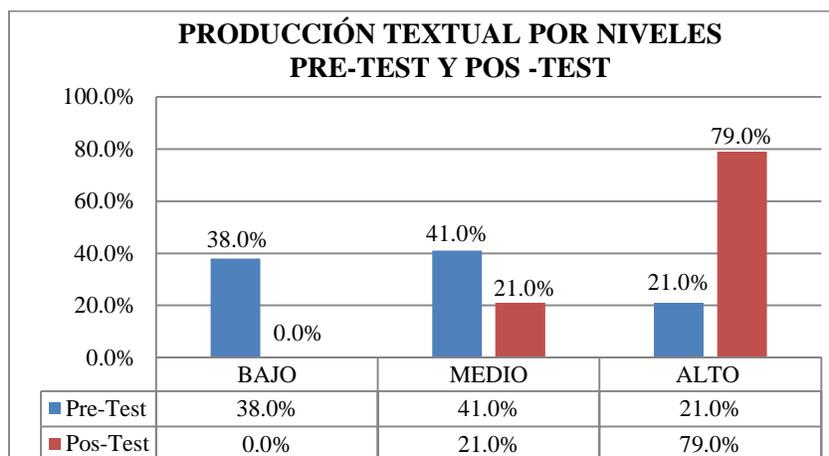
En dicha secuencia, los estudiantes adelantaron actividades de aproximación, análisis y comprensión de textos argumentativos expertos, desde los cuales desarrollaron procesos de

deducción y diferenciación de las tipologías textuales argumentativas, para identificar sus estructuras y características. A partir de la lectura de estos textos, los estudiantes elaboraron una rejilla para fijar los parámetros de sus textos y, posteriormente, evaluar sus propias producciones, de esta manera iniciaron la planificación conjunta de sus textos en la que identificaron las diferentes etapas del proceso escritura de acuerdo a la silueta textual argumentativa y los parámetros de la Situación de Comunicación en la que se establece su escrito, esto les permitió reflexionar y reconocer que la escritura es un proceso complejo de interacción de sujetos discursivos y que se escribe con una intención específica, para lectores reales. 56

Posteriormente, la propuesta promovió el desarrollo de procesos de metacognición a través de las actividades de revisión y reescritura de textos, comparación con textos expertos y socialización a diferentes interlocutores. En dicho proceso, los estudiantes descubrieron en su experiencia, la relevancia que tiene planear, revisar y reescribir para producir textos, lo que concuerda con lo propuesto por Hayes (1979)

Tanto la T-Student, como el desempeño general del grupo demuestran un avance significativo en la producción textual, dicho progreso se puede observar de forma precisa analizando la movilidad que presentó el grupo, en cada uno de los niveles de desempeño: BAJO, MEDIO y ALTO en el Pre-test y Pos-test.

A continuación, se muestran los resultados generales de la producción textual obtenidos tanto en el Pre-test como en el Pos-test, en cada uno de los niveles.



En la Gráfica 2, los resultados del grupo intervenido evidencian la movilidad de los estudiantes de los niveles bajo a medio y alto; así, después de la implementación de la secuencia didáctica, EL 79% de los estudiantes se ubica en el nivel alto y ningún estudiante se encuentra en nivel bajo. Este avance puede deberse al desarrollo de actividades que se diferencian de las prácticas tradicionales, en la medida que asumen objetivos claros, concretos y comunicativos como lo propone Camps (2010). De la misma forma, el enfoque comunicativo desde el que está pensada la secuencia didáctica, pudo influir en la efectividad de las prácticas de enseñanza de la escritura, como se plantea en diversas investigaciones (Avilés, 2012; Soto, 2014; Fabregat, 2009; entre otros); en este sentido, coincidiendo con las propuestas de dichas investigaciones, la S.D supera la concepción tradicional de la producción como un ejercicio de transcripción, sin una intención directa de comunicar un mensaje real y determinada por una calificación o valoración de parte del profesor.

Ahora bien, con el diseño de la secuencia y al asumir el enfoque comunicativo, el punto de partida fue pensar la enseñanza de la escritura como un proceso que requiere de una planeación, revisión y evaluación permanente, así como una intención de comunicar a un destinatario real (Jolibert & Sraïki, 2009). Este cambio de concepción sustentó cada una de las fases de la

secuencia didáctica, en las que se desarrollaron actividades que llevaron a los estudiantes a: 58
experimentar situaciones reales de comunicación, en la que se puso en juego la argumentación al
diferenciar y caracterizar por sí mismos textos expertos y los procesos de comunicación que
ocurren en los mismos, también relacionar los conceptos construidos por ellos mismos como
criterios que debían tener en cuenta en la planeación de la escritura.

Asimismo, las estrategias didácticas permitieron al estudiante posicionarse como el
protagonista del aprendizaje y un sujeto que reflexiona sobre sus propios avances y debilidades,
lo cual tiene un efecto significativo frente a las estrategias utilizadas en las prácticas tradicionales
de enseñanza del lenguaje. Lo anterior, se pudo evidenciar en la negociación de la secuencia
didáctica, en los cierres de cada sesión y en el registro de progreso que cada uno de los
estudiantes llevó a cabo durante el desarrollo de la misma. De igual manera, en actividades como
juegos de rol, diferenciación de textos, reescritura e hipótesis en el análisis de textos
argumentativos, construcción de rejillas, equipos de escritura, entrevistas y sustentaciones, que
les permitieron posicionarse como interlocutores y escritores expertos a la hora de escribir
artículos de opinión.

Igualmente, durante el proceso, los estudiantes estuvieron en libertad de participar en el
seguimiento de la meta de la secuencia y los objetivos de aprendizaje de cada sesión, donde
hicieron ajustes y sugerencias sobre las actividades planteadas, de esta forma empezaron a
preocuparse por aprender, avanzar en el proceso, consolidar textos para publicación, convencer a
sus interlocutores de la validez de los *argumentos*, en un proceso donde el aprendizaje desplaza
a la nota, que pasó a un segundo plano.

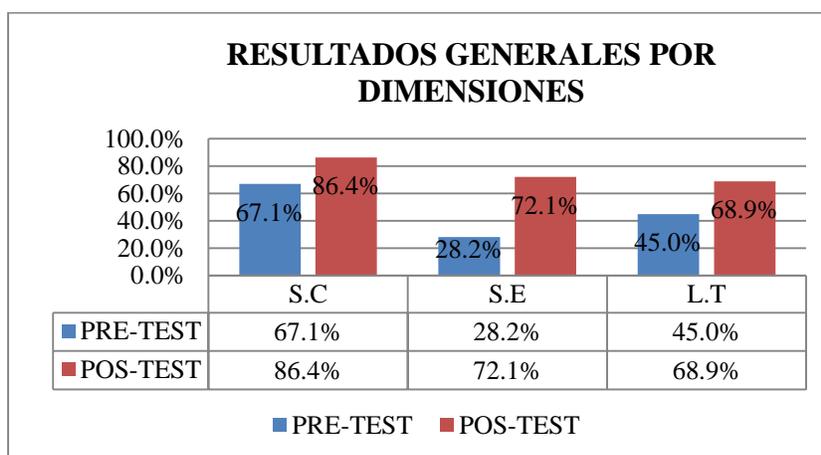
En suma, este cambio en la enseñanza de la escritura, generó transformaciones

significativas en la producción de textos argumentativos; por tanto, la implementación de una S.D de enfoque comunicativo incide significativamente en la producción de textos argumentativos.

4.1.2 Análisis de las Dimensiones

Para explicar el progreso que evidenció el desempeño de los estudiantes en la producción textual y la movilidad del grupo a través de los diferentes niveles, se realiza un análisis de cada una de las dimensiones de la variable dependiente, que son: Situación de Comunicación (S.C), Superestructura (S.E) y Lingüística Textual (L.T). Este avance se presenta en la siguiente gráfica:

Gráfica 3. Desempeño en la producción textual por dimensiones.



En la gráfica 3, se puede apreciar que las tres dimensiones mostraron avances y que la dimensión con mayor cambio es la *Superestructura*, que en el Pre-test presentó un 28.2% y en el Pos-test un 72.1%, con un avance de 42.9 puntos porcentuales; mientras que la dimensión con menores cambios fue la *Situación de Comunicación* que presentó un avance de 9,3 puntos porcentuales.

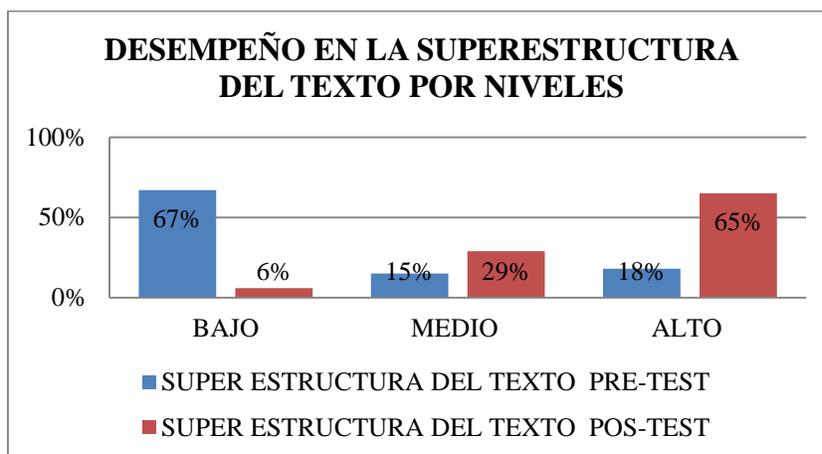
Estas transformaciones dan cuenta del cambio en la concepción de los estudiantes frente a la escritura y frente al abordaje de la tipología textual argumentativa; puesto que, en los textos del Pos-test, respecto a la *superestructura*, se encuentra una aproximación clara al planteamiento de una *introducción*, una *tesis*, el *desarrollo de argumentos* y un cierre o *conclusión*. De la misma forma, a nivel de la lingüística textual, se observa el uso de diversidad de conectores, modalizadores, pronombres y de signos de puntuación acordes con su función dentro del texto, que evidencian la intención de dar a los textos claridad y coherencia.

Si bien, como se mencionó antes, la Situación de Comunicación fue la que menores cambios tuvo, esta situación puede explicarse porque era la dimensión que tenía mejores desempeños en el Pre-test, pues los estudiantes reconocían que en todo texto hay un escritor que le escribe a un lector, con una intención. Ahora bien, el avance estuvo en reconocer además que el autor debía tomar una posición, lo cual fue más claro en el Pos-test.

A continuación, se presenta de manera más detallada el análisis de cada una de las dimensiones y los indicadores que la conforman.

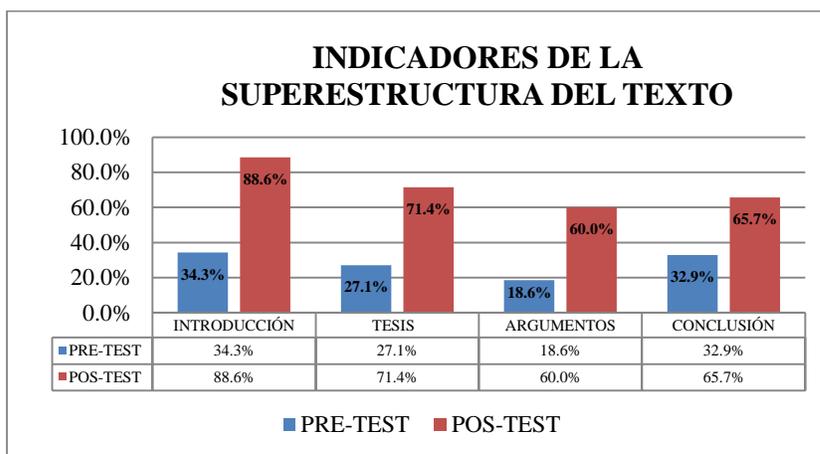
4.1.2.1 Superestructura del texto

La siguiente gráfica muestra el comportamiento en la Superestructura del texto argumentativo compuesto, según Álvarez (2010), por cuatro categorías funcionales (*introducción*, *tesis*, *argumentos* y *conclusión*). Esta es la dimensión con mayor transformación y presenta los siguientes resultados en los niveles de desempeño propuesto:



En la gráfica 4, se puede observar la contrastación de los desempeños de los estudiantes entre el Pre-test y el Pos-test. La mayoría de ellos pasaron del nivel bajo a los niveles medio y alto, de manera que en el Pos-test solo el 6% de los estudiantes se ubicó en el nivel bajo. El avance en esta dimensión puede deberse a que en la implementación de la S.D, se tuvo en cuenta la caracterización de diversos textos argumentativos, dando lugar a que los estudiantes logaran inferir, de forma autónoma y a partir de procesos de comprensión y reflexión, las características superestructurales del texto y por tanto pudieran ponerlas en juego dentro de la situación de comunicación, de tal manera que no solo identificaran la *introducción, tesis, argumentos y conclusión* en textos expertos, sino que también pudieran elaborar textos que correspondieran a esta forma de organización.

Para establecer las posibles causas de los avances obtenidos por los estudiantes en la estructura textual, se presenta la siguiente gráfica por indicadores: *Introducción, Tesis, Argumentos y Conclusión*.



En la gráfica 5, se pueden observar transformaciones positivas, puesto que todos los indicadores de esta dimensión presentaron cambios importantes, por encima de 32 puntos porcentuales. Esta transformación, se explica porque antes de la implementación de la Secuencia Didáctica (S.D), si bien, algunos estudiantes elaboraron textos que se aproximaban a una estructura argumentativa, la mayoría de ellos no presentaban una *tesis*, *argumentos* para defenderla y una *conclusión* en relación con la tesis. En muchos casos más que un texto argumentativo, la aproximación era a un texto expositivo, como se puede apreciar en el escrito de la estudiante No 1:

Imagen 1. Estudiante N° 1 texto Pre-test

Escriba un artículo donde sustentas lo opinado acerca de una problemática institucional, este artículo será leído por los directivos de la institución

- * el precio tan alto de el alimento en la cafetería
- * el aseo de los baños
- * que los profesores no lo comprendan o escuchan a los alumnos
- * el tiempo del descanso es muy corto
- * el descanso y la cafetería es muy lleno de personas
- * el mal servicio en la cafetería

Enumeración

El texto no presenta una estructura argumentativa

En el texto anterior, la estudiante elabora un listado de las problemáticas institucionales, 63 temática planteada en la consigna, pero no logra la construcción de un texto con la estructura argumentativa. Listado que como se mencionó se acerca más a una estructura expositiva. Este es un ejemplo que corresponde a la mayoría de los estudiantes que presentaron los Pre-test con valoración baja. Esta dificultad puede deberse al poco contacto que tienen los estudiantes con textos argumentativos, hallazgo que coincide con Sánchez et al. (2012), quien plantea que este escaso contacto da lugar no solo al desconocimiento de la estructura argumentativa sino también a dificultades en la comprensión y producción de los mismos.

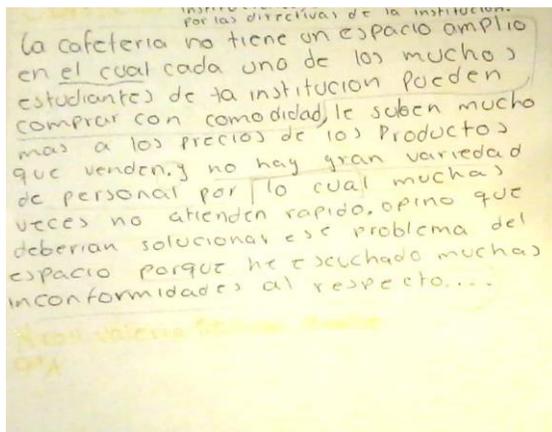
La secuencia didáctica, el desarrollar actividades como debates (para analizar la función y estructura de los textos argumentativos), clasificación de textos, en las que los estudiantes hicieron de forma colectiva deducción de sus partes o de lo que denomina Jolibert & Sraïki (2009), la silueta textual, facilitó la comprensión de la Superestructura y, por tanto, la convirtió en requisito para la escritura, situación que resaltó EL sentido e importancia de dicha estructura en el plan de escritura, en la revisión y reescritura de sus producciones, para el propósito del texto.

Estas transformaciones pueden observarse, por ejemplo, en el texto del estudiante 3:

PRE-TEST

POS-TEST

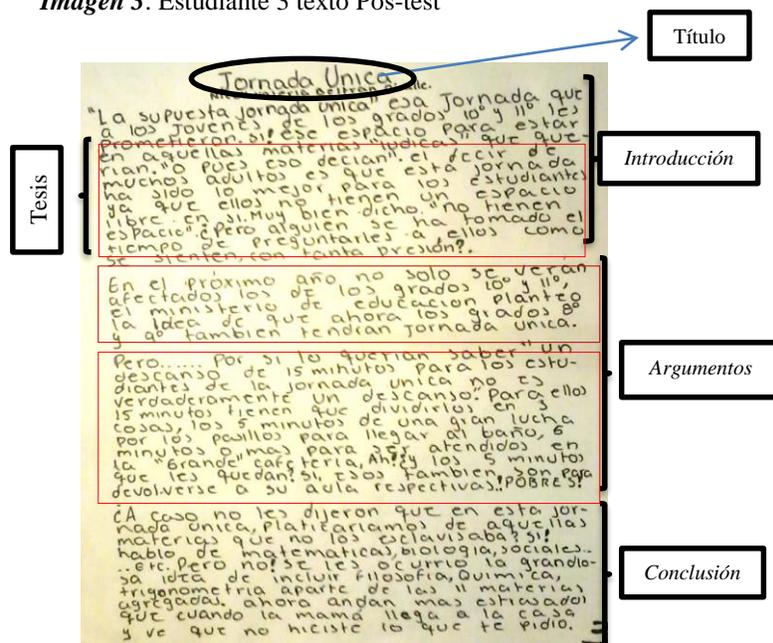
Imagen 2. Estudiante N°3 texto Pre-test



TRANSCRIPCIÓN

La cafetería no tiene un espacio amplio en el cual cada uno de los muchos estudiantes de la institución pueden comprar con comodidad, le suben mucho más a los precios de los productos que venden. Y no hay gran variedad de personas por lo cual muchas veces no atienden rápido, opino que deberían solucionar ese problema del espacio porque he escuchado muchas inconformidades.

Imagen 3. Estudiante 3 texto Pos-test



I

TRANSCRIPCIÓN

Jornada Unica

Nicol Valeria Beltran

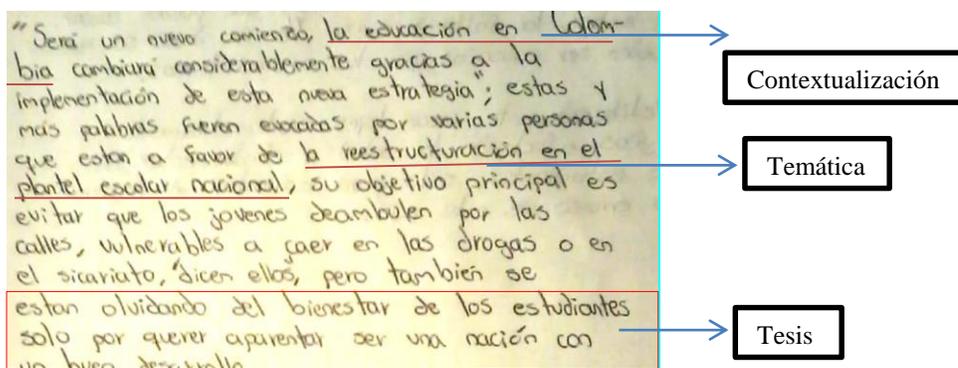
"La supuesta jornada única" esa jornada que a los jóvenes de los grados 10° y 11° les prometieron. Si ese espacio para estar en aquellas materias "lúdicas" que querían o pues eso decían. El decir de muchos adultos es que la jornada ha sido lo mejor para los estudiantes ya que ellos no tienen un espacio libre en sí. Muy bien dicho "no tienen un espacio" ¿pero alguien se ha tomado el tiempo de preguntarles a ellos como se sienten con tanta presión?.

En el texto del Pos-test, se observa la estructura del texto argumentativo, distribuida en párrafos, con apartado introductorio que tiene la intención de presentar el tema del texto, la tesis, el desarrollo de argumentos y la conclusión, que se distancia de la enumeración de

problemáticas, realizada en el Pre-test y se acerca más al texto argumentativo en el que se tiene en cuenta el lector al que va dirigido y la posición del autor frente al tema presentado.

Luego de la intervención con la S.D los estudiantes logran producir un apartado introductorio en el que se da cuenta de la temática que se desarrolla en el escrito y en algunos casos la tesis que defenderá, como lo muestra el avance de 54.3 puntos porcentuales en el Pos-test, en relación con los resultados evidenciados en el Pre-test. De hecho, en la S.D. se desarrollaron actividades de reescritura de los textos expertos. Así, los estudiantes, al adaptar los textos, descubrieron elementos claves como la contextualización de la temática y el planteamiento de una postura. Luego de estas actividades, se realizaron otras de planificación y escritura, en las que se retomó el sentido de la introducción, desde preguntas asociadas a este indicador, como se observa en el siguiente ejemplo:

Imagen 4. Ejemplo apartado introductorio texto Pos-test



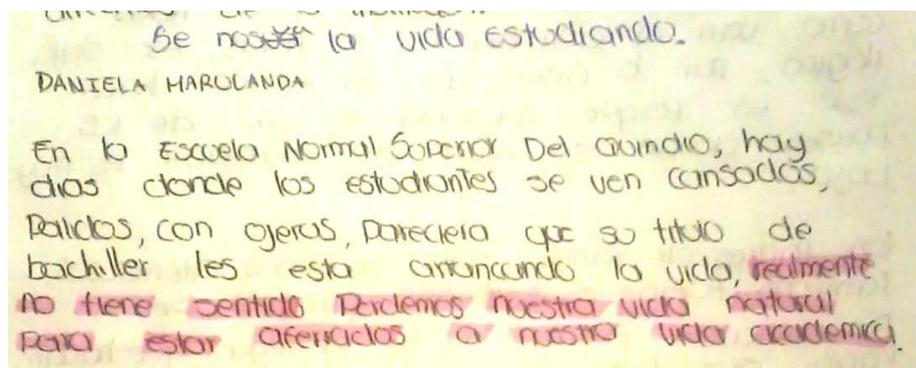
En el anterior ejemplo, además de un apartado introductorio, se presenta una proposición que expone su opinión sobre la problemática institucional planteada en la consigna, es decir, una tesis.

Respecto al indicador, *Tesis*, este mostró un avance de 46.3 puntos porcentuales, distanciándose de la ausencia de *tesis* en la mayoría de los Pre-test, en los cuales los estudiantes, al aproximarse más al texto expositivo, no consideraban necesario situar al lector o hacer

explícito su punto de vista, seguramente porque lo que pretendieron inicialmente era exponer 66 una serie de “quejas” o problemas, sin tomar posición al respecto, como si fuese un asunto ajeno a ellos o como si no fuese necesario decir qué pensaban. Mientras que, en el Pos-test los estudiantes no solo expresaron su punto de vista, sino que incluso situaban o predisponían al lector a favor de su tesis con argumentos.

Este cambio seguramente está relacionado con actividades como la lectura de variedad de textos argumentativos y artículos de opinión en revistas y periódicos de autores reconocidos (textos expertos), que facilitaron la identificación de la *tesis* por parte del estudiante, confirmando lo fundamental de la lectura para el proceso de producción de cualquier tipología textual (Jolibert & Sraïki, 2009). Posteriormente, en las actividades de adaptación y contra-argumentación, de los textos leídos, los estudiantes identificaron el camino para asumir sus propias posiciones y llegar a construir sus propias tesis, las cuales lograron concretar en los procesos de esquematización desarrollados en la producción de textos. Vale la pena resaltar que en muchos de los textos del Pos-test, se puede encontrar una clara intención de hacer explícito el planteamiento de la tesis, puesto que en ellos aparece resaltada o intentan señalarla, como se aprecia en el siguiente ejemplo:

Imagen 5. Apartado introductorio en texto de Pos-test



Se nos ~~roba~~ la vida estudiando.

DANIELA HAROLANDA

En la Escuela Normal Superior Del Quindío, hay días donde los estudiantes se ven cansados, Ralidos, con ojeras, Pareciera que su título de bachiller les esta arrancando la vida, realmente **no tiene sentido perdemos nuestra vida natural para estar aferrados a nuestra vida académica.**

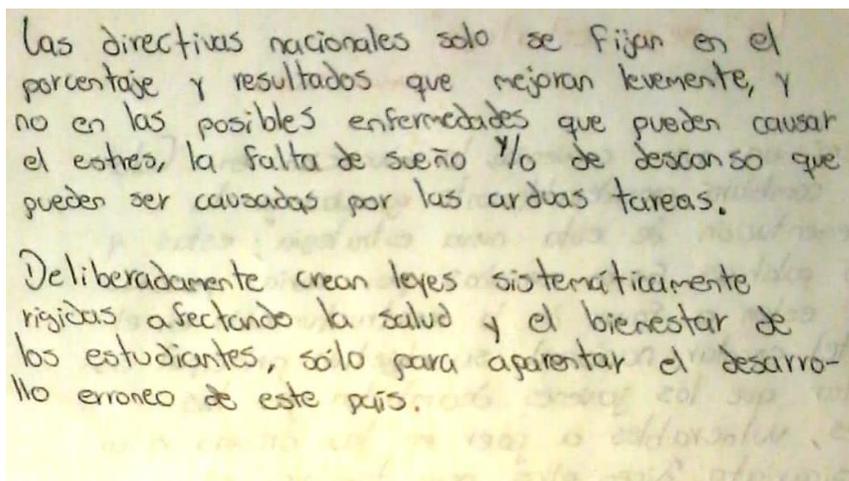
Ahora bien, la ausencia de *tesis* en EL Pre-test, se relaciona con la ausencia de *argumentos* 67 e incluso de un apartado de cierre o *conclusión*; resultado de realizar aproximaciones más a un texto expositivo que argumentativo. En este marco, los estudiantes no asumían como necesarios los *argumentos* en el Pre-test. Sin embargo, este indicador logró un avance de 41.4 puntos porcentuales en el Pos-test, pues en los escritos se aprecia una construcción sólida de *argumentos*, que aparecen claramente diferenciados por párrafos, en los cuales los estudiantes se apoyan en hechos, datos y argumentos de autoridad, para defender su tesis.

Este avance se explica porque los estudiantes realizaron un esquema de los *argumentos* que apoyarían su *tesis* y al que le dieron un orden jerárquico, de igual manera, diseñaron un plan de investigación, según estos *argumentos*, que los llevó a realizar entrevistas a estudiantes, profesores y directivos de la institución (datos), búsqueda de noticias nacionales y locales (hechos), investigaciones y expertos en el tema (autoridad). Luego de realizado este proceso, iniciaron la redacción de la primera versión de sus textos, y la posterior revisión, en la cual los estudiantes fueron más selectivos en los *argumentos*, descartaron los *argumentos* con poca fuerza y fortalecieron los que para ellos eran más pertinentes.

De la misma forma, ocurre con la *conclusión*, que muestra un avance de 32.8 puntos porcentuales en el Pos-test con relación al Pre-test; en el cual, al igual que con la tesis, la mayoría de los estudiantes asumieron la escritura como una exposición de problemáticas y solo en algunos casos intentaron hacer un cierre del texto cuya finalidad era despedirse o agradecer, distanciándose así del propósito de la *conclusión*, la cual busca recapitular o reforzar una tesis. Los desempeños mejoraron en el Pos-test, debido a que en los escritos se puede encontrar una *conclusión*, en la que los estudiantes ya no hacen cierre del texto despidiéndose o agradeciendo,

sino que se toman la libertad de dejar preguntas abiertas y, en algunos casos, de reforzar la *tesis* y retomar los *argumentos* desarrollados, como se puede apreciar en el siguiente ejemplo: 68

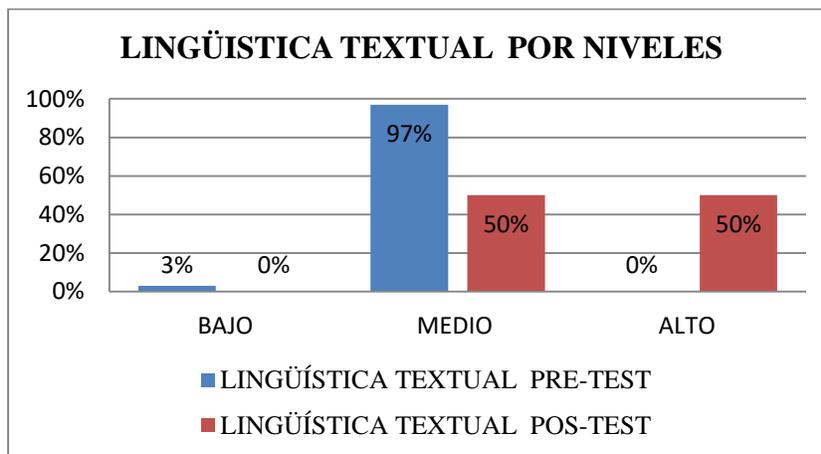
Imagen 6. Ejemplo de apartado de conclusión en texto de Pos-Test



Las actividades de la secuencia, enfocadas en el principio “Se lee para aprender a escribir”, dieron lugar a que los estudiantes entraran en contacto con diferentes tipologías textuales y diferenciaron en ellas su estructura para identificar las características superestructurales que, posteriormente, tuvieron en cuenta en sus actividades de planeación, escritura y revisión de textos, haciendo de dichas características no solamente un objetivo de escritura, sino también criterios de evaluación para la revisión de sus propios textos y de los textos de los compañeros, tanto en la autoevaluación como en la coevaluación.

4.1.2.2 Lingüística textual

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el Pre-test y Pos-test en los diferentes niveles de esta dimensión:

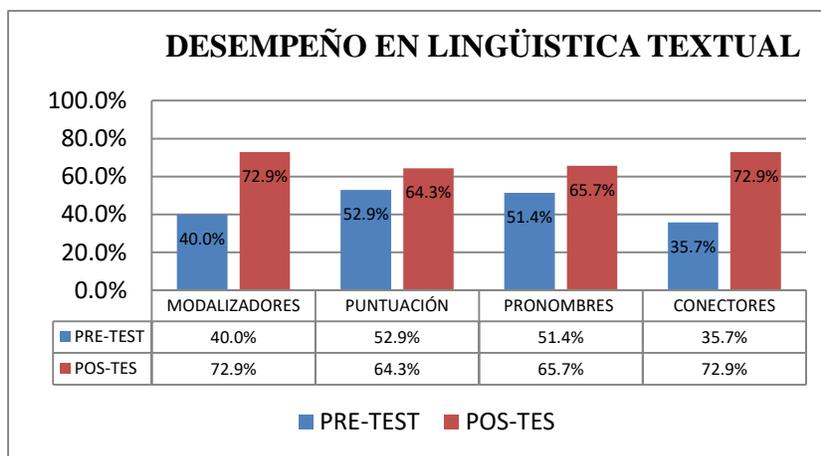


La gráfica 6, muestra la movilidad de los estudiantes entre los niveles de desempeño; así, en el Pre-test la mayoría de los estudiantes se ubicaba en el nivel medio y ninguno en el nivel alto, situación que se transformó considerablemente en el Pos-test puesto que la mayoría se movió al nivel alto.

Las transformaciones de esta dimensión pueden deberse a las actividades de comprensión de textos expertos, en las cuales los estudiantes no solo hicieron la lectura de dichos textos, sino que pasaron a su reescritura con el propósito de generar procesos de explicitación y reflexión sobre el uso de *pronombres, conectores, signos de puntuación y modalizadores*. Estas actividades se llevaron a cabo con el texto “Botella al mar para el dios de las palabras” de Gabriel García Márquez, el cual asumieron como referente para adelantar procesos de reescritura concretando las hipótesis propuestas por el mismo García Márquez en su texto. Estas y otras actividades permitieron no solo identificar los indicadores mencionados, sino, y sobre todo, sus funciones dentro del texto. De igual manera, estos indicadores fueron retomados en los procesos de planificación y revisión de sus propios textos.

La siguiente gráfica, muestra la contrastación de los resultados obtenidos en el Pre-test y el 70 Pos-test de los indicadores que hacen parte de la dimensión “Lingüística Textual”, planteada por Jolibert (2002), como la micro-estructura del texto, desde las cuales se le da sentido al texto.

Gráfica 7. Desempeño en Lingüística Textual por indicadores



En la gráfica 7, se observa que, en general, todos los indicadores presentaron avances, sin embargo, los indicadores con mayor transformación fueron, los *conectores* con un incremento de 37.2 puntos porcentuales y la *modalización* con un avance 32.9 puntos porcentuales. Los indicadores con menor transformación fueron los *pronombres* con un incremento 14.3 puntos porcentuales y la *puntuación* con 11.4 puntos porcentuales. Las transformaciones pudieron darse debido a que las actividades desarrolladas en la secuencia didáctica rompieron con el paradigma tradicional de la enseñanza de la escritura, en el que se privilegian los aspectos formales del lenguaje sin prestar una atención especial a sus usos en una Situación de Comunicación real (Ferreiro et al., 1996). Ahora bien, es claro que los estudiantes antes de implementar la SD, tenían conocimientos sobre estos aspectos, pero no hacían uso adecuado desde sus funciones dentro del texto.

Respecto a los *modalizadores* y *conectores*, en el Pre-test era escaso el uso de marcas de modalización o era recurrente el uso del mismo conector, lo cual se puede ver en la escritura de textos que eran más cercanos a la oralidad que a los requerimientos del lenguaje escrito. 71

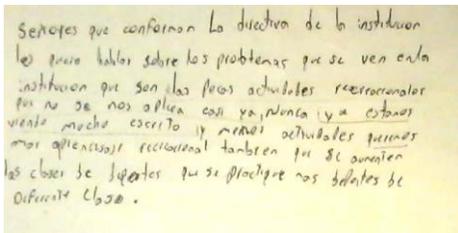
En la implementación de la secuencia, como se señaló anteriormente, se desarrollaron actividades de comprensión y reescritura en las que los estudiantes llegaron a inferir el uso de *modalizadores* y *conectores*; por ejemplo, con el texto de Gabriel García Márquez, se llevaron a cabo actividades de eliminar los *pronombres*, *conectores*, *la puntuación* y *modalizadores*, para luego, al evaluar lo que pasa con estas supresiones e identificar sus funciones y sentido dentro del texto. Con estas actividades los estudiantes pudieron comprender, por ejemplo, que los *modalizadores* permitían dar cuenta de su subjetividad y los *conectores* dar coherencia a los textos (Jolibert, 2002).

Desde esta perspectiva, *modalizadores*, *conectores*, *pronombres* y *puntuación* se convirtieron en un objetivo y requisito en sus procesos de producción y reescritura de textos. Lo anterior, implicó que en los procesos de producción grupales, los estudiantes incluyeran estos indicadores en sus propios criterios de evaluación (con el uso de rejillas), a que en la lectura conjunta de sus textos llegaran a discutir por la ausencia de *modalizadores* o por el uso excesivo de los mismos, en una actitud de compromiso y picardía, todos estaban atentos a analizar el uso de la lingüística, a conversar sobre ella y a afianzar sus procesos de comprensión de los indicadores discutiendo, evaluando y sustentando su uso. De hecho, hasta los estudiantes más apáticos hicieron de la lingüística textual un objetivo de revisión dentro de su escritura, sin desvincularla del propósito global del texto y sentido para el texto. De esta manera, la coevaluación y la autoevaluación jugaron un papel importante en la comprensión de estos indicadores, lo que

reafirma que en las secuencias didácticas, la evaluación debe ser transversal en cada una de sus fases y debe ser vista como un proceso para fortalecer el aprendizaje (Camps, 2010). 72

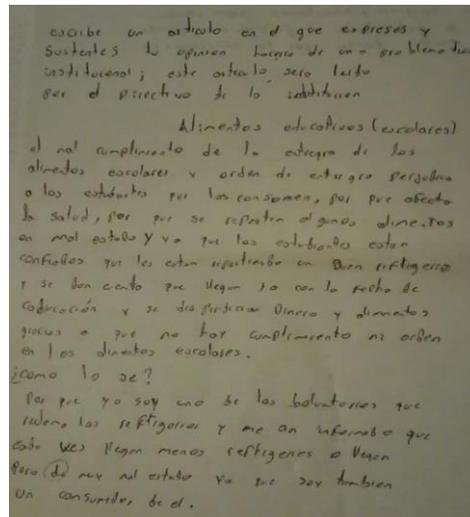
Después de la implementación de la secuencia, en los procesos de producción colaborativa, idearon un momento al que denominaron limpieza del texto, esto implicó que en sus propios procesos de escritura se tomaran un tiempo, con las versiones previas del texto, para hacer lectura y corregir estos aspectos, transformando su concepción de escritura como producto a escritura como proceso. Desde esta concepción, en las producciones individuales, fueron conscientes del uso recurrente de conectores y llegaron a corregirlo, también prestaron mayor atención a fortalecer el planteamiento de sus puntos de vista desde los modalizadores. Los cambios en estos indicadores de esta dimensión se pueden apreciar en el siguiente ejemplo:

Imagen 7. Estudiante N°2 texto Pre-test



Señores que conforman La dirección de la institución les pido hablar sobre los problemas que se ven en la institución que son las pocas actividades recreativas que no se nos aplica con ya, porque ya a estas viene mucho escrito y menos actividades que antes más actividades recreativas también que se suman las clases de deportes que se practican nos faltan de diferentes clases.

Imagen 8. Estudiante N°2 texto Pos-test

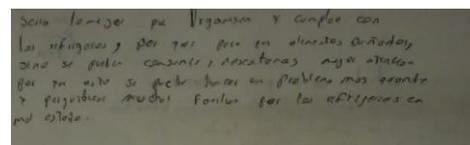


escribe un artículo en el que expresas y sustentas tu opinión acerca de un problema de la institución; este artículo será leído por el director de la institución.

Alimentos educativos (escolares) el rol cumplido de la entrega de los alimentos escolares y orden de entrega persona o los estudiantes que los consumen, por que afecta la salud, por que se respetan algunos alimentos en mal estado y ya que los estudiantes están enfermos que los están repartiendo en buen refrigerio y se dan cuenta que llegan ya con la fecha de caducación y se dan cuenta de que los alimentos que se dan no son los que se dan en los alimentos escolares.

¿cómo lo ve?

Por que yo soy uno de los voluntarios que reparte los refrigerios y me da información que está bien llegan menos refrigerios a llegar pero de muy mal estado ya que son también un consumidor de él.



señores que conforman la dirección y cumplen con los refrigerios y por que por en algunos momentos como se puede consumir, nosotros mejor a veces por que esto se puede hacer un problema más grande y perjudica mucho familias por los refrigerios en mal estado.

TRANSCRIPCIÓN

Uso reiterado e inadecuado del mismo conector

Señores que conforman la directiva de la institución les quiero hablar sobre los problemas que se ven en la institución que son las pocas actividades recreacionales que no se nos aplica casi ya, nunca, ya estamos viendo mucho escrito, y menos actividades, queremos mas aprendizaje recreacional tambien que se aumenten las clases de deportes que se practique mas deportes de diferentes clase.

Uso inadecuado de la coma, único signo utilizado.

Dylan Jose Arias Rincon.

TRANSCRIPCIÓN

73

Alimentos educativos
El mal cumplimiento de la entrega de alimentos escolares y el orden de entrega perjudica a los estudiantes que los consumen, porque afecta su salud, porque se reparten algunos alimentos en mal estado y como los estudiantes estan confiados que les estan repartiendo un buen refrigerio no se dan cuenta que llegan con la fecha de caducacion, asi se desperdicia dinero y alimentos gracias a que no hay cumplimiento ni orden en los alimentos escolares.
¿Cómo lo se?
Porque, yo soy uno de los voluntarios que reclama los refrigerios y me han informado que cada vez llegan menos refrigerios o llegan pero en muy mal estado, ya que soy tambien un consumidor de el.
Lo mejor seria que organicen y cumplan con los refrigerios, porque, para que alimentos danados, sino se pueden consumir, necesitamos mejor atención porque esto puede crear un problema mas grande y perjudicar muchas familias por los refrigerios en mal estado.

Variedad de conectores lógicos con uso adecuado.

Uso de diferentes signos de puntuación, atendiendo a su función

Marcas de modalización

En el texto del Pre-test, se puede observar ausencia de variedad de conectores, modalizadores y signos de puntuación, que hacen que se dificulte la comprensión del mismo. En cuanto al Pos-test, se encuentra el uso de conectores, marcas de modalización y también el uso de signos de puntuación que hacen que el texto esté cohesionado y tenga coherencia.

En este ejemplo, vemos como el Pre-test evidencia la forma en que las prácticas de enseñanza del lenguaje formales centradas en los aspectos gramaticales dan lugar a que los estudiantes en un proceso comunicativo real, no hagan uso de la lingüística desde sentido, limitando su capacidad de expresarse e incluso de defender una postura (Avilés Domínguez, 2012). En contraste, en el Pos-test se puede apreciar el uso de una variedad de conectores, modalizadores y signos de puntuación, evidenciando la comprensión del sentido de estos indicadores y una representación de la escritura que supera la comunicación oral.

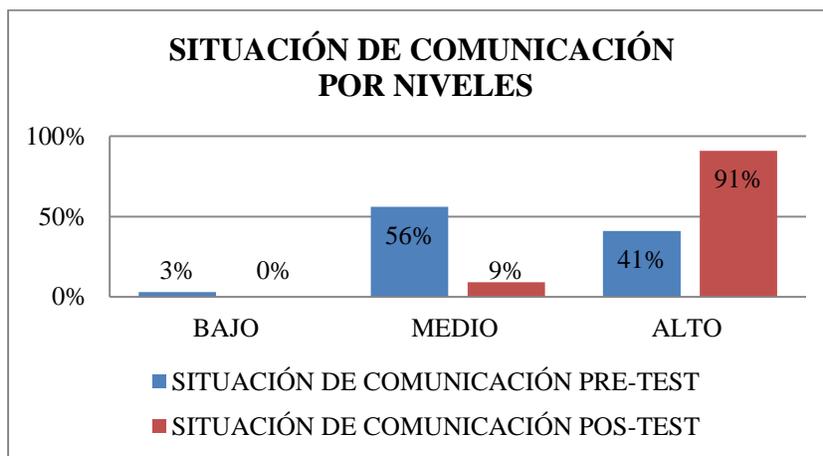
Para finalizar, vale la pena señalar que el estudiante de este ejemplo, es un estudiante caracterizado con discapacidad por pérdida progresiva de visión. Sin embargo, en el texto se

puede reconocer que antes de implementar la secuencia, el estudiante se expresaba por escrito ⁷⁴ procurando usar pocas palabras y producir textos de mínima extensión, para evitar ser corregido; luego de implementada la secuencia, aunque aun presenta dificultades, es evidente su interés por usar el lenguaje para expresar su punto de vista y defenderlo.

4.1.2.3 Situación de comunicación

A continuación, se presentan los resultados de la Situación de Comunicación en los niveles de desempeño propuestos:

Gráfica 8. Desempeño en Situación de Comunicación por Niveles

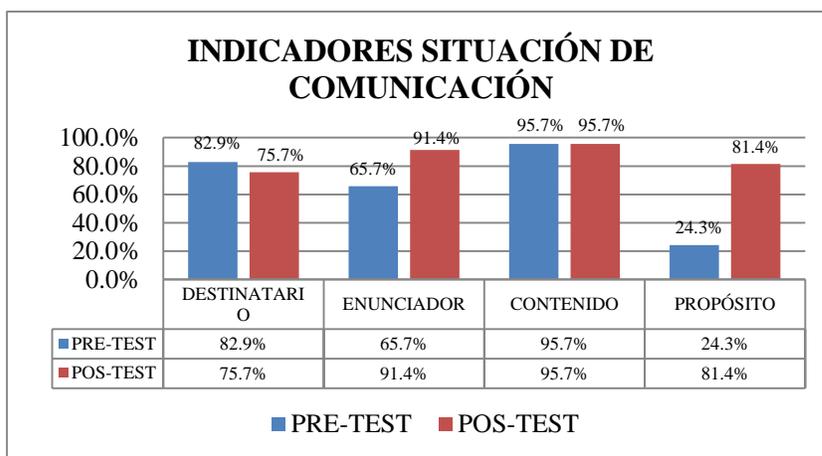


En la gráfica 8, se puede observar la contrastación Pre-test y Pos-test de la situación de comunicación, en ella se identifica una transformación positiva ya que el nivel alto pasó de un 41% en el Pre-test, a un 91% en el Pos-test, evidenciando un avance de 50 puntos porcentuales. Dicho progreso, pudo deberse al enfoque comunicativo de la secuencia, ya que las actividades dentro de ella suponían una aproximación a un propósito real de escritura, en la que efectivamente había un destinatario real, al que se quiere convencer, no solo de una problemática sentida y vivida, sino también de la necesidad de darle solución. Ello se logró con un proceso progresivo, en el que se realizaron actividades como juegos de rol para aprender a argumentar

oralmente, lectura y análisis de textos argumentativos expertos, planteamiento de hipótesis y dramatizaciones alrededor de la posición de autores y destinatarios con cambios en los propósitos. Estas actividades dieron lugar a que los estudiantes valoraran la importancia del propósito, del destinatario, la temática y su rol como enunciador al momento de escribir.

La siguiente gráfica muestra los resultados obtenidos en el Pre-test y Pos-test de los indicadores que hacen parte de la dimensión “Situación de Comunicación” que de acuerdo con Jolibert (2002), constituye la situación cercana del texto. Para establecer las posibles causas de los avances obtenidos por los estudiantes, se realiza un análisis de los resultados en cada uno de los indicadores de la misma:

Gráfica 9. Desempeño en Situación de Comunicación por indicadores



En la gráfica 9, se puede observar que los indicadores con mayores transformaciones fueron el indicador *propósito*, que avanzó en 57.1 puntos porcentuales y el *enunciador* con 25.7 puntos porcentuales; mientras que los indicadores *contenido* y *destinatario* no muestran transformación y en el caso del *destinatario* se encontró una disminución en el desempeño. Los progresos dentro de esta dimensión, como se dijo anteriormente, pueden deberse al enfoque comunicativo de la secuencia, ya que las actividades dentro de ella suponen la aproximación a un propósito real de

escritura y, desde ese propósito, el posicionamiento de los estudiantes como enunciadores que 76 expresan su opinión y asumen una postura frente a una problemática.

Ahora bien, antes de implementar la secuencia didáctica, en los textos del Pre-test de los estudiantes, era evidente la aproximación a un texto expositivo; esta situación implicaba que el propósito de los textos fuera diferente al de convencer, propio del texto argumentativo, y que, por tanto, no se evidenciara la intención de convencer al destinatario, sino exponerle un listado de problemáticas. Esta situación puede deberse, a que la enseñanza de los textos argumentativos, en los planes de estudio del área de lenguaje se posterga para la media vocacional, asunto que lleva a que los estudiantes no tengan claro, al menos en la escritura, los sujetos discursivos, los propósitos y la situación retórica, lo cual coincide con los planteamientos de Sánchez et al. (2012). Por lo tanto, fue común encontrar descripciones, explicaciones, listas, pero no una postura frente a esa problemática. Situación que también evidencia la concepción de la escritura como una tarea, ajena a una situación de comunicación, en la que no hay destinatarios reales ni una posición como autores con una posición clara (Ver imagen 1).

Esta concepción, fue modificándose en los estudiantes a partir, en primer lugar, de la tarea integradora *“Elaborar un artículo de opinión en el que expresaran su posición frente a alguna situación problemática en la que se sintiera directamente afectados dentro de su entorno escolar”*. En este marco, el artículo de opinión era el producto que les serviría de canal para ser escuchados por las directivas del colegio y demás miembros de la comunidad.

En segundo lugar, la situación de comunicación trabajada durante la secuencia, con actividades que permitieron a los estudiantes inferir el propósito de los textos argumentativos y la posición del enunciador a partir de la lectura analítica de textos argumentativos expertos, las dramatizaciones de la posición del escritor antes de escribir y de la forma en que asume postura

concreta frente a una temática. Estas actividades permitieron, por un lado, crear una imagen 77 del destinatario y sus características, con actividades como el análisis de videos del programa “La pulla” y la lectura de artículos de opinión de la revista Semana, a partir de los cuales se comparó el lenguaje utilizado por cada autor para deducir a qué tipo de lector estaban dirigidos los textos. Gracias ello, los estudiantes comprendieron que el texto es una interacción de sujetos discursivos, donde un alguien escribe sobre algo a otro, en el caso del artículo de opinión que se escribiría, el lector hace parte de una comunidad y comparte una problemática, con ello en mente los escritos logran expresar su subjetividad y estilo, utilizando expresiones con un carácter imperativo y en algunos casos desiderativo hacia las directivas del plantel.

Por otro lado, el tener en cuenta en la escritura, los parámetros propios de la Situación de Comunicación, así que en la planeación se representaron al destinatario y por tanto la necesidad de modificar o precisar el lenguaje y usar diversos tipos de argumentación para afianzar una posición frente a dicho destinatario. Todo lo anterior contribuyó a que se distanciaran del estudiante que se limita a hacer la tarea, para asumir la posición de escritores que asumen una postura respecto a una problemática, como un equipo, establecen el camino para convencer a quien lee su texto. Posteriormente, en los procesos de producción conjunta, esto fue uno de los ejes de revisión. El resultado de todo el proceso se puede apreciar en el siguiente ejemplo:

La "mejor estrategia"
 Daniel Casas

"Será un nuevo comienzo, la educación en Colombia cambiará considerablemente gracias a la implementación de esta nueva estrategia"; estas y más palabras fueron escuchadas por varias personas que están a favor de la reestructuración en el plantel escolar nacional, su objetivo principal es evitar que los jóvenes deambulen por las calles, vulnerables a caer en las drogas o en el sicariato, dicen ellos, pero también se están olvidando del bienestar de los estudiantes solo por querer aparentar ser una nación con un buen desarrollo.

Si bien es cierto, esta medida va logrando su buen desarrollo porque su manejo está siendo mal utilizado, porque son prácticamente 12 horas en la que los jóvenes se la pasan estudiando áreas que, en algunas, el aprendizaje es un conocimiento "huevo".

Y como si fuera poco, los estudiantes se llevan a sus casas tareas irresistibles sin ninguna posibilidad de disfrutar su tiempo libre.

Con la jornada única han dejado aparte el bien común solo para aparentar ser un país "completamente desarrollado".

Posición del estudiante frente a la implementación de la Jornada Única en la I.E

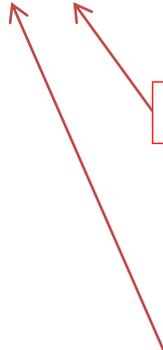
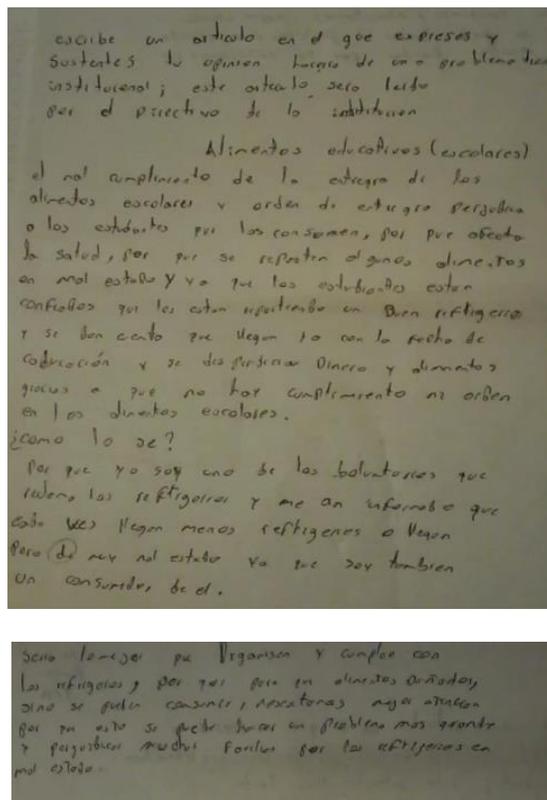


Imagen 10. Texto del Pos-test



TRANSCRIPCIÓN

Alimentos educativos

El mal cumplimiento de la entrega de alimentos escolares y el orden de entrega perjudica a los estudiantes que los consumen, porque afecta su salud, porque se reparten algunos alimentos en mal estado y como los estudiantes estan confiados que les estan repartiendo un buen refrigerio no se dan cuenta que llegan con la fecha de caducacion, asi se desperdicia dinero y alimentos gracias a que no hay cumplimiento ni orden en los alimentos escolares.

¿Cómo lo se?

Porque, yo soy uno de los voluntarios que reclama los refrigerios y me han informado que cada vez llegan menos refrigerios o llegan pero en muy mal estado, ya que soy tambien un consumidor de el.

Lo mejor seria que organicen y cumplan con los refrigerios, porque, para que alimentos dañados, sino se pueden consumir, necesitamos mejor atención porque esto puede crear un problema mas grande y perjudicar muchas familias por los refrigerios en mal estado.

El estudiante expresa un deseo (necesidad) e involucra al lector en ese mismo sentimiento.

El estudiante pretende influir directamente en el destinatario (directivas)

Dentro de esta dimensión, en el indicador contenido ocurre una particularidad, los estudiantes tienen los mismos resultados en ambas pruebas, esto debido a que la problemática que se plantea en la consigna es cercana y conocida por ellos: “*Escribe un artículo donde expreses y defiendas tu opinión sobre una problemática institucional*”, por lo tanto, entra en juego la relación que se establece entre el tema del texto y el conocimiento que se tiene sobre el mismo (Hayes, 1979). Por ejemplo, en la mayoría de textos la temática recurrente es la implementación de la Jornada Única en el plantel educativo y los cambios que esta ha generado, tanto en la política organizacional institucional como en la infraestructura.

Estos muestran, que los estudiantes se sienten afectados con las largas jornadas escolares, el servicio de restaurante escolar, la cantidad de asignaturas que deben cursar y el poco tiempo libre que les queda para sus actividades de ocio. También manifiestan en algunos escritos, que nunca fueron tenidos en cuenta en el momento de implementar esta política de Estado e incluso plantean que a los adultos (Directivas, docentes y padres de familia) no les interesa su opinión. Al llegar el artículo de opinión al aula, los estudiantes vieron esa oportunidad de expresar estas inconformidades y de ser escuchados por fin por la comunidad, además de descubrir, a través de las entrevistas a otros estudiantes, que no eran los únicos inconformes y que otros también compartían esta afectación. Lo anterior se refleja en el siguiente ejemplo:

Imagen 11. Texto del Pre-test

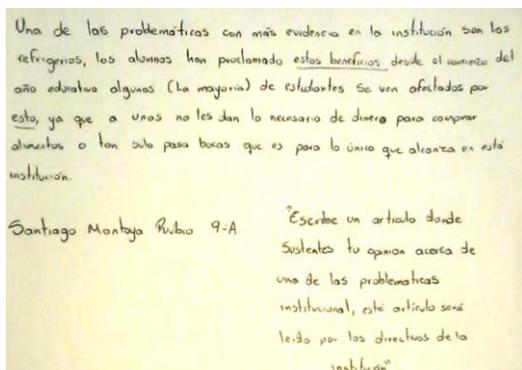
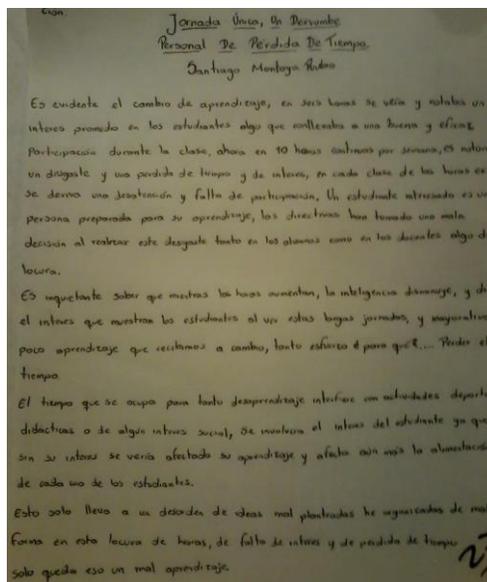


Imagen 12. Texto del Pos-test



TRANSCRIPCIÓN

TRANSCRIPCIÓN

Una de las problemáticas con más evidencia en la institución son los refrigerios, los alumnos han proclamado estos beneficios desde el comienzo del año educativo algunos (la mayoría) de estudiantes se ven afectados por esto, ya que a unas no les dan lo necesario de dinero para comprar alimentos o tan solo pasa bocas que es para lo único que alcanza en esta institución.

Santiago Montoya Rubio 9

Jornada Única, Un Derrumbe Personal de Perdida de Tiempo.
Santiago Montoya Rubio

Es evidente el cambio de aprendizaje, en seis horas se veía y notaba un interés promedio en los estudiantes algo que conlleva a una buena y eficaz participación durante la clase, ahora en 10 horas continuas por semana, es notorio el desgaste y una pérdida de tiempo y de interés, en cada clase de las horas extra, se deriva una desatención y falta de participación. Un estudiante interesado es una persona preparada para su aprendizaje, los directivos han tomado una mala decisión al realizar este desgaste tanto en los alumnos como en los docentes algo de locura...

En resumen, los resultados obtenidos en la producción de textos argumentativos, en la prueba del Pos-test, evidenciaron las transformaciones de los estudiantes; no solo en cuanto a los conceptos propios de la Estructura Argumentativa; sino en la representación de la escritura como

un proceso en el que se planea, se revisa se reescribe; de igual forma, un proceso que supone 82 pensar en un destinatario al que se le escribe para lograr su adhesión a la opinión o punto de vista expuesto y que, según la intención que se tenga al escribir, existen textos pertinentes.

Con la implementación de la S.D, no solo hubo transformaciones positivas en la producción textual y la concepción de escritura de los estudiantes, también en las de la docente en cuanto a su práctica. A continuación, se presenta el análisis cualitativo.

4.2 Análisis Cualitativo

En este segundo momento del análisis, se presentan las reflexiones sobre las prácticas y las transformaciones que presentó la docente durante la implementación de la secuencia didáctica, partiendo de lo registrado en el diario de campo. Estas reflexiones se referencian en tres momentos: preparación, desarrollo y cierre, desarrolladas durante 10 sesiones, conformadas por 75 clases.

Para este análisis, se establecieron las categorías: *Percepción, autocuestionamiento, toma de decisiones y descripción*, que surgieron de manera colaborativa y deductiva en el grupo de la línea de investigación de Lenguaje, DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN de la U.T.P.

En la primera fase se llevó a cabo la preparación que se desarrolló durante una sesión compuesta por seis clases. Esta fase tenía como objetivo establecer el contrato didáctico.¹

¹ Se habla en primera persona para ser coherentes con el texto que se produce, para dar cuenta de las reflexiones realizadas por la docente de manera personal.

Durante esta fase, noto que en mis registros predominan las descripciones y solo ocasionalmente emerge la percepción, que para mi caso solo se concentra incipientemente en el estudiante, con una preocupante ausencia de mí. También, es importante resaltar en esta fase la ausencia de las categorías de Ruptura y Toma de decisiones, posiblemente debido a que la descripción, supone para mí, dar cuenta de forma más sistemática del diseño establecido previamente de la secuencia; por tanto, con el fin de que los registros proyectaran la realización de lo planeado, se pierde la perspectiva de los sujetos, tanto estudiantes como de mí misma, como parte del proceso de enseñanza.

El predominio de la descripción en mi diario, me indica que mi experiencia es muy instrumental y que paso por alto representarme a los estudiantes, también que me asumo como una extraña en mi propia práctica, lo que se puede notar en apartes de los registros que identifiqué como descripciones, minuciosas y detalladas, un ejemplo de ello es: *“Se inicia la clase haciendo un breve recuento de las actividades a adelantar; se aclara que los tiempos se manejarán no por clase, sino por sesión; se les explica que una sesión incluye varias actividades todas enfocadas en un mismo objetivo; y que el objetivo de la sesión 1 era socializar la secuencia, los objetivos de la secuencia y establecer los acuerdos pedagógicos”*. (Aparte descriptivo de la clase 1, de la sesión 1).

En este caso, se nota una focalización determinada por los detalles de forma, desde la asistencia, la administración del tiempo, la gestión de aula pensada como una asignación de tareas y una serie de instrucciones; esto puede deberse a una preocupación por dar cuenta del diseño de la secuencia, para poder evidenciar varios aspectos de la investigación que posiblemente combiné con elementos del diseño de la secuencia.

Esta segunda fase corresponde a las sesiones 2 hasta la 9. En esta fase, en más de la mitad de mis registros, siguen predominando las descripciones; solo hasta la sesión 4 empieza a notarse un cambio en mi perspectiva, empieza a emerger una percepción mucho más emotiva frente a los estudiantes: *“Siempre después de un festivo, los comienzos tienden a ser lentos, aunque independientemente de la velocidad o de la memoria de los chicos, es evidente que parece encantarles la clase, acaban de tener la primera fiesta de 15 oficial del grupo, se han visto en otras facetas y están fascinados, tanto que es indispensable fijar su atención, poco a poco retomamos la calma y damos inicio a la clase”* (aparte de la clase de mayo 30, clase 2 sesión 4) e incluso frente a las sensaciones que experimenté durante las clases: *“La clase comienza con un saludo lleno de excesiva alegría de mi parte, pues en la mañana saludo hasta las sillas, ellos en cambio saludan comentando: “claro que felicidad hacer madrugar estos angelitos, ¿si ve, como estamos de comprometidos”? ¡Ser sarcástico tiene sus consecuencias! Ellos se han vuelto expertos y a veces parece que se preparan para ver como reacciono.”* (Aparte de la clase del 25 mayo del 2017; clase 1 sesión 4); con este cambio de perspectiva, empieza a darse cuenta de procesos de interacción que me permiten reconocer las transformaciones que tanto los estudiantes y yo experimentamos. A partir de este punto surgen cuestionamientos, frente a mis sensaciones, frente al cambio de actitud de los estudiantes y frente a la forma en que su actitud cambia nuestra interacción en clase, pues es evidente que ha surgido en nosotros un compromiso y sentido de pertenencia, que se refleja en la forma de identificarnos con la Secuencia Didáctica; pero, al mismo tiempo, nuestra relación ha cambiado a medida que me hago consciente del protagonismo de los estudiantes y me descubro a mí misma.

En este cambio de perspectiva, he descubierto que el diálogo con los estudiantes, la interacción con ellos y la conciencia de nuestra relación, me da la capacidad de adaptarme y al mismo tiempo de transformar a los chicos empoderándolos de su propio proceso de aprendizaje. Ahora bien, con esta nueva conciencia en esta fase es evidente que al ampliar el rango de mi percepción se puede ver como emergen los autocuestionamientos, al principio en forma de sarcasmo e insinuación: *“miércoles la primera hora es una oportunidad para salirnos de la rutina, me encanta saludarlos llena de energía pues para ellos mi dicha es contradictoria a su pereza de madrugar, saludo a todos y todo: las puertas, las sillas, los niños, ellos en cambio me miran con desconcierto y se ríen con picardía “sus ojos parecen reflejar una complicidad que se deleita en la maldad de la profe”* (aparte del diario de mayo 31, clase 3 sesión 4).

En esta fase, dejé de centrar mi atención en los aspectos formales de la secuencia; en la descripción distante de mi labor, para centrarme en los estudiantes, en mi interacción con ellos y llegar a ser consciente de que cada clase fue un escenario en donde tanto ellos como yo nos transformamos y logramos hacer del aprendizaje una experiencia que trasciende al tiempo de una clase, que va más allá de las paredes del salón y que toca significativamente la definición del ser.

Fase de cierre

El cierre de la secuencia correspondió a la sesión 10, que se desarrolló en 7 clases. Al concluir este proceso, me reconozco como una docente transformada y en un camino inacabado de descubrimiento y cambio, en este punto, he notado que parte de ese cambio es producto del análisis de los registros del diario, al ver mi actitud distante, al darme cuenta que solo me centraba en aspectos que denominé como **rutina** (una categoría en la que agrupe todas las acciones repetitivas, que describen el día a día, sin dar cuenta de las interacciones entre los sujetos); en un punto del desarrollo, lo repetitivo de los registros dio lugar a un cambio de

perspectiva que desencadenó diferentes rupturas que dieron lugar a un cambio en mi forma de 86 percibir mi práctica, mi relación con los estudiantes, mis sensaciones.

En la última etapa de la secuencia, me encuentro que no solo yo evaluó, que la evaluación se ha convertido en la tarea de todos: *“los chicos valoraron su propio trabajo, pero en la lectura notaron unos detalles, detalles que seguirán apareciendo, una coma, con mayúscula, debería hacer énfasis con un modismo, cada grupo comentó, los detalles que notó durante la lectura, en esta ocasión como en otras la intención de todos no era descalificar, era garantizar que el trabajo de todos fuera siempre mejor”* (apartado de la clase del 10 de noviembre, sesión 10); descubrí que en mi labor no estoy en el centro del aprendizaje: *“No puedo describir lo que sentí al escucharlos, hablan de sus procesos apersonados, empoderados, en el conversatorio, no solo yo soy el maestro, cada uno de ellos ha asumido este rol frente a su compañeros”* (apartado de la clase del 10 de noviembre, sesión 10), todo gira en torno a ellos, a que hagamos de cada día una oportunidad, de que ellos brillen frente a su propio proceso de formación.

Al finalizar esta secuencia, encuentro que las rupturas han sido determinantes, que en ocasiones subestimo mi labor y con ello la oportunidad de transformar el entorno y más importante aún la experiencia de mis estudiantes, considero determinante el enfoque comunicativo de la secuencia, porque transformó totalmente el rol y la actitud de los estudiantes y su papel en el proceso de aprendizaje. En este sentido las transformaciones que se establecen desde el análisis del diario, concuerdan con los supuestos de Perrenoud (2010) que el objetivo de entrar al aula es el de investigar. Por tanto, entendí que esta labor no puede estar determinada por el saber o por la rutina, aspecto que me mostró la importancia de ser más receptiva y más abierta, a pensarme desde una crítica que dé lugar en mi práctica a un permanente

cuestionamiento, a transformaciones y una construcción de sentidos con los que comprenda y 87
pueda llegar a cambiar mi propia concepción de la enseñanza.

En este capítulo, se presentan las conclusiones después de realizar el análisis de resultados sobre los procesos de producción de textos argumentativos. Estas conclusiones se generan atendiendo a la validación de hipótesis y objetivos planteados en el proyecto.

- En primer lugar, el análisis de los datos cuantitativos, permite rechazar la Hipótesis Nula y aceptar la Hipótesis de Trabajo, por tanto, la Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo, incidió de manera significativa en la producción textual argumentativa de los estudiantes de grado Noveno, de la I.E. Escuela Normal Superior, del Quindío. Las diversas actividades desarrolladas en la secuencia didáctica, aportaron a que los estudiantes comprendieran la complejidad de la escritura, la estructura de un texto argumentativo, la necesidad de profundizar sobre una temática antes de escribir, DE organizar sus ideas para argumentarlas frente a un potencial destinatario con el propósito de convencerlo de una posición y lograr en él la adhesión, a entender que a través del lenguaje, particularmente del escrito, puede expresar lo que piensa a otros. En suma, posicionarse como escritor en una relación dialógica con un posible lector. En este marco, entender la responsabilidad de la escritura argumentativa en la construcción de posiciones democráticas, lo cual concuerda con las posiciones expresadas por Canals (2007).
- En relación con la producción escrita de los estudiantes, antes de la implementación de la S.D, se evidenciaron diversas dificultades: La primera, tenía que ver con la concepción de la escritura, la cual era vista como un producto y como una tarea. Esta manera de ver la escritura implicaba una especie de complacencia con quien pone “la tarea” y no con las

propias necesidades y expectativas. En este sentido, la consigna se asumió como una 89
tarea en la que se enumeran una serie de problemáticas, sin tener en cuenta el propósito ni
el posible destinatario del texto. En consecuencia, la superestructura correspondía a una
exposición, en la que por supuesto, no hay una posición del autor (tesis), ni argumentos
para convencer al destinatario, aunque la consigna lo explicita pues, en su representación,
el profesor era el destinatario del texto (Avilés, 2012; Soto, 2014).

La segunda dificultad, consecuencia de la anterior, era no considerar necesario cuidar la
estructura y los aspectos formales del texto, ya sea porque no se sabía como hacerlo,
como es el caso del uso de conectores, signos de puntuación, marcas de modalización y
uso de pronombres como sustitutos anafóricos, o porque si el destinatario tradicional de
la escritura es el profesor, este señalará los errores y, en todo caso, entenderá lo que quiso
decir. Esta situación es producto de la manera como se ha abordado la escritura, pues si
bien se enseñan los componentes gramaticales, se desvinculan del proceso de
comunicación implícito en el texto, esto es de la necesidad de escribirle a destinatarios
reales con propósitos concretos, como lo menciona Avilés (2012).

- En cuanto a la implementación de la secuencia didáctica, cuyo desafío fue mejorar los
procesos de producción escrita de los estudiantes y, de forma específica, cumplir con los
criterios canónicos del texto argumentativo, tipo artículo de opinión, se percibió una
aceptación positiva por parte de los estudiantes frente a la metodología y actividades
propuestas. La tarea integradora, ubicó a los estudiantes en un contexto, en el cual serían
escuchados, pero no de cualquier manera, se escribiría un artículo para ser publicado y
leído por un público experto. Con este desafío, los estudiantes, se tomaron la palabra,
argumentaron, tomaron postura y comprendieron, en primer lugar, que era necesario leer

y analizar textos expertos, investigar a fondo sobre el tema y la problemática para poder argumentar sobre ella; en segundo lugar, que era necesario pensar en su destinatario y el lenguaje adecuado según sus características. Así, argumentación oral, lectura, investigación y escritura, entraron al aula para darle voz propia a los estudiantes.

- La implementación de la secuencia didáctica posibilitó que los estudiantes descubrieran que escribir supone un proceso que implica la planificación, escritura, revisiones y reescrituras propuestas por Hayes (1979). Abordar la escritura de esta forma permitió no solo el trabajo conjunto y colaborativo entre pares, si no también entender que el primer texto no es definitivo, que hay que volver sobre él para “pulirlo” en función de criterios de excelencia, construidos de manera colectiva. Este tipo de actividades dieron lugar a que los estudiantes llegaran a deducir la importancia de la situación de comunicación, haciendo a un lado la concepción de escribir como un producto o tarea para asumirlo como un compromiso conjunto y un proceso inacabado. De igual forma, entendieron las posibilidades que brinda el lenguaje escrito para expresar y mostrar las posturas que se tienen respecto a ciertos asuntos y que es posible encontrar otros sujetos que comparten las mismas opiniones o, por el contrario, están en oposición, pero que, si se tienen argumentos convincentes basados en hechos, datos, ejemplos, entre otros, es posible defender las convicciones de manera crítica, sin necesidad de recurrir a la violencia verbal o física.
- Frente a las transformaciones de los estudiantes, estos comprendieron la importancia de la argumentación como una forma de construcción de conocimiento racional que permite la participación activa en diferentes situaciones y problemas que enfrentan en su entorno escolar, lo que los prepara para formar parte de una sociedad, coincidiendo con Canals

(2007). Asimismo, comprendieron que la argumentación brinda herramientas para 91

organizar el discurso y exponer sus puntos de vista frente a las diversas situaciones que enfrentan, lo que se evidencia en un discurso mejor elaborado, ejemplo de ello es que en la mayoría de textos del Pos-test, los estudiantes logran construir una tesis y defenderla a partir del desarrollo de argumentos y un apartado de cierre o conclusión, proyectando la comprensión de los textos argumentativos a partir de la lectura de textos expertos. De la misma forma, los textos del Pos-test demuestran claramente un propósito, un posible destinatario y el uso de modalizadores desde los cuales evidenciaban su subjetividad y su posicionamiento como enunciador. En consecuencia, los estudiantes lograron reconocerse como autores y posicionarse como expertos en textos argumentativos, tipo artículos de opinión. Esto se logró en el desarrollo de las actividades de planeación, escritura y reescritura que fueron transformando su concepción de la escritura, como una tarea cuyo único destinatario es el docente, a una concepción de la escritura como proceso en el que se ponen en juego, la subjetividad (posición y argumentación) y los aspectos formales del texto pensando en el propósito de convencer a un destinatario. En este marco, la voz de los estudiantes cobró vida en la producción textual conjunta, que a su vez originó una publicación y la puesta en escena del texto con los integrantes de la comunidad educativa.

- En cuanto al análisis sobre las transformaciones de la docente, se encuentran reflexiones que permiten reconocer, replantear y repensar sus propias concepciones de enseñanza del lenguaje, en este marco, las rupturas evidenciaron un cambio en la forma de pensar sus propias prácticas, aspecto que dio lugar a que la planificación de actividades reflejara una representación más clara de la escritura, centrando el proceso en el aprendizaje, lo que llegó a hacer la enseñanza girara en torno a los estudiantes, quienes fueron valorados

como personas que hacen parte de una sociedad y que tienen voz y posturas frente a lo que ocurre en su contexto. De igual manera, la idea de la evaluación como el cumplimiento de requisitos específicos de acuerdo a unos contenidos, pasó a ser un proceso de retroalimentación bidireccional en el que la profesora no es la única que evalúa pues las apreciaciones de los estudiantes sobre los procesos y producciones de sus compañeros y de sí mismos tienen gran valor y fortalecen el aprendizaje. Estas formas de evaluación permiten a los estudiantes reconocer que los “errores” son oportunidades para mejorar, esto los llevó a ser más rigurosos consigo mismos y con los demás, generándose un intercambio de roles dentro del aula a medida que transcurría la secuencia didáctica. Ahora bien, es importante resaltar la potencia que tiene la implementación de secuencias didácticas en el aula, tanto para los estudiantes como para la profesora, ya que permitió en los primeros un aprendizaje dinámico y participativo y la realización de procesos metacognitivos, transformándolos en sujetos críticos. En el caso de la profesora, las diversas actividades propuestas en la SD, en torno a la producción textual, le permitieron entender su potencia como una propuesta que genera cambios en la enseñanza del lenguaje escrito, aspecto que concuerda con la línea de Investigación de Lenguaje, de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, en la que se han venido generando investigaciones sobre la incidencia de la implementación de secuencias didácticas, en la comprensión y producción textual, y en las que se hace evidente la necesidad de continuar transformando las prácticas educativas frente a la enseñanza de la comprensión y la escritura, debido a los resultados obtenidos.

- Para finalizar, cabe destacar que la S.D. implementada para esta investigación, se desarrolló desde el área de Ciencias Sociales, lo que confirma que la enseñanza del

lenguaje no es exclusiva de los docentes que se desempeñan en el área de lenguaje 93 (Fabregat, 2009). Además, abordar el texto argumentativo desde esta asignatura permitió que los estudiantes aprendieran a exponer su punto de vista sobre problemas de su entorno que no solo los afectan a ellos, como es el caso de la Jornada Única, si no a la sociedad en general, justificados a partir de las razones del conocimiento de dichos problemas, contrastando con los puntos de vista y argumentos de los demás, para “aprender a pensar sobre el mundo y plantear propuestas alternativas” (Canals, 2007, p. 50) lo que constituye uno de los objetivos fundamentales de las Ciencias Sociales y ratifica la importancia del lenguaje en la producción del conocimiento y la formación de ciudadanos críticos.

- Los resultados obtenidos en el análisis de los avances en la superestructura del texto argumentativo, tipo artículo de opinión, sugieren que existe potencial en la aproximación a esta tipología en los diferentes grados de la básica y que es necesario hacer un acercamiento al estudio de la misma desde los primeros años de escolaridad, iniciando con la argumentación oral para luego pasar a la escrita. Dada la complejidad de los procesos cognitivos que supone la argumentación y al papel que juega al concretar situaciones que permiten al estudiante asumir un rol como ciudadano, es de vital importancia generar en el aula, espacios en los cuales el estudiante reconozca los contextos cotidianos de la argumentación, de la misma forma es importante abordar diferentes problemáticas de su contexto sobre las que asuman una posición y propongan soluciones frente a las mismas.
- La implementación de secuencias didácticas de enfoque comunicativo permite a los estudiantes descubrir por si mismos las funciones del lenguaje y tener una participación más activa en su proceso de aprendizaje; por tanto, es importante fortalecer en el aula experiencias que se centren en el estudiante, implementando actividades que los involucren y que les permitan explorar otros ámbitos de producción textual y hacer uso de su creatividad, empoderándose del rol de escritores. Así mismo, se considera de vital importancia que las actividades sean propuestas por los estudiantes y mediadas por el docente; coincidiendo con los planteamientos de Lerner (2001).

- De igual manera, es indispensable generar espacios en todas las áreas del saber para trabajar de manera colaborativa la enseñanza del lenguaje, en especial la producción de textos argumentativos, eso supone el desafío de fomentar una conciencia frente al enfoque comunicativo en prácticas de enseñanza de la producción textual y al mismo tiempo hacer partícipes a todos los docentes de todas las áreas de la formación en procesos de producción de textos, enfatizando la función social del lenguaje.
- En cuanto a la fundamentación teórica, se recomienda explorar la propuesta de Álvarez (2001), sobre textos argumentativos, puesto que presenta una propuesta clara, sencilla y pertinente de las tipologías textuales argumentativas y su correspondiente superestructura, además, pueden constituir la base en el diseño de instrumentos para valorar la producción de este tipo de textos, así como el abordaje de la variedad de textos argumentativos que poco se trabajan en el aula de clase, tanto en comprensión como en producción textual.

- Álvarez Angulo, T., & Ramírez Bravo, R. (2006). *Teoría o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Álvarez, T. (2001). *Textos expositivos, explicativos y argumentativos*. Barcelona, España: Octaedro.
- Álvarez, T. (2010). *Competencias básica en escritura*. España: Octaedro.
- Avilés Domínguez, S. (2012). *La producción de textos en la escuela, una lectura desde el pensamiento complejo*. México: Colegio de estudios de posgrados de la Ciudad de México.
- Bolívar Romero, A., & Montenegro, R. (2012). Producción de textos argumentativos escritos en estudiantes de grado décimo. *Escenario*, 10(2), 92-103.
- Camps, A. (2003). Lectura y vida. *Revista latinoamericana de Lectura*.
- Camps, A. (2010). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: GRAÓ.
- Canals, R. (2007). La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*(6), 49-60.
- Chomsky, N. (1965). *Aspectos de una teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Congreso de Colombia. (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá, D.C: Momo.
- Cortés Carrillo, L., Díaz Mora, M. C., Sabogal Cortés, Y. K., & Durán Beitez, N. (2014). *Situaciones y comentarios: Artículos de opinión*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Díaz Rodríguez, Á. (2002). *La argumentación escrita*. Medellín: Universidad de Antioquia.

ESO: cinco textos de Daniel Cassany. Andalucía: Universidad de la Rioja.

Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Ribeiro Moreira, N., & García Hidalgo, I. (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos para tres lenguas*. España: GEDISA.

Garzón Osorio, M. L. (2012). *Incidencia de una secuencia didáctica para trabajo colaborativo con apoyo TIC para el desarrollo de la argumentación en estudiantes del programa Ciencias del Deporte y la Recreación de la Universidad Tecnológica de Pereira*. Pereira: UTP.

González Reyna, S. (2005). *Periodismo de opinión y discurso*. México: Trillas.

Hayes, L. (1979). *A process model of composition*. Pittsburgh: Carnegie-Mellon University.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (1997). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2017). *Índice Sintético de Calidad Educativa*. Bogotá: MEN.

Jolibert, J. (2002). *Formar Niños Productores de Textos* (Octava ed.). Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A.

Jolibert, J., & Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: J.C. SÁEZ Editores.

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

Lomas, C. (2001). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós.

comunicativos de la educación lingüística. En C. Lomas, *Educación Lingüística entre el deseo y la realidad* (págs. 37-76). México: Octaedro.

Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Estándares básicos para el área de Lenguaje*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana*. Bogotá, D.C: Magisterio.

Ministerio Educación Nacional. (2011). *Plan Nacional de Lectura y Escritura*. Bogotá: MEN.

Parodi Sweis, G. (2000). La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo/discursiva. *Signos*, 33(47), 151-166.

Perelman, C., & Toulmin, S. (2010). *Teoría de la Argumentación*. Buenos Aires: Biblos.

Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: GRAÓ.

Sánchez Abchi, V., Dolz, J., & Borzone, A. M. (2012). *Escribir textos argumentativos desde el inicio de la escolaridad. Un análisis de textos producidos a partir de una secuencia didáctica*. Argentina.

Soto Ocampo, J. (2014). *Incidencia de una secuencia didáctica basada en las categorías de contexto y situación de comunicación para la producción de textos autobiográficos en estudiantes de grado 4° y 5° de EBP*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Van Dijk, T. A. (1989). *Estructuras y funciones del discurso* (Sexta ed.). México: Siglo XXI editores.

Vigotsky, L. S. (1982). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.

de textos expertos.

3. Diferenciar las estrategias de argumentación y su pertinencia de acuerdo a los parámetros de la situación de comunicación.
4. Identificar y hacer uso de las marcas textuales y los elementos básicos de la lingüística textual en artículos de opinión.
5. Escribir textos argumentativos

CONTENIDOS DIDÁCTICOS:

CONTENIDOS CONCEPTUALES:

1. La argumentación
2. Textos argumentativos
3. Parámetros de la situación de comunicación.
4. Estructura de los textos argumentativos.
5. Esquemas de representación de textos argumentativos.
6. Estructura de los artículos de opinión.
7. Coherencia y cohesión.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES:

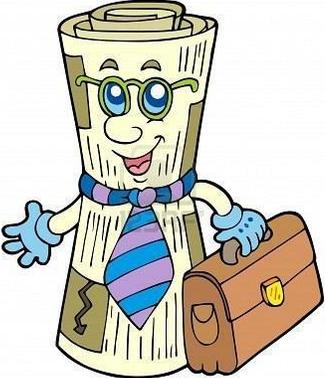
1. Ejercicios de argumentación oral.
2. Lectura y análisis de diversos textos argumentativos expertos.
3. Identificación y análisis de la estructura de los textos argumentativos en textos expertos.
4. Producción escrita: Planificación, escritura, revisión y reescritura de textos.

CONTENIDOS ACTITUDINALES:

1. Valora la importancia social del texto argumentativo.
2. Respeta y aprecia las opiniones de los demás.
3. Acepta los cambios en las formas de pensar, sentir y actuar de los demás.
4. Valora de manera positiva el trabajo en equipo.
5. Usa el diálogo para superar conflictos o posiciones antagónicas.
6. Valora positivamente las actividades propuestas por la docente.
7. Demuestra interés por su proceso de aprendizaje.

SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS:

1. Aprendizaje basado en problemas.
2. Trabajo en equipo.
3. Aprendizaje experiencial.
4. Uso de rejillas de auto-evaluación, co-evaluación y hetero-evaluación.
5. Uso de TIC (Búsqueda de información, videos, diapositivas, entre otras)
6. Uso de portafolio del estudiante.

FASE DE PLANEACIÓN	
SESIÓN	1 PRESENTACIÓN Y NEGOCIACIÓN DE LA SECUENCIA
	
OBJETIVO	Presentar la secuencia didáctica y establecer acuerdos con los estudiantes con respecto a las actividades, criterios de evaluación y compromisos tanto de la docente como de los estudiantes.
INDICADORES	Participa activamente en el establecimiento de acuerdos didácticos para el desarrollo de la secuencia didáctica. Aporta de manera creativa y pertinente a las propuestas planteadas en la secuencia didáctica.
<p>INICIO</p> <p>Se explica a los estudiantes el interés por desarrollar una actividad diferente en el aula, que servirá como introducción a una propuesta de trabajo que será presentada a la clase; se enuncian los objetivos de aprendizaje, los indicadores que se tendrán en cuenta, luego se enumeran las actividades que se realizarán durante la sesión de manera general:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Juego de rol (ambientación) 2. Análisis general del juego de rol. 3. Evaluación del juego de rol 4. Replanteamientos del juego de rol 5. Segunda ronda del juego de rol 6. Presentación de la secuencia 7. Negociación del contrato 8. Firma del contrato 9. Mesa de discusión. 	
<p>DESARROLLO</p> <p>JUEGO EN LOS ZAPATOS DE...</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Contextualización y exposición en forma de conversatorio donde se presentan ejemplos de momentos cotidianos en los que se ponen en juego habilidades argumentativas (permisos, solicitudes, disculpas, engaños) y cómo esas habilidades a veces suelen ser exitosas y otras no. La conversación contará con la participación de los estudiantes 	

quienes compartirán momentos de su vida cotidiana que coinciden con los ejemplos.

- Se pide a los estudiantes que se preparen para realizar un juego de roles en parejas, se explican algunos aspectos del juego de rol. En el juego, un estudiante asumirá el papel de un adulto y el otro el de niño/adolescente. Cada estudiante recibe un rol con una situación y propósito propuesto, elegido al azar, sin ninguna preparación previa.

CUADRO DEL JUEGO DE ROL				
ROL ADULTOS	PROPÓSITOS Y SITUACIONES			ROL ESTUDIANTES
	PROPÓSITO ADULTO	SITUACIONES	PROPÓSITO ESTUDIANTE	
MAMÁ	NEGAR PERMISO Y LLAMAR LA ATENCIÓN	PERMISO PARA SALIR	LOGRAR EL PERMISO PARA SALIR	ESTUDIANTE
PAPÁ	NEGAR EL PERMISO Y CONVENCERLO DE QUE NO ES BUENO PARA LA SALUD	PERMISO PARA HACERSE UN PIERCING	LOGRAR EL PERMISO PARA HACERSE UN PIERCING	ESTUDIANTE
ABUELO	NEGARSE Y LOGRAR QUE SE QUEDEN A HACER LAS TAREAS.	IR AL PARQUE A JUGAR	LOGRAR QUE NOS ACOMPAÑEN A JUGAR	ESTUDIANTE
PROFESOR	NEGARSE A LA SOLICITUD Y HACER QUE ASUMAN LAS CONSECUENCIAS DE LA IRRESPONSABILIDAD	IRRESPONSABILIDAD MASIVA EN LAS TAREAS DE LA ASIGNATURA	PEDIR QUE NO COLOQUEN TAREAS	ESTUDIANTE
COORDINADOR	VALORAR LA SOLICITUD Y VERIFICAR QUE	CAMBIO DE GRUPO	SOLICITAR CAMBIO DE GRUPO	ESTUDIANTE

	PROBLEMAS ESTÁN PRESENTÁNDOSE EN EL GRUPO			
RECTOR	NEGAR EL PERMISO	JEAN DAY	SOLICITAR PERMISO PARA HACER UN JEAN DAY	ESTUDIANT E
SECRETARI A	NO ACEPTAR LA SOLICITUD SI NO SE PRESENTA POR ESCRITO	SOLICITUD DEL MANUAL DE CONVIVENCIA.	SOLICITAR QUE LE PRESTE UN MANUAL DE CONVIVEN CIA	ESTUDIANT E
VECINO	NO DEVOLVER LA PELOTA	SOLICITUD DE UNA PELOTA	CONVENCE R AL VECINO DE QUE LE DEVUELVA N LA PELOTA	NIÑO

Durante este espacio los estudiantes usarán lo que tengan a la mano para caracterizar al personaje, y sumergirse en la experiencia.

- Cada pareja pasa a participar a medida que reconozcan el llamado, cuando pasen tendrán entre 30 a 40 segundos para improvisar un diálogo en el que asumieron la postura de su personaje.
- Después de las intervenciones los estudiantes valorarán la intervención de los estudiantes señalando las mejores, las más contundentes, más convincentes y las razones por las cuales algunas eran más fuertes que otras.
- Re-contextualización: se propone al grupo las siguientes preguntas: **¿De qué temas nos gustaría pronunciarnos en la institución, hogar y comunidad? ¿A quién se lo diríamos? ¿Para qué diríamos lo que pensamos? y ¿De qué forma lo diríamos?** Con estas 4 preguntas todos los grupos participan de forma aleatoria proponiendo respuestas; las respuestas se dejarán fijas en el tablero y se propondrá volver a retomarlas después del juego de rol.
- Los estudiantes replantean los roles y situaciones para una nueva ronda del juego de rol, en esta ocasión se les da la oportunidad de preparar su estrategia por escrito para intervenir y ayudándose en grupos de adultos y de estudiantes.
- Se presentan nuevamente, en las intervenciones tendrán que evidenciar la caracterización

de su rol.

- Nuevamente al terminar se valoran las intervenciones, se propone un análisis de los elementos que determinan que una argumentación sea convincente y la diferencia entre una argumentación planeada y escrita y una improvisada y oral.

Se concluye el análisis del segundo juego de rol retomando las 4 preguntas del primer juego y comparando ambas intervenciones.

Ante el desafío que suponen las preguntas de la reflexión analizadas en el juego de rol, los estudiantes participan proponiendo ¿cuáles son las dificultades que enfrentan para ser escuchados? ¿Por qué es tan difícil sustentar lo que piensan? (las respuestas se registran en lluvia de ideas).

Estas dos lluvias de ideas constituyen **el enlace con la presentación del panorama general en el que nace la secuencia** o propuesta de trabajo se comenta a los estudiantes que L dificultades que ellos identifican como desafíos, coinciden con los objetivos de la secuencia y que una forma de mejorar la participación efectiva y la posibilidad de ser tenidos en cuenta, tiene una relación directa con sus capacidades y competencias para argumentar. Además, esas competencias tienen una relación directa con el aprendizaje de la escritura y CON la efectividad de la participación porque cuando se escribe, se puede dejar una huella trascender y hacer realidad lo que se piensa. En este momento se establece la diferencia entre hablar por hablar y hablar con propósito y con argumentos.

Un segundo aspecto que se resalta en la presentación es que escribir no es una tarea pasajera o un ejercicio de una hora, que la propuesta busca sumergirlos en un contexto de escritura y que al igual que el juego de rol, ese escenario para la escritura es un proceso en el que ellos se transformarán y asimilarán las competencias argumentativas aprendiendo a escribir textos argumentativos.

Luego se establece un espacio de análisis de la propuesta, en el estudiante expresaran sus dudas y temores frente a la escritura; también para que expongan sus expectativas. En este espacio reconocerán qué entienden por argumentar, qué aspectos de la propuesta consideran que ya han adelantado o estudiado anteriormente y de qué forma creen que podrían mejorar su aprendizaje de la escritura.

En la participación en el análisis de la propuesta y el planteamiento de expectativas se retoman algunos de los aspectos propuestos por los estudiantes, se establece una relación con las etapas de la secuencia y se exponen el su hilo conductor que garantiza el logro de los objetivos de la propuesta. Se da espacio para que pregunten, evalúen y propongan ajustes sobre los objetivos.

Se presenta y socializa la secuencia y objetivos a los estudiantes dando espacio para identificar de qué forma podrán evaluar sus propios progresos. Para ello:

- Toman los desafíos personales expuestos en el análisis del juego de rol y los asocian a los objetivos de la propuesta, ubicando los desafíos identificados al frente de los objetivos de la secuencia y relacionándolos con líneas y sustentando cómo se relacionan.

- Proponen frente a los objetivos sus propios sueños los colocarán al frente de los objetivos de la secuencia y si lo consideran necesario proponen ajustes a los objetivos sustentando que debe agregarse o quitarse. Mejorar la redacción: sintética.
- Proponen indicadores con los cuales puedan evidenciar su propio progreso y terminados los indicadores, luego de las correspondientes sugerencias de parte del profesor, se plantea al grupo que todos los indicadores suponen un compromiso y que la búsqueda de ese compromiso se concreta mejor con un desafío real como: obtener un producto del trabajo en grupo, para una publicación real cercana a ellos (analizan y proponen opciones de publicación y previamente el docente indaga los requisitos para que ellos valoren los niveles de probabilidad de éxito).
- Plantado el camino, la meta, el desafío, los objetivos y sueños para motivarlos a definir los compromisos personales y del grupo frente a la propuesta de trabajo que estamos diseñando verán el video: <https://www.youtube.com/watch?v=FODDjaQsqwk>
- En grupos analizando el video: en papel bond dibujan la carreta que representa la propuesta de secuencia que están analizando la personalizan representando los procesos o etapas del proceso de aprendizaje, escribirán al lado izquierdo en la parte inferior ¿cuáles serían los posibles roles que pueden darse alrededor de esa tarea en grupo?, ¿en el centro y debajo de la carreta los obstáculos que creen se pueden encontrar en el camino y en la parte baja a la derecha los compromisos que deben asumir los integrantes del grupo, tanto estudiantes como profesores.
- Exponen sus propias representaciones de la secuencia pensada como un trabajo en equipo, sustentan los compromisos, elaboran una lista de compromisos del grupo y proponen un contrato que asuma como cláusulas esos compromisos, se propone a los grupos preparar para la próxima clase un contrato con un logo o imagen que represente la tarea; se socializarán los contratos eligieron el más representativo, acordamos la reproducción del contrato elegido.
- Los estudiantes planean formas de contar a sus padres la actividad que van adelantar y los compromisos que van asumir; se solicita al estudiante registrar la opinión de sus padres sobre la propuesta de trabajo.
- En un ejercicio grupal se construirá una propuesta de programa y de protocolo que le permita al estudiante definir la formalización del contrato didáctico.
Sugiero que cada una de estas viñetas sea una sola oración.
Es que no debe escribirse absolutamente TODO, si no la síntesis de lo que se hará.

Ceremonia y firma del contrato:

Se establece oficialmente la firma del contrato didáctico, este momento será preparado como una ceremonia de apertura de una obra con rueda de prensa, en la ceremonia se tendrán en cuenta:

- Ambientación del aula con decoración de imágenes periodísticas, con fotos de periodistas de opinión
- Discurso de un representante de los estudiantes.
- Palabras de un acudiente.
- Palabras del profesor.
- Visualización del contrato: con el contrato listo, se propondrá al grupo un cuadro de control que recoja el objetivo general de la secuencia rodeado de los sueños de los estudiantes que integre los indicadores propuestos en la presentación y negociación de la

secuencia, los sueños de los estudiantes, el desafío y el contrato como compromiso de todos (papelógrafo grande con el cuadro de control que incluye el contrato, el papelógrafo permanece cubierto y se abre al terminar las palabras de apertura).

La ceremonia implica preparar el programa, presentar el programa y hacer un registro periodístico intuitivo que los estudiantes editan con una aplicación para dejar el registro en entrevista corta y de pregunta cerrada de las expectativas previas al trabajo y que se retomarán en la actividad de cierre de la secuencia.

CIERRE

Teniendo en cuenta todas las actividades realizadas en esta sesión, contestan en grupo las siguientes preguntas:

¿Sobre qué tema de su vida cotidiana le gustaría expresar tu opinión?

¿Defina la posición desde la que le gustaría expresar su opinión? (en lluvia de ideas se registran las respuestas y luego con las características aportadas por los estudiantes se hace un paralelo que les permita identificar desde dichas características la posición de par)

¿Para qué quisieran escribir ustedes?

¿Qué tipo de texto sería el más adecuado para expresar tu opinión?

¿A quién quisieran escribir ustedes?

Registran en el portafolio las producciones escritas, la reconstrucción de actividades y progresos adelantados en función de la meta y tarea integradora de la secuencia.

SESIÓN

2

SE LEE PARA IDENTIFICAR LA ARGUMENTACIÓN



OBJETIVOS

Identificar los conocimientos previos de los estudiantes frente a la argumentación.

INDICADORES

**Hace uso de la argumentación para sustentar su opinión ante sus pares asumiendo una actitud de respeto.
Diferencia distintos tipos de texto, estableciendo categorías o criterios para analizarlos.**

INICIO

Se inicia la sesión, los estudiantes participan en una recapitulación adelantada por la profesora quien toma los aportes de todos y los ordena con ayuda de los estudiantes, formulando un

flujograma de la sesión anterior. Se enuncian el objetivo de aprendizaje de la sesión de indagación de saberes, los indicadores que se tendrán en cuenta, luego se enumeran las actividades que se realizarán durante la sesión de manera general:

- Lluvia de ideas sobre el papel de la argumentación en la cotidianidad, en algunos trabajos.
- Búsqueda de textos argumentativos
- Organizar el banco de textos argumentativos expertos como un desafío.
- Socialización y sustentación de las estructuras de clasificación propuesta por los estudiantes.

DESARROLLO

Se hace un recuento de las preguntas analizadas en la mesa de discusión:

y se formula la pregunta:

¿Para qué sirve la argumentación en nuestra cotidianidad?

¿Qué tareas o actividades cotidianas, requieren del uso de la argumentación? ¿En cuáles no es necesaria la argumentación?

Se resalta la importancia de argumentar como un proceso más cotidiano y cercano a la experiencia diaria.

Habiendo entendido el ejercicio se asigna a los estudiantes la búsqueda de textos argumentativos; cada grupo propondrá algunos criterios para adelantar su búsqueda (en este espacio se permite a los estudiantes establecer criterios de orden temático, discursivo entre otros); los chicos traen a la clase dos textos para proponer, la profesora también aportará algunos textos.

Con los textos de los estudiantes y los de la profesora organiza el material de forma que se hagan paquetes de textos que incluyan un texto de cada grupo y algunos aportados por la profesora, se le entrega a cada grupo un paquete de textos y ellos adelantan un ejercicio de clasificación teniendo en cuenta la siguiente rejilla:

TÍTULO DEL TEXTO	AUTOR	INTENCIÓN DEL TEXTO	TIPO DE TEXTO	JUSTIFICACIÓN TIPO DE TEXTO

Se pide a cada grupo que:

Descarte los textos que no consideren argumentativos explicando su proceso de descarte.

Presente su clasificación y la justifique ante al grupo.

Postule su texto experto.

CIERRE

Los estudiantes hacen un recuento de las actividades adelantadas en la sesión, participan

valorando cada actividad teniendo en cuenta:

- Aspectos que llamaron su atención.
- Que nuevos conceptos aprendieron de las actividades (todo el grupo participa en un ejercicio de clasificación de todos los textos trabajados para dejar el paquete de textos argumentativos expertos seleccionados por todo el grupo)
- Se adelanta una mesa de discusión sobre:
Qué usos cotidianos o profesionales identifican en el análisis de textos argumentativos

SESIÓN

3

SE LEE PARA COMPRENDER LA ESTRUCTURA DE LA ARGUMENTACIÓN



OBJETIVO

Identificar y comprender los elementos de la súper-estructura de los textos argumentativos en el análisis de textos expertos.

INDICADORES

Identificar la súper-estructura de los textos argumentativos.
Aplicar al análisis de la súper-estructura de textos argumentativos.

INICIO

Los estudiantes reconstruyen el análisis de los textos leídos en la sesión anterior, adelantan juntos una reconstrucción de la meta de la secuencia, la profesora registra los aportes como memoria del trabajo meta cognitivo del grupo y expone al grupo el objetivo de la sesión. Se socializan las actividades de esta sesión:

- Identificación de los usos del texto argumentativo
- Análisis del texto el cataclismo de Damocles.
- Construcción colaborativa de una rejilla de análisis de textos argumentativos.
- Lectura y análisis, a partir de la rejilla aplicada a otros textos argumentativos.
- Construcción conjunta de un esquema para representar el texto argumentativo.
- Clasificación y valoración de distintos tipos de texto argumentativo.

DESARROLLO

1. A partir de la selección de textos argumentativos expertos los chicos reconstruyen algunos aspectos sobre la utilidad del texto argumentativo.

* Lluvia de ideas sobre el texto argumentativo

¿Para qué sirve?

¿Qué usos del texto argumentativo se pueden identificar de acuerdo a los textos expertos que seleccionaron?

¿Para qué nos pueden servir los textos argumentativos?

2. Análisis sobre diferentes hechos que coinciden en constituir conflictos para el mundo: la bomba atómica, el 9/11, la Guerra del Golfo Pérsico, El conflicto en Siria y la Guerra Biológica, este análisis parte de la preparación de exposiciones a partir de mapas mentales, mímicas o juegos de palabras que le permitan al grupo explorar los hechos y al mismo tiempo compartir a sus compañeros la representación del concepto, los estudiantes participarán de dos formas, preparando una exposición y observando y deduciendo algunas características del hecho que hace parte de la contextualización; terminada la exposición se recoge toda la información a partir de un eje temático, ¿Qué tienen en común los hechos? Se adelanta la contextualización de nuestra situación actual y las coincidencias con la situación actual de conflicto en el resto del mundo, el docente les señalará la relación de esas problemáticas con el tema de la lectura propuesta para la sesión.

Se entrega a los estudiantes el texto “El cataclismo de Damocles” de Gabriel García Márquez y se lee en voz alta, cada estudiante sigue la lectura. Se realiza análisis del contenido del texto a partir de los siguientes interrogantes:

CATACLISMO DE DAMOCLES

¿QUÉ DIRÍAN LOS NIÑOS DE HOY SOBRE LA CARRERA ARMAMENTISTA?

¿QUÉ SIENTEN LOS NIÑOS FRENTE A LAS PALABRAS DE GARCÍA MÁRQUEZ?

¿POR QUÉ NO CONVENCÍO A LOS POLÍTICOS DEL MOMENTO?

¿A QUIÉN DIRIGIRÍAMOS UN TEXTO ASÍ HOY?

¿CON QUÉ INTENCIÓN SE ESCRIBIRÍA UN TEXTO COMO ESTE HOY

¿CÓMO LO DIRÍAMOS EN NUESTRAS PALABRAS?

3. Los estudiantes se organizarán en grupo, dejando de lado la aleatoriedad se da espacio a una estructura de grupos definida por los mismos estudiantes, de acuerdo a su desempeño y capacidad de liderazgo, estos pasarán a ser los grupos de trabajo fijos. Conformados los grupos, pasan a analizar y proponer formas de clasificar los argumentos encontrados en el texto el Cataclismo de Damocles.

Los estudiantes expondrán las formas de análisis y a medida que avanzan se precisan algunas

características del texto argumentativo, se van incorporando sus precisiones comparándolas con los análisis hechos por otros grupos. Terminadas las exposiciones todos los estudiantes juntos participan en la construcción de una rejilla para analizar textos argumentativos, se parte de la pregunta ¿qué aspectos debemos tener en cuenta para analizar la estructura del texto? Luego, los chicos convierten las características en indicadores y el profesor integra los aportes registrando en la rejilla.

4. Después de completar la rejilla y aclarar las dudas surgidas, se pide a cada grupo de trabajo realizar el análisis de uno de los textos expertos seleccionados en la sesión anterior, es decir: Identificar las características de los textos argumentativos. Aplicar la rejilla utilizada en el Cataclismo de Damocles y a otros textos argumentativos que fueron seleccionados por los estudiantes. Los grupos de trabajo realizan la socialización y los chicos exponen su punto de vista y valoración sobre la rejilla utilizada y las propuestas con las que podrían mejorarla.

5. Luego de socializar la aplicación de la rejilla, los estudiantes participan para proponer juntos un esquema de representación del texto argumentativo.

6. Después del esquema, se asigna a cada grupo un paquete de textos argumentativos cortos de diferente tipo y se les propone aplicar la rejilla y clasificarlos, cada grupo deberá socializar los resultados de su análisis de textos argumentativos y las categorías que identificaron.

CIERRE

En mesa redonda se propone a los estudiantes que respondan a la pregunta:

¿Qué nuevos aprendizajes alcanzamos sobre el texto argumentativo?

¿Qué uso le dimos a la rejilla construida por el grupo?

¿Qué le agregaríamos a la rejilla de análisis del texto argumentativo?

En grupo se proponen verbalmente razones que les permita sustentar:

- El valor de la argumentación: para su aprendizaje, para sus vidas, para su papel como ciudadanos, para la cotidianidad.

El profesor registra y recoge las razones propuestas por los estudiantes, los chicos registran en su portafolio una descripción de la sesión, de los nuevos aprendizajes adquiridos y de las cosas que llamaron su atención.

SESIÓN

4

**SE LEE PARA IDENTIFICAR LA
COMUNICACIÓN DETRÁS DE LA
ARGUMENTACIÓN**



OBJETIVO	Identificar y comprender las características de los textos argumentativos y los parámetros de la situación de comunicación, a partir de la lectura de textos expertos.
INDICADORES	Identifica los parámetros de la situación de comunicación en el análisis de textos argumentativos.

INICIO

Retomamos con los estudiantes de forma breve la utilidad de lo que se trabajó en la sesión 3, se presentan a los estudiantes el objetivo de la sesión 4 y las siguientes actividades:

- Repaso sobre los tipos de textos argumentativos y sobre la estructura del texto y la forma de representación propuesta en la sesión anterior.
- Análisis de un video con manejo de palabras en doble sentido.
- Dramatización sobre las representaciones detrás del texto de García Márquez y otros textos argumentativos.
- Análisis construcción conjunta del concepto de destinatario y enunciador detrás de otros textos argumentativos y sus indicadores.
- Video 10 pasos para ser asesinado en Colombia, aplicación del esquema de análisis argumentativo a los videos de la puya.
- Valoración conjunta en mesa redonda de las actividades de la sesión construyendo una prueba de fortalezas y debilidades.

Luego de enunciar las actividades, se da espacio a los estudiantes para establecer sugerencias frente a la forma en que se abordará el trabajo (en grupos o individual, participación en las actividades entre otras) y de ser necesario se replantean las condiciones en las que se abordarán algunas actividades.

DESARROLLO

Concluida la presentación de actividades, se adelanta un repaso de los tipos de textos argumentativos identificados en la sesión anterior, también, la estructura identificada; y el esquema de representación propuesto para el texto argumentativo.

Terminado el repaso observamos el video la pelota de letras, sobre el video les proponemos preguntas como:

- ¿EL protagonista del video hablaría así con su Jefe?
- ¿A quién dirige sus palabras el presentador?
- ¿En quién estaban pensando cuando se preparó el texto?

- ¿Qué expresiones reflejan la opinión del escritor?
- ¿Qué creyó el comediante que pensarían las personas que escuchan de sí mismo cuándo expresaba su opinión?

Luego de analizar estos elementos, adelantamos: distribución en de los textos expertos y se pide a los estudiantes proponer un enunciador y un destinatario desde el texto: cada grupo con el texto de García Márquez y otros, asume la tarea de preparar una dramatización (en la que se dará espacio a los estudiantes de construir en conjunto un diálogo) que represente diferentes situaciones detrás del texto de García Márquez y de los otros textos como:

¿Cómo se imaginaría García Márquez a las personas que escucharían su discurso?

¿Cuándo escribía, que reacciones creen que imaginó García Márquez cuando escribió el texto?

¿Cómo quería García Márquez que lo percibieran las personas que iban a escuchar su discurso?

¿Si tuvieran que pronunciar el discurso de García Márquez, a qué personas se lo dirían y cómo serían esas personas?

¿Si ustedes estuvieran escribiendo un discurso como el de García Márquez, a que personas desearían decírselo y que reacciones esperarías de su parte?

¿Cómo te imaginas a García Márquez escribiendo el discurso? (las mismas preguntas para los otros textos argumentativos)

Cada grupo realiza la presentación y posteriormente explican la forma en que pensaron las situaciones; el profesor propondrá al grupo crear el concepto de enunciador y destinatario y con las preguntas se le pide al grupo caracterizar sus indicadores, de esta forma se va haciendo consolidación de la situación de comunicación. Concluida la propuesta del grupo, el profesor puede ampliar o precisar el tema si es indispensable.

Video 10 pasos para ser asesinado en Colombia

Los chicos en los grupos de trabajo aplican sus conceptos de destinatario y de enunciador para analizar el texto de la puya por medio de una mesa redonda.

Cambiando el sentido del texto:

Luego, en grupos toman los textos argumentativos expertos y el video de la puya y realizan el mismo ejercicio modificando el enunciador y destinatario, cada grupo propondrá una definición, caracterización, representaciones sobre el enunciador y destinatario que se pueden ver en un texto argumentativo (a cada grupo se dividen la tarea de: definir el enunciador de un texto argumentativo, características del escritor de textos argumentativos, imaginarios y representaciones detrás del texto argumentativo, definir el destinatario o destinatarios para los que se escribe un texto argumentativo, características de los posibles destinatarios de un texto argumentativo)

Realizan la exposición y en una mesa de discusión, todo el grupo analiza las transformaciones que puede sufrir un texto si se piensa para un destinatario o desde una posición diferente. Continuando el trabajo en grupo se le propone al grupo que construyan juntos un esquema para pensar las representaciones, el enunciador, el destinatario y el propósito en un texto argumentativo.

CIERRE

1. Se organiza una mesa redonda y se propone que aleatoriamente, sin un orden determinado, participen proponiendo una valoración de las actividades de la sesión, identificando las fortalezas y debilidades. En el tablero se representa un esquema de meta y lejos de ella la sesión 4, se pide a los estudiantes calificar con una palabra el papel de la sesión 4 en la búsqueda de la meta.

SESIÓN

5

SE LEE PARA PENSAR EL ARTÍCULO DE OPINIÓN**OBJETIVO**

Identificar y comprender los parámetros de la situación de comunicación y estructura del artículo de opinión.

INDICADORES

Identifica las características de la situación de comunicación de un artículo de opinión.

Identifica los parámetros de la situación de comunicación en un artículo de opinión experto.

Identifica elementos fundamentales de la estructura de un artículo de opinión.

INICIO

Se recapitula lo trabajado hasta el momento y se presentan las actividades de la sesión en fotografías, los estudiantes participan mirando las fotos, textos trabajados y ubicándolas en cada sesión, recordando al grupo en sus intervenciones qué trabajo se ha adelantado en la secuencia, luego de fijar en la pared las fotos y algunos recordatorios sobre el trabajo adelantado, el profesor presenta el objetivo y las actividades de la sesión:

- Retomamos el Video sobre los 10 pasos para morir asesinado en Colombia y desde él repasamos la situación de comunicación analizada en los textos argumentativos de la sesión 4
- Lluvia de ideas sobre el concepto de opinión.
- Lectura de una revista: descarte de textos que no son argumentativos y análisis de textos argumentativos en la revista.
- En busca de la opinión.
- Aplicación de la rejilla argumentativa y de situación de comunicación a los artículos de opinión.
- Representaciones detrás de los artículos de opinión analizados.
- Selección y Lectura del artículo de opinión experto.

- Primera actividad de escritura ¿Cómo escribirías este artículo si estuviera dirigido a otra persona?
- Paralelo entre el texto original y el texto reconstruido

ESO DE OPINAR...

En esta sesión los estudiantes observarán el video “Lo que podemos aprender de Nairo Quintana” (<https://www.youtube.com/watch?v=aFaInqZNtZ>); para establecer un contexto que dé lugar a identificar la estructura argumentativa en formatos diferentes, se abre una discusión sobre las impresiones, opiniones o apreciaciones que el contenido del video causó en cada uno de los estudiantes. (15 min aprox.):

Los estudiantes expresan su opinión acerca de lo planteado por la presentadora del video (a favor, en contra, etc.).

Posteriormente, se propone al grupo construir una definición conjunta de la OPINIÓN, con los aportes dados por todos.

Se concluye la socialización con una reflexión que responda: ¿por qué es importante opinar? ¿En qué momento y sobre qué puedo opinar? ¿De qué manera hago válida mi opinión sobre algún tema en mi vida cotidiana?

Se entrega a los estudiantes distribuidos por grupos, diferentes números de la revista semana del 2016 y 2017; cada grupo deberá:

- 1 Descartar los textos que no son argumentativos en la revista (explicar brevemente porque los descartaron)
- 2 Identificar dos textos argumentativos que sustenten la opinión.
- 3 Análisis del artículo de opinión seleccionado por el grupo, aplicación de rejilla y esquema de comunicación.
- 4 Dramatización ¿cómo nació este artículo? detrás del artículo analizado.

Los grupos exponen sus análisis por medio de carteleras; exponen el artículo de opinión seleccionado, muestran a sus compañeros las dramatizaciones y luego al explicar la relación entre la dramatización y el texto elegido como artículo de opinión.

ANTICIPACIÓN ARGUMENTATIVA

El profesor propondrá antes de entregar la lectura sugerida le presenta a los estudiantes el título del texto y registrará en el tablero los aportes sobre preguntas como: ¿creen que el título hace referencia a un texto argumentativo? ¿Qué contendrá? Si es argumentativo ¿qué tesis defenderá su autor o autora?, posteriormente luego del análisis del texto se confirma o refutan las hipótesis de lectura propuesta en la anticipación; terminado el análisis, el grupo selecciona un texto experto.

Se pide al grupo que participe aplicando la rejilla de análisis registrando en el tablero sus aportes, para luego discutir la forma en que lo valoraron.

Después de leer y analizar el texto experto, de manera individual, reescriben el texto cambiando el contenido o proponiendo nuevos argumentos para la tesis del autor, se solicitará al grupo que

tomen como marco de referencia sus vivencias como adolescentes, para ser leído ante el grupo.

Los estudiantes comparan el texto original con el texto reconstruido por ellos, realizan un paralelo que le permita diferenciar los cambios:

Crterios	TEXTO ORIGINAL	TEXTO RECONSTRUIDO	QUÉ CAMBIÓ
¿Quién habla?			
¿A quién se le habla?			
¿Cuál es la opinión del autor(a)			
Características del lenguaje utilizado.			

CIERRE

- Mesa redonda de reconstrucción de la sesión 5, Registran en sus diarios del escritor las producciones escritas, la reconstrucción de actividades y progresos adelantados en función de la meta y tarea integradora de la secuencia.

SESIÓN 6 NUESTRA BOTELLA AL MAR PARA EL DIOS DE LAS PALABRAS



OBJETIVO

Identificar en un texto experto, elementos de la lingüística textual, tales como: puntuación, conectores lógicos, modalizadores, pronombres y grupos nominales.

INDICADORES

Establecer la relación entre las ideas, según el conector empleado.
Identificar la función que cumplen los signos de puntuación en el texto.
Identificar los pronombres o grupos nominales que

reemplazan un objeto o persona dentro del texto.
Identificar los modalizadores.

INICIO:

Se presenta a los estudiantes el objetivo de la sesión, y ellos participan anticipando respuestas a la pregunta ¿qué relación tiene la sesión con el objetivo general de la secuencia?.

- Lectura del discurso de Gabriel García Márquez, *en el congreso de la lengua española en 1997 “Botella al mar para el Dios de las palabras”*.
- ¿De acuerdo o desacuerdo con García Márquez?
- Jugando con nuestro artículo de opinión en los términos de García Márquez.
- Lectura *Los signos de Puntuación* de Estanislao Zuleta.
- Escrito conjunto ¿Por qué no deberíamos Jubilar la Gramática y la Ortografía? Contra-argumentación
- Mesa de discusión y aplicación de los conceptos de lingüística textual a la construcción de la rejilla.

DESARROLLO

El profesor hace una introducción de la lectura por medio de un ejercicio de anticipación a partir del título, posteriormente entrega a los estudiantes el texto y todos juntos realizan la lectura; por medio de un esquema de lluvia de ideas el profesor da un espacio a los estudiantes para un análisis sobre el texto como texto argumentativo identificando la tesis, y a partir de la tesis establece el espacio para que expresen si están o no de acuerdo con la postura de García Márquez.

Terminada la lectura de motivación el profesor propondrá a los estudiantes una experiencia a través de algunos de los aspectos que García Márquez consideró en su discurso sobre la gramática y la ortografía.

Dinámica ¿jugando con los artículos de opinión?

En este momento utilizando como base el artículo experto elegido por el grupo en la sesión 5, se pide a los grupos hacer reescrituras del texto, omitiendo en él situaciones hipotéticas planteadas desde la lectura de García Márquez: sin los conectores lógicos, sin modalizadores, sin puntuación, sin pronombres, sin conjugaciones verbales, diferentes conjugaciones verbales en tiempo y persona...

Los textos se reescriben en carteleras y se hace la puesta en común, cada grupo expresa su punto de vista sobre el resultado del ejercicio. ¿Qué opinan del texto ahora?

El profesor les propone una lectura de apoyo Lectura conjunta del texto *Los signos de puntuación*, análisis de la tesis de Zuleta y reflexión sobre la importancia de la puntuación para poder comunicar la intención de un escritor.

CIERRE

Cada equipo escribe tres apreciaciones sobre la sesión, que resalten la importancia de los temas trabajados en la búsqueda de la meta.

De manera individual, los estudiantes reflexionan sobre:

¿Por qué García Márquez cuestionó la ortografía?

¿Por qué a los niños y jóvenes no les importa la gramática y la ortografía?

Retomamos los ejercicios previos de construcción de rejilla y en conjunto establecemos posibles aplicaciones de los conceptos vistos en la sesión (desde la sesión 3 los estudiantes han propuesto unos criterios que han tenido en cuenta en la súper-estructura del texto, la situación de comunicación) individualmente los estudiantes hacen su propio análisis del texto experto elegido.

Los chicos de forma individual construyen una representación gráfica que narre su recorrido a la meta de mejorar la producción escrita y la registran en sus diarios de escritor.

SESIÓN

7

NUESTRO PLAN DE ESCRITURA



OBJETIVO

Deducir la estructura de la planificación de la escritura de artículos de opinión del grupo.

INDICADORES

Aplicar las categorías de análisis de texto artículo de opinión a un texto experto.
Asociar las características del artículo de opinión a la planeación de escritura
Establecer estrategias para aproximarse a la escritura desde situaciones reales de comunicación propias de su entorno.

INICIO

Utilizando los criterios construidos en análisis de textos argumentativos; los estudiantes reconstruyen la rejilla, sin hacer uso de apuntes todo el grupo participa hasta completar la versión reconstruida de la rejilla. Luego de ese repaso se socializa el objetivo de la sesión 7 y se fija en el tablero la imagen y texto asociado a nuestra reconstrucción del desarrollo de la secuencia; de forma general se establecen las siguientes actividades:

- Aplicación de la rejilla para análisis de textos al artículo experto seleccionado.
- Dedución del plan de escritura detrás del texto experto
- Construyendo nuestro propio plan de escritura
- ¿Cómo podríamos mejorar nuestros planes de escritura? y ¿Que le preguntaríamos a un experto?
- Preguntándole a expertos, conversatorio.
- Mesa de discusión autodirigida.

DESARROLLO

Terminada la actividad de inicio y teniendo la rejilla, en grupo analizan el texto experto (el texto estará fijo en cartelera en el tablero y será parte de la decoración del salón que hace referencia al desarrollo de la secuencia), luego de aplicar la rejilla iniciamos nuestra indagación de la planeación que supone el texto experto; para este ejercicio se hará un paralelo dividido en tres en el tablero:

CONSTRUYENDO NUESTRO PROPIO PLAN DE ESCRITURA			
INTRODUCCIÓN			¿Qué cosas tendría que hacer el escritor antes de escribir el texto como este?
Planteamiento de tema			
Contextualización			¿Qué intención tenía el escritor cuando escribió el texto?
Planteamiento de la tesis			
Motivación al lector			
ARGUMENTOS			¿En quién pensó cuando escribía el texto?
Presenta datos estadísticos, hechos, autoridad.			
Las ideas de apoyo son coherentes con la tesis			¿Cómo creemos que decidió la organización de las ideas del texto?
Los argumentos presentados sustentan la tesis			
CONCLUSIÓN			¿Qué partes de nuestra rejilla son claves para iniciar la planeación del texto?
El texto presenta una conclusión			
La conclusión retoma la tesis y la refuerza			¿Qué preguntas nos plantearíamos a la hora de escribir un texto argumentativo como el que escribió el experto?
En la conclusión se retoman los argumentos			
COMUNICACIÓN			¿Qué situaciones de nuestra cotidianidad como estudiantes tendríamos en cuenta para pensar la temática de nuestro texto?
El texto presenta de forma explícita o implícita a quien va dirigido			
En el texto el autor asume una posición de conceder			
El texto presenta una intención de convencer			
LINGÜÍSTICA			
Usa expresiones que muestran su subjetividad			
Uso de conectores lógicamente			

En los subgrupos de trabajo, se inicia la preparación de una propuesta de plan de escritura, dando a los estudiantes espacio para personalizar sus propuestas, retroalimentarlas y fortalecerse usando conocimientos previos, preguntas a otros integrantes de la comunidad, incluso datos de

otras áreas; cada grupo presenta su propuesta y la sustenta a sus compañeros y prepara un esquema que les permita pensar sus propios textos.

Desde las exposiciones del grupo se establece un espacio para que integren las propuestas de todos y establezcan su propio esquema de planeación del texto y propongan para él sus partes, las preguntas que tendrán en cuenta, los criterios y el orden que tendrán en cuenta para escribir sus propios textos.

Teniendo el esquema propuesto por el grupo, se inicia una indagación para retroalimentar desde el contexto la planeación del texto, esa indagación establece la valoración de ideas y sugerencias y de las fuentes de primera mano a quienes pueden acudir para enriquecer su propio ejercicio. Pregunta ¿Cómo podríamos mejorar la planeación de nuestros textos? (en este espacio se establece un puente entre el contexto y el aprendizaje; la intención es darles el espacio de explorar contactos a nivel local que puedan enriquecer su experiencia como escritores), cada grupo explorará opciones y traerá un invitado al conversatorio, preguntándole a expertos.

El grupo se prepara para el conversatorio, formulando preguntas y asumiendo una tarea dentro del conversatorio.

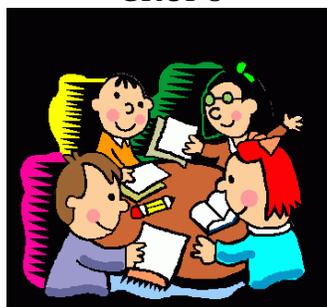
CIERRE

Después del conversatorio los estudiantes adelantan un ejercicio de retroalimentación en el que se recojan los aportes de las actividades adelantadas en la sesión y se establecen apartados que integren los aportes de los expertos. La mesa de discusión termina con la propuesta y elección de la temática desde la que van a pensar sus propios escritos y la definición de posibles argumentos a tener en cuenta.

SESIÓN

8

ESCRIBIR, UNA TAREA QUE PLANEAMOS EN GRUPO



OBJETIVO

Aplicar las características de la superestructura del texto argumentativo a la planeación y desarrollo de escritos de opinión colectivos.

INDICADORES

Integrar aspectos de la situación de comunicación a la definición de elementos argumentativos.
Identificar características del contexto que se puedan tener en cuenta en un proceso argumentativo.

INICIO

La clase comienza con una ceremonia simbólica, presentación con un registro de los expertos

deseándoles suerte en la tarea de escribir. Los chicos reciben juntos la misión en la presentación se hace entrega de los lápices e instrumentos desarrollados para analizar textos, todo el paquete decorado con el mensaje “el poder de la palabra”; terminada la ceremonia se socializa el objetivo y actividades propuestas para la sesión:

- **Sugerencias para enfocar el trabajo**
- **Definición de momentos, indicadores, tareas y responsables.**
- **Convenciendo a mis pares antes de escribir (exposición)**
- **Expresándonos buenos deseos**

DESARROLLO

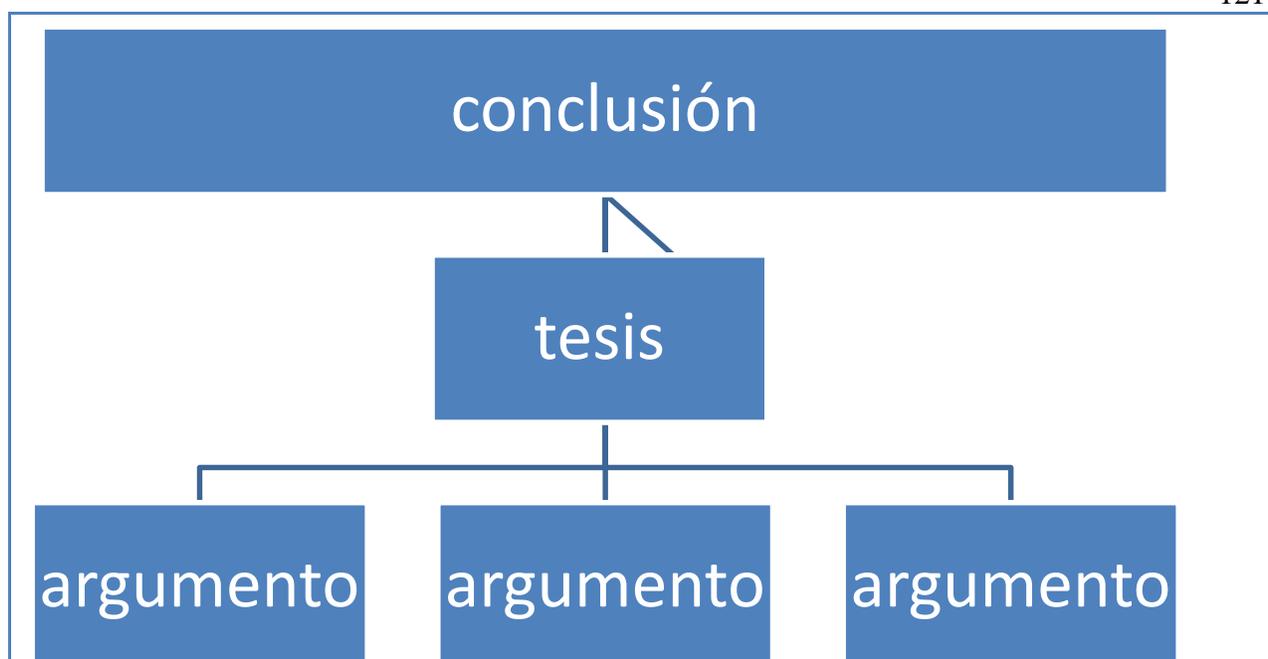
El profesor presenta al grupo una propuesta para iniciar la escritura colectiva estableciendo algunas estrategias para enfocar y marcar prioridades que permitan a cada grupo enfocar sus planes de escritura (definición de momentos, indicadores y esquemas de representación argumentativa), esa sugerencia se integra al diseño o estructura de planeación que dedujo el grupo en la sesión 7, teniendo en cuenta las actividades de la sesión los grupos de trabajo asumen las actividades de la sesión y establecen su propuesta de trabajo; (en este espacio ellos deberán moderarse a sí mismos y definir sus aportes teniendo en cuenta sus fortalezas para alcanzar juntos a escribir sus artículos colectivamente) cada grupo representara su aproximación a las etapas del escritura: planeación, escritura, edición y publicación del artículo, asumiéndolas como momentos y definiendo para cada una unas metas que se puedan representar en un esquema de progreso.

Cada grupo teniendo definido su **plan de escritura y su esquema de progreso**, definen los indicadores de la rejilla que abordaran en cada momento (que en la sesión de escritura se referenciaran como borradores) del plan de escritura; luego definen las tareas y responsables de cada tarea.

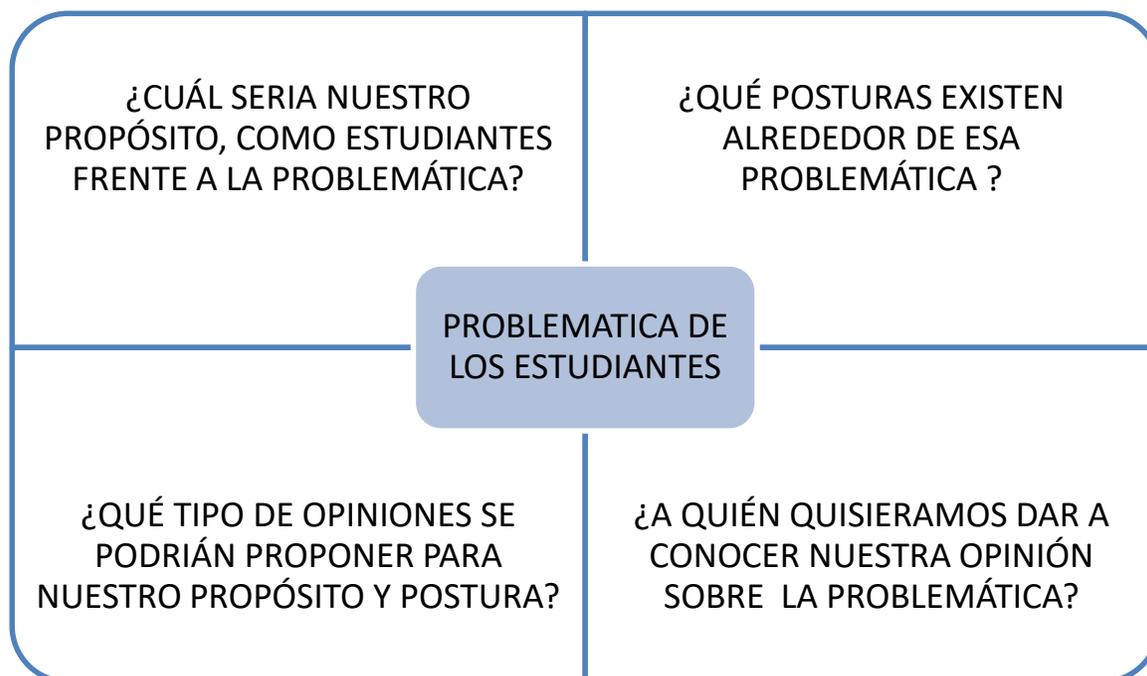
Dentro de la planificación se propondrá al grupo adelantar un momento

Editorial ejecutivo (tentativamente momento de indagación y definición de su esquema de argumentación). En ese momento se establecen procesos de indagación, algunas propuestas, los grupos tendrán oportunidad de pensar a sus lectores, la forma en que quieren ser percibidos, la elección de la temática, su intención y posibles formas de argumentar, en este momento se enfocan en registrar las ideas que marcan el rumbo de sus escritos; derivando en la tesis y esquema de argumentación. (se abordan elementos de la situación de comunicación y de la estructura de argumentación)

Esquema de argumentación



Esquema propuesto para trabajar la definición de temática y la escritura de la Tesis



El plan de escritura definirá también los indicadores y tareas correspondientes al momento de “redacción” “edición” y “incluso de la publicación”

Teniendo clara la temática, la tesis, y el esquema de argumentación; continuaran definiendo los indicadores de la rejilla que determinaran las tareas de la **“redacción”**: indagaciones en el

contexto, asignación de consultas, tipos de argumentos que tendrán prioridad (los chicos discutirán y definirán 2 tipos de argumentos en los que se enfocaran), selección de elementos clave en la introducción e incluso la conclusión, para el escrito de cada grupo. De este momento deberá quedar un listado de tareas y responsables.

Con la temática, tesis, esquema de argumentación y listado de tareas de la redacción ahora los chicos definen los indicadores que tendrán en cuenta en la **edición y publicación** (en esta etapa abordan lingüística textual y elementos estéticos de la publicación) en este caso de definen las tareas de limpieza del texto y se propone un bosquejo de como creen que debería verse su artículo en publicación. El resultado de esta etapa un listado de tareas y el bosquejo de la publicación.

CIERRE

Exposición cada grupo presenta sus esquemas de progreso, la definición de momentos, indicadores, tareas y esquemas, su nombre como equipo escritor, su frase motivadora; en este espacio el grupo en pleno evaluara las propuestas de sus compañeros, propondrán sugerencias, discutirán las tesis y defenderán sus propuestas, cada grupo prepara una carta o mensaje de texto o meme que les permita desearle suerte a los compañeros en la tarea de escritura las cartas se fijan en mural del salón.

SESIÓN 9

ESCRIBIR UNA TAREA QUE HACEMOS EN EQUIPO



OBJETIVO Aplicar las características de la superestructura del texto argumentativo a la planeación y desarrollo de escritos de opinión colectivos

INDICADORES Integrar aspectos de la situación de comunicación a la definición de elementos argumentativos

INICIO

Breve mesa redonda agradeciendo las cartas de buenos deseos (en este espacio los chicos aprovecharan la oportunidad de agradecer y empoderar a sus compañeros), fijaran en el mural del salón sus esquemas de progreso y cada grupo hará las porras para iniciar teniendo en cuenta los nombres de sus equipos; terminada la motivación el profesor propone las actividades:

- Del esquema al escrito (borrador 1)

- Del escrito a la corrección (borrador 2)
- Del escrito limpio a la evaluación y segunda corrección (borrador 3 en cartelera)
- Del escrito definitivo a la hoja de publicación (borrador 4)

DESARROLLO

Asumiendo como insumos el esquema de progreso, los listados de tareas de la sesión de planificación cada grupo fijará en sus zonas de trabajo el listado de tareas e iniciara la escritura desde los esquemas de definición de temática, tesis, para dar forma a la introducción, el esquema de argumentación lo utilizaran como base para adelantar simultáneamente a la introducción la búsqueda de argumentos y selección de la información exacta que se tendrá en cuenta en la redacción de argumentos; concluido el proceso de este primer ejercicio quedan atrás los esquemas nace el borrador 1 (los chicos empiezan a tachar las tareas terminadas).

Con el borrador 1 se inicia la ejecución de las tareas de edición; en este ejercicio adelantaran lectura y reescritura teniendo en cuenta los indicadores de la lingüística textual, de esas tareas quedaran como resultado el borrador 2 (se continua registrando el progreso agotando las tareas y ubicando o señalando el avance en el esquema de progreso).

Concluido el borrador 3 el grupo prepara una versión en cartelera o digitado del artículo asumiendo los requisitos de publicación, lo leen y sustentan con el grupo. Registran sugerencias y establecen el borrador 3(se continúa registrando el progreso agotando las tareas y ubicando o señalando el avance en el esquema de progreso)

Finalmente preparan la versión de publicación y se preparan para ponerla en juego con un interlocutor de la institución.

CIERRE

Conversatorio ¿Cómo cambio mi forma de pensar la escritura después de escribir?

Todos participaran analizando como cambio su percepción del proceso de escritura.

SESIÓN

10

EL TEXTO SE DEFIENDE SOLO



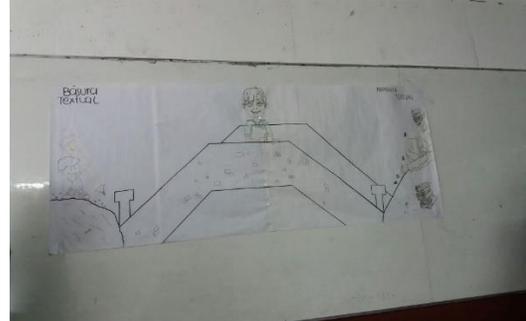
OBJETIVO	Confrontar los textos escritos con lectores reales y establecer una valoración de los textos a partir de la conversación con el lector.
INDICADORES	Aplicar las características del artículo de opinión a la autoevaluación de nuestros textos Concretar una situación real de comunicación para analizar artículos de opinión.
<p>INICIO</p> <p>El profesor propone al grupo el objetivo de la sesión y las actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrega de borrador 4 revisado • Versión final del texto colectivo con perfil de los escritores y del formato de columna • Lanzamiento de la publicación • Hablemos de nuestro texto. <p>DESARROLLO</p> <p>El profesor entrega el borrador de la sesión 9 a los grupos de trabajo haciendo las observaciones de acuerdo a la rejilla construida, el grupo adelanta las correcciones, establecen una junta reunión para definir aspectos definitivos de su propuesta de publicación y lanzamiento de sus publicaciones.</p> <p>Cada grupo socializa sus propuestas de publicación y de lanzamiento, el grupo establece el protocolo del lanzamiento, para ello el grupo define versiones digitales y físicas de los textos.</p> <p>Realizan el lanzamiento de su publicación: con una animación que les permita reconstruir la experiencia de la secuencia y lo que han aprendido, los agradecimientos, eligen un texto para leer en la apertura, realizan la lectura a los invitados del artículo elegido por ellos, presentan la versión digital del texto y realizan entrega de las copias de la publicación a los invitados; finalizan adelantando grupos sobre los diferentes artículos.</p> <p>CIERRE</p> <p>Los grupos de trabajo comparten las observaciones y preguntas que socializaron con los invitados al analizar los textos y la publicación, valoran el ejercicio y su conclusión; y acuerdan continuar haciendo los contactos para concretar difusión de los textos, en diferentes medios de comunicación institucional y local.</p>	

ESTUDIANTE N°		GRADO			
DIMENSIÓN	INDICADOR	Puntaje			
		0	1	2	
SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN	En el texto el léxico y las expresiones que se usan son adecuados y pertinentes para el lector.				
	En el texto se evidencia que el autor conoce una problemática institucional y asume una posición crítica frente a ella.				
	El texto gira entorno a una o varias problemáticas de carácter institucional.				
	En el texto se evidencia el propósito de convencer (conseguir adhesión o hacer que se admita) al destinatario sobre la postura del autor.				
SUPER-ESTRUCTURA	El texto tiene un apartado introductorio, en el que se presenta el tema.				
	El texto presenta una proposición, en la que se expone la opinión del autor y, por ende, su posición respecto a la problemática institucional.				
	El texto presenta argumentos de autoridad, causalidad, datos o ejemplos que sustentan la tesis planteada por el autor.				
	El texto presenta un apartado de cierre en el que se concluye o reafirma la tesis.				
LINGÜÍSTICA TEXTUAL	En el texto se evidencia un uso adecuado de marcas de modalización como adjetivos, y adverbios.				
	En el texto se evidencia un uso de los signos de puntuación acorde con la función que cumplen.				
	En el texto se utilizan de manera adecuada pronombres o grupos nominales para reemplazar objetos o personas mencionados a lo largo del texto.				
	En el texto se evidencia el uso adecuado de diversos conectores lógicos.				
TOTAL					

PRESENTACIÓN Y NEGOCIACIÓN DE LA SECUENCIA. SESIÓN 1



**PLANTEAMIENTO DE OBJETIVOS
1º MARZO 2017**



**CONSTRUCCIÓN DEL CAMINO
1º MARZO DEL 2017**

SE LEE PARA IDENTIFICAR LA ARGUMENTACIÓN. SESIÓN 2



MARZO 07 2017



MARZO 21 2017

SE LEE PARA COMPRENDER LA ESTRUCTURA DE LA ARGUMENTACIÓN. SESIÓN 3



MAYO 15 2017



MAYO 15 2017

SE LEE PARA IDENTIFICAR LA COMUNICACIÓN DETRÁS DE LA ARGUMENTACIÓN. SESIÓN 4



JUNIO 5 2017

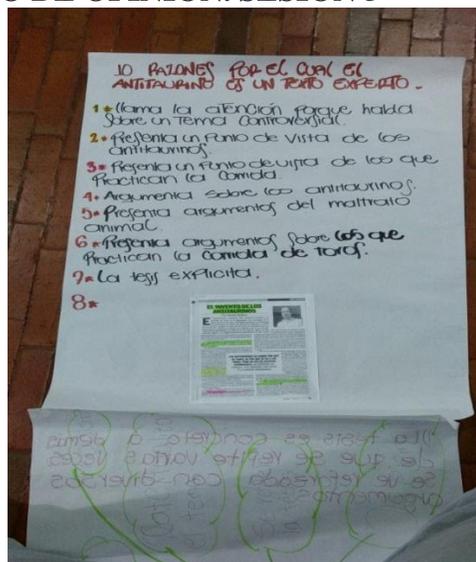


JUNIO 5 2017

SE LEE PARA PENSAR EL ARTÍCULO DE OPINIÓN. SESIÓN 5



JULIO 2017



JULIO 19 2017

NUESTRO PLAN DE ESCRITURA. SESIÓN 7



ESCRIBIR UNA TAREA QUE PLANEAMOS EN GRUPO. SESIÓN 8



EL TEXTO SE DEFIENDE SOLO. SESIÓN 10

