

**ESCRIBO MI OPINIÓN:**

**SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE COMUNICATIVO PARA PRODUCIR  
TEXTOS ARGUMENTATIVOS (ARTÍCULO DE OPINIÓN) EN GRADO QUINTO  
DE PRIMARIA.**

**Leidy Johanna Valencia Ardila**

**Universidad Tecnológica de Pereira**

**Facultad de Ciencias de la Educación**

**Maestría en Educación**

**2020**

**ESCRIBO MI OPINIÓN:**

**SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE COMUNICATIVO PARA PRODUCIR  
TEXTOS ARGUMENTATIVOS (ARTÍCULO DE OPINIÓN) EN GRADO QUINTO  
DE PRIMARIA.**

**Leidy Johanna Valencia Ardila**

**Asesora:**

**Martha Lucía Garzón Osorio**

**Trabajo para optar al título de Magíster en Educación**

**Universidad Tecnológica de Pereira**

**Facultad de Ciencias de la Educación**

**Maestría en Educación**

**2020**

## **Agradecimientos**

Agradezco a la Universidad Tecnológica de Pereira por otorgarme el incentivo académico de la beca Jorge Roa para continuar con mi formación posgraduada. Así mismo, al programa de Maestría en Educación, particularmente a los directivos y docentes que conforman la Línea de Didáctica del Lenguaje por los conocimientos compartidos desde sus distintas competencias. Especialmente a mi asesora, Magister Martha Lucía Garzón Osorio, por guiar de forma asertiva todo el proceso de investigación que hoy culmina de manera satisfactoria.

También, a toda la comunidad que conforma la Institución Educativa Instituto Kennedy de Pereira, principalmente a los directivos, padres de familia y estudiantes de grado 5<sup>a</sup>, quienes con su disposición, colaboración y confianza contribuyeron en la implementación de la Secuencia Didáctica.

Por último y no menos importantes, mi familia, infinitas gracias por el apoyo incondicional, la comprensión y la motivación que hicieron posible alcanzar este logro.

## Resumen

La presente investigación que pertenece a la Línea de Didáctica del Lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira tuvo como objetivo determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de textos argumentativos, en estudiantes de grado quinto, pertenecientes a la Institución Educativa Instituto Kennedy de Pereira; y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de su implementación.

Para el estudio, se optó por un enfoque de investigación cuantitativa con un diseño cuasi-experimental intragrupo tipo Pre-test / Pos-test, lo que quiere decir que, la muestra seleccionada de 12 estudiantes de grado quinto, es evaluada antes y después de la implementación de la secuencia didáctica, a través de una rejilla de evaluación de la producción textual.

Para el análisis de los datos se asumen dos perspectivas, la cuantitativa y la cualitativa. Desde la primera, se empleó la estadística inferencial, a través del estadígrafo *T-student*, el cual permitió validar la hipótesis de trabajo, es decir, la mejoría significativa en las producciones argumentativas específicamente en las dimensiones situación de comunicación, superestructura y lingüística textual después de la intervención de la secuencia didáctica con estudiantes de grado quinto. Desde una mirada cualitativa se evidencian transformaciones en las prácticas de enseñanza de la docente investigadora.

**Palabras claves:** Producción textual, Argumentación, Artículo de opinión, Enfoque comunicativo, Secuencia didáctica, Prácticas reflexivas.

## Abstrac

The present investigation that belongs to the Line of Didactics of the Language of the Master in Education of the Technological University of Pereira had the objective of determining the incidence of a didactic sequence of communicative approach in the production of argumentative texts, in fifth grade students, belonging to the Educational Institution Kennedy Institute of Pereira; and reflect on the language teaching practices from its implementation.

For the study, we opted for a quantitative research approach with a pre-test / post-test quasi-experimental intragroup design, which means that the selected sample of 12 fifth-grade students is evaluated before and after the implementation of the didactic sequence, through an evaluation grid of the textual production.

For the analysis of the data two perspectives are assumed, the quantitative and the qualitative. From the first, inferential statistics was used, through the T-student statistician, which allowed to validate the working hypothesis, that is, the significant improvement in argumentative productions specifically in the dimensions of communication situation, superstructure and textual linguistics after of the intervention of the didactic sequence with fifth grade students. From a qualitative perspective, transformations are evident in the teaching practices of the research teacher.

**Key words:** Textual production, Argumentation, Opinion article, Communicative approach, Didactic sequence, Reflective practices.

## Tabla de contenido

1. Presentación .....	9
2. Marco teórico .....	22
2.1 El lenguaje como práctica social .....	22
2.2 Lenguaje escrito.....	24
2.3 Modelos de producción textual.....	27
2.4 Enfoque comunicativo .....	29
2.5 Propuesta de Josette Jolibert para la producción textual.....	31
2.6 La argumentación .....	34
2.7 Artículo de opinión.....	36
2.8 Secuencia didáctica.....	39
2.9 Prácticas pedagógicas reflexivas .....	41
3. Marco metodológico .....	45
3.1 Enfoque de investigación.....	45
3.2 Diseño de investigación.....	46
3.3 Población .....	46
3.4 Muestra .....	46
3.5 Hipótesis .....	47
3.5.1 Hipótesis de trabajo (H1): .....	47
3.5.2 Hipótesis nula (H0): .....	48
3.6 Variables de estudio.....	48
3.6.1 Variable Independiente: secuencia didáctica de enfoque comunicativo.....	48
3.6.2 Variable Dependiente: Producción de textos argumentativos tipo artículo de opinión. ....	50
3.7 Unidad de análisis.....	55
3.8 Unidad de trabajo.....	57
3.9 Técnicas e instrumentos.....	57
3.10 Procedimiento .....	59
4. Análisis y discusión de los resultados .....	61

4.1 Análisis cuantitativo de la producción de artículos de opinión.....	61
4.1.1 Prueba de hipótesis.....	62
4.1.2 Análisis de las dimensiones.....	66
4.2 Análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza del lenguaje.....	102
4.2.1 Análisis prácticas de enseñanza de la docente.....	103
5. Conclusiones .....	114
6. Recomendaciones .....	119
Lista de Referentes bibliográficos.....	121
Anexos .....	127
Anexo No. 1. Consentimiento informado.....	127
Anexo No. 2. Diario de campo .....	129
Anexo No. 3. Pre-Test.....	130
Anexo N° 4. Pos- test .....	134
Anexo No 5. Secuencia didáctica. ....	135

### **Lista de Tablas**

Tabla 1. Definición de la Variable Independiente. Secuencia Didáctica.....	48
Tabla 2. Operacionalización de la Variable Dependiente.....	51
Tabla 3. Categorías prácticas pedagógicas reflexivas.....	56
Tabla 4. Medición de la variable por niveles.....	58
Tabla 5. Fases del procedimiento investigativo .....	59
Tabla 6. Prueba T-Student para medias emparejadas .....	62

## Lista de gráficas

Gráfica 1. Resultados generales de los desempeños de los estudiantes en la producción textual.....	63
Gráfica 2. Niveles de desempeño de los estudiantes. ....	64
Gráfica 3. Resultados generales por dimensiones en el Pre-test y el Pos- test. ....	66
Gráfica 4. Movilidad niveles de Situación de Comunicación.....	70
Gráfica 5. Desempeño en los indicadores de la situación de comunicación en el Pre-test y Pos-test.....	72
Gráfica 6. Movilidad niveles de superestructura. ....	78
Gráfica 7. Desempeño en los indicadores de la superestructura en el Pre-test y Pos-test.....	82
Gráfica 8. Movilidad niveles de Lingüística Textual.....	93
Gráfica 9. Desempeño en los indicadores de la Lingüística Textual en el Pre-test y Pos-test.....	95

## Lista de Ilustraciones

Ilustración 1. Pre-test y Pos-test de la producción de la estudiante N° 5.....	76
Ilustración 2. Pre-test y Pos-test de la producción del estudiante N° 8.....	90
Ilustración 3. Pre-test y Pos-test elaborado por el estudiante N° 10. ....	99



## 1. Presentación

El lenguaje es una disposición biopsicosocial: es un enfoque que integra los factores biológicos, psicológicos y sociales, que se encuentra presente en toda la vida del ser humano. Por tanto, es reconocido como parte constitutiva de las personas, al posibilitarle interactuar y comunicarse con otros para entablar y establecer relaciones sociales; es allí donde el hombre tiene la necesidad no solo de expresar ideas, sentimientos y opiniones a sus semejantes, sino de interpretarlas formando un sistema que le permite desarrollar todo tipo de relaciones.

Lo anterior, en términos de la comunicación y la interacción, ha sido reconocido como la función social del lenguaje, que permite a los individuos interactuar con otros y con el mundo que le rodea, en la medida en que comparte, negocia, reelabora y construye significados compartidos acerca del universo exterior e interior. Desde esta perspectiva, los sujetos construyen normas y leyes para vivir en comunidad, favoreciendo así la formación de ciudadanos competentes.

Es entonces desde la función social del lenguaje, y desde todas las vertientes disciplinares y formas de expresión que adopta, que los individuos construyen el pacto social, el cual hace posible vivir con otros, en comunidad, tener algo en común, y en esa medida aprehender el mundo social y natural. No obstante, dicha aprensión no podría ser posible sin otras funciones del lenguaje, tal como fue mencionado por Vygotsky (1989) quien planteo la existencia paralela y codependiente de la función representacional, cognitiva y subjetiva, la que permite al sujeto darle sentido y significado a lo que le rodea, construir conocimiento y desarrollo intelectual.

Al respecto, Marina (1998) en una integración de ambas funciones, considera que “El lenguaje nace en el mundo de la vida, y tiene una función práctica: comunicar, organizar la colaboración, pedir, transferir conocimientos, planificar y dirigir la conducta. Sirve para la comunicación exterior y para la construcción del propio sujeto” (p. 17).

Es clara entonces la importancia del lenguaje en la vida social e individual de los sujetos, al posicionarse como el eje fundamental de la interacción, la construcción y la comunicación de todos los saberes. En reconocimiento de ello, es imprescindible su presencia en los espacios destinados a la construcción del saber, entre las instituciones educativas.

En este marco de ideas, el lenguaje se aborda en las prácticas escolares como habilidad, competencia, formas de expresión y demás, que dan cuenta de la riqueza de medios y prácticas para hacer posible la construcción de los mencionados saberes, en todas las disciplinas, desde procesos de comunicación hasta procesos de representación, ligados a las dos funciones antes mencionadas.

No obstante, las prácticas regulares de enseñanza del lenguaje, pese a los adelantos teóricos y didácticos, y a los marcos legales que pretenden orientarlas, siguen ligadas a visiones transmisivas que dejan de lado las funciones del lenguaje y lo asumen como un objeto de estudio en sí mismo.

De hecho, aunque el Ministerio de Educación Nacional (MEN) plantea la necesidad de enseñar el lenguaje desde los usos sociales del mismo y los discursos en situaciones reales de comunicación, aún se hacen evidentes concepciones y prácticas que van ligadas al poco conocimiento en materia didáctica y teórica, sumado a una incoherencia entre pensamiento y acción, por lo que imperan prácticas de enseñanzas que fragmentan el lenguaje y dejan de lado las dimensiones socio-culturales y éticas, e incluso las políticas, es decir, el sentido holístico y significativo del lenguaje, además de sus funciones sociales e individuales (Jiménez, León y Sánchez, 2017).

De manera concreta, las prácticas más comunes en la enseñanza del lenguaje reducen la lectura a una decodificación de signos y la escritura a la codificación, por lo que su proceso de aprendizaje comienza con el reconocimiento de las grafías, para seguir, en orden ascendente, con las sílabas, palabras, frases, oraciones, etc., hasta llegar al texto completo.

Desde esta mirada, se instrumentaliza el lenguaje, convirtiendo su enseñanza en una práctica mecanizada sin una intención comunicativa clara que motive a los estudiantes a aprender. Así las cosas, a los estudiantes se les exige la memorización de reglas gramaticales, asunto que convierte al lenguaje en un objeto de aprendizaje y no un medio para este. Cabe aclarar, que el MEN (1998):

Insiste que no se está abogando por una postura en la que el aspecto técnico, e incluso el instrumental, pierdan importancia; al contrario, buscamos que se les encuentre su verdadero sentido en función de los procesos de significación y de la construcción del sentido en los actos de comunicación (p. 25).

A lo anterior se suma la falta de procesos de escritura orientados hacia interlocutores reales en el espacio escolar, pues la mayoría de los escritos que se producen en la escuela están dirigidos al docente, principalmente con funciones evaluativas (Muñoz y Toledo, 2018), por lo que dichos escritos tienen lugar en una concepción de la escritura como producto. Todo ello ha desencadenado consecuencias problemáticas para los estudiantes, ya que tienen la idea que solo se pueden producir textos en la escuela, y que dicha producción es más un suceso (producto) que un proceso, asunto que les niega la posibilidad de entender y apropiarse procesos cognitivos de suma importancia para enfrentar el desafío escritural, es el caso de la planificación, redacción y revisión de lo escrito (Sánchez, 2015).

Las prácticas aludidas repercuten de manera directa en los desempeños de los estudiantes, en diversos espacios en los que deben hacer uso de del lenguaje y la escritura, y en las actitudes que asumen cuando se ven enfrentados a ella, asunto que se convierte en una barrera para insertarse de forma competente en la cultura escrita. De hecho, cada vez se hace más notoria la dificultad que tienen los niños y niñas para expresar y defender sus ideas y pensamientos, desde posturas conocidas y sustentadas, seguramente porque se les han negado oportunidades para posicionar su voz y para aprender el mundo desde diversidad de estructuras textuales.

Lo anterior se hace evidente también en las dificultades que reflejan los estudiantes en las diferentes evaluaciones censales que pretenden identificar sus niveles de desempeños en las diferentes competencias que se asume deben trabajarse en la escuela.

Un ejemplo de dichas pruebas son las realizadas por el ICFES para medir los desempeños de los estudiantes durante su formación básica y media, específicamente en los grados 3°, 5° y 9°, en las áreas de: matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y competencias ciudadanas. Según los resultados de las pruebas SABER del 2015 que evaluaron la producción escrita, para el grado quinto en el área de lenguaje se evidencia que solo el 12 % de los estudiantes logró un desempeño avanzado, 27% satisfactorio, el nivel insuficiente con un 20% y el desempeño con mayor puntuación es el “mínimo” con un 41 %.

Los resultados, respecto a la competencia escritora, indican que los niños y niñas de grado quinto son estudiantes promedio que presentan dificultades para escribir según contextos e intenciones de diferentes textos (a quién está dirigido, cuál es la finalidad del mismo y cuál es la estructura de su redacción según sus fines). Sin embargo, en situaciones familiares y cotidianas de comunicación: identifican, por sinonimia, el tema que deben consultar para escribir sobre un asunto particular; revisan y proponen correcciones, en un escrito corto y sencillo, atendiendo a las reglas básicas de concordancia, al uso básico de los signos de puntuación o al sentido de lo que se escribe.

Aun así, los avances en lenguaje son cada vez más bajos y básicos, ya que, según el ICFES (2015) en la descripción del desempeño en el nivel avanzado para dicho grado, apunta a situaciones de comunicación argumentativa poco cotidianas, en las cuales, los estudiantes deben hacer uso de estrategias semánticas, sintácticas y pragmáticas para pensar o revisar la escritura de un texto buscando unidad y cohesión, es decir:

Reconoce los argumentos que le permiten sustentar posiciones específicas, identifica las ideas o argumentos que no aportan a la sustentación de una posición argumentativa e identifica la información que le hace falta a un texto para cumplir con el propósito y el tópico propuesto (p.84).

Basado en los resultados del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación (SNE), las pruebas SABER en Colombia, los desempeños evidenciados en los estudiantes en la producción textual se deben a las dificultades que, según Pérez (2003), presentan para: producir textos completos, pues tienen tendencias a escribir de manera oracional y fragmentada. El desconocimiento de diferentes tipos de texto, lo que se manifiesta en las debilidades para reconocer un léxico específico y estructura. La falta de cohesión en los escritos de los niños, relacionado con las dificultades para establecer conexiones lógicas entre ideas. Las dificultades para utilizar los signos de puntuación en los escritos, presentando textos que carecen de marcas de segmentación entre las unidades que lo conforman. El desconocimiento de las intenciones de comunicación; se presentan dificultades para identificar si a través de un texto se quiere persuadir, convencer, divertir, informar.

El panorama nacional no es diferente al local e institucional, pues la I.E Instituto Kennedy, en los resultados del I.S.C.E (Índice Sintético de Calidad Educativa) del año 2018, reporta un desempeño menor en comparación de los últimos años, pues en una escala de valoración de 500 obtuvo 284 puntos. Además, el 53% de los estudiantes se ubicó en el nivel mínimo, el porcentaje de insuficiente ascendió a un 20%, otro 20% en satisfactorio y solo un 7% alcanzó el nivel avanzado.

Estos desempeños bajos de los estudiantes, pueden explicarse desde la enseñanza del lenguaje en la institución, las cuales enfatizan en el aprendizaje de los aspectos gramaticales y ortográficos, fragmentado el lenguaje e invisibilizando su uso en contextos reales de comunicación. Por otro lado, se privilegia el trabajo de textos con tipologías narrativa y

expositiva, relegando la argumentativa a grados superiores (Cotteron, 2003), con lo que se niega a los estudiantes de primaria la posibilidad de utilizar y formalizar sus estrategias argumentativas.

Por otra parte, Ramos (2018) plantea que en la escuela se asume que el ensayo es casi el único texto que presenta una estructura argumentativa, con lo cual, se dejan de lado otros que también pueden ser significativos en el aula como: el afiche, la crónica y el artículo de opinión.

Como resultado de ello, los estudiantes de la I.E utilizan la escritura, en la mayoría de los casos, para aspectos académicos como: transcribir lo que el docente escribe en el tablero, resolver las actividades de clase y en pocas situaciones para realizar cartas a sus amigos. Además, algunas de las actitudes que asumen al momento de escribir sobre temas aislados son: desmotivación, confusión, frustración y desinterés. Así las cosas, es claro que los estudiantes consideran el lenguaje escrito como un aprendizaje que se construye y se aplica en la escuela, como un instrumento funcional externo, más que como una herramienta epistémica.

La situación anterior hace evidente la necesidad de asumir la escritura como un proceso complejo y fomentar la producción textual de diversidad de géneros en todos los niveles escolares, pues tal como plantea el MEN (2016): es un proceso social y personal en el cual “configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo” (p.27).

En concordancia con el planteamiento del MEN, Demarini (2017) en su investigación plantea que los docentes se deben concentrar más en el proceso de producción textual, pues el mismo tiene en cuenta aspectos como: planificar, hacer un borrador, corregir, escribir y

reescribir. Procesos que son elementales para una buena escritura, debido a que permiten programar, organizar y esquematizar las ideas, éstas, a medida que van pasando por cada escritura, van mejorando en el uso de la coherencia, cohesión y jerarquización de la información, hasta conseguir una adecuada producción textual. Desde esta postura es clave que, un proceso de escritura potenciador y que vivifique debe construirse y fomentarse desde los primeros años, en el marco de texto completos y en contextos reales, e ir aumentando su grado de dificultad, de acuerdo con las capacidades, habilidades y destrezas que van construyendo los estudiantes a lo largo de su formación educativa.

Lo dicho destaca la necesidad de orientar de manera intencionada prácticas destinadas a la producción de diversidad de tipología a lo largo de todo el sistema educativo. En este sentido, habrá que incluir las estructuras argumentativas pues representan un grado de dificultad mayor, aún para estudiantes universitarios. Del mismo modo, es pertinente fortalecer en los estudiantes de básica primaria los procesos de argumentación, en los cuales, sus explicaciones sobre cualquier fenómeno sean sustentadas desde razones, hechos y argumentos sólidos para que logren su propósito de convencer al interlocutor el punto de vista que intentan defender.

Así, la argumentación forma parte de la vida cotidiana y está presente en la mayoría de las situaciones de comunicación: en las discusiones y deliberaciones privadas entre dos o más personas, familiares, amigos, compañeros de trabajo y demás espacios que como seres humanos hacen parte. Y la realidad evidenciada en esos espacios de interacción hace un claro llamado a su enseñanza, pues en contextos como los colombianos, en ocasiones, el hecho de no poder ofrecer razones válidas sobre la posición asumida en el discurso, puede desencadenar actos violentos, al pretender imponer una idea sin argumentos válidos.

Esta situación ha sido analizada desde diversas investigaciones (Castaño, 2016; Erazo y Villa, 2017; Ramos, 2018), las cuales concluyen que la enseñanza del lenguaje implica tener en cuenta una realidad o contexto, ya sea para interpretarlo y comprenderlo o para producir ideas a partir de él, también requiere de una intención específica de comunicación, la cual, guía al sujeto y le indica los parámetros que debe tener en cuenta, para que su mensaje sea acorde a sus necesidades y se logre el propósito comunicativo. Por ello, para potenciar las competencias: gramatical, textual, semántica, pragmática, enciclopédica, literaria y poética del lenguaje, se debe partir de una situación comunicativa que motive y genere interés en las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes. De esta manera, la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje se plantean como un proceso significativo, tanto para los estudiantes como para los docentes, en el cual los actores aprenden a darle sentido a todo lo que les rodea, a descubrir y comprender el mundo, a abrir la puerta a la libertad y al saber.

Ahora bien, la argumentación no es un proceso fácil; no obstante, son varios los investigadores que han formulado propuestas para trabajarla en distintos niveles de escolarización. Por ejemplo: Rocha (2012); Noguera y Zambrano (2013); Araya y Roig (2014); Cano (2014); Sánchez (2015); López (2016); Mena y Mena (2017); Muñoz y Toledo (2018); Ramos (2018), se dedicaron a indagar por la producción de textos argumentativos en la secundaria y/o la educación superior. Por su parte, Ruiz (2016); Erazo y Villa (2017); Jiménez et al. (2017) orientaron sus investigaciones a la producción de textos argumentativos en los primeros años de escolaridad. Con ello, se hace evidente que la cantidad de investigaciones sobre la argumentación en primaria es menor a las que se encuentran en los grados superiores. No obstante, las fechas de publicación sobre argumentación en la infancia son más recientes que en secundaria, lo que quiere decir que, se ha venido investigando hace poco sobre los textos argumentativos en los niños de primaria.



Por otro lado, los investigadores agregan que la observación directa de las clases permite analizar los textos producidos y determinar las fortalezas y dificultades, también resaltan que estrategias como las secuencias didácticas facilitan la enseñanza y aprendizaje de tipologías tan complejas como la argumentativa dando sentido y significado al lenguaje, cuando se emplea con enfoques como el comunicativo. Así mismo, las recomendaciones apuntan a explorar diversas tipologías, emplear la escritura como proceso y bajo una situación comunicativa real, implementar secuencias didácticas y que los docentes reflexionen sobre sus prácticas pedagógicas para que estas se sigan transformando.

A propósito, algunas de estas investigaciones en grados superiores resaltan la importancia de iniciar un acercamiento al estudio y la enseñanza de la argumentación en los grados de básica primaria (Muñoz y Toledo, 2018; Ramos, 2018), y así mismo las investigaciones en primaria recomiendan promover la producción de textos argumentativos para familiarizar a los estudiantes con esta tipología, mejorar procesos cognitivos complejos y hacer de su aprendizaje un elemento válido y práctico en la vida cotidiana de los estudiantes (Ruiz, 2016; Erazo y Villa, 2017).

Cabe mencionar que dichas investigaciones, tanto las dedicadas a la argumentación en educación secundaria y superior como las de básica primaria, concluyen que las producciones argumentativas de los estudiantes presentan limitaciones en su redacción y coinciden en la necesidad de promover espacios de argumentación oral y escrita en el aula.

A partir de lo esbozado hasta el momento surgen las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en el proceso de producción de textos argumentativos de los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Instituto Kennedy del Municipio de Pereira? Y ¿Qué reflexiones se generan en las

prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo?

Para responder dichas preguntas de investigación, y contar con una ruta de acción, se proponen el siguiente objetivo general: determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos argumentativos, en los estudiantes de grado quinto, pertenecientes a la Institución Educativa Instituto Kennedy de Pereira; y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de su implementación.

Y como objetivos específicos se plantean los siguientes: a) Identificar el nivel inicial de producción de textos argumentativos, en los estudiantes de grado quinto, antes de la implementación de la secuencia didáctica; b) Diseñar una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, para el desarrollo de la argumentación escrita en los estudiantes de grado quinto; c) Implementar una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, para el desarrollo de la argumentación escrita en los estudiantes de grado quinto y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje, a partir de la misma; d) Identificar el nivel de producción de textos argumentativos de los estudiantes de grado quinto, después de la implementación de la secuencia didáctica; e) Contrastar los resultados obtenidos en la evaluación inicial y final de la producción de textos argumentativos por parte de los estudiantes de grado quinto, para determinar la incidencia de la secuencia didáctica implementada.

Lo anterior, se puede lograr a través de la implementación diversas actividades de comprensión y producción de textos argumentativos, que estén enmarcadas en una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, al respecto las investigaciones de Castaño (2016) y Ramos (2018) destacan la importancia de trabajar la enseñanza formal de la argumentación oral y escrita desde los primeros grados, a través de propuestas didácticas que promuevan, a temprana edad, el desarrollo de sujetos críticos, para ello Ramos (2018) sigue “trabajar la

argumentación desde situaciones cercanas a los estudiantes, que se muestren interesantes y motivantes para ellos, de manera que asuman posturas, indagán sobre ellas y las sustenten con argumentos de diverso tipo” (p. 103).

Además, precisa que, el artículo de opinión se posiciona como uno de los textos contemporáneos que le permite conocer a la comunidad en general diferentes posturas y miradas de una realidad, también posibilita el desarrollo de competencias comunicativas, ya que, que requiere la reflexión crítica sobre el contexto, en la cual, se relacionan los conocimientos sobre el tema y la capacidad de convencer a sus destinatarios.

En concordancia con ello, es necesario reconocer que la argumentación es un proceso que se puede y debe trabajar con los niños desde los primeros años, ya que ellos están expuestos a situaciones cotidianas como deliberaciones con familiares o amigos, por lo que es fundamental que aprendan a expresar de forma clara y sustentada su punto de vista, empleando los medios necesarios para defenderla. Con ello se apuntaría a mejorar la convivencia social, ya que los niños aprenden a expresar sus ideas, razonamientos y sentimientos por medio de palabras, y disminuyen acciones comunes como quien habla más fuerte es quien tiene la razón o quien alude a otras estrategias como la violencia o el llanto (Ruiz, 2016).

Cabe resaltar, que la importancia de dicha investigación radica en la producción de textos argumentativos de tipo artículo de opinión poniendo a prueba una propuesta didáctica que permita:

- El aprendizaje de la producción de textos argumentativos en niveles iniciales de escolaridad, es por ello que se apuesta a la secuencia didáctica de enfoque comunicativo en una institución de carácter oficial con la participación de los estudiantes del grado quinto.

- La lectura y producción de textos argumentativos que respondan a los intereses y necesidades de los estudiantes, y les permite reconocerse como escritores de su artículo de opinión, en el marco de unos parámetros de la situación de comunicación.
- Fomentar la participación de los estudiantes en el aula, en torno a temas de la vida cotidiana y conocer sus opiniones.
- Fortalecer la opinión de los estudiantes, desde la consulta, apropiación y generación de diversos argumentos que les permita defenderla ante sus compañeros.
- Promover el trabajo colaborativo y la reflexión sobre los procesos de aprendizaje para mejorar la producción de textos argumentativos y los procesos que se llevan a cabo en cada clase, que son útiles y se pueden emplear en otros contextos de aprendizaje.

También, los resultados son una fuente principal que sirve como insumo para investigaciones futuras que contribuyan a replantear la enseñanza del lenguaje, bajo propuestas innovadoras.

Para finalizar, es preciso conocer la forma de organización de este informe de investigación, el cual se articula de la siguiente manera: en el primer capítulo se realizó la presentación del proyecto de investigación, la cual contiene el problema, la pregunta, los objetivos y la justificación; en el segundo capítulo se expone el marco teórico, partiendo de los tópicos y las respectivas fuentes que fundamentan conceptualmente la perspectiva teórica asumida; en el tercero, se hace referencia al marco metodológico que guía el proceso investigativo, explicando el enfoque, diseño, las hipótesis, las variables, los instrumentos y el procedimiento utilizado; en el cuarto capítulo se desglosan los resultados y el análisis

cuantitativo de la producción textual de los estudiantes de grado quinto, además se presenta el análisis cualitativo de las prácticas pedagógicas de la docente investigadora. Por último, en el quinto y sexto capítulo se presentan respectivamente, las conclusiones y recomendaciones derivadas de la investigación.

Cabe aclarar, que la investigación hace parte del macroproyecto de producción y comprensión textual perteneciente a la Línea Didáctica del Lenguaje de la Maestría en Educación, de la Universidad Tecnológica de Pereira.

## 2. Marco teórico

Con el propósito de determinar la incidencia de una secuencia didáctica la producción de textos argumentativos se ve la necesidad de exponer los siguientes ejes que conforman el sustento teórico.

En primer lugar, se presenta un apartado dedicado al lenguaje como práctica social, teniendo presente el lenguaje escrito y los modelos de producción textual, acompañado de la propuesta de producción textual planteada por Jolibert y Sraïki (2009).

En segundo lugar, los textos argumentativos, específicamente el artículo de opinión, su estructura y las implicaciones didácticas desde el enfoque comunicativo. Al igual que su importancia en los actos comunicativos para la construcción de conocimientos y de ciudadanía.

Finalmente, se centra la atención en las potencialidades de la secuencia didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la producción de textos argumentativos; así como la reflexión de las prácticas de enseñanza como competencias para la formación continua del docente.

### 2.1 El lenguaje como práctica social

El lenguaje es reconocido como parte vital del ser humano, es una de las formas que lo distingue de las demás especies, debido a que con este ha construido su cultura y los conocimientos de todas las disciplinas del saber. De hecho, las personas son seres de lenguaje, con el construyen sentidos y han podido desplazarse por la historia y proyectarse.

Es entonces el lenguaje una práctica social y cognitiva que ha dotado a los seres humanos de diversos mecanismos para representar y significar el mundo, mediante el uso de unos códigos finitos que permiten construcciones comunicativas infinitas. Sobre lo anterior, Vygotsky (1989) plantea que lenguaje es un modelo de mediación semiótica, al constituirse por un sistema de signos en la evolución psicológica del ser humano, que permite mediar las

relaciones con otros y con uno mismo. Así, para el autor el lenguaje tiene una doble función: cognitiva y representacional, y comunicativa.

Con lo anterior, es necesario destacar la función cognitiva como disposición para dotar de signos y significados el mundo, los cuales, permiten generar representaciones y categorías de lo que se encuentra alrededor; construir conocimientos y conceptos partiendo de la necesidad de mejorar las condiciones de vida de los seres humanos, siendo acordes con la época y sus exigencias. El lenguaje se ha dotado de manifestaciones expresivas y lo seguirá haciendo (MEN, 1998). Es más, por el hecho de que los humanos sean seres que desarrollaron el habla, cuentan con un conjunto de habilidades cognitivas más complejas, con las cuales dan a conocer sus ideas, sentimientos y opiniones en diferentes contextos a lo largo de su vida, y con los cuales van adoptando diferentes formas de comunicación, que respondan a una intención y criterios específicos, haciendo cada vez más asertivas y efectivas sus interacciones.

Debido a lo anterior, es evidente que el lenguaje es visto como una herramienta para desarrollar la capacidad del pensamiento de las personas y así mismo, es reconocido como una práctica social fundamental para mejorar procesos socioculturales entre grupos.

Así pues, el desarrollo del lenguaje requiere de experiencias, las cuales son obtenidas mediante las interacciones que tiene el sujeto con su entorno. Y en el proceso de evolución desarrolla la capacidad de dominar el lenguaje y emplearlo en situaciones discursivas. En este sentido, brinda la posibilidad de fortalecer características sociales como la participación, según su dominio, proporciona liderazgo en un grupo social (MEN, 2006). Cabe aclarar, que el nivel de transformación que tiene el lenguaje, así mismo, pensamiento y comportamiento es según la calidad y el sentido de las vivencias que le proporciona su contexto familiar, educativo y social.

Para concluir, es necesario hacer hincapié en que el lenguaje ha sido pieza clave en la evolución del ser humano, reconociendo la capacidad que tiene para convertir la palabra oral en símbolos gráficos que enriquecen el acto de comunicación, dándole la posibilidad de expresarse de diversas formas. Es por ello que, en el siguiente apartado se pretenden dar a conocer aspectos relevantes del lenguaje escrito.

## **2.2 Lenguaje escrito**

El lenguaje escrito se entiende como una forma de comunicación que emplea símbolos, códigos y grafías organizadas con sentido para que los seres humanos se expresen, en esta lógica, es la habilidad de plasmar en un papel el pensamiento. En estos términos, es un proceso altamente complejo que requiere la reestructuración del pensamiento, por lo que su aprendizaje demanda de acciones intencionadas en un espacio específico de participación social como la escuela (Vygotsky, 1995).

El lenguaje escrito, considerado además como un logro importante para la consolidación de los seres humanos como especie social, pues permitió soslayar las barreras impuestas a la inmediatez de la palabra hablada, está compuesto de dos procesos fundamentales: la lectura y la escritura, que de suyos han hecho posible dejar huella, construir historia, mantenerla y traspasarla, transformarla, recrearla entre las distintas y distantes generaciones humanas.

En concordancia a lo anterior, el lenguaje escrito en esta investigación se asume como un proceso de comunicación complejo que involucra la codificación de signos, situaciones, acciones, operaciones, procesos cognitivos y estrategias que se combinan entre sí, de manera coherente logrando una composición escrita, que sirva para resolver una necesidad o interés del sujeto dentro de la sociedad.



La importancia del lenguaje escrito radica en: brindar al ser humano la posibilidad de llenar el mundo de sentido, atender a sus necesidades comunicativas, construir nuevos significados, estrechar las barreras de tiempo y espacio, conformar redes de conocimiento. También, le permite al sujeto configurar los saberes escolares, aprender de otras disciplinas o dejar plasmado su conocimiento, que en ocasiones sirve de referente para crear ciencia como lo han hecho los investigadores y científicos, que por medio de la escritura dan a conocer sus hallazgos, errores y explicaciones desde épocas anteriores y las cuales han permitido avances de diversas índoles y sobre todo el desarrollo intelectual de los sujetos (Teberosky, 1980).

De manera específica, la escritura como actividad humana, requiere manejo lingüístico en relación con procesos reflexivos que indaguen sobre quién, cómo y para qué dentro de una situación particular del texto. En este sentido, según los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana, planteados por el MEN (1998) la escritura:

No se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir (p. 27).

De modo que la escritura implica la articulación desde las habilidades motrices, competencias lingüísticas y gramaticales, procesos de selección y organización de la información, hasta procesos de interpretación, comprensión y reflexión para llegar a la composición textual que responda a una necesidad o interés de comunicación.

Debido a lo anterior es que la enseñanza de la escritura debe ir más allá de aspectos gramaticales y lingüísticos, los cuales son necesarios y fundamentales, pero no son el fin de la enseñanza de la lengua castellana, ya que se deben reconocer los usos sociales y culturales dentro de contextos reales de comunicación. Es entonces, como el MEN (2006) invita a los

docentes a fomentar e integrar en la enseñanza del lenguaje los aspectos anteriormente mencionados y no caer en el error de fragmentar o desligar procesos que por sí solos pierden significado.

Ahora bien, según Camps (2003) la interpretación de lo que ocurre en las aulas cuando se escribe y se aprende a escribir requiere de un marco teórico que permita comprender de qué modo los aprendices constituyen su saber sobre la lengua a través de situaciones que les permitan relacionar los contenidos de aprendizaje con las actividades de producción y de comprensión en contextos que les den sentido.

El anterior planteamiento es coherente con lo que señalaba Vygotsky (1987) se hace necesario resignificar la escritura como un proceso individual y social, en el cual se configura el mundo a partir de la cultura y se otorga sentido y significado a todo lo que rodea al ser humano.

Por lo tanto, en la perspectiva de que el proceso de enseñanza se transforme y favorezca a la formación de niños productores de textos, es necesario tener en cuenta sus intereses y mantener su motivación para que escriban sobre lo que a ellos les gusta, desde situaciones de comunicación reales, estas, entendidas entonces como: el entorno inmediato de la situación en la cual se produce un texto argumentativo y se relaciona con parámetros específicos como: enunciador, destinatario, contenido y propósito (Jolibert, 2002).

En este contexto, es necesario traer a colación el planteamiento de Lerner (2001), quien, respecto al proceso de escritura, expresa que:

(...) se escribe para cumplir diversos propósitos (convencer, reclamar, dar a conocer...), planificar lo que se va a escribir y modificar el plan mientras se va escribiendo, tener en cuenta los conocimientos del destinatario para decidir qué informaciones incluyen y cuáles pueden omitirse en el texto que se está produciendo, seleccionar un registro lingüístico adecuado a la situación

comunicativa, revisar lo que se está escribiendo y hacer las modificaciones pertinentes. (p.33)

De acuerdo a lo anterior, se reconoce que la escritura es un proceso complejo y reflexivo, el cual, debe ser orientado por un docente que este en constante transformación de su práctica pedagógica y así logré emplear en el aula, propuestas didácticas asertivas que respondan a las necesidades educativas y guíen a los estudiantes por un proceso significativo de producción textual. Así pues, en el siguiente apartado se pretenden esbozar los modelos de producción textual que ayudan a comprender la enseñanza del lenguaje escrito.

### **2.3 Modelos de producción textual**

La escritura en esta investigación se asume como un proceso reflexivo y complejo que requiere de diversas habilidades y competencias del autor (escritor), para que sus escritos logren la intención comunicativa, según la situación. Lo cual implica el gran objetivo de hacerse entender por su destinatario, lograr que suceden cosas en él.

Si bien, lo anteriormente mencionado es una realidad actual, no siempre ha sido así, puesto que han existido y coexistido varios modelos que pretendieron explicar qué implicaba escribir y cómo hacerlo en contextos escolares. De manera concreta, en esta investigación se traen a colación los modelos: de producto, de procesos y los contextuales o ecológicos, los cuales se mencionan de manera sintética, abordando a profundidad los modelos de procesos y los contextuales o ecológicos, puesto que son los que orientan la propuesta de intervención que aquí se plantea.

Según Hernández y Quintero (2001) los modelos se pueden agrupar en los tres tipos que se van a exponer a continuación:

El primero hace referencia a un *modelo de producción orientada al producto*: desde el cual se concibe la escritura como producto o resultado, por lo que centra la atención en evaluar aspectos lingüísticos, es decir, se da prioridad a las características gramaticales y estructurales del texto.

El segundo corresponde al *modelo de producción por proceso*: es aquel que pretende explicar la metodología o mecanismo que se lleva a cabo al momento de escribir, por lo que escribir es entonces, emplear una serie de fases al momento de escribir como: la planeación, la redacción, la revisión y la edición. En consecuencia, este modelo hace énfasis en los procesos de pensamiento implicados en la composición escrita, por lo que centra su estudio en el *sujeto que escribe*.

El tercero es el *modelo de producción contextual o ecológica*: este, contextualiza la acción de escribir en un proceso individual, social y comunicativo que recibe un gran significado según el contexto.

De acuerdo a lo anterior, es necesario resaltar que la presente investigación se trabaja bajo el modelo de producción por proceso desde los planteamientos de Hayes & Flower (1980) quienes proponen la estrategia de:

*Planificación*: es el momento previo a la escritura, en el cual se establece el objetivo del escrito y se plantean las ideas sobre lo que se desea escribir, manteniendo un orden jerárquico y lógico entre estas para alcanzar el propósito comunicativo.

*Producción*: momento en el cual el escritor traduce sus ideas al papel, poniendo en juego todas sus habilidades comunicativas para producir la primera versión del escrito.

*Revisión:* es el proceso mediante el cual, el escritor examina su texto identificando posibles errores y se corrige la primera producción. Haciendo uso de la relectura, reorganización y reescritura.

Cabe destacar que, durante todo este proceso de escritura, el escritor debe monitorear sus avances y realizar los ajustes pertinentes, brindándole la posibilidad de retomar cualquiera de los pasos anteriores, las veces que sean necesarias.

A su vez, desde este modelo se complementa *el proceso de escritura* con: *contexto de la tarea o ambiente de trabajo*, el cual tiene en cuenta aspectos externos al escritor, como la consigna, el destinatario y las motivaciones; *los conocimientos conceptuales, situacionales y retóricos*, hacen referencia al tema, destinatario, género y tipos de texto como lo plantean Camargo, Caro & Uribe (2011).

Teniendo presente la concepción de la escritura como proceso reflexivo es necesario plantearlo en situaciones de comunicación reales para los estudiantes, donde se le dé un verdadero sentido y uso consciente a la escritura.

Debido a lo expuesto anteriormente, se evidencia la relevancia del modelo de producción por proceso, ya que guardan coherencia con la manera en la que se concibe la escritura en esta investigación y por ende la guía para ser enseñada en el aula de clase. Ahora bien, dicho proceso debe estar enmarcado en situaciones reales de comunicación como se reconoce en el enfoque comunicativo desde la importancia de la enseñanza del lenguaje.

## **2.4 Enfoque comunicativo**

El enfoque comunicativo según Hymes (1972) es el resultado de los aportes culturales y pragmáticos de la lengua que han realizado diversas disciplinas como: la socio-lingüística, la antropología, la semiótica, la psicología, la pragmática, la etnografía de la comunicación, la

lingüística del texto, entre otras. Es un enfoque integral que pretende fomentar en los estudiantes la competencia comunicativa, que a su vez debe ir de la mano con la competencia lingüística y pragmática para que esta perspectiva se complemente y sea eficaz.

En este contexto, los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1998), dejan claro que la enseñanza de la lengua, supone la capacidad de poner en práctica la competencia comunicativa para cumplir con un propósito específico de comunicación, es por ello que resalta la potencialidad de escenarios de la vida cotidiana, donde el sujeto se desenvuelve cada día. Dicha enseñanza, también deberá propiciar las estrategias necesarias para cumplir con las demandas de las diversas situaciones reales de comunicación a las cuales se enfrenta a diario.

Lo anterior, permite ampliar los campos y situaciones de enseñanza que van más allá de eventos aislados e indiferentes para los estudiantes, es decir, historias sacadas de libros y a veces frases sin sentido, para dar protagonismo a situaciones auténticas, con destinatarios reales y finalidad concreta (Álvarez, 2010), vividas por los estudiantes, las cuales, llevan consigo una carga emotiva y aumentan el grado de interés, debido a que es una situación real. De esta manera, es como el uso del lenguaje cobra sentido y significado para el sujeto más allá de la escuela.

En relación con lo anterior, Lomas (2001) destaca que el enfoque comunicativo subraya que la lengua es una acción humana, una conducta comunicativa que tiene sentido en el uso, por ende, el objetivo esencial debe ser mejorar las capacidades comunicativas de los estudiantes, y centrar la atención en la necesidad de entender el aula como escenario comunicativo donde se hacen cosas con las palabras, poniendo el lenguaje al servicio de la comunicación y convivencia democrática.

Para concluir, el enfoque comunicativo permite entrever que cada acción, espacio y situación en las que vive el ser humano es una posibilidad para aprender de la lengua a través

de su uso cotidiano y para favorecer las relaciones interpersonales entre los sujetos, ya que les permite hacerse entender y entender a los otros.

En este marco de ideas, es pertinente traer a colación la propuesta de Jolibert para la producción textual, ya que se inscribe bajo este enfoque dando importancia a la situación comunicativa.

## **2.5 Propuesta de Josette Jolibert para la producción textual**

En el marco del enfoque comunicativo, Jolibert (2002) plantea una propuesta de producción textual en la escuela, basada en el disfrute y el placer de escribir, por ende, uno de los desafíos que se le presentan al profesor es evitar de que el estudiante relacione el acto de escribir con el fracaso, el aburrimiento o bloqueo, por el contrario, debe hacer posible que el estudiante quiera aprovechar cada situación como una posibilidad de producir diversos tipos de textos.

Cabe resaltar, que dicha propuesta pretende mejorar el uso lingüístico oral y escrito, proporcionando las estrategias necesarias para el desarrollo de la competencia comunicativa, ya que se encamara en situaciones de comunicación reales, dando sentido a la propia actividad de la escritura.

Ahora bien, la propuesta de producción textual está conformada por siete dimensiones, organizadas de la siguiente manera: *Noción de contexto, Situación de comunicación, Tipos de texto, Superestructura, Lingüística textual, Lingüística de la frase y las Palabras – microestructura*. A continuación, se retoman tres dimensiones (*Situación de comunicación, Superestructura y Lingüística textual*), con sus respectivos indicadores, acorde con las intencionalidades de la propuesta que aquí se presenta. Dichas dimensiones son:

**Situación de comunicación:** también llamada contexto situacional del texto, el cual, según Jolibert y Sraïki (2009), contiene el conjunto de datos necesarios para identificar a quien escribe y a quien lee, reconociendo las causas circunstanciales del escrito, es decir, el entorno inmediato de la situación en la cual se produce un texto y se relaciona con parámetros específicos como: *enunciador*, es el autor, que responde a la pregunta ¿Quién escribe? Y la posición que asume frente al escrito; *destinatario*, hace referencia ¿A quién va dirigido el texto? También conocido como lector, quien permite identificar la relación que tiene con quien escribe y la pertinencia del lenguaje; *contenido* o mensaje, se refiere a lo que se va a escribir en el texto y responde a ¿Qué se va a decir?; y el *propósito* o finalidad, es la intención comunicativa, con la cual se determina el tipo texto necesario y pertinente, el interrogante es ¿Para qué voy a escribir? Y ¿Qué efecto espero? (Jolibert, 2002).

Con lo anterior, se reconoce el uso social del lenguaje escrito, ya que quien escribe se concibe como autor, que realiza una producción para otras personas, empleando los procesos mentales y habilidades comunicativas necesarias para alcanzar su propósito con un mensaje asertivo y contundente.

**Superestructura:** es la forma estilo en la que se encuentra organizado un texto según sea su función comunicativa (narrativa, expositiva o argumentativa), lo cual indica elementos característicos y limitaciones en su contenido (Van Dijk, 1992). En dicho nivel, Jolibert recomienda tener en cuenta las manifestaciones visibles en la forma interna del texto como: silueta específica, lógica interna funcional, párrafos de inicio y cierre. Para el caso de esta investigación, específicamente el texto argumentativo está compuesto por: introducción, tesis, análisis y comprobación conclusión (Álvarez, 2001; González, 1999). Dichos indicadores se explican más adelante en el apartado 2.7 que se refiere específicamente al artículo de opinión.

**Lingüística textual:** Son formas de manifestar el funcionamiento lingüístico en un texto, se detectan a partir de diversas marcas textuales que dan sentido y significado a las palabras



dentro del escrito. Para esta investigación se tuvieron en cuenta los siguientes indicadores: *opción de enunciación*, son elecciones del autor para mantener la cohesión local del texto (persona: primera, segunda y tercera; tiempo: pasado, presente y futuro); *conectores*, son conjunciones, palabras o frases de enlace que articulan las ideas y los párrafos y que dan sentido al texto; *Sustitutos anafóricos*, entendidos como los mecanismos gramaticales de referencia que evitan repeticiones innecesarias, ya que asumen el nombre de lo referido (persona u objeto) estos pueden ser pronombres demostrativo, sinónimos y/o entre otros; y *la progresión temática*, se refiere al proceso con el que se organiza la información en un texto para mantener el sentido y la significación, conservando de manera progresiva y coherente el hilo conductor desde el principio hasta el fin de la producción escrita (Jolibert, 2002).

Cabe agregar que Jolibert brinda una gama metodológica y didáctica amplia para formar niños lectores y productores de textos. Por tanto, a las anteriormente mencionadas se le pueden anexar los momentos *antes*, *durante* y *después* de la producción, los cuales determinan características necesarias que se deben tener en cuenta en cada uno de ellos para mejorar el proceso de escritura.

Es por ello que en el momento *antes* de cada escritura es indispensable que quien escribe realce un proceso de planeación, organización de ideas y delimite aspectos claves de la situación de comunicación dejando claro, a quién va escribir, en rol desde el cual le va escribir, qué léxico debe emplear, qué mensaje va escribir y qué finalidad desea con su escrito para obtener una idea global y representación previa de su producción.

Con respecto al momento *durante*, es cuando el escritor pone en juego todas sus habilidades lingüísticas y procesos mentales para la textualización, escribiendo de forma lógica y coherente cada una de sus ideas, las cuales deben ir conformando la silueta o estructura del texto que se desea lograr.

Finalmente, en el momento *después*, aunque la autora no lo explicita de una manera determinada para el proceso de escritura, sería el momento propio para examinar y corregir la producción, realizando los ajustes necesarios entre los otros niveles a partir de la relectura y reescritura hasta que el escritor quede satisfecho con su obra y en realidad represente lo que este desea comunicar.

En síntesis, los tres niveles de la producción de textual que asume la propuesta de intervención de esta investigación, desde la perspectiva de Jolibert, se configuran en el marco teórico y práctico para el análisis de las producciones de textos argumentativos, específicamente artículos de opinión. En este sentido, a continuación se presenta la manera en que asume la argumentación.

## **2.6 La argumentación**

A partir de la época clásica, se han rastreado diversas definiciones de argumentación desde la retórica, para el cual, los sujetos se servían de la forma de hablar bonito o escribir elegante con el fin de conmover y persuadir a su público (Perelman, 1997).

A su vez, Camps (1995) reconoce:

(...) la argumentación como una actividad discursiva que lleva a cabo el locutor con una intención: influir en los destinatarios de su discurso. Quien argumenta tiene como objetivo convencer a otras personas de que su representación del mundo es equivocada y que deben adoptar otra. (p. 52)

De acuerdo a lo mencionado, se cruzan aspectos centrales de la argumentación, el primero presupone interactuar. Y el segundo, se da en contextos donde se comparten opiniones para confrontar o aceptar el pensar de otro u otros.

Argumentar supone una tensión, no se hace en vano, ni parte de cero. Ella nace de la condición misma del ser humano cuando hay interacción y verdadero diálogo. Está presente

de manera natural en actos de comunicación donde los interlocutores exponen su postura y la defienden a través de diversos argumentos para convencer al otro de su posición, lo cual sucede con frecuencia en la vida cotidiana y emerge de manera intuitiva cada día en ámbitos sencillos y con temas tan controversiales como: la religión, política, deportes, entre otros.

Con el lenguaje y con los textos se pueden cumplir variadas funciones, y adaptarlos a las necesidades comunicativas. Si bien podrían plantearse a modo de niveles, es decir, que el texto pasa por un nivel de información, de opinión, de explicación y posterior al de argumentación, entonces supone que hay una complejidad mayor desde este.

En el contexto educativo, el texto argumentativo es una tipología a desarrollar y puede ser presto a diversos enfoques e intenciones (Álvarez, 1997). En este caso, se parte de lo discursivo, es decir, del o de los sentidos que se pueden generar entre un tú y un yo. Así, la argumentación podría establecerse en cualquiera de los niveles de escolaridad. Por lo tanto, se ha elegido para este trabajo investigativo la argumentación escrita en grado quinto de primaria.

En la enseñanza de la argumentación, desde la perspectiva de Dolz (1995) argumentar es una actividad verbal, que determina su aprendizaje en un contexto social y sus intervenciones escolares. Reconociendo a la escuela como el lugar con alto potencial para desarrollar las capacidades básicas y contribuir a la construcción de una cultura común sobre la argumentación. Desde esta perspectiva, Dolz, plantea seis elementos a tener en cuenta para desarrollar una enseñanza sistemática de la argumentación que son: “Las situaciones de argumentación, la estructura de base de los argumentos, las operaciones específicas de la argumentación, las estrategias, los procedimientos retóricos y la planeación” (p. 67).

De esta manera, el estudiante y el docente, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, deben disponer de todos los elementos para emprender el reto, que supone convencer al otro, y tener un arsenal de argumentos y estrategias para conseguirlo.

Ahora bien, el género argumentativo se puede emplear, según el contexto en el que se desee defender el punto de vista del autor, se clasifican de la siguiente manera: académica, jurídica, publicitaria y periodística. En esta investigación se tendrán en cuenta la argumentación periodística a partir del artículo de opinión, tipología que será profundizada a continuación.

## **2.7 Artículo de opinión**

El género periodístico tiene dos formas de presentarse según su discurso: el primero es informativo, por medio de mensajes que transmiten información sobre hechos; y el segundo es opinativo, ya que se asume y presenta una postura frente a tales hechos. En atención al carácter de esta investigación, el foco de atención está puesto sobre la segunda forma de presentación, ya que, según el planteamiento de González (1999), el género opinativo, si bien con el mensaje se transmiten juicios basándose en hechos, su finalidad es opinar e invitar al público a realizar valoraciones y tomar una actitud determinada frente al tema en cuestión.

Entonces, lo que se conoce comúnmente como artículo de opinión, para González (1999) es un artículo de fondo, el cual “tiene la finalidad de establecer una tesis, defender o atacar una posición manifiesta” (p. 44) sustentada en la opinión o punto de vista personal y crítico del enunciador, quién debe defender su postura con diversos argumentos como: referentes o bases teóricas (autoridad), hechos, ejemplos, causas y entre otros para lograr el propósito comunicativo de convencer o persuadir al lector.

Así, el artículo de opinión es un texto periodístico, en la cual se expresa la opinión del autor sobre un tema de actualidad e interés para la comunidad, que busca influir en la postura que asuman los lectores. De manera complementaria, Kaufman y Rodríguez (2001) destacan que el artículo de opinión “encierra comentarios, evaluaciones, expectativas acerca de un tema de actualidad que, por su trascendencia en el plano nacional o internacional, ya es considerado o debe ser instalado como objeto de debate” (p. 37). Lo anterior hace referencia al carácter subjetivo de este tipo de texto, al “sello personal” de cada autor, quien emite juicios y valoraciones con respecto a temas de la actualidad, ya sea de política, economía, cultura, entre otros.

Destacando el carácter opinativo sobre un tema de la actualidad, es como se reconoce la importancia de los artículos de opinión para la sociedad actual, ya que son textos que emplean temáticas de interés común, para dar a conocer el punto de vista del autor, sus ideas y argumentos de la realidad sin necesidad de ser periodistas, pero sí mostrando un gran conocimiento y experticia real en el tema.

Ahora bien, sobre el dominio y experticia del tema sobre el que se presenta la opinión, es claro que el autor debe conocer muy bien del tema, para dar su punto de vista y defenderlo, acudiendo a diversos recursos que sustenten su postura, valiéndose de teorías, ejemplos, hechos, causas, entre otros fundamentos que le sirvan de apoyo para argumentar su postura. De igual manera, el autor debe tener una gran habilidad para jerarquizar la información, según su grado de importancia y, sí es el caso de la producción escrita, poseer una capacidad crítica que le permita plantear de una manera clara y precisa su opinión, pues según Yanes (2004) “El objetivo final es cambiar u orientar la opinión pública, considerada como la suma teórica de las opiniones sostenidas por un grupo en un determinado momento” (p. 5).

Por otra parte, González (1999) plantea una estructura para el artículo de opinión, que consta de cinco partes que son: *Entrada*, es la proposición inicial en la que se presenta el tema; *Información*, se muestran las características necesarias para contextualizar al lector sobre el tema; *Análisis*, comentarios del autor (juicios). Aquí se despliegan pruebas para dotar al análisis de rigor y así comprobar la tesis o tesis propuestas; *Comprobación*, son los datos, valoraciones y ejemplos necesarios para apoyar la tesis planeada y *Conclusión*, puede ser la misma tesis u otro juicio importante derivado de la totalidad del razonamiento.

En relación a lo anterior, Álvarez (2001) se refiere al artículo de opinión como el texto, en el cual el autor defiende su punto de vista acerca de un tema o problema en particular, el cual sustentará con razones y con ello cumplir la finalidad de su escrito, es decir, hacer que el lector reflexione y adopte el punto de vista del escritor. La estructura para los textos argumentativos que él plantea son: *Introducción*, es el primer apartado del texto en el que se realiza la presentación del tema; *Tesis*, es el contenido proposicional explícito que sintetiza la postura del autor; *Argumentos* se desarrollan en el cuerpo del texto, en el cual exponen las razones para sustentar la tesis del autor. Estos pueden ser de: autoridad, causalidad, datos o ejemplos y deben defender la postura para cumplir con el propósito de convencer al destinatario y la *Conclusión*, es el apartado final en el que se reafirma la tesis y se cierra el texto.

Para esta investigación, la estructura se modifica tomando algunos aportes de Álvarez (2001) y González (1999) como se muestra a continuación:

### ***Introducción***

Es el apartado inicial en el cual se contextualiza al lector sobre el tema, el tiempo y espacio contemplados en el artículo de opinión.

### ***Tesis***

Es una proposición o afirmación que presenta la opinión o postura que tiene el escritor frente al tema que pretende defender y argumentar.

### ***Análisis y Comprobación***

Es el desarrollo de uno o varios razonamientos que utiliza el escritor con el propósito de defender la tesis planteada, mediante razones, pruebas, hechos, juicios, definiciones y comparaciones, ejemplos y argumentos de autoridad.

### ***Conclusión***

Es el apartado de cierre que presenta la validación de la tesis u otro juicio importante derivado de la totalidad del razonamiento.

Debido a la complejidad que implica producir textos argumentativos tipo artículo de opinión, es necesario que los docentes lo enseñen en las aulas de clase por medio de estrategias didácticas que integren las necesidades de aprendizaje y los intereses de los estudiantes, en atención a esto, se destaca la potencialidad de la secuencia didáctica, ya que se configura como una propuesta potente para la producción de texto argumentativos desde una mirada a los procesos, requerimiento de la tarea e intereses de los escritores.

## **2.8 Secuencia didáctica**

La propuesta de secuencia didáctica para la enseñanza y aprendizaje de la producción de textos empleada para esta investigación, dada la importancia de trabajar textos auténticos en el aula, que permitan comunicar ideas con una finalidad enmarcada en situaciones de comunicación reales para los estudiantes. Dicha secuencia se asume desde el planteamiento de Camps (2003) quien la entiende como un ciclo de enseñanza que gira entorno a un objetivo, para el cual es necesario planear ciertas actividades articuladas en un tiempo determinado teniendo en cuenta las fases de preparación, producción y evaluación.

### *Fase de preparación o planeación*

Es la etapa en el cual se realiza el plan y se formulan actividades variadas con criterios que guiarán la producción de textos argumentativos, algunos aspectos que contempla son: la identificación de la secuencia, la tarea integradora, las intenciones pedagógicas u objetivos didácticos, los contenidos por enseñar (conceptuales, procedimentales y actitudinales), la selección, el análisis de los dispositivos didácticos, la presentación y negociación de la secuencia didáctica y la evaluación de las condiciones iniciales. Además, pretende generar interés y motivación en los estudiantes sobre sus producciones escritas y así contribuir al aprendizaje contextualizado y significativo (Camps, 1995).

### *Fase de producción o desarrollo*

Es la fase en la que, en un primer momento, se emplean actividades de apertura que sirven para contextualizar a los participantes y recuperar los conocimientos previos o básicos por medio del planteamiento de situaciones problemáticas; y en un segundo momento, se expone un conjunto de actividades integradoras y empleadas de manera progresiva con objetivos específicos que van articulados a la consecución de la producción de un texto argumentativo, es por ello que, las acciones van orientadas a aprender las características formales de la tipología textual y sus situaciones reales de uso. De igual manera, se realiza el proceso escritor de planificación, textualización, revisión y publicación de las producciones, teniendo presente todos los parámetros del contexto de producción (Camps, 1995).

### *Fase de evaluación*

Es un proceso permanente y formativo, que se lleva a cabo desde el inicio de la secuencia hasta la finalización y logro de los objetivos propuestos, empleando los tres tipos de evaluación como lo son:



*Autoevaluación:* es el proceso en el que el sujeto se evalúa a sí mismo.

*Coevaluación:* mecanismo en el cual un estudiante es evaluado por sus pares/ compañeros de clase.

*Heteroevaluación:* consiste a la evaluación realizada por la docente con respecto al desempeño, logros y conducta de los estudiantes.

Cabe reconocer que la evaluación es un proceso continuo que se da a lo largo de toda la secuencia didáctica, y que a su vez es reflexivo, por lo que permite a los estudiantes la toma de consciencia de sus aprendizajes y dificultades que van siendo retroalimentadas por sus pares y el docente, con el fin de mejorar el proceso de escritura desde una perspectiva más integral y objetiva.

Ahora bien, la estrategia de enseñanza mencionada anteriormente no transforma las prácticas pedagógicas por sí sola, requiere de una reflexión docente en la cual asuma cada reto de la clase de una forma consciente, crítica y reflexiva con la mentalidad de mejorar cada día.

## **2.9 Prácticas pedagógicas reflexivas**

Los contextos en los que participan los seres humanos como seres gregarios, están en constantes cambios y transformaciones que exigen a los sujetos adaptarse y proponer alternativas para la satisfacción de las necesidades propias de sus marcos relacionales, de los intereses de la población y de los desafíos impuestos por las esferas sociales, políticas, económicas, educativas, entre otras.

En este marco de ideas, la sociedad hace continuos llamados al cambio, a la transformación con miras al mejoramiento de sus procesos en términos de efectividad y eficiencia. Estos llamados son hechos a diversos profesionales, entre ellos a los profesores y

profesores, a quienes, en muchas ocasiones, se delega la responsabilidad de mejorar la calidad del sistema educativo, como consecuencia de la mejora en los desempeños de los estudiantes.

En este sentido, en esta investigación se resalta como eje fundamental la formación constante de los maestros y la apertura al avance, ya que no puede pretender seguir enseñando hoy de la misma manera en que se hacía el siglo pasado, la década pasada, el año pasado, pues se asiste a aprender en momentos históricos, políticos y humanos diferenciados. Con ello no se quiere demeritar el trabajo realizado sino transformar las prácticas docentes con el fin de atender a las particularidades del contexto de enseñanza, asunto que resulta en mejorar la calidad de la educación.

Las prácticas pedagógicas de los docentes son una puesta en escena compleja, ya que trae consigo destrezas, habilidades, capacidades, conocimientos, emociones, intereses e ideologías que el profesor pone en juego en cada una de sus clases, en las cuales está más que claro que cada uno deja lo mejor de sí.

Ahora bien, en esa grandiosa labor el maestro emplea diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje que son potentes, y gracias a ellas se obtienen buenos procesos, incluso en muchas ocasiones, él reconoce la efectividad de su quehacer, pero si le preguntan, pocas veces responde con claridad sobre las acciones o actividades que emplea en clase para obtener tal efecto.

Dicho lo anterior, es necesario motivar al profesor a emplear prácticas pedagógicas reflexivas de una manera consciente y estructurada, que no sólo lo lleve a identificar aspectos a favor de su quehacer, sino que también, lo ayuden a reconocer aquellos en los cuales no le va muy bien, puesto que si bien es cierto que existen algunas falencias y/o errores que comete a diario y le causan inconvenientes en su clase, las desconoce y aplica sin conocimiento de

causa. Estas razones son importantes para que el docente pueda realizar un proceso de reflexión, concientización y por ende transformar sus prácticas pedagógicas. Al respecto, Perrenoud (2001) destaca que “La orientación hacia la práctica reflexiva podría suponer una forma original de aunar los objetivos ambiciosos y la toma de conciencia de la realidad” (p.17).

Ahora bien, dicha práctica reflexiva puede acontecer de dos maneras diferenciadas: en la acción y sobre la acción. En cuanto a la primera, Perrenoud (2007) plantea que es “reflexionar en plena acción”, donde el docente dispone de poco tiempo para decidir qué hacer, entonces acude a la reflexión para determinar el paso a seguir. En aquel momento, por la mente del docente pasan diversas situaciones que apuntan a resolver la situación imprevista y encaminar el objetivo de la clase.

Respecto a la segunda, reflexionar sobre la acción, esta “implica tomar la propia acción como objeto de reflexión, ya sea para compararla con un modelo prescriptivo, para explicarlo o hacer una crítica” (Perrenoud, 2011, p.29). Este proceso le permite al docente analizar y reflexionar las acciones realizadas en el aula e interpretar la información de una manera más objetiva desde otros modelos destacados con el fin de comparar, retroalimentar, fortalecer y emplear las adecuaciones pedagógicas pertinentes que contribuyan a mejorar su práctica.

De igual manera, el docente de forma inconsciente expresa a sí mismo o a otros, el sentir en su día laboral, el cual refleja una reflexión después de la acción, en la que se reconocen aciertos y desaciertos de la sesión a manera de sentimientos, ya sea de satisfacción porque la clase salió mejor de lo planeada o de frustración por no cumplir con el objetivo. Si estos procesos se emplean de manera consciente y buscando las estrategias para mejorar día a día, y no quedarse en el sentir sino transformarlo, puede hablarse de una práctica docente reflexiva.

Así mismo, Schön (1987) dice que: “Cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico” (p. 72). Esto es una habilidad que va obteniendo el docente que hace de su práctica, un trabajo consciente y con el propósito de transformar sus clases. Lo cual, desemboca en una satisfacción personal y avance profesional, que se ve reflejado en la calidad del aprendizaje de los estudiantes. A su vez, al docente le da la capacidad de estar receptivo en cada sesión y tener el poder de realizar su práctica reflexiva. En busca de soluciones oportunas y asertivas en el momento en el que surgen situaciones inesperadas en la clase, con el fin de encaminarlas para lograr su objetivo.

Así pues, el contexto educativo exige profesores que reflexionen sobre sus prácticas pedagógicas y contribuyan a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde propuestas didácticas que contextualizadas hagan posible la construcción de conocimiento por parte de estudiantes y profesores.

Para finalizar, este apartado ha presentado los referentes y concepciones teóricas que sustenta esta investigación. A continuación, se presenta la ruta metodológica que permitirá la consecución de los objetivos y darle respuesta a la pregunta de investigación.

### **3. Marco metodológico**

En el presente apartado se dan a conocer los principales aspectos metodológicos del proceso de investigación, desde la presentación del enfoque de investigación, diseño, población, muestra, hipótesis, variables, técnicas e instrumentos empleados para la recolección de la información hasta el proceso asumido durante el estudio.

#### **3.1 Enfoque de investigación**

El enfoque que orienta la presente investigación es de tipo cuantitativo, lo cual conlleva a la cuantificación de datos e información, también al análisis estadístico de los resultados, que permita determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de textos argumentativos, en los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Instituto Kennedy del Municipio de Pereira.

Ahora bien, la investigación cuantitativa según Hernández, Fernández & Baptista (2010):

Utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente, y confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población. (p.5)

Así pues, esta investigación busca conocer la incidencia de la implementación de la propuesta de enseñanza, y, a partir de estos resultados, poder replicarla en otra población con situaciones de aula similares.

Cabe aclarar que, de manera complementaria, la investigación también tiene un componente cualitativo desde el análisis reflexivo de las prácticas pedagógicas de enseñanza del lenguaje.

### **3.2 Diseño de investigación**

Teniendo en cuenta los objetivos de la presente investigación, se propone un diseño cuasi-experimental intragrupo tipo Pre-test / Pos-test, lo que quiere decir que un mismo grupo es evaluado antes y después de la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, a través de una rejilla de evaluación de la producción textual.

El diseño se lleva a cabo midiendo la Variable Dependiente (producción de textos argumentativos), por medio de una prueba diagnóstica inicial (Pre-test) realizada previa a la intervención, con la intención de evaluar la producción de textos argumentativos en los estudiantes participantes. Con los resultados se diseñó e implementó una secuencia didáctica de enfoque comunicativo. Luego, se aplicó la misma prueba inicial (Pos-test), con el fin de identificar la incidencia de la secuencia didáctica en la producción de los textos argumentativos por parte de los estudiantes de grado quinto.

Con el fin de contrastar ambas mediciones, se utiliza el estadígrafo *T-Student*, que da cuenta si hay o no cambios significativos en la producción textual de los estudiantes y, con ello, aprobar o rechazar la hipótesis, teniendo presente el nivel alfa (0, 05), determinado para los estudios en las ciencias sociales.

### **3.3 Población**

La población son los estudiantes de grado quinto de las Instituciones Educativas de carácter oficial, de la zona urbana del Municipio de Pereira.

### **3.4 Muestra**

La muestra seleccionada está constituida por 12 estudiantes, 9 niños y 3 niñas del grado 5-A de la jornada de la mañana, de la Institución Educativa Instituto Kennedy de Pereira.

El grado 5-A es un curso regular en la zona urbana, en una institución educativa de carácter oficial o pública; los estudiantes de este grado, que asisten a ella, viven en los barrios aledaños y sus edades oscilan entre los 10 y 12 años.

Cabe mencionar que las familias en su mayoría están compuestas por madres cabeza de familia y padres separados, que viven en estratos socioeconómico bajo o uno, en barrios con problemáticas sociales de drogadicción y delincuencia, lo que podría ser una causante de los altos índices de agresividad y lenguaje inapropiado para la edad de los niños.

También, es necesario dar a conocer los criterios de selección de la muestra, estos son:

1. Estar matriculados en el grado y para el año lectivo.
2. Firma por el acudiente del consentimiento informado (Anexo N° 1).
3. Asistencia a los dos momentos de aplicación de la prueba (Pre- test y Pos- test).
4. Asistencia al 80% del desarrollo de la secuencia didáctica.

### **3.5 Hipótesis**

Esta investigación contempla una hipótesis de trabajo y una hipótesis nula, las cuales se presentan a continuación.

#### **3.5.1 Hipótesis de trabajo (H1):**

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, mejora la producción de textos argumentativos en estudiantes de grado quinto, de la Institución Educativa Instituto Kennedy del Municipio de Pereira.

### 3.5.2 Hipótesis nula (H0):

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, no mejora la producción de textos argumentativos en estudiantes de grado quinto, de la Institución Educativa Instituto Kennedy del Municipio de Pereira.

## 3.6 Variables de estudio

Esta investigación cuenta con una *Variable Independiente*, es decir, la secuencia didáctica de enfoque comunicativo y una *Variable Dependiente* constituida por la producción de textos argumentativos, las cuales se exponen a continuación:

### 3.6.1 Variable Independiente: secuencia didáctica de enfoque comunicativo.

La secuencia didáctica es un ciclo de enseñan que gira entorno a un objetivo, para el cual es necesario planear ciertas actividades articuladas en un tiempo determinado, teniendo en cuenta las fases de preparación, producción y evaluación (Camps, 2003).

En la siguiente tabla se presenta la definición de la secuencia didáctica.

**Tabla 1. Definición de la Variable Independiente. Secuencia Didáctica**

Dimensiones	Indicadores
<p><b>Fase de preparación</b></p> <p>Es la etapa en la cual se realiza el plan y se formulan actividades variadas con criterios que guiarán la producción de textos argumentativos (Camps, 1995).</p>	<p>Identificación de la secuencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La tarea integradora.</li> <li>• Las intenciones pedagógicas u objetivos didácticos.</li> <li>• Los contenidos por enseñar (conceptuales, procedimentales y actitudinales).</li> <li>• La selección y análisis de los dispositivos didácticos como: imágenes, situaciones problema, videos, conversatorios, entre otros.</li> <li>• Presentación y negociación de la secuencia.</li> </ul>



---

### **Fase de producción**

Es el momento en el que se activan los conocimientos previos y se diseña e implementa un conjunto de actividades integradoras, empleadas de manera progresiva para la consecución de la producción de un texto argumentativo (Camps, 1995).

- Evaluación de condiciones iniciales.
- 
- Actividades de intervención pedagógica.
- Actividades de apertura**
- Contextualización.
  - Recuperación de conocimientos previos y básicos.
  - Planteamiento de problemas o problemáticas.
- Desarrollo**
- Revisión de contenidos.
  - Actividades para el establecimiento de la situación comunicativa, superestructura y lingüística textual.
  - Actividades para el aprendizaje de la tipología textual: lecturas de textos expertos, conversatorios y producción de sus artículos de opinión.
  - Actividades para la escritura del texto: (planeación, ejecución, revisión, reescritura).
  - Retroalimentación e integración de conceptos.
- Cierre**
- Actividades de aplicación de conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas.
  - Actividades de retroalimentación e integración de conceptos.
  - Actividades de evaluación de las sesiones.
  - Conclusiones y comentarios.
-

---

### **Fase de evaluación**

Es un proceso permanente y formativo, que se lleva a cabo desde el inicio de la secuencia hasta la finalización, para evaluar el logro de los objetivos propuestos (Camps, 1995).

- Confrontación de los objetivos.
  - Auto-evaluación.
  - Co-evaluación.
  - Hetero-evaluación.
  - -Metacognición.
  - Selección de instrumentos de evaluación como: rejillas, conversatorios y artículos de opinión.
- 

### **3.6.2 Variable Dependiente: Producción de textos argumentativos tipo artículo de opinión.**

La producción textual argumentativa de tipo artículo de opinión, es un proceso dinámico con el propósito de convencer a la comunidad a que adopte una determinada postura frente a un tema contemporáneo, empleando diversos argumentos para defender su tesis. Y en el cual, el escritor utiliza herramientas como referencia para planificar y elaborar su texto (Álvarez, 2010). Esta, debe estar construida bajo una situación comunicativa real (Jolibert, 2002). De manera concreta, producir un texto argumentativo es una forma discursiva que tiene como propósito convencer a otro, a través de unas razones para defender el punto de vista y persuadir a los interlocutores a que tomen una determinada actitud (Camps, 1995).

Ahora bien, el artículo de opinión es un texto argumentativo, de tipo periodístico, que expresa la opinión del autor sobre un tema de actualidad e interés para la comunidad, con el propósito de influir en la postura de los lectores (González, 1999).

Con el fin de identificar el nivel de producción de textos argumentativos de los estudiantes de grado 5°, antes y después de la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, se procedió a la operacionalización de la variable, a partir de tres dimensiones:

contexto situacional, superestructura, lingüística textual, con sus respectivos indicadores e índices, como se muestra en la siguiente tabla.

**Tabla 2. Operacionalización de la Variable Dependiente.**

Dimensiones	Indicadores	Índices		
		3 ALTO	2 MEDIO	1 BAJO
<b>Situación de comunicación</b> Es el entorno inmediato de la situación en la cual se produce un texto argumentativo y se relaciona con parámetros específicos como: enunciador, destinatario, contenido y propósito (Jolibert, 2002).	<b>Enunciador</b> Es la persona que escribe el texto y asume una postura o punto de vista frente al tema tratado.	En el texto se evidencia de manera explícita el nombre de quien lo escribe y la postura que asume frente al tema.	En el texto se evidencia de manera explícita el nombre de quien escribe, pero no la postura que asume frente al tema o viceversa.	En el texto no se evidencia el nombre de quien lo escribe, ni la postura que asume frente al tema.
	<b>Destinatario</b> Es la persona a quien escribe el enunciador empleando para ello expresiones y un léxico adecuado y comprensible.	En el texto se utilizan expresiones y léxico comprensible y adecuado para el destinatario.	En el texto se utilizan expresiones y un léxico adecuado pero poco comprensible para el destinatario o viceversa.	En el texto no se utilizan expresiones y un léxico adecuado, ni comprensible para el destinatario.
	<b>Contenido</b> Es el tema sobre el cual se centra el texto y que utiliza el enunciador para presentar y	En el texto se aborda como eje central el tema propuesto en la consigna para el	En el texto se aborda solo en algunos apartados el tema propuesto en la consigna para el	En el texto no se aborda el tema propuesto en la consigna para el

	defender su punto de vista.	artículo de opinión.	artículo de opinión.	artículo de opinión.
	<b>Propósito</b>	El texto	El texto	El texto no
	Es la intención comunicativa que tiene el enunciador con el texto. En el caso del artículo de opinión es convencer al destinatario para que adopte una determina actitud frente al punto de vista del enunciador.	cumple con el propósito de convencer sobre el punto de vista del enunciador.	presenta dificultad para cumplir con el propósito de convencer sobre el punto de vista del enunciador.	cumple con el propósito de convencer sobre el punto de vista del enunciador.
		En el texto	En el texto se	En el texto
<b>Superestructura</b>	<b>Introducción</b>	se presenta un apartado inicial que contextualiza al lector sobre el tema, el tiempo y espacio contemplados en el artículo de opinión.	presenta un apartado inicial pero este no logra contextualizar al lector sobre el tema, tiempo y espacio del artículo de opinión (presentación del tema, tiempo, espacio y detalles necesarios).	no se presenta un apartado inicial para contextualizar al lector sobre el artículo de opinión.
Es la forma y estilo en que se encuentra organizado un texto. La estructura global del texto argumentativo está compuesta por: introducción, tesis, análisis y comprobación conclusión (Álvarez, 2001),	Es el apartado inicial en el cual se contextualiza al lector sobre el tema, el tiempo y espacio contemplados en el artículo de opinión.	En el texto se evidencia	En el texto se evidencia una	En el texto no se
	<b>Tesis</b>	En el texto	En el texto se	En el texto
		se evidencia	evidencia una	no se

(González, 1999).	Es una proposición o afirmación que presenta la opinión o postura que tiene el escritor frente al tema que pretende defender y argumentar.	una o que concreta que presenta la opinión del enunciador.	una tesis de manera clara y concreta que presenta la opinión del enunciador.	tesis, confusa o incompleta para presentar la opinión del enunciador.	evidencia una tesis que represente la opinión del enunciador.
	<b>Análisis y Comprobación</b>	En el texto se presentan 3 o más argumentos que permiten defender y sustentar la tesis.	En el texto se presentan 2 argumentos para defender y sustentar la tesis.	En el texto se presenta uno o ningún argumento para defender y sustentar la tesis.	
	<b>Conclusión</b>	En el texto se evidencia un apartado de cierre donde se reafirma la tesis de forma sintética.	En el texto se evidencia un apartado de cierre, pero no se retoma la tesis.	En el texto no se evidencia un apartado de cierre.	

	derivado de la totalidad del razonamiento.			
	<b>Opciones de enunciación</b>	En el texto se conservan las mismas opciones de enunciación de persona y tiempos verbales, lo que permite la cohesión local del texto.	En el texto se conservan las mismas opciones de personas, pero los tiempos verbales son usados de manera inadecuada o viceversa.	El texto no conserva las mismas opciones de enunciación, ni tiempos verbales.
<b>Lingüística textual</b>	Elecciones del autor para mantener la cohesión local del texto (persona y tiempos verbales).			
Son formas de manifestar el funcionamiento lingüístico en un texto, se detectan a partir de opción de enunciación, conectores, anáforas y progresión temática (Jolibert, 2002).	<b>Conectores</b>	En el texto se evidencia el uso de diversidad de conectores acordes a su función lógica.	En el texto se evidencia el uso de conectores, pero estos no cumplen con su función lógica.	En el texto se evidencia un uso insuficiente de conectores o solo utiliza un tipo de conector.
	<b>Sustitutos anafóricos</b>	En el texto se utiliza diversidad de sustitutos anafóricos para hacer referencias contextuales, evitando	En el texto se utilizan solo algunos sustitutos anafóricos observándose repeticiones en ciertos apartados	En el texto no se utilizan sustitutos para hacer referencias contextuales.
	Mecanismos gramaticales de referencia que evitan repeticiones innecesarias, ya que asumen el nombre de lo			

---

referido (personas u objetos), pueden ser pronombres, demostrativos, sinónimos, entre otros.

<b>Progresión temática</b>	El texto	El texto	En el texto
Proceso con el que se organiza la información en un texto para mantener el sentido y la significación, conservando de manera progresiva y coherente el hilo conductor desde el principio hasta el final.	El texto conserva de manera progresiva y coherente el hilo conductor durante todo su desarrollo.	El texto presenta dificultades para conservar el hilo conductor de manera progresiva y coherente, ya que se abordan diversos tópicos que no se relacionan entre sí.	En el texto no se conserva el hilo conductor de principio a fin.

---

### 3.7 Unidad de análisis

El componente cualitativo de la investigación asume como unidad de análisis las prácticas de enseñanza del lenguaje de la docente investigadora, durante el desarrollo de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo. Dicho ejercicio de análisis permitió a la docente investigadora reflexionar sobre su desempeño en las clases e identificar las transformaciones en su quehacer pedagógico.

Ahora bien, el instrumento utilizado para la recolección de información fue el diario de campo, el cual, según Bonilla y Rodríguez (1997), es un instrumento de investigación que permite sintetizar las prácticas, brindándole al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación, favoreciendo así el registro, organización, análisis e interpretación de la información recogida, con el fin de mejorar, enriquecer y transformar sus prácticas. La forma de aplicación es mediante la rejilla (Ver anexo 2), en la cual, el docente debe diligenciar aspectos propios de cada sesión como: fecha, hora, lugar, fase de la secuencia didáctica, número de la sesión, tema y subtema. Después, en la casilla de descripción registra todas las situaciones y/o acontecimientos de la clase, lo más detallado posible; es importante escribir expresiones o diálogos tanto del docente como de los estudiantes. Finalmente, realiza la interpretación apoyada en referentes teóricos y la reflexión de la sesión descrita anteriormente.

Dicho instrumento fue propuesto desde la Línea de Didáctica del Lenguaje. Además, por parte de los integrantes del grupo 4A de lenguaje, de la Maestría en Educación se plantearon las cinco categorías (que emergieron de manera inductiva) y sus correspondientes definiciones, tal como se presenta en la siguiente tabla:

***Tabla 3. Categorías prácticas pedagógicas reflexivas***

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>DEFINICIÓN</b>
<b>Descripción</b>	Es la presentación detallada de las acciones, interacciones y ambientes generados en el aula.
<b>Transformaciones</b>	Son los cambios que dan cuenta de la práctica docente, sus transposiciones, cuestionamientos, rupturas y ajustes, articulando la teoría y la práctica.
<b>Toma de decisiones</b>	Son las acciones que realiza el docente de manera autónoma para dar soluciones a situaciones imprevistas en el aula.



<b>Autopercepciones</b>	Es la reflexión que realiza el docente sobre sí mismo, en relación con sus sentimientos, ideas, expectativas, frustraciones y satisfacciones, surgidas en el desarrollo de la clase.
<b>Percepción de los estudiantes</b>	Se refiere a los juicios, valoraciones y descripciones que realiza el docente acerca de las emociones, acciones, expectativas y actitudes de los estudiantes.

### 3.8 Unidad de trabajo

La unidad de trabajo para el análisis cualitativo estuvo constituida por la docente investigadora, licenciada en pedagogía infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira, con 6 años de experiencia como docente de básica primaria en las instituciones oficiales y privadas del departamento de Risaralda.

### 3.9 Técnicas e instrumentos

Las producciones de los estudiantes responden a una consigna específica. Cabe aclarar que se presentaron dos consignas en diferentes momentos. La consigna inicial: *“Escribe un texto en el que presentes y defiendas tu opinión con respecto a los tatuajes para ser leído por tus compañeros”* (momento Pre-test) se diseñó y aplicó antes de implementada la secuencia didáctica; y la consigna final: *“Escribe un texto en el que presentes y defiendas tu opinión con respecto a los piercings para ser leído por tus compañeros”* (momento Pos-test) fue aplicada una vez finalizada la secuencia didáctica, ambas enmarcadas en las modificaciones corporales como: los tatuajes (inicial) y los piercings (final). Dichas consignas siempre iban acompañadas de la misma rejilla de evaluación para las producciones escritas de los estudiantes.

Ahora bien, el instrumento de recolección de la información y análisis de la misma es una rejilla de evaluación de las producciones textuales de los estudiantes ( Ver anexo 3),

elaborada desde un enfoque comunicativo y ordenada por las dimensiones: situación de comunicación, superestructura y lingüística textual, con sus respectivos indicadores (cuatro cada dimensión), que a su vez integran tres índices que permiten medir la presencia o ausencia de los aspectos que debe tener la producción escrita de artículos de opinión, de los estudiantes. Para los índices se asignan 3 escalas de valoración cuantitativa: 3-2-1, que determinan el nivel de la producción textual dentro de cada dimensión: 3= alto, 2 =medio y 1 =bajo. Acorde a ello, el puntaje máximo que se puede obtener es 36 y el mínimo es 12 puntos, por lo que los resultados podrán ubicar la producción en tres diferentes niveles, a saber:

**Tabla 4. Medición de la variable por niveles**

<b>NIVEL</b>	<b>PAUTA DE VALORACIÓN POR ÍNDICADOR</b>	<b>RANGO DE MEDICIÓN DE LA VARIABLE</b>
<b>BAJO</b>	1	Entre 12 y 20
<b>MEDIO</b>	2	Entre 21 y 28
<b>ALTO</b>	3	Entre 29 y 36

Tanto la consigna de escritura como la rejilla para evaluar la producción de artículos de opinión de los estudiantes, fueron sometidas a un proceso de validación, mediante una prueba piloto y un juicio de expertos. Dicha prueba, fue aplicada a un grupo de estudiantes de características similares a la muestra de esta investigación, es decir, estudiantes de la Institución Educativa Instituto Kennedy, que se encontraran matriculados en el grado quinto de primaria.

En cuanto al juicio de expertos, fue realizado por dos maestros especializados en temas de educación, lenguaje y producción argumentativa, quienes emplearon sus conocimientos para analizar detalladamente la consigna y la rejilla de evaluación de las producciones escritas de los estudiantes. Posteriormente, brindaron observaciones, sugerencias y recomendaciones, que permitieron mejorar la calidad del instrumento. Los expertos fueron: Carlos Emilio Puerta

Giraldo (Licenciado en Filosofía y Letras, Magister en Educación) y Daniel Mauricio Guerra Narváez (Licenciado en español y Literatura, Magister en Educación) quienes se desempeñan como docentes de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

### 3.10 Procedimiento

La investigación se realiza en las fases que se presenta en la siguiente tabla:

*Tabla 5. Fases del procedimiento investigativo*

FASES DEL PROYECTO		
FASES	DESCRIPCIÓN	INSTRUMENTOS
<b>1. REFLEXIÓN Y PREPARACIÓN DEL PROYECTO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selección del contexto de investigación</li> <li>• Formulación del problema y fundamentación teórica</li> <li>• Selección de la estrategia metodológica</li> </ul>	Referente teórico
<b>2. DIAGNÓSTICO</b>	-Diagnóstico de la competencia argumentativa inicial. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración de la prueba</li> <li>• Validación de la prueba</li> <li>• Aplicación de la prueba (Pre-test)</li> <li>• Medición de resultados</li> </ul>	Rejilla de evaluación para textos argumentativos
<b>3. INTERVENCIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la enseñanza y aprendizaje de la argumentación</li> <li>• Aplicación de la secuencia didáctica</li> <li>• Descripción de la práctica docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Secuencia didáctica</li> <li>• Diario de campo</li> </ul>

---

<b>4. EVALUACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Evaluación de los procesos argumentativos posterior a la intervención<ul style="list-style-type: none"><li>○ Aplicación de la prueba</li><li>○ Medición de resultados</li></ul></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Rejilla de evaluación para textos argumentativos</li></ul>
<b>5. CONTRASTACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Comparación entre la medición 1 y 2</li></ul>	Estadística inferencial
<b>6. ANÁLISIS FINAL Y ESCRITURA</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Análisis y discusión de resultados cuantitativos (Producción textual argumentativa de los estudiantes)</li><li>• Análisis y discusión de resultados cualitativos (prácticas de enseñanza de la docente)</li><li>• Elaboración del informe final</li><li>• Sustentación</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Referente teórico</li><li>• Diario de campo</li></ul>

---

#### **4. Análisis y discusión de los resultados**

En este capítulo, se presentan los resultados de la investigación, cuyo objetivo fue determinar la incidencia de la SD en la producción de artículos de opinión y comprender las transformaciones en la práctica de enseñanza, a propósito de la intervención. En consecuencia, el análisis se realiza desde dos perspectivas, la cuantitativa y la cualitativa, esta última de manera complementaria.

En un primer momento, se expone el análisis cuantitativo de la producción de textos argumentativos, tipo artículo de opinión, de los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Instituto Kennedy de Pereira antes y después de la aplicación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, con el cual, se pretenden comparar los desempeños del Pre- test y Pos- test para validar o rechazar la hipótesis de trabajo.

En un segundo momento, se realiza el análisis cualitativo de las prácticas docentes a partir de los registros y reflexiones registrados en el diario de campo durante la intervención.

##### **4.1 Análisis cuantitativo de la producción de artículos de opinión**

En este apartado se presenta el análisis cuantitativo de la producción de textos argumentativos, el cual se organiza de la siguiente manera: inicialmente, se hace uso de la estadística inferencial para validar o rechazar la hipótesis de trabajo. Seguidamente, se describen los niveles de desempeños del grupo según los resultados del Pre-test y el Pos- test. Finalmente se realiza el análisis de las dimensiones que conforman la Variable Dependiente: situación de comunicación, superestructura y lingüística textual, en diálogo con los antecedentes, la intervención con la secuencia didáctica y los referentes teóricos construidos.

#### 4.1.1 Prueba de hipótesis

La prueba de hipótesis se realiza a partir de la estadística inferencial, con el uso del estadígrafo *T-Student* con índice de significancia del 0,05%, que equivale a un 5% de margen de error para muestras emparejadas, como se muestra en la tabla 1.

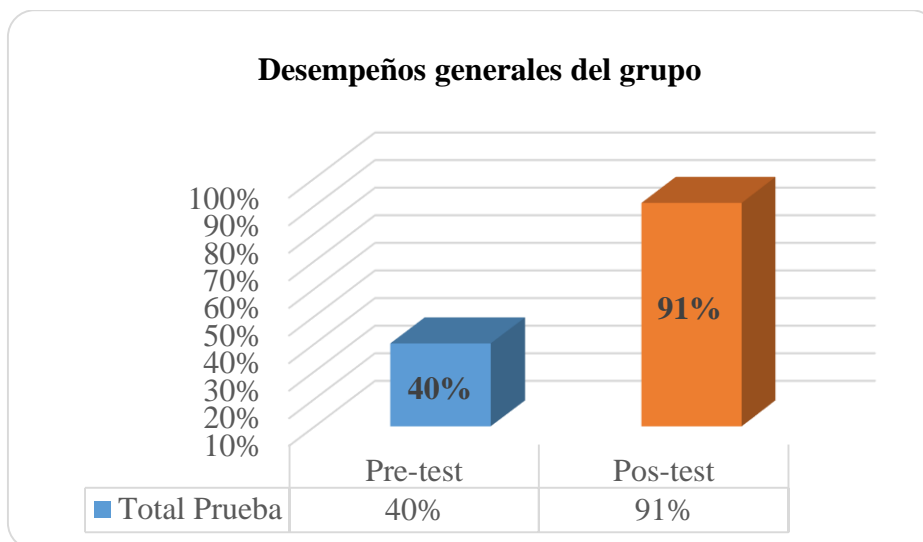
**Tabla 6. Prueba T-Student para medias emparejadas**

	<i>Total Pretest</i>	<i>Total Postest</i>
Media	16,75	25,16666667
Varianza	4,931818182	21,60606061
Observaciones	12	12
Coefficiente de correlación de Pearson	0,004403378	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	11	
Estadístico t	-5,669474313	
P(T<=t) una cola	7,22887E-05	
Valor crítico de t (una cola)	1,795884819	
<b>P(T&lt;=t) dos colas</b>	<b>0,000144577</b>	
Valor crítico de t (dos colas)	2,20098516	

Como se puede observar en los resultados de la tabla anterior, el valor P (T<=t) dos colas o la significancia bilateral fue de 0,000144577. Dicho valor, es inferior al nivel alfa (0,05), establecido para los estudios en las ciencias sociales, con lo cual se evidencia que ocurrieron cambios significativos en la producción de textos argumentativos tipo artículos de opinión de los estudiantes, después de la implementación de la SD. Por tanto, se rechaza la hipótesis nula y se valida la hipótesis de trabajo, lo cual significa que la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo mejora la producción de textos argumentativos tipo artículo de opinión en los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Instituto Kennedy de Pereira.

A continuación, la gráfica 1 muestra los desempeños generales del grupo en el Pre-test y Pos-test, respecto a la producción de textos argumentativos tipo artículo de opinión.

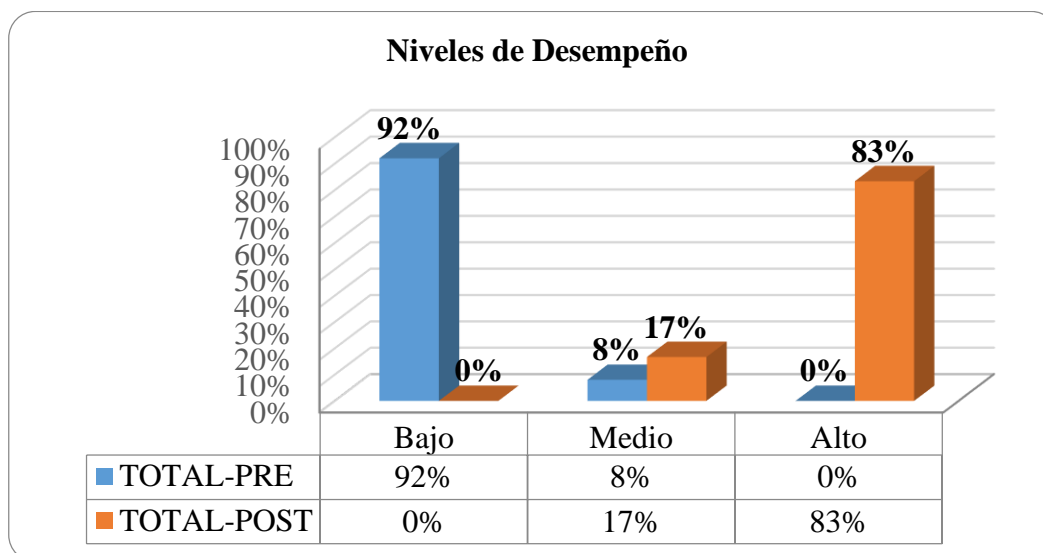
**Gráfica 1. Resultados generales de los desempeños de los estudiantes en la producción textual.**



Los datos de la gráfica 1, permiten decir que el desempeño general del grupo, con respecto a la producción de textos argumentativos, pasa de un Pre-test con 40%, a un Pos-test de 91%, lo cual demuestra una mejoría de unos 51 puntos porcentuales. Lo anterior, indica que hubo transformaciones positivas en la producción de textos argumentativos de tipo artículo de opinión, asunto que puede deberse a las particularidades de la secuencia didáctica, la cual le apostó a la creación de ambientes y oportunidades reales para que los estudiantes se configuraran en sujetos con intereses, necesidades y puntos de vista que debían ser escuchados y considerados tanto en el contexto áulico como en otros espacios de interacción, posibles gracias al aprovechamiento de las potencialidades de otras formas de comunicación como la prensa escrita.

Ahora bien, la gráfica que sigue muestra la movilidad de los estudiantes por los niveles de desempeño propuestos en la investigación: bajo, medio y alto, respecto a los resultados obtenidos en el Pre-test y el Pos-test, en relación a la producción de artículos de opinión.

**Gráfica 2. Niveles de desempeño de los estudiantes.**



En los datos presentados en la gráfica 2, se evidencia que en la prueba inicial (Pre-test) la mayoría de los estudiantes, el 92%, se encontraba en un nivel más bajo de desempeño, mientras que solo un 8% se ubicó en nivel medio, por lo que ningún estudiante evidenció el desempeño ideal esperado para ubicarse en el nivel alto.

Los resultados anteriores reflejan que los estudiantes no tenían claridad práctica sobre la producción de textos argumentativos, específicamente del artículo de opinión, asunto que se hizo evidente en las dificultades que tuvieron para responder a la consigna “*Escribe un texto en el que presentes y defiendas tu opinión con respecto a los tatuajes para ser leído por tus compañeros*”, ya que los escritos carecían de una estructura jerárquica, en la mayoría de los casos presentaban una opinión dubitativa y carente de argumentos, a su vez, el léxico era inadecuado y poco comprensible para sus compañeros, la temática era confusa a pesar de presentarse de manera explícita en la consigna al igual que los destinatarios.

Dicha situación cambia en el Pos-test, después de la implementación de la secuencia didáctica, pues a diferencia del Pre-test, la mayoría de estudiantes logró avanzar al nivel alto con un 83% y sólo un 17% restante lo hace al nivel medio, estos resultados demuestran que



los estudiantes están en la capacidad de producir un texto argumentativo tipo artículo de opinión, respondiendo a las necesidades que ameriten la situación comunicativa, la superestructura y la lingüística textual.

En general, los avances obtenidos en el desempeño de los estudiantes evidencian la potencialidad de implementar la secuencia didáctica, en la cual se diseñan y articulan las actividades hacia el objetivo de producir textos argumentativos. Por tanto, se emplearon acciones como: lecturas de textos expertos completos, comparación de escritos para identificar las diversas estructuras, propósitos y léxicos, debates sobre temas de interés para incentivarlos a exponer su punto de vista, crear historias a partir de imágenes para fortalecer la lógica argumentativa con coherencia y progresión temática. Cabe aclarar que se presentó la información de diversas formas como: adivinanzas, rompecabezas y organizadores gráficos trabajados en dos momentos: primero de forma grupal y segundo individual haciendo uso de rejillas y registros para mejorar los procesos de comprensión y producción de los propios artículos de opinión.

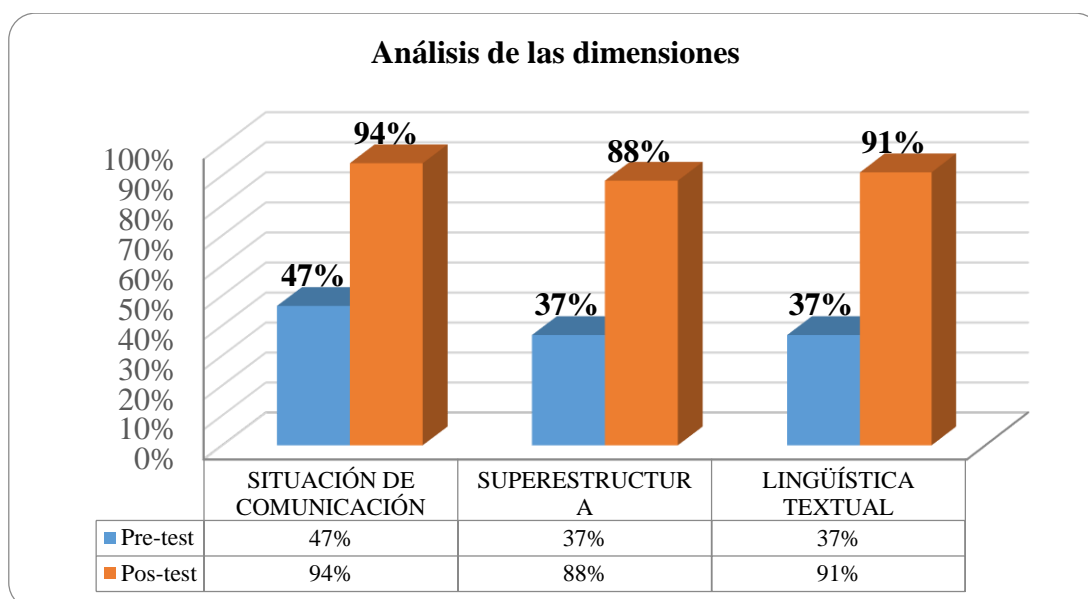
Así mismo, la tarea integradora (escribe tu opinión sobre los piercing y tatuajes: una secuencia didáctica para la producción de artículos de opinión por estudiantes de grado quinto) es un pretexto de escritura que motiva el interés de los estudiantes, al poner en juego las necesidades e interés de ellos en un contexto de escritura real, que les exija movilizar sus saberes para lograr desafíos en destinatarios reales, asunto que hace trascender la escritura más allá de una calificación a una herramienta de repercusión social, dándole la importancia que amerita e involucrando a la comunidad educativa, con ello mejoran de manera significativa la actividad de composición escrita, tal como se evidencia en las investigaciones de Castaño (2016), Erazo & Villa (2017) y Ramos (2018).

En el apartado que sigue, se muestran los cambios generales en cada una de las dimensiones de la variable dependiente: *situación de comunicación*, *superestructura* y *lingüística textual*.

#### 4.1.2 Análisis de las dimensiones

La gráfica 3 muestra el comparativo general de los resultados de las dimensiones en el Pre-test y el Pos-test.

**Gráfica 3. Resultados generales por dimensiones en el Pre-test y el Pos-test.**



La gráfica 3 permite observar que en todas las dimensiones hubo transformaciones significativas, no obstante, los mayores avances surgieron en la *Lingüística Textual* y la *Superestructura*; mientras que los menores cambios ocurrieron en la *Situación de Comunicación*.

Con respecto a la dimensión que destacó mayores transformaciones: la *Lingüística textual*; es necesario mencionar que, durante la producción de los artículos de opinión, en el Pre-test, los estudiantes presentaban dificultades en el uso de las marcas textuales, como en el uso lógico de conectores para establecer relaciones entre enunciados, los cuales carecían de

anáforas y sustitutos como pronombres y grupos nominales para evitar la repetición y dar sentido al escrito.

Las dificultades anteriormente mencionadas, pueden explicarse desde el énfasis que hace la escuela en aspectos gramaticales, al dar por hecho que si el estudiante reconoce los componentes lingüísticos, tendrá la capacidad para comunicarse de forma asertiva y de usarlos pertinentemente en un texto (Lerner, 2001). Así pues, tal como lo menciona Dolz (1995), el dominio de los signos brinda al sujeto la posibilidad de expresar sus ideas y pensamientos de forma coherente y así, con el lenguaje verbal o no verbal influir en los otros.

No obstante, una vez implementada la secuencia didáctica dicha situación se transforma, tal como lo evidencia el avance de 54 puntos porcentuales en el Pos-test en relación con el Pre-test. El panorama anterior permite afirmar que gracias a la implementación de la SD los estudiantes están en la capacidad de producir artículos de opinión haciendo uso consciente y coherente de las marcas textuales como de las formas de manifestar el funcionamiento lingüístico en un texto, que se detectan a partir de: opciones de enunciación, anáforas y sustitutos, conectores lógicos y la progresión temática,

En cuanto a la dimensión *Superestructura*, en el Pre- test los estudiantes no identificaban la forma de organización del artículo de opinión, es decir, su estructura, ya que sus producciones carecían de un apartado de introducción que presentara la temática, así mismo, una tesis en la cual expusieran su punto de vista frente a la problemática de las modificaciones corporales (tatuajes y piercings), un análisis y comprobación, es decir, los argumentos con los cuales defendieran y sustentaran la tesis planteada, y un apartado de cierre, en el cual retomaran la tesis y finalizaran el texto.

Dichas dificultades posiblemente se debieron a que, generalmente los textos argumentativos no son trabajados de forma ordenada en el aula, es decir, haciendo referencia

a su estructura y jerarquía de la información (Álvarez, 1997), ¿Si es que se trabajan? Y poco o nada se conoce el artículo de opinión, ya que, los tipos de textos más empleados son: narrativos o expositivos, los cuales tienen una estructura específica y diferente a la lógica estructural argumentativa (Álvarez, 2001), lo que supone la incidencia en los bajos desempeños observados en el Pre-test. También, cabe reconocer que el tratamiento sistemático de los textos argumentativos se posterga para los grados superiores, esto es, al final de la educación secundaria y la media (Cotteron, 2003).

Pese a lo anterior, el panorama en el Pos-test refleja un avance significativo de 51 puntos porcentuales, lo cual confirma que los estudiantes, luego de la implementación de la secuencia didáctica, consiguieron reconocer la superestructura de los textos argumentativos, especialmente la del artículo de opinión y a su vez lograron producir uno sobre una situación problemática que les llamó la atención en su entorno escolar y social, en el cual, pudieron exponer su opinión y la defendieron con argumentos contundentes, ordenándolos de una forma lógica y jerárquica que dio cuenta de los conocimientos que tenían frente al tema y finalizaron el texto con una conclusión que validó su tesis.

Estas mejorías son una prueba fehaciente, como lo sustenta Álvarez (2010), de que la producción de textos cobra sentido y significado para los estudiantes, cuando se relaciona con el contexto real, pues ponen en juego sus habilidades y dominio de las características propias de los textos argumentativos, cumpliendo a cabalidad con su estructura para alcanzar el propósito comunicativo de convencer a la comunidad educativa que adopten la misma postura frente al tema. También, es relevante reconocer que esta tipología textual promueve en los estudiantes el pensamiento crítico, pues los convoca a sentar y defender de forma lógica una postura respecto a situaciones de su entorno, para la cual, ponen a su disposición experiencias y conocimientos más allá de su vida escolar, asunto que los convierte en seres

más racionales a la hora de tomar una decisión y difícilmente persuadidos, pues son sujetos con habilidades de pensamiento social y posición crítica (MEN, 2006).

Por otra parte, si bien la dimensión de *Situación de Comunicación* fue la de menor avance con respecto a las otras dos dimensiones, no deja de tener un avance significativo de 47 puntos porcentuales. Su variación es menor entre ambas pruebas, debido a que esta era la que arrojaba mejores desempeños en el Pre-test. Esta situación permite reconocer que los estudiantes tenían nociones sobre los indicadores de: autor, destinatario, propósito y contenido, posiblemente porque estos son criterios en los cuales se hace énfasis en la lectura de textos de tipo narrativos y expositivos. Pues, es muy recurrente identificar las ideas principales o lo que quiso decir el autor, a quién iba dirigido, desde la subjetividad del estudiante; de acuerdo a la lectura y a través de la transcripción del texto.

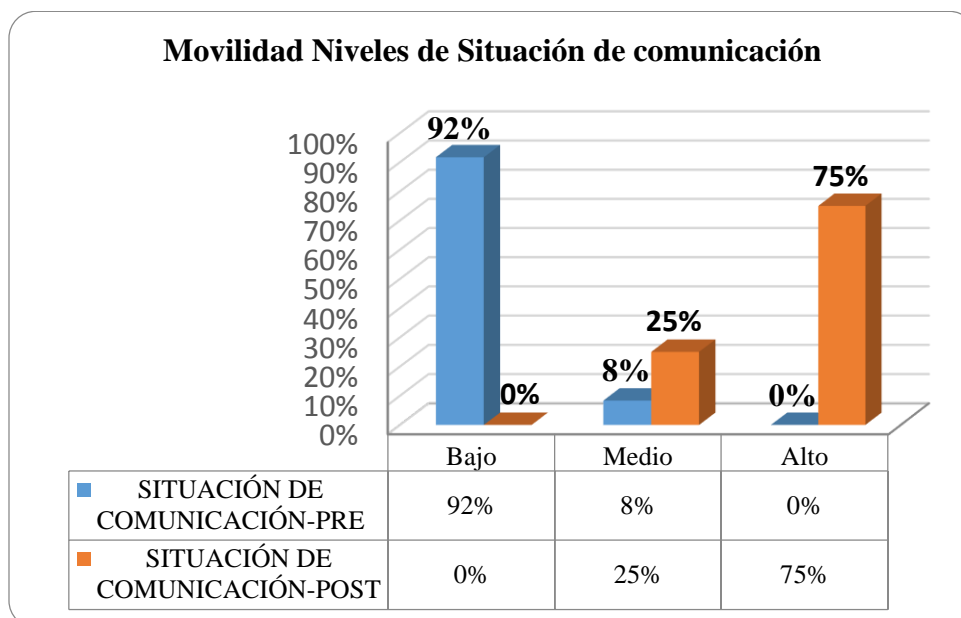
No obstante, emplear el artículo de opinión en la clase, implica ir más allá de actividades como las anteriores, pues es dar importancia al estudiante como autor de este tipo de texto, lo que le exige tomar una posición frente al tema, tener la capacidad de ordenar sus argumentos y relacionarlos de una forma lógica y coherente para convencer al lector de la opinión que está defendiendo.

De acuerdo a lo anterior, cabe destacar que la secuencia didáctica mejoró la producción de textos argumentativos, pues los niños entendieron que la escritura es un proceso que se debe pensar, planear, textualizar, revisar y reescribir, antes del producto final. Las transformaciones resaltan también la importancia de trabajar con textos expertos (completos) que sirvan como modelo y reflejen la necesidad de leer para escribir, bajo situaciones de comunicación cotidianas con destinatarios reales que exigen emplear un lenguaje pertinente para cumplir con el propósito de comunicativo.

#### 4.1.2.1 Situación de comunicación:

A continuación, se presenta la movilidad de los estudiantes en los niveles alto, medio y bajo, respecto a la Situación de Comunicación, contrastando los resultados del Pre-test y el Pos-test.

**Gráfica 4. Movilidad niveles de Situación de Comunicación.**



Los datos de la gráfica anterior, permiten observar que en el Pre-test el 92% de los estudiantes se ubica en el nivel de desempeño bajo y el 8% restante lo hacen en el nivel medio. Situación que se transforma en el Pos-test, después de la intervención con la secuencia didáctica, debido a que ningún estudiante se queda en el nivel bajo y el 75% se moviliza al nivel alto y solo un 25% al medio.

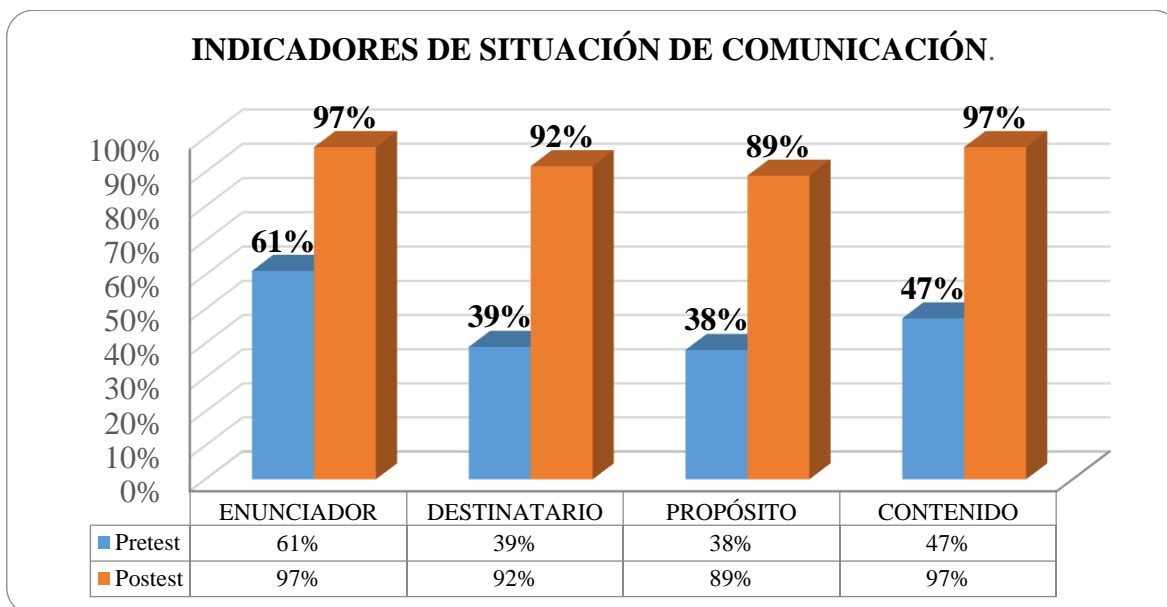
Esto quiere decir que hubo una transformación positiva en los desempeños de los estudiantes en la producción de artículos de opinión. Asunto que puede deberse, a que la secuencia didáctica implementada contribuyó a que mejorarán su comprensión de las implicaciones e importancia de la situación de comunicación, permitiéndoles no solo reconocer los parámetros que concretan de dicha situación dentro del texto, esto es,

enunciador, destinatario, contenido y propósito, sino también aprender a considerarlos y lograr usarlos de forma coherente en sus producciones, pues son ellos los que guían la composición del texto y permiten al escritor expresarse sobre circunstancias y finalidades determinadas.

Los avances de los estudiantes en esta dimensión también pueden ser explicados desde la representación que se hicieron los estudiantes sobre la tarea de escritura misma y la puesta en juego de una serie de otras representaciones sobre sus destinatarios. De esta manera, es clave que el estudiante tuvo que asumirse como un escritor que se manifiesta frente a un tema, para el caso de esta investigación consistió en escribir un artículo de opinión sobre una problemática institucional (los tatuajes), que sería leído por sus compañeros, quienes entonces asumieron el papel de destinatarios. Una vez elaborada esta configuración, uno de los desafíos consistió en poner en acción los propios saberes sobre el tema y plasmarlos en un texto argumentativo, con un léxico adecuado y pertinente a dichos destinatarios, que además le permitiera expresar su postura sustentada con argumentos y así alcanzar el propósito comunicativo de convencerlos de adoptar tal postura frente a dicha problemática, situación que también fue analizada desde las investigaciones de Noguera y Zambrano (2013); Castaño (2016); Mena y Mena (2017); Jiménez, León y Sánchez (2017); Muñoz y Toledo (2018) y Ramos (2018), realizadas en distintos niveles educativos.

Para determinar las transformaciones en la dimensión, será necesario realizar un análisis a mayor profundidad de cada uno de los indicadores que la conforman (enunciador, destinatario, contenido y propósito). Al respecto, la gráfica 5 presenta los desempeños obtenidos por los estudiantes en los dos momentos evaluados: Pre-test y Pos-test, en relación con los indicadores de la dimensión.

**Gráfica 5. Desempeño en los indicadores de la situación de comunicación en el Pre-test y Pos-test.**



Tal como evidencia la gráfica número 5, cada uno de los indicadores de la Situación de Comunicación, demostró transformaciones en los desempeños de los estudiantes en el Pos-test con respecto al Pre-test. Aunque todos los indicadores reflejaron avances, los mayores cambios se evidencian en el *Destinatario* con un progreso de 53 puntos porcentuales; mientras que el menor avance ocurrió en el *Enunciador* con una mejoría de 36 puntos porcentuales.

En relación al indicador de mayores cambios (*Destinatario*), si bien la mayoría de los estudiantes conocen la problemática institucional y en la consigna quedan claros los destinatarios, estos conocimientos no se reflejan en las escrituras iniciales, pues no logran producir un artículo de opinión claro y preciso para sus destinatarios, desde el cual, asuman una postura crítica sustentada con argumentos, con ideas claras y un vocabulario pertinente que permita revelar la experticia en la problemática que encuadra su producción.

En este sentido, el enunciador no reconoce que escribe para ser leído por un destinatario real, esta situación puede deberse a las pocas ocasiones en las que los estudiantes escriben a



alguien existente con intencionalidades claras, de manera que se vean en la necesidad de establecer y elegir la información adecuada según el propósito comunicativo y el destinatario ideal (MEN, 2006).

Debido a estas dificultades, en la intervención con la SD se emplearon actividades variadas que dieron a los estudiantes la posibilidad de reconocer el destinatario de diversos tipos de textos expertos, según su tipología: narrativa, expositiva y argumentativa, para realizar comparaciones sobre la forma en que los escritores se expresan según sus destinatarios. Posteriormente, fue necesario centrar el interés en textos argumentativos, tipo artículos de opinión, para identificar en ellos las marcas textuales, lugares, eventos y expresiones que permitían deducir la audiencia a la cual iban dirigidos, cuando la misma no estaba nombrada de forma explícita en algún apartado del texto (Van Dijk, 1992).

En otros momentos de la implementación de la secuencia didáctica, como en la sesión # 4 llamada: “situación de comunicación”, se analizó un texto experto (“Los tatuajes”), para el cual los estudiantes respondieron un cuestionario que permitió identificar el posible lector (destinatario), algunas preguntas fueron: *¿A quién va dirigido? ¿A quién le puede interesar este tipo de texto? ¿Para quién o quienes se escribió el texto? ¿Qué los hace pensar eso? ¿El lenguaje empleado por el autor es claro y pertinente para el destinatario?* Al finalizar este análisis, se plantearon diversas situaciones y cómo se expresarían según el destinatario, con el fin de que identificaran que la forma de expresión cambia según a quien se dirigen, pues no es lo mismo como hablan con los padres a como lo hacen con las amistades. Una vez comprendido lo anterior, los estudiantes realizaron el mismo procedimiento, pero de manera escrita con un tema controversial, es decir, una problemática igual a la planteada en el Pre-test.

Actividades como las anteriores, permitieron a los estudiantes identificar al destinatario, en diferentes ámbitos como: la oralidad, la lectura y la escritura. El primero, a través de

debates sobre situaciones reales de comunicación y socializaciones de sus propias conclusiones. El segundo, por medio de la lectura de textos expertos, en los cuales subrayaban palabras claves que hicieran posibles la identificación de los potenciales destinatarios. Y el tercero, cuando se apoderaban del papel de enunciadores para producir sus artículos de opinión, asumiendo una postura frente a una situación controversial, mientras visualizaban a su destinatario. En este último caso, los estudiantes empleaban expresiones y léxico pertinentes a sus lectores, haciendo más asertivo el alcance del propósito comunicativo como lo menciona Castaño (2016).

Todo lo mencionado brindó la posibilidad de que los estudiantes llegaran a concebir la escritura, más allá de una tarea que será evaluada por el docente, como un proceso que, al implicar dirigirse a otros, exige altos niveles de consciencia y conocimiento sobre las características propias de sus destinatarios, las cuales debían ser contempladas en la producción de sus artículos de opinión, tal como lo afirman Mena y Mena (2017).

En este sentido, también se puso en consideración la idea de que se escribe para ser leído y se lee para escribir, como lo sugiere Camps (2003), reconociendo el papel protagónico del enunciador, quien debe comprender la escritura como: un proceso que le exige planear la producción, poner en juego su habilidad comunicativa y hacerse una representación mental del posible lector (destinatario). Así como lo plantean Jolibert y Sraïki (2009) el primer parámetro de la situación de comunicación que más influye en la producción del texto es el destinatario real, pues este guía al escritor (enunciador) sobre la pertinencia de la información a exponer y la forma propicia de hacerlo.

Con respecto al indicador de *Enunciador*, que se menciona con anterioridad, por ser el de menores transformaciones (Ver gráfica 5), cabe destacar que en Pres-test fue el indicador que obtuvo los mejores desempeños, probablemente porque es el autor quien más se trabaja en el

aula, particularmente en los procesos de comprensión, desde las lecturas de los textos específicamente narrativos y expositivos, en los cuales se indaga por: *¿Quién lo escribió? ¿Quién es?* La biografía y transcribir las ideas principales del texto. No obstante, la comprensión del enunciador va más allá y especialmente para el artículo de opinión y más aún en el proceso de producción, pues en este, el estudiante debe apropiarse del papel de escritor (enunciador), para el cual asume un punto de vista sobre el tema, escribe su nombre, da cuenta de la experticia en el tema con sus argumentos y logra así convencer a sus destinatarios.

Así pues, en los artículos de opinión en un primer momento, se evidencia un enunciador que no es claro con la postura que asume, pues menciona una serie de hechos que no se relacionan entre sí, ni sirven como argumento para convencer al destinatario. Dicha situación, puede explicarse dadas las pocas posibilidades que tiene el estudiante para apoderarse de su rol de enunciador en situaciones comunicativas reales (Hymes, 1996).

En atención al panorama anterior, en la SD se desarrollan actividades que transforman positivamente los desempeños anteriores, eso se debe, seguramente a que estaban diseñadas para dar todo el protagonismo al estudiante, permitiéndole empoderarse de su rol de enunciador y brindándole la posibilidad de expresar lo que pensaba (no de repetir ideas de un texto). Así mismo, se generó motivación a escribir sobre un tema de su interés y se incentivó que este sería leído por unos destinatarios reales (sus compañeros). Por ello, se analizaron textos expertos para identificar su enunciador; se empleó el juego de roles por equipos, en el cual asumían el rol de enunciadores, unos a favor y otros en contra de los tatuajes, asunto que les exigió asumir la responsabilidad de buscar argumentos contundentes para convencer a su contrincante de que adoptara la postura de su grupo; además tener la capacidad de escuchar a su contrincante, e intentar contrargumentar sus intervenciones y ponerlas al servicio de la defensa del propio punto de vista. También, tener la posibilidad de ser enunciador desde

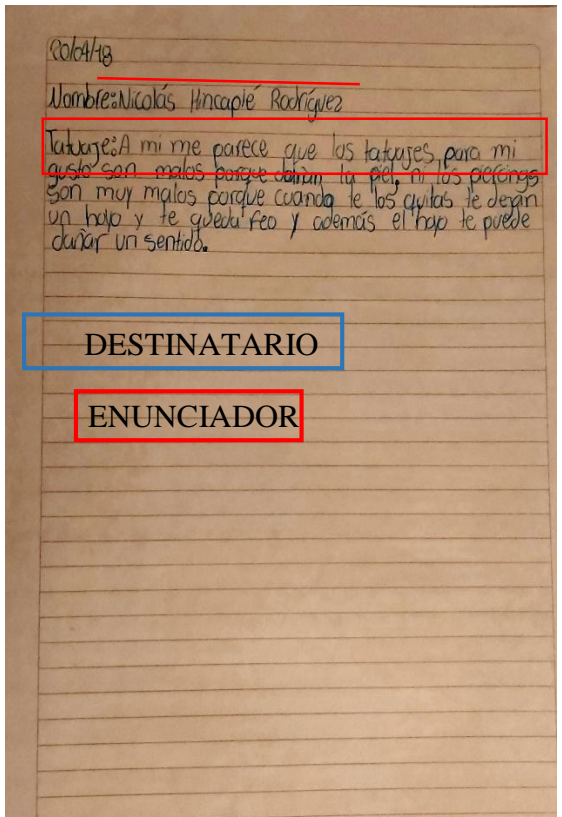
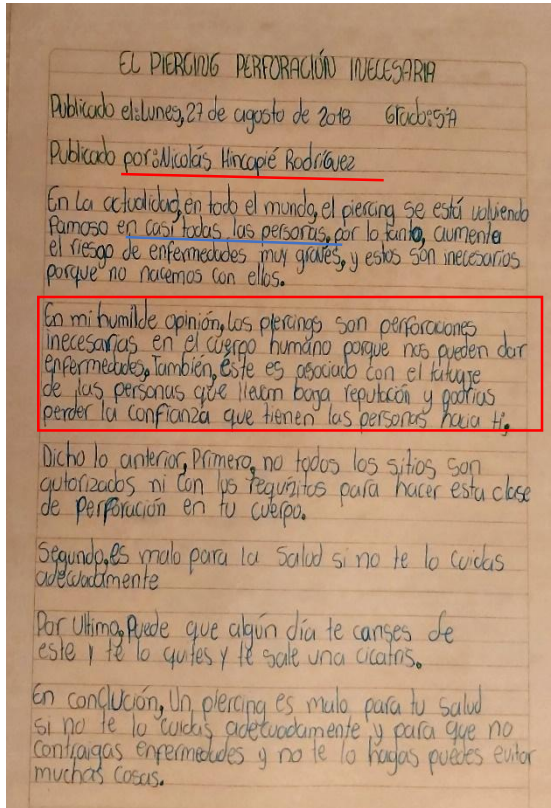
textos con diferente intención comunicativa como: narrativo, expositivo y argumentativo.

Posteriormente, poner en práctica todos los criterios en la producción de un artículo de opinión referente a una temática controversial.

Así pues, la implementación de la secuencia didáctica tal como lo sugiere Camps (2003), da la posibilidad a los estudiantes de identificar el uso de los textos en situaciones de comunicación específicas.

En la Ilustración N° 1, se pueden observar dos producciones del mismo estudiante durante el Pre-test y el Pos-test.

**Ilustración 1. Pre-test y Pos-test de la producción de la estudiante N° 5.**

PRE-TEST	POS-TEST
 <p>ColoA7g Nombre: Nicolás Hincapié Rodríguez</p> <p>Tatuajes: A mi me parece que los tatuajes, para mi gusto son malos porque dañan la piel, ni los piercings son muy malos porque cuando te los quitas te dejan un hoyo y te queda feo y además el hoyo te puede dñar un sentido.</p> <p>DESTINATARIO</p> <p>ENUNCIADOR</p>	 <p>EL PIERCING PERFORACIÓN INNECESARIA</p> <p>Publicado el: Lunes, 27 de agosto de 2018 6:40:57 A</p> <p>Publicado por: Nicolás Hincapié Rodríguez</p> <p>En la actualidad, en todo el mundo, el piercing se está volviendo famosa en casi todas las personas, por lo tanto, aumenta el riesgo de enfermedades muy graves, y estas son innecesarias porque no nacemos con ellos.</p> <p>En mi humilde opinión, los piercings son perforaciones innecesarias en el cuerpo humano porque nos pueden dar enfermedades. También, este es asociado con el tatuaje de las personas que tienen baja reputación y podrían perder la confianza que tienen las personas hacia ti.</p> <p>Dicho lo anterior, primero, no todos los sitios son autorizados ni con los requisitos para hacer esta clase de perforación en tu cuerpo.</p> <p>Segundo, es malo para la salud si no te lo cuidas adecuadamente.</p> <p>Por último, puede que algún día te canses de este y te lo quites y te sale una cicatriz.</p> <p>En conclusión, un piercing es malo para tu salud si no te lo cuidas adecuadamente y para que no contraigas enfermedades y no te lo hagas puedes evitar muchas cosas.</p>

El texto del estudiante permite observar un cambio en cuanto a la dimensión *de Situación de Comunicación*, ya que en el Pre-test no se evidencia que el estudiante asuma una postura y

firme el texto, el léxico empleado demuestra que no tienen en cuenta al destinatario, el mensaje no es claro, por tanto, no refleja conocimiento sobre el tema, pese a que es de su interés y hace parte de su vida cotidiana. En el Pos-test, esta situación se transforma, ya que el estudiante logra producir un artículo de opinión empleando un registro del lenguaje apropiado para su destinatario y a partir de allí, se empodera de su papel como enunciador y asume una postura frente al tema, la cual defiende con una serie de argumentos lógicos que permiten reconocer cierta experticia en el manejo de la problemática, asunto que además le posibilita alcanzar el propósito de convencer a los compañeros de adoptar su postura.

Ahora bien, las actividades aplicadas en la SD seguramente permitieron que los estudiantes en el Pos-test evidenciaran transformaciones en la Situación de Comunicación, asunto que les deja en la capacidad de comprender las implicaciones de los parámetros que enmarcan la producción de cualquier tipo de texto. Comprensiones que fueron posibles gracias a su participación constante y comprometida en todos los procesos de la composición, esto es, el proceso de planeación, escritura y revisión; durante los cuales vieron que era necesario determinar los criterios de la situación (sobre qué iban a escribir, a quienes y la intención o lo que pretendían con el texto), pues los mismos facilitaban la producción de sus artículos de opinión. Con lo anterior, minimizaron la frustración de enfrentarse a una hoja en blanco y no saber por dónde iniciar su escrito. Por el contrario, el tema era de tal interés que les apasionaba el desafío de plasmar sus ideas, regulando su escritura en aspectos más formales y específicos, típicos de los textos argumentativos.

Así pues, el dominio de la situación de comunicación, les permite a los estudiantes en términos académicos, políticos y sociales, mejorar las interacciones con los demás; ya que son más conscientes de que en el acto comunicativo, deben tener en cuenta a los otros, lo cual les da la posibilidad de saber cómo dirigirse a ellos de una forma asertiva, logrando que sus mensajes sean claros y alcancen su finalidad. Así mismo, se fortalece la competencia

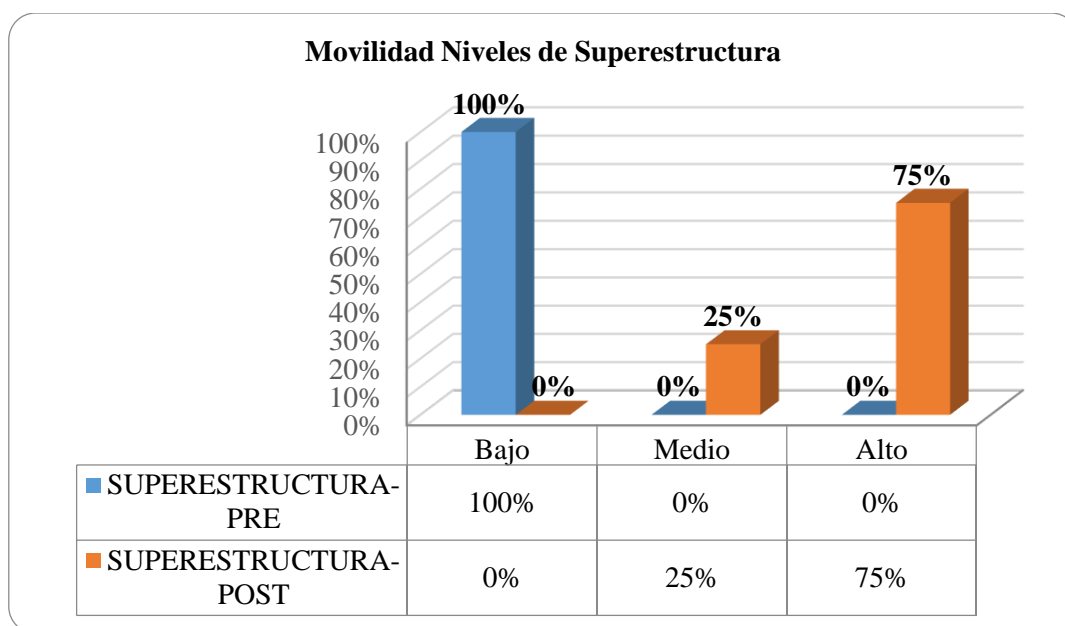
comunicativa, asunto que hace posible que los estudiantes se expresan con mayor facilidad y, ante situaciones problema, tengan la capacidad de exponer su punto de vista y defenderlo por medio de argumentos lógicos. Esto último como un camino que promueve el dialogo y la negociación en cualquier ambiente social, contribuyendo a la resolución de conflictos y al fomento de ciudadanos críticos y participativos.

#### 4.1.2.2 Superestructura

La dimensión Superestructura es la forma en que se encuentra organizado un texto, por demás específica según su tipología. Esta se emplea para facilitar el aprendizaje, representación y jerarquía del escrito. Para el caso de esta investigación, la estructura del artículo de opinión está compuesta por: introducción, tesis, análisis - comprobación, y conclusión (Álvarez, 2001; González, 1999).

A continuación, se muestra la movilidad en los desempeños de los estudiantes en la dimensión Superestructura, según los niveles preestablecidos.

**Gráfica 6. Movilidad niveles de superestructura.**



En la gráfica 6 se evidencia que en el Pres-test, 100% de los estudiantes se ubica en el nivel bajo. Con ello se reflejan las dificultades que tienen los estudiantes para producir argumentos jerárquicamente organizados, sustentar su opinión frente al tema y construir estructuralmente un texto que tiene la intención de convencer.

Los resultados anteriormente mencionados muestran que antes de la aplicación de la SD los estudiantes presentaban dificultades para identificar la estructura argumentativa, de tal manera que en sus escritos no lograban plasmar apartados de introducción, tesis, análisis y comprobación, ni siquiera una conclusión; pues las producciones se reducían a un máximo de seis líneas. Cabe aclarar, que a pesar de que la extensión en un factor de análisis, no siempre un texto corto es una producción con dificultades, aunque para el caso de esta investigación sí influye, pues, para que el texto argumentativo cumpla con la superestructura del artículo de opinión, debe superar la extensión que los estudiantes empleaban antes de implementar la secuencia didáctica.

Dicha situación puede deberse a que generalmente los profesores no incluyen la argumentación en el trabajo con los estudiantes de primaria (Álvarez, 1997), pues se le da mayor importancia en grados superiores de escolaridad, específicamente últimos grados de secundaria, desconociendo la potencialidad de los estudiantes de grados primarios para desempeñarse en la competencia argumentativa (Cotteron, 2003), y por ende, construir unas bases sólidas y significativas que faciliten el trabajo sobre esta tipología en grados superiores.

La situación también puede explicarse desde la predominancia de prácticas que no han hecho posible que los estudiantes produzcan sus propios textos, con sentido, en el marco de las especificidades de diversas tipologías; por lo que no es raro que sus escrituras adolezcan de una estructura organizacional y de los elementos propios de los géneros que convocan la composición. En este caso, fue evidente que los estudiantes no tenían experiencia previa de escritura con la estructura argumentativa, menos desde la planificación del propio decir frente

a una problemática, de ahí que sus textos hayan sido muy cortos y no reflejaran ningunos de los elementos de la estructura mencionados.

De hecho, si bien en la oralidad los estudiantes pueden expresar más ideas que en la escritura, la calidad de las mismas al ser puesta en cuestión por dos asuntos principalmente: cuando se trata de la oralidad los chicos suelen retornar a la misma idea, siendo repetitivos y por momentos inconexas, por lo que el discurso no avanza; de manera que se crece en la extensión o cantidad, en detrimento de la profundización y desarrollo de las ideas. Por otra parte, cuando se trata de escritura rápidamente se quedan cortos en el discurso, por lo que no fue raro que la mayoría de los escritos desarrollaran la problemática en tres y hasta cinco renglones, que difícilmente llevaban a un párrafo con sentido completo.

Agregando a lo anterior, las implicaciones de esas escrituras tan cortas, es que difícilmente los estudiantes logren plasmar la estructura de un texto y puedan integrar los diferentes contenidos que se desarrollan en el mismo, pues en dicha extensión, difícilmente se puede visualizar un texto argumentativo, máxime cuando el mismo requiere que todas las partes que lo componen estén presentes, se relacionen entre sí y fundamenten la postura del estudiante. (Araya y Roig, 2014).

Estas dificultades ponen en evidencia los alcances desfavorables de las prácticas regulares de enseñanza del lenguaje, desde las cuales la mirada de la escritura como un producto y la clasificación de los textos por grado han ocasionado, entre otras cuestiones, que los niños y niñas experimenten sentimientos negativos cuando se enfrentan a la escritura y para responder a los desafíos de la misma, acudan a las estructuras textuales con las que están más familiarizados. La cuestión es grave en tanto les aleja de la oportunidad de posicionarse como lectores y escritores de la cultura escrita, en concordancia Jolibert (2002) considera indispensable que los niños en su escolaridad hayan tenido la oportunidad de experimentar y tomar consciencia del placer que les puede producir escribir, pues de eso se trata la escritura,



que provoque en el estudiante una representación dinámica y positiva de su interacción con el lenguaje escrito y lo motive a realizar sus próximas producciones textuales.

En este sentido, es que los estudiantes asuman los roles de lectores y escritores reales y auténticos, es decir, que aprendan de los quehaceres del escritor y del lector como las forma en que emplea su discurso según el medio, aspectos de la literatura, sobre procesos de comprensión y producción de un texto para ponerlos en juego en el mundo real, en palabras de Lerner (2001) es que la escuela se convierta en una microcomunidad de lectores y escritores.

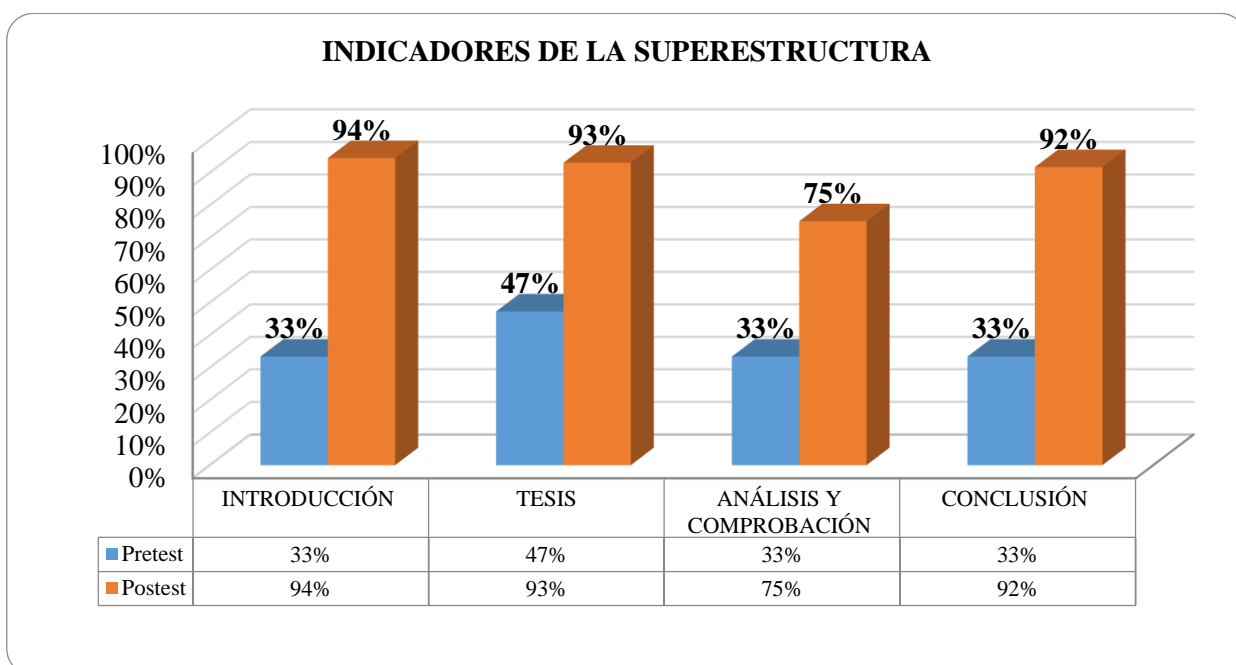
Ahora bien, en el Pos-test la situación de los desempeños de los estudiantes cambia, ya que el 25% y el 75% de ellos se movilizan a los niveles medio y alto, respectivamente, dejando en 0% el nivel bajo, lo cual revela que la mayoría logra producir un texto argumentativo que cumple con los criterios y estructura del artículo de opinión.

Las transformaciones anteriores develan que la implementación de la SD da la posibilidad de trabajar con los más pequeños (como los estudiantes de primaria), tipologías tan complejas como la argumentativa y obtener resultados significativos en sus aprendizajes, tanto en el género como en los aspectos gramaticales, semánticos, sintácticos y pragmáticos, en el marco del trabajo con textos completos (Jolibert, 2002). Es más, les da la posibilidad de aprender sobre un campo más real y a su vez involucrarse en este, desde la asunción y defensa de posturas sustentadas, sobre temas cotidianos; lo cual les permite ser más conscientes y críticos frente a las problemáticas de sus contextos.

Además, cabe resaltar que es posible trabajar en primaria procesos de análisis, comprobación, comparación, reconocimiento, comprensión y producción de textos argumentativos, guardando coherencia con la estructura, específicamente la del artículo de opinión.

Ahora bien, para detallar de manera más concienzuda las transformaciones en los desempeños de los estudiantes, a continuación se presentan los resultados en las pruebas, en los momentos Pre-test y Pos-test, en cada indicador que compone la Superestructura del texto argumentativo, tipo artículo de opinión, esto es: introducción, tesis, análisis-comprobación y conclusión.

**Gráfica 7. Desempeño en los indicadores de la superestructura en el Pre-test y Pos-test.**



La gráfica 7, muestra cambios positivos en el Pos-test en cada uno de los indicadores de la dimensión de Superestructura, con respecto a los desempeños del Pre-test. Así pues, el indicador que evidencia mayores avances es *Introducción*, ya que en el Pre-test obtuvo 33% y en Pos-test cambia a 94%, demostrando así un aumento de 61 puntos porcentuales. Sin embargo, el indicador que reflejó menores cambios fue *Análisis y Comprobación*, con un avance de 42 puntos porcentuales.

En relación al indicador de *Introducción*, que hace referencia al apartado inicial en el cual se contextualiza al lector sobre el tema, el tiempo y espacio contemplados en el artículo de opinión (Álvarez, 2001), en el Pre-test el 67% de los estudiantes no logró evidenciar en sus

producciones un apartado que presentara el tema y preparara al lector para la tesis. De hecho, todos los escritos de los estudiantes estaban compuestos por un solo apartado, el cual incluía un enunciado que indicaba la preferencia, definición o utilidad de los tatuajes.

La falta de una introducción en los textos puede deberse a que cuando se escribe, se hace desde el desconocimiento de la importancia de contextualizar al lector, ya que no existe un interlocutor real en el texto que le exija al estudiante preparar el terreno para plantear su postura. En otros términos, la ausencia de una consciencia del otro, es decir, de ese alguien que va a leer y al que es necesario presentarle el tema para ponerlo en contexto, puede explicar, en parte, la ausencia de un apartado introductorio.

Dicha situación, también puede ser explicada desde la práctica de copiar a otros de manera mecánica, como lo menciona el MEN (1998):

Las exigencias escriturales de la escuela que, en muchos casos, pide al estudiante una determinada cantidad de escritura sin una preocupación por la calidad o la pertinencia de la producción de sentido. Por esta razón, el estudiante opta por transcribir fragmentos del texto (p. 42).

Lo que implica, la ausencia de escrituras creativas sobre cuestiones del propio contexto. Sumado a la ausencia de una lectura intencionada y analítica de diversos tipos de textos con variados propósitos comunicativos, pues la introducción no es exclusiva de los textos argumentativos.

De acuerdo con Erazo y Villa (2017) “conocer las tipologías textuales es reconocer los contextos sociales, económicos, políticos y culturales en los que se producen los textos” (p. 43) así mismo, desde la estructura de estos, se pueden identificar algunos componentes que comparten como la introducción, tanto para textos expositivos como argumentativos. Sin embargo, la forma de presentar la información debe ser consecuente con el propósito y limitaciones de cada tipología.

Ahora bien, después de la intervención con la SD, los estudiantes logran reconocer que el texto argumentativo tipo artículo de opinión contiene una introducción, la cual, da la posibilidad al escritor de contextualizar a los lectores sobre el tema que va a tratar en su escrito. Por tanto, el Pos-test arroja un avance de 94%.

Seguramente, dichos avances se deben a la implementación de la secuencia didáctica, ya que se emplearon diversas actividades como: comparaciones de dos artículos de opinión con posturas a favor y en contra (analizando la forma como se presentaba el tema, según cada caso), rompecabezas de un texto (tenían que armarlo de forma coherente y jerárquica para reconocer la introducción), subrayar en la introducción de cada texto los aspectos que más se repiten (tiempo, espacio, tema y detalles necesarios para contextualizar al lector), realizar registros de la información (organizadores gráficos actividades grupales y rejillas para actividades individuales).

A partir de la información anterior, los estudiantes contaban con mayores elementos para construir la primera escritura de su artículo de opinión, deteniéndose en los detalles y especificidades de la introducción. Estas primeras escrituras eran revisadas y ajustadas en parejas, con ayuda de la rejilla de evaluación (allí cada estudiante identificaba sus fortalezas y aspectos por mejorar); más tarde, y de forma grupal, eran analizados los escritos de algunos estudiantes (para despejar dudas) y así sucesivamente se acudía a la escritura y revisión hasta alcanzar una introducción que cumpliera con todos los criterios necesarios. Lo anterior destaca la importancia de la escritura como proceso, en el cual los estudiantes hacen la planificación, traducción y revisión de sus producciones hasta llegar al producto final, acorde a las necesidades de la situación comunicativa (Hayes & Flower, 1980).

Ahora bien, desde las actividades destacadas se trabajó el proceso de comprensión y producción de la introducción de sus artículos de opinión. La primera, les permitió a los estudiantes identificar y reconocer la introducción dentro de un texto experto completo,

comprendiendo que es el apartado inicial, en el cual, el escritor presenta el tema con los detalles necesarios que contextualizan al lector sobre el texto y prepararle para la tesis, que generalmente se encuentra en este apartado. Y la segunda, les dio la posibilidad de escribir la introducción de sus artículos de una forma más estructurada, atendiendo a la tarea integradora y criterios propios de este indicador. Así pues, los estudiantes comprendieron que cada texto tiene una forma estructural para organizar la información, la cual lo hace pertenecer a cierta tipología textual (Álvarez, 1997).

En cuanto al indicador *Tesis* con mayores transformaciones positivas, cabe mencionar que, en el Pre-test, los estudiantes demostraron dificultades para plantear su opinión, lo que efectivamente hacían era formular enunciados dubitativos, descripción de una serie de problemas, mezcla de temáticas parecidas (piercing y tatuajes), sin tomar posición al respecto, por lo que la mayoría de los escritos carecían de tesis.

Es pertinente mencionar que las falencias para plantear una tesis clara y explícita no solo las presentan los estudiantes que participaron en esta investigación, sino muchos, en diversos niveles y países. De hecho, Noguera y Zambrano (2013), que realizaron su investigación con estudiantes de educación media en Venezuela, indican que: “Opinar es una acción que realizamos a diario en nuestras vidas, aunque, generalmente, de forma oral. Sin embargo, cuando se trata de emitir un juicio por escrito todo pareciera complicarse, y más cuando la opinión amerita ser sustentada con argumentos” (p.3). La situación acontece porque, entre otras explicaciones, el aula carece de espacios para debatir sobre cuestiones problemáticas, sentidas y vividas desde las propias realidades de los estudiantes, además de la fuerte regulación de la palabra, por lo que los estudiantes tienen pocas oportunidades de construir una habilidad argumentativa en la oralidad, la cual se complejiza aún más cuando se enfrenta con los desafíos propios de la escritura.

Frente a este panorama, en la intervención con la secuencia didáctica se puso en juego la necesidad de escribir sobre cuestiones propias del contexto, problemáticas e interesantes, que llevaran a los estudiantes a sentar una postura al respecto. Para ello, y al ser nuevo en estos procesos, fue necesario que ellos mismos se dedicaran a rastrear la tesis en los textos expertos analizados, desde posturas analíticas y reflexivas que les permitieran reconocer la postura del autor, para determinar si estaba a favor o en contra y de qué forma lo expresaba. También realizaron dos entrevistas, una a un conocido que tuviera tatuajes y piercings y la otra a una persona que nos los tuviera, indagando por *¿Cuál es tú opinión frente a los tatuajes y los piercings? Explica por qué*. Los resultados de la entrevista fueron analizados de manera conjunta en clase.

Las actividades para identificar la tesis en los textos expertos y entrevistas, seguramente, fueron las que posibilitaron que los estudiantes comprendieran que dicha tesis no es otra que la postura o punto de vista del escritor frente al tema en cuestión, además de reconocer formas de expresar dicha opinión y así poder plantear la suya para el artículo de opinión.

Cabe aclarar, que la opinión se retomó a lo largo de toda la secuencia didáctica, realizando los ajustes necesarios con la ayuda de rejillas que permitían evaluar la claridad y suficiencia de dicha tesis. Es por ello que, inicialmente los estudiantes plasmaron una lluvia de ideas para la tesis de su texto, respondiendo a interrogantes como: *¿Asumiré una postura a favor o en contra? ¿Cuál es mi opinión sobre el tema?* Y así poder determinar su opinión, que de una u otra forma estaba relacionada con las experiencias propias o de familiares con respecto al tema.

En relación al último indicador de superestructura, la *Conclusión*, se observaron avances importantes, traducibles en un aumento de 59 puntos porcentuales en el Pos-test, con respecto al Pre-test. Es preciso mencionar que en la prueba inicial ningún estudiante logró plasmar un apartado de cierre completo, no retomaban la tesis y menos finalizaban el tema. Esto se debe a que sus escritos estaban compuestos por oraciones con poca conexión, como comúnmente es

trabajado el lenguaje en el aula, desde palabras y oraciones, dejando de lado la importancia del texto completo como lo sugiere López (2016).

La situación se transforma con la implementación de la secuencia didáctica, ya que los estudiantes logran comprender las características de la conclusión dentro del artículo de opinión y producir uno con un apartado final, que presenta la validación de la tesis u otro juicio importante derivado de la totalidad del razonamiento.

Dichos cambios se dieron gracias a las actividades implementadas en la secuencia didáctica, en las cuales se identificó la conclusión dentro de los textos expertos, también se construyó este apartado para sus artículos de opinión con la ayuda de la rejilla de evaluación, se realizaron socializaciones de algunas conclusiones elaboradas por los compañeros, acudiendo a revisión, corrección y reescritura, ya que la conclusión debía cerrar el texto a partir de la tesis planteada.

En cuanto al indicador *Análisis y comprobación*, es decir, el desarrollo de varios argumentos que utiliza el escritor, con el propósito de defender la tesis planteada (González, 1999). Este obtuvo menores cambios en comparación con los indicadores anteriores, ya que reflejó un avance de 42 puntos porcentuales. Cabe mencionar que los estudiantes en el Pre-test no lograron plasmar diversos argumentos y cuando los presentaban, mencionaban cuestiones ajenas a lo que pretendían justificar. Así mismo, en los pocos casos que lograban presentar más de un argumento, generalmente eran tipo hechos o causa-efecto. También carecían de jerarquía, coherencia, cohesión y progresión temática, alejándose del propósito de convencer a sus destinatarios sobre su opinión, pues en ocasiones no se relacionaban la opinión y los argumentos.

Esto sucede seguramente porque la escuela carece de situaciones y espacios idóneos para que los estudiantes transiten, desde discursos apoyados en razones del sentido común y conocimientos intuitivos, hacia formas de argumentación más elaboradas y cercanas al conocimiento escolar. Lo cual se ha mostrado lejano tal vez porque los maestros (no solo de

lenguaje), son los poseedores de la palabra y quienes toman las decisiones en la clase, prevalencia que ha incidido en el desarrollo de las habilidades discursivas de los estudiantes, negándoles la posibilidad de hacer sus elecciones, justificar sus acciones y de manera implícita formalizar y estructurar su competencia lingüística y argumentativa, mientras aprenden sobre otros saberes de otras disciplinas.

Debido a estas dificultades, las sesiones de la secuencia didáctica fueron orientadas, en un primer momento, a fortalecer la fluidez argumentativa oral, por lo que se consideró necesario la realización de debates y conversatorios sobre temas de interés, que permitieran a los estudiantes asumir una posición a favor o en contra de los mismos y recurrir a diversos argumentos para defenderla. En un segundo momento, dedicado a la lectura, se identificaron en los textos la variedad de argumentos que se pueden emplear. Y en un tercer momento, dedicado a la escritura, se acudió a las TIC para indagar diversidad de argumentos que les sirviera para sustentar y defender su tesis, en el marco de la producción de sus artículos de opinión.

Con respecto al uso de las TIC, cabe mencionar que, según Demarini (2017) estas “se pueden convertir en una herramienta didáctica-tecnológica muy útil para los estudiantes y profesores en la producción de textos escritos, en cuanto se refiere a planificación, coherencia y cohesión textual” (p. 111).

También, el clima generado durante la secuencia, por ejemplo: en el momento de la elaboración del contrato didáctico, se creó un espacio de participación, conversación y debate que brindó a los estudiantes la posibilidad de justificar los compromisos, empleando diversos argumentos que defendieron su propuesta y les permitió hacerse responsables de los mismos. Cuestión que también está ligada al desarrollo argumentativo, puesto que según Álvarez (2010), la argumentación se ubica en el marco de las discusiones, deliberaciones, debates e incluso tertulias. Esto quiere decir que no son solo las actividades las que permitieron esos



desarrollos, fue también el papel más activo y propositivo que asumieron los estudiantes en los espacios de participación generados, durante la ejecución de las diferentes fases de la secuencia didáctica.

Así pues, el proceso de producción del artículo de opinión fue orientado a la planeación de lo que pensaban a escribir en cada uno de los apartados de la superestructura del texto. Ya con el título, la introducción y tesis, indagaron en diversas fuentes sobre varios tipos de argumentos para defender la postura. Por tanto, se indagó por: *¿Cómo se puede llamar ese argumento? Cuando: utiliza algo que dijo otra persona, da ejemplos, habla de un hecho, expresa qué es el tema, se hacen semejanzas y diferencias.* Para que los estudiantes identificaran las características de los argumentos de: autoridad, ejemplos, hechos, definición y comparaciones.

Con estas cuestiones claras, los estudiantes debían, con la ayuda de una rejilla que incluía los nombres de los argumentos, dirigirse a la sala de sistemas para buscar artículos sobre el tema y extraer los argumentos que consideraran útiles para sus artículos de opinión, realizando el registro de ellos en la casilla correspondiente a su categoría, con el fin de tener variedad de argumentos.

Una vez obtenidos los insumos para sus artículos, los estudiantes realizaron una primera versión del escrito, en el que organizaron los argumentos, teniendo una cantidad mínima de tres diferentes con una estructura lógica y jerárquica. Luego, se dio paso al proceso de revisión, en el que se utilizó la rejilla de evaluación que se aplicó en tres momentos: autoevaluación, coevaluación y finalmente la heteroevaluación. Dichas rejillas fueron consideradas como “una herramienta de configuración gráfica que facilita el análisis de las propiedades de los textos y pasar de una visión subjetiva a una objetiva sobre los mismos, lo que permite hacerle seguimiento puntual a la producción textual en el aula con un carácter

más sistemático” (MEN, 1998, p.78). En este sentido, se utilizaron para cualificar los textos producidos por los estudiantes.

En este marco de ideas, primero, cada estudiante debía realizar una lectura consciente y reflexiva de su artículo y de la rejilla que le indicaban los aspectos a mejorar. Después debía corregir y construir una segunda versión de su texto. Más tardes, debía preparar su producto final para ser publicado, el cual tenía que cumplir con los aspectos mínimos de presentación desde su limpieza y orden hasta la calidad del contenido y aplicación de los elementos trabajados. Finalmente, en mesa redonda, los estudiantes realizaron la lectura de los artículos de sus compañeros con la ayuda de la rejilla de evaluación, para verificar que llevaran todos los indicadores y estructura, atendiendo a las observaciones y con ello determinar si el texto atendía con calidad, todos los parámetros que regulaban su composición.

A continuación, se muestran dos textos como ejemplo de las transformaciones significativas que se evidenciaron en los desempeños de los estudiantes.

***Ilustración 2. Pre-test y Pos-test de la producción del estudiante N° 8.***

PRE-TEST	POS-TEST
<p data-bbox="215 1361 395 1391">Fecha: 20/04/2018</p> <p data-bbox="215 1413 715 1487">Tattoo- los tatuajes fueron utilizados para representar algo en la vida como alguien, se tatua el nombre de alguien, es porque le importa esa persona</p> <div data-bbox="248 1547 520 1603" style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">TÍTULO</div> <div data-bbox="256 1630 587 1686" style="border: 1px solid green; padding: 5px; text-align: center;">INTRODUCCIÓN</div> <div data-bbox="248 1720 520 1776" style="border: 1px solid pink; padding: 5px; text-align: center;">TESIS</div> <div data-bbox="220 1805 715 1861" style="border: 1px solid purple; padding: 5px; text-align: center;">ANÁLISIS Y COMPROBACIÓN</div> <div data-bbox="248 1895 547 1951" style="border: 1px solid orange; padding: 5px; text-align: center;">CONCLUSIÓN</div>	<div data-bbox="858 1357 1342 1402" style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">EL PIERCING Y SU NEGATIVIDAD</div> <p data-bbox="815 1406 1102 1435">Publicado: 27/08/2018</p> <p data-bbox="815 1447 1166 1476">Por: Juan esteban Giraldo Pava</p> <div data-bbox="807 1480 1374 1615" style="border: 1px solid green; padding: 5px;"> <p>En el mundo en la actualidad, el piercing o perforación se está haciendo famosa en la mayoría de jóvenes, según porque se ven bien, pero no saben el riesgo que ahora sufren al llevar esta perforación en su cuerpo porque pueden arruinar su vida laboral como personal.</p> </div> <div data-bbox="807 1626 1374 1704" style="border: 1px solid pink; padding: 5px;"> <p>Desde mi perspectiva, el piercing es asociado con el tatuaje de las personas que llevan baja reputación y en cuanto la vida personal y laboral bajarán la confianza ante ti.</p> </div> <div data-bbox="807 1715 1374 1850" style="border: 1px solid purple; padding: 5px;"> <p>Debido a lo anterior, dice la cruz roja que el piercing contrae enfermedades como transmisión de viral, infecciones etc, también la sociedad consideran que el que lo lleve es de baja reputación, y finalmente arruinará la vida laboral como personal porque no tendrán confianza en ti por lo que se haces en la piel.</p> </div> <div data-bbox="807 1861 1374 1984" style="border: 1px solid orange; padding: 5px;"> <p>Finalmente, los piercings o perforaciones son ante la sociedad una mala reputación de las personas que los llevan y por todo lo negativo que dije anteriormente recomiendo no hacerse un piercing para no pasar por lo anterior.</p> </div>

En la Ilustración N°2 se observa que el estudiante en el Pre-test escribe un enunciado que no da cuenta de su opinión y está muy lejos de ser un artículo de opinión, ya que carece de la forma de organización estructural prototípica para este género, pues, no se evidencia un título, introducción, no hay una tesis contundente ni argumentos que la sustenten, tampoco plantea una conclusión.

La situación se transforma evidentemente en la producción del Pos-test, ya que el estudiante logra construir un texto argumentativo con todos los indicadores que conforman la superestructura del artículo de opinión, es así como emplea un título llamativo y relacionado con el contenido (*el piercing y su negatividad*); un apartado de introducción que contextualiza sobre el tema, tiempo y algunos detalles; seguidamente presenta la tesis que da cuenta de su opinión (*desde mi perspectiva, el piercing es asociado con el tatuaje de personas que llevan baja reputación y en cuanto la vida personal y laboral bajarán la confianza ante ti*); de igual manera expone en el análisis y comprobación los argumentos de: autoridad, hecho y comparación, para defender su punto de vista y convencer a sus destinatarios; finalmente, el estudiante logra plasmar un apartado de cierre, en cual retoma la tesis y concluye el texto (González, 1999).

En conclusión, estas transformaciones significativas en la forma y estilo en que se encuentra organizado un texto, es decir, la estructura global del artículo de opinión, son la prueba fehaciente, de que se puede trabajar la argumentación en primaria, obteniendo resultados positivos en el aprendizaje de los estudiantes y contribuyendo a la formación de ciudadanos críticos, siempre que la escritura convoque los intereses y necesidades de los estudiantes, además de estar enmarcada en situaciones problemáticas propias de los contextos en los que se desenvuelven, de manera que se sientan motivados y seguros para expresarse

frente a los mismos, tal como lo sustenta Pérez (2003) en los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana.

Así mismo, el dominio de la superestructura de un texto argumentativo, le da la posibilidad al estudiante de pensar, reflexionar e investigar sobre algún tema antes de tomar una decisión, pues, le ayuda a tomar posición y emplear las razones necesarias para defenderla. Situación que hay que incentivar cada vez más en los estudiantes, ya que se encuentran expuestos en un mundo mediático que los quiere influir y persuadir con información que muchas veces no es la verdadera y requiere de ellos pensamiento crítico.

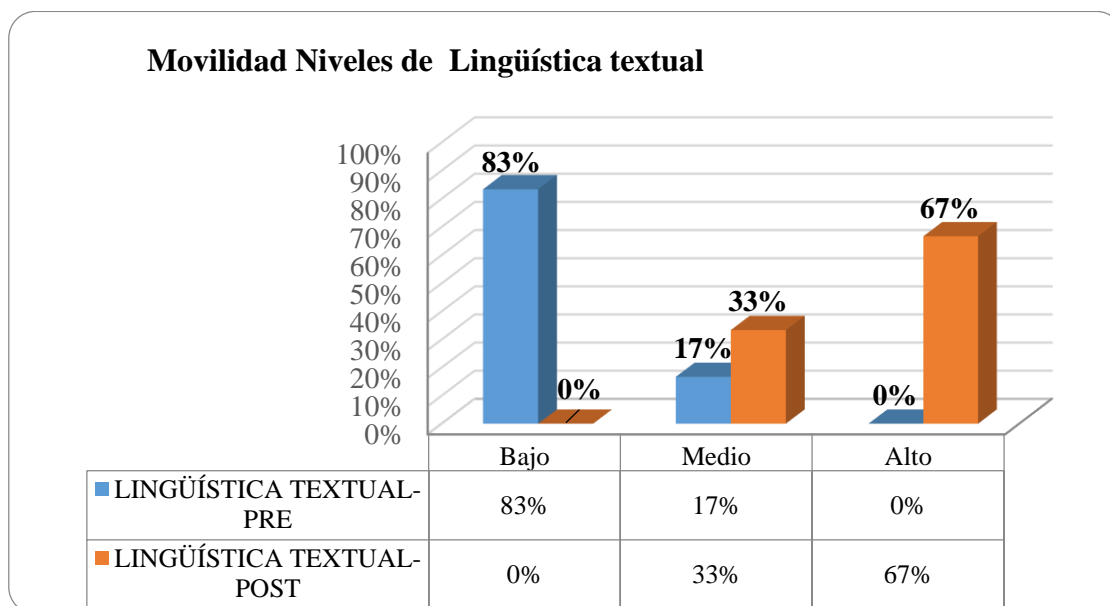
Así pues, cabe recalcar la importancia de la secuencia didáctica en todo el proceso sistemático y organizado de las actividades, desde la planeación hasta el producto final. Debido a que brindó a los estudiantes la posibilidad de evaluar las producciones de sus compañeros y las propias; enriqueciendo sus conocimientos y permitiéndoles mejorar sus artículos de opinión mediante la reescritura, hasta cumplir con la estructura lógica del tipo de texto con la información pertinente para convencer a sus compañeros de la institución a adoptar la opinión que plasmaba en su texto sobre la problemática institucional.

#### **4.1.2.3 Lingüística Textual.**

Esta dimensión está compuesta por las opciones de enunciación, los sustitutos anafóricos, los conectores y la progresión temática, los cuales permiten el funcionamiento lingüístico en las producciones de los estudiantes.

Así pues, en la gráfica siguiente se exponen las transformaciones positivas en los niveles de desempeño de los estudiantes, con respecto a la dimensión lingüística textual en relación a las pruebas Pre-test y Pos-test.

**Gráfica 8. Movilidad niveles de Lingüística Textual.**



La grafica 8, demuestra que en el Pre-test la mayor parte de los estudiantes se ubica en el nivel bajo con un 83% y que el restante 17% se encuentra en el nivel medio. Estos resultados se deben a las dificultades que presentaron en la primera escritura, en las cuales no utilizaban las formas lingüísticas como los sustitutos anafóricos y la progresión temática. Además, en los pocos casos que eran empleadas, lo hacían sin cumplir una función lógica, por lo que se repetían las mismas palabras y se abordaban diversos tópicos que no se relacionaban entre sí, perdiendo el hilo conductor del escrito. Cabe resaltar que ningún estudiante escribió más allá de un enunciado y/o apartado.

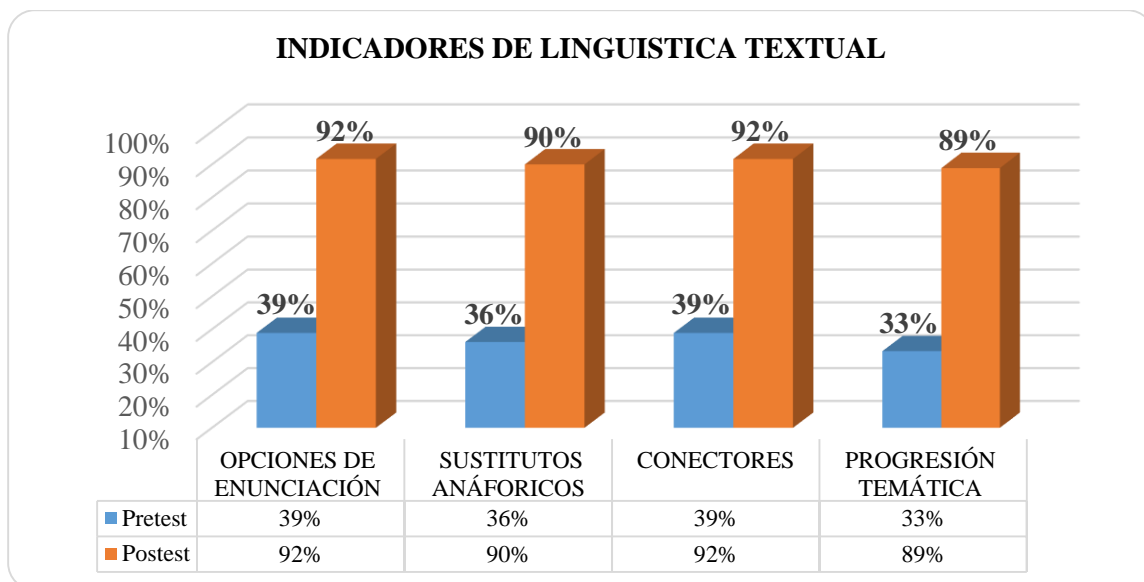
Lo anterior puede deberse a que los docentes de básica primaria privilegian la enseñanza de la gramática (Ruiz, 2016), trabajándola por separado; de forma descontextualizada, en la cual, se utilizan algunos fragmentos u oraciones ficticias que generalmente presentan objetos, personas o situaciones que ni los estudiantes conocen, negándole la posibilidad de aprender elementos de su entorno y de explorar textos completos. Lo que conlleva a que el aprendizaje en el aula, se quede allí mismo y no tengan la capacidad de utilizarlo en su cotidianidad, que en realidad es para lo que se enseña (Erazo y Villa, 2017).

Ahora bien, esta situación se transforma después de la implementación de la secuencia didáctica, ya que en las producciones del Pos-test los estudiantes se ubican solo en los niveles alto (63%) y medio (17%), debido a que demuestran el uso lógico y adecuado de los indicadores de la lingüística textual en sus artículos de opinión, pues en ellos siguen un hilo conductor de principio a fin, utilizan diversos conectores con funciones lógicas, mantienen la misma opción de enunciación y evitan repeticiones innecesarias, recurriendo a diferentes anáforas y sustitutos (Jolibert, 2002).

Los avances presentados destacan que escribir para destinatarios conocidos, en el marco de tareas integradoras del interés de los estudiantes, aumenta su disposición por aprender y el agrado por escribir sobre lo que les apasiona, mientras hacen uso consciente de criterios formales de la competencia escritora, mejorando la calidad de sus producciones; lo cual, revela la importancia y el interés que genera en los estudiantes la tarea integradora y situaciones reales de comunicación (MEN, 2006).

Estas transformaciones de la dimensión Lingüística textual, mencionada por Jolibert (2002), se pueden ver de manera más específica en cada uno de sus indicadores, como se muestra a continuación.

**Gráfica 9. Desempeño en los indicadores de la Lingüística Textual en el Pre-test y Pos-test.**



La gráfica 9, reporta que todos los indicadores avanzaron significativamente y con ciertas similitudes entre el Pre-test y el Pos-test. No obstante, las transformaciones más notorias surgieron en el indicador *Progresión temática*, que reflejó un aumento de 56 puntos porcentuales; mientras que los indicadores *Opciones de Enunciación* y *Conectores* tuvieron un avance de 53 puntos porcentuales cada uno, lo cual representa un cambio positivo, pero menor a comparación del primer indicador.

Referente al indicador *Progresión Temática*, que representa los mayores cambios positivos con un ascenso de 56 puntos porcentuales; es necesario destacar que en la prueba inicial (un Pre-test del 33%), a los estudiantes se les dificultaba mantener el hilo conductor de principio a fin en sus escritos y desarrollar la temática, puesto que sus producciones eran de un solo apartado que repetía la misma idea.

Estas debilidades pueden explicarse desde la manera descontextualizada y fragmentada en la que se trabaja el lenguaje, anulando el sentido global del texto, su finalidad y negándole la posibilidad al estudiante de asimilar la forma en la que se tejen las ideas de manera secuencial y local. Estas prácticas fragmentadoras del lenguaje repercuten en la progresión temática de

los escritos de los estudiantes, pues sus producciones son el reflejo de la escritura oracional, que se traduce en ideas repetidas y confusas, desarticuladas de un tema central y una progresión en su desarrollo, asunto que da cuenta de un pobre desarrollo del lenguaje escrito. Ello seguramente porque “el lenguaje se adquiere más por experiencias que por repetición, más por donación de sentido que por uso funcional de las palabras” (Cano, 2014, p. 87).

Además, son pocos los docentes que guían la escritura de sus estudiantes por medio de organizadores gráficos o rejillas, para que registren sus ideas, planifiquen y organicen la información que desean escribir. Estas estrategias de registro, también son aplicadas desde investigaciones como la realizada por Castaño (2016) quien emplea plantillas con los subtítulos de los apartados, para que los estudiantes escriban sus ideas, así mismo, Erazo y Villa (2017) aplican fichas para ordenar la información.

Frente a lo anterior, durante la intervención de la secuencia didáctica se realizaron actividades que pretendieron trabajar la progresión temática. Así, por ejemplo, en la sesión N° 12 se presentaron unos frisos (imágenes de una secuencia) en desorden, que los estudiantes debían ordenar según la jerarquía en las acciones y construir la historia. Luego se incluyó otra imagen que no tenía relación con las anteriores, para recalcar la importancia de mantener el tema de principio a fin y avanzar en los acontecimientos.

También, se usaron diferentes herramientas para registrar las ideas de los estudiantes, por ejemplo: el cuaderno viajero (un cuaderno de apuntes importantes que estaba a su disposición en todo momento, para escribir ideas), esquemas de planeación (con las partes del texto para saber qué poner en cada una), cuestionarios (preguntas que guiaban a los estudiantes a saber que escribir), diversos organizadores gráficos (para ordenar las ideas según su importancia y avance en la temática) y finalmente las rejillas de evaluación que contenían: la definición de cada indicador, preguntas de sí, no o con dificultad (para medir la forma en la que estos se presentaban) y las observaciones.



De este modo, en la escritura de los artículos de opinión, los estudiantes retomaron las herramientas de registro mencionadas anteriormente. En un primer momento, utilizaron el cuaderno viajero y los esquemas para planificar la escritura. En un segundo momento, en relación con los insumos anteriores, escribieron la primera versión. En un tercer momento, cada estudiante autoevaluó su producción con ayuda de la rejilla de evaluación y realizó los ajustes pertinentes. En un cuarto momento, se incluyó el proceso de revisión colaborativa (coevaluación), que consistió en que los compañeros revisaron el texto de sus pares, con ayuda de la rejilla de evaluación e hicieron sus sugerencias. Por último, corrigieron sus escritos atendiendo a lo sugerido y escribieron la segunda versión que fue evaluada por la docente (heteroevaluación). Es así como, se confirma el rol fundamental de la evaluación constante y formativa para fortalecer el aprendizaje y mejorar los procesos de comprensión y producción de textos (Camps, 2003).

Con relación al indicador *Sustitutos Anafóricos*, que también mostró avances importantes (Ver Gráfica 9), se evidenció la alta frecuencia con la cual los estudiantes repetían las mismas palabras en su escrito. La situación cambia en el Pos-test, pues el 90% de los estudiantes logró utilizar en sus artículos de opinión diversidad de sustitutos anafóricos para hacer referencias contextuales, evitando de esta manera las repeticiones innecesarias.

Estas transformaciones positivas, se deben ciertamente a que, durante la aplicación de la secuencia didáctica, los estudiantes participaron de actividades, como las enunciadas a partir de la sesión N° 11. Se empleó una dinámica con el artículo de opinión (“Tatuajes- sellos para siempre”), en la cual, por grupos, tenían que cambiar las palabras del texto por otras que se escribieran diferente, pero tuvieran el mismo significado (sinónimos) y construir un nuevo contenido sin que este perdiera el sentido.

En cuanto a la escritura de su propio artículo, los estudiantes utilizaron las rejillas de planeación de la situación de comunicación y la superestructura, las cuales, les sirvieron de

insumos y guía en la primera versión de su escrito. Posteriormente, se hizo uso de los tres momentos de la evaluación (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) mediante la lectura frecuente de los artículos de los compañeros y la rejilla de evaluación, para identificar y reemplazar las palabras que se repetían, de una forma coherente y con sentido. Esta situación confirma lo primordial que es la lectura en el proceso de producción y revisión de cualquier tipo de texto (Jolibert & Sraïki, 2009).

Ahora bien, con respecto al indicador con menores avances, *Conectores*, este desempeño fue debido a que los estudiantes usaban con mayor frecuencia el mismo conector de adición “y”, en sus escrituras iniciales. Además, cuando intentaban utilizar uno diferente, este no cumplía con su función lógica y el texto perdía sentido. Dichas dificultades seguramente se deben a que la enseñanza se basa en la memorización de los contenidos gramaticales, ya que, a los estudiantes se les entrega un listado de conectores ubicados según su categoría. Lo cual, deja de lado el trabajo con textos expertos completos y las situaciones discursivas reales. Condiciones que hacen que, el estudiante pierda sentido en este aprendizaje y por ende no sepa cómo aplicarlos adecuadamente según su función lógica en sus producciones.

En vista de estas debilidades, en la secuencia didáctica se implementaron actividades que les permitieran a los estudiantes hacer uso de los conectores en el marco de textos completos, como los analizados y el suyo propio. Por ejemplo: durante la sesión N° 12, se entregó a los estudiantes un fragmento del texto experto (“Tatuajes- sellos para siempre”), al cual se le quitaron los conectores, por lo que los estudiantes los leyeron con dificultad, después se les entregó el fragmento original y se comparó *¿Cuál se entendía mejor? ¿Por qué?* Para comprender que los textos necesitan de palabras que conecten otras palabras, frases o párrafos para darle cohesión y coherencia. También, se entregó el texto con los espacios donde estaban los conectores, y debajo una lista de ellos, los cuales debían ubicar en el lugar correspondiente conectando los enunciados y párrafos lógicamente, para dar sentido al texto.

Lo anterior, tienen estrecha relación con lo planteado en los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana, ya que, según el MEN (1998):

El estudio de los conectores (un contenido clásico del currículo) como elementos que garantizan coherencia y cohesión a los textos, tiene sentido si se trabaja en función de los procesos de comprensión y producción textual, a la vez que es un buen espacio para el reconocimiento de diferentes tipos de relaciones lógicas en el discurso, relaciones que a su vez están articuladas estrechamente con ciertos procesos cognitivos (formas del pensamiento como hipotetizar, sintetizar, comparar...). (p. 17)

El trabajo sobre los conectores y la aplicación según su función lógica en la escritura del propio artículo de opinión, necesitó de reflexionar su importancia, pues en el momento en que se retiran del texto, se afecta de manera radical la comprensión del mismo, y por tanto el mensaje que llega a sus destinatarios. Pues, según Rocha (2012) “las actividades de lectura, producción y análisis de textos deben articular aspectos gramaticales y prescriptivos del lenguaje, con una reflexión en torno a una práctica social” (p. 20).

Así las cosas, los estudiantes corrigieron los conectores en la primera versión de sus artículos mediante la coevaluación a partir de la rejilla de evaluación. Primero, identificaron los que más se repetían. Segundo, incluyeron los conectores trabajados en clase, que eran de tipo: adición, ordenadores, comparativos y causa-efecto (estaban expuestos en el aula, mediante un esquema construido por los propios estudiantes). Tercero, realizaron la autoevaluación verificando que los conectores cumplieran su función y le dieran el sentido a sus producciones.

Seguidamente, se muestra mediante una imagen (ilustración 5) las transformaciones de la dimensión Lingüística Textual en las producciones de los estudiantes.

***Ilustración 3. Pre-test y Pos-test elaborado por el estudiante N° 10.***

PRE-TEST	POS-TEST
----------	----------

20104118 Andrés Felipe Muñoz Mayano

1. R/A mi no me gustan los tatuajes porque son muy malos para la piel.

**OPCIONES DE ENUNCIACIÓN**

**SUSTITUTOS ANÁFORICOS**

**CONECTORES**

**PROGRESIÓN TEMÁTICA**

**LOS PIERCING, LIBRE EXPRESIÓN**

En el mundo en la actualidad, un piercing es muy popular en la sociedad, a que muchas jóvenes lo llevan en su piel, aunque hay muchos que se los hacen por baja reputación.

En mi humilde opinión, digo que un piercing es malo para la salud porque te pueden dar enfermedades hay veces no tan graves pero en otras ocasiones pueden ser mortales, pero hay veces que solo te mandan al hospital por infecciones o porque te avanzan el piercing sin querer y te puedes desangrar.

Primero un piercing te pueden dar muchas enfermedades como transmisión sexual, hepatitis, etc.

Segundo algún día puede que te canses de esa perforación pero si te quitas el piercing te quedara un cicatriz o cicatriz en la piel.

En tercer lugar es muy duro que te contacten en los empresas porque te piercing da mala imagen.

Por último no todos los sitios son autorizados ni cuentan con los requisitos para hacer esta clase de perforación en el cuerpo.

En conclusión un piercing es malo para la salud pero si te lo cuidas adecuadamente lavandotelo, desinfectandolo y quitandotelo cuando sea necesario seguramente no te pasara nada con la perforación.

Publicado por = Andrés Felipe Muñoz Mayano  
Ciudad = 5-A  
27/08/2018

En la Ilustración 5, se observa que la primera escritura carece de los elementos de la lingüística textual a excepción del conector de causa “porque”. Además, el texto del estudiante se limita a dos líneas, las cuales, no le permiten aplicar diversos conectores, demostrar una progresión en el tema y así mismo no tiene que esforzarse por emplear sustitutos anafóricos, ya que difícilmente caerá en repeticiones.

Esto se debe al poco trabajo con textos expertos completos y la diversidad en los mismos. ya que, no le dan la posibilidad al estudiante de identificar los elementos (opciones de enunciación, sustitutos anafóricos, conectores y progresión temática) en un texto experto completo, comprender en el momento adecuado, en el cual se usan y por qué, aprender

palabras con las que puede sustituir las que ya conoce. Y finalmente, aplicarlos en situaciones de su vida cotidiana, ya sea mediante el discurso o la producción escrita. Puesto que, algunos de los indicadores de la lingüística textual como: diversos conectores, opciones de enunciación (pronombres), sustitutos anafóricos (sinónimos) y la progresión temática (hilo conductor) son aspectos gramaticales que los estudiantes de grado quinto ya trabajaron en el aula. Pero, debido a las prácticas de enseñanza limitadas a la memorización de significados y palabras, más que a su uso, es muy complicado que los estudiantes las interioricen y puedan usarlas.

Estas situaciones mejoran con la intervención de la secuencia didáctica, puesto que el estudiante reconoce como aplicar los elementos de la lingüística textual en sus actos discursivos y las producciones escritas. También, le permite expresar su opinión de una forma más coherente y defenderla con argumentos que tengan una conexión lógica y comprensible para sus destinatarios. De modo que, en el Pos-test se observa la composición de un texto en el que no solo se mantiene el hilo conductor y se avanza de manera progresiva en el desarrollo de la temática, sino que también se incluyen sustitutos anafóricos que evitan el uso constante de las mismas palabras y se emplean los conectores de adición, causa, contraste u oposición, concesión y orden para relacionar las palabras y párrafos, logrando un artículo de opinión con más sentido que el presentado en el Pre-test.

A modo de conclusión sobre la dimensión analizada, es pertinente enfatizar que los avances en el desempeño se deben a la intervención de la secuencia didáctica, ya que los estudiantes identificaron cada una de las formas lingüísticas que pueden aprovechar en sus escritos. También, comprendieron la importancia de los textos de tipo artículo de opinión, para después usarlos en sus producciones. Del mismo modo, se recalca la oportunidad que representa el aprendizaje de la tipología argumentativa, que, con ese matiz de subjetividad, en cuanto al artículo de opinión, le permite al estudiante exponer su postura y aplicar herramientas lingüísticas para sustentarla.

Así pues, la enseñanza de la argumentación en primaria da la posibilidad de poner la opinión en un contexto real, a su vez potenciar aspectos gramáticos y reforzar los momentos en la escritura. En relación a esto último, cabe mencionar que los estudiantes comprendieron que es indispensable planear sus escritos, escribir y revisar las veces que sean necesarias para lograr un texto de calidad que cumpla su cometido.

Finalmente, este tipo de enseñanza del lenguaje basada en una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, es satisfactoria, enriquecedora y significativa tanto para los estudiantes como para el docente, en vista que, a este último, le brindó la posibilidad de registrar las percepciones, sentimientos, miedos, victorias y fracasos (en su diario de campo) y reflexionar sobre estas. Por esta razón, a continuación se presenta el análisis de las prácticas de enseñanza del lenguaje de la maestra investigadora, estructurado en los tres momentos de la secuencia didáctica: fase de preparación, fase de desarrollo/producción y fase de evaluación.

#### **4.2 Análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza del lenguaje**

En este apartado se presenta el análisis cualitativo de las reflexiones sobre las prácticas pedagógicas de la enseñanza del lenguaje, realizadas por la docente investigadora durante la implementación de la secuencia didáctica. Dichas prácticas, fueron registradas en el diario de campo en cada una de las clases de la SD. La distribución de las fases y sesiones se realizó de la siguiente manera: la fase de preparación está conformada por 3 sesiones, la fase de desarrollo o producción va de la sesión 4 a la 12 y la fase de cierre de la sesión 13 a la 15.

Para analizar las prácticas se tuvieron en cuenta las siguientes categorías: *descripción, transformaciones, toma de decisiones, autopercepciones y percepción de los estudiantes*. Cabe aclarar, que dichas categorías emergieron de los diarios de campo y se acordaron con el

grupo de estudiantes de la Línea de Didáctica de Lenguaje de la Maestría en Educación, MEN cuarta cohorte.

Ahora bien, el análisis de la reflexión sobre las prácticas pedagógicas de enseñanza del lenguaje se realiza por fases, ubicando la categoría con mayor recurrencia cada una, de acuerdo a la reflexión registrada en el diario de campo de las 15 sesiones.

#### **4.2.1 Análisis prácticas de enseñanza de la docente<sup>1</sup>**

##### **4.2.2.1 Primer momento-fase de preparación**

Esta fase busca que la docente planee y presente la secuencia didáctica, partiendo de la tarea integradora que permite motivar en los estudiantes el proceso de producción de sus artículos de opinión.

Cabe mencionar que iniciar la implementación de una secuencia didáctica de manera consciente, cíclica y ordenada no fue tarea fácil, quizá porque traía conmigo cuestionamientos, miedos y nuevos retos que esperaba afrontar de la mejor manera. Teniendo presente este panorama, durante esta fase predominaron las categorías de *autopercepción y descripción*, y casi no emergió la de *transformaciones*.

Respecto a la categoría emergente *autopercepción*, posiblemente surge porque al igual que los estudiantes, me encontraba ansiosa y expectante por el proceso que íbamos a iniciar. Es por ello que, más adelante, en algunos apartados, expreso emociones y sentimientos que me generaron ciertas actividades y situaciones de clase. Por ejemplo, cuando reflexiono sobre mí misma, en relación a los sentimientos generados, registro en mi diario de campo: “*Hoy me siento muy feliz y especialmente satisfecha, pues, la tarea integradora generó en los*

---

<sup>1</sup> La escritura del análisis cualitativo se realiza en primera persona para dar sentido de pertenencia a la reflexión de las prácticas pedagógicas de la docente que realizó esta investigación y porque se toman apartados del diario de campo, siendo esta la forma en la cual se encuentra registrada la información.

*estudiantes más agrado y motivación de lo que yo esperaba y superaron mis expectativas”*

(S1). Reflexionar de manera consciente sobre mis sentimientos, en este caso, emociones positivas, fue el impulso y motivación de continuar con la SD, pues el trabajo de planeación y diseño fue arduo.

Así mismo, trabajar la argumentación en grado quinto de primaria era un reto para mí, porque no la había empleado antes de manera consciente, ya que, si bien en aula genero espacios de debate, estos no eran tan formales. Ello me lleva a pensar que de modo implícito también yo consideraba que esta tipología estaba destinada a ser abordada con más énfasis e intencionalidades en grados superiores. Trabajarla con estos chicos de quinto trajo consigo el hecho de estar expectante, ansiosa y a la vez con alto nivel de convicción de que tenía todas las herramientas para que funcionara.

Lograr el objetivo de generar interés y motivación en los estudiantes desde una tarea integradora que fuera tan cercana a ellos como los tatuajes, para expresar su opinión y defenderla ante los demás compañeros emergió de una forma natural, todos deseaban participar, pues, la contextualización del salón con imágenes impactantes de tatuajes, vídeos de técnicas para tatuar y la ansiedad porque llegaran los expertos a hablarnos del tema, fue de gran influencia. Lograr ese objetivo, significó para mí, reflexión e incentivo por seguir implementando esta estrategia, ya que, el ambiente de participación fluye como todo docente esperaría y lo mejor es que las intervenciones son entorno a los planteamientos de la clase. Es entonces, que en la sesión siguiente, *“al ver el rostro de asombro y necesidad de los estudiantes por compartir experiencias y diálogos entorno a la contextualización del aula (imágenes impactantes de modificaciones corporales- tatuajes y piercings) es cuando comprendí la gran importancia de llegar a los estudiantes con los contenidos escolares que deben aprender integrados a sus necesidades e intereses”* (S2). Esta situación, me permite reconocer el verdadero uso de ese conocimiento en la vida cotidiana como lo plantea Camps



(2003). Ya que, el éxito en la sesión fue involucrar la problemática institucional de los tatuajes, por la cual los estudiantes se tornaban inquietos y mis intenciones eran mover esos sentimientos y que los emplearan como motor para realizar sus producciones argumentativas, en un primer momento de forma oral, para pasar en un segundo momento a la escritura.

Ahora bien, la otra categoría que también predominó fue la *descripción*, ya que durante las tres sesiones iniciales: contextualización, presentación - negociación de la secuencia y evaluación de las condiciones iniciales de escritura, en mi diario de campo es evidente que realizo una presentación detallada de lo que sucedió durante las clases como lo muestra el siguiente ejemplo: “*Se observa la construcción de dos organizadores gráficos de manera conjunta docente, estudiantes, donde en el primer esquema los niños participan de manera espontánea y el docente guía las respuestas*” (S2) lo que evidencia la poca costumbre de emplear instrumento, pues, si bien durante mi formación profesional lo conocí, en el campo laboral lo utilicé muy poco. Esto también, puede deberse a que me centraba más en los contenidos, dejando de lado situaciones y emociones de las cuales también se puede aprender y contribuyen en el aprendizaje de los estudiantes. El hecho de autoconocer, reflexionar sobre mi quehacer, me hizo dar cuenta que no llevaba coherencia con lo que pensaba que hacía y con lo que en realidad ejecutaba. Este panorama, me llevo a ser más sensible y receptiva con cada situación.

Por consiguiente, pudieron emerger más categorías en esta fase, pero mi pensamiento sobre el diario de campo era más instrumental y el foco de atención era en registrar nuevamente la clase y no reflexionar sobre los sucesos. Ya que se evidenciaba una secuencia de acciones que carecían de reflexión, en la que no me expresaba, pues se veía como una planeación de la clase, por ejemplo: “*seguidamente, la docente escoge tres ayudantes, el primero para leer las normas, segundo para contar los votos y el tercero para escribir el número de votos. En dicho proceso, había estudiantes que levantaban la mano después de que él compañero había*

*contado*” (S3). Esto también sucede, por el miedo que tenía a equivocarme que no me permitía reconocer mis autopercepciones, la percepción de los estudiantes, la toma de decisiones y transformaciones que en realidad si surgen en la clase y las reflexionamos en el momento, pero nos cuesta reconocerlas y este quizá es el obstáculo para avanzar en el proceso de transformación de las prácticas educativas. Es por ello que, en el intento de seguir la planeación al pie de la letra, me hizo ver como un tipo de docente más literal y tomando distancia de su práctica, por el temor al fracaso. Pero ello no está mal, es solo que la práctica reflexiva requiere mucho más, No obstante, en el transcurrir en las sesiones con sus altos y bajos me permitió centrar la atención en esos aspectos.

Por fortuna, la situación cambia en las fases de producción, pues ya evidencíé la falencia y trabajé en pro de ella, lo que me permitió liberar más sentimientos, acciones, reflexiones y cambios que se reflejaron en la extensión y calidad del diario de campo, como se muestra a continuación.

#### **4.2.2.2 Segundo momento-fase de desarrollo.**

La fase compuesta de 9 sesiones traía consigo un propósito algo ambicioso para los estudiantes y para mí como docente, producir textos argumentativos, tipo artículos de opinión. En ello, mi apuesta, tenía todo mi empeño y dedicación, para demostrarme y demostrar a la comunidad educativa que se pueden trabajar otras tipologías textuales en el aula, las cuales son poco exploradas por el mismo temor que como docente tuve al inicio y es el miedo al cambio.

Es por ello que en las sesiones emergieron todas las categorías, pero predominaron las de *autopercepción, percepción de los estudiantes, toma de decisiones y transformaciones*, posiblemente porque la mayor parte del tiempo expreso mi sentir en cada sesión y de igual manera, esas emociones que me surgieron, parten de las actitudes y expectativas de los

estudiantes. Adicional a esto, soy más consciente de los cuestionamientos y tomo la decisión de realizar cambios para articular la teoría y la práctica.

En cuanto a la categoría de **autopercepción**, considero que en esta fase se intensifican cada vez más las expectativas y con ellas la reflexión sobre cualquier suceso. Haciéndome sentir positiva, entusiasta y muy comprometida con el trabajo en cada sesión y en cada clase, en los cuales destaco la participación y trabajo colaborativo de los estudiantes: *“es fascinante ver como la participación en clase aumenta, que hasta los estudiantes más reservados desean expresar su punto de vista y así mismo, ver como su interés por realizar la actividad, los hace más sensibles de trabajar en equipo para cumplir con el objetivo. Esta situación me convence del disfrute que genera un contexto cercano y a la vez todo lo que se puede aprender con este”* (S5).

Lo anteriormente mencionado, me sirve para mi futura práctica pedagógica, desde dos perspectivas. La primera, de continuar reflexionando sobre mis propias percepciones, ya que al momento de ponerlas en el contexto de la clase descubro estrategias de participación que son más efectivas que otras, así mismo, darme cuenta que quizá los estudiantes que no participaban antes, no lo hacían, seguramente porque no encontraban relación con el tema y perdían el interés. Y la segunda, seguir promoviendo situaciones reales de comunicación y creo que, hay muchas de ellas que son evidentes, porque los estudiantes las mencionan todo el tiempo, pero cuando no es así, es fundamental involucrarlos en el proceso donde se indague sobre: ¿Qué saben? ¿Sobre qué les gustaría saber? Y ¿Cómo quieren aprenderlo?

En relación a la segunda categoría **percepción de los estudiantes**, que se refiere a los juicios, valoraciones y descripciones que realiza el docente acerca de las emociones, acciones, expectativas y actitudes de los estudiantes. Ciertamente, el hecho de que surja esta categoría, es debido en gran parte al nivel de reflexión que estoy experimentando que me hace estar más pendiente de todo lo que sucede con los estudiantes y enfocarme a analizar

detalladamente lo que hacen, dicen o sienten; pues esto, me lleva a saber si vamos por buen camino. Y como era de esperarse, la secuencia generó un gran impacto en los estudiantes, tanto en el curso con el que se implementó como en la institución. Una manifestación de ello la registro en el diario cuando registro: *“durante un descanso se acercaron a unos niños a preguntar: ¿qué es eso tan chévere que hacen con la profesora? Entre el grupo de mis estudiantes con rostros emocionados explican que escriben sobre los tatuajes, que se divierten y aprenden mucho”* (S8).

Situaciones como estas, no solo surgieron por parte de otros estudiantes, sino también por parte de docentes, coordinadores y demás personas de la comunidad educativa. Esto ratifica que cuando hacemos clases diferentes, que se caractericen por aprovechar problemáticas o contextos cercanos para aprender de diversos saberes, explorar tipologías poco trabajadas como la argumentación, que entorno al objetivo principal todas las actividades se articulen con una tarea integradora e involucrar a las personas que están alrededor. Con ello, generamos un gran impacto en nuestro alrededor. Es por ello que, en el diario de campo, mientras reflexionaba sobre la acción (Perrenoud, 2011), pensaba en seguir aplicando esta propuesta didáctica o por lo menos aprovechar situaciones o problemáticas cercanas, que son más útiles que los propios contenidos, pues los procesos de enseñanza y aprendizajes son enriquecedores para todos sus participantes.

Ello se pone en relación con los planteamientos de Perrenoud (2007) cuando sugiere que la reflexión sobre la acción, brinda la posibilidad al docente de prepararse y anticiparse ante una situación similar, así mismo, reflexionar más rápido en la acción y prever con asertividad a las hipótesis. Pues simular una acción por parte del pensamiento y repetirla permite una aplicación rápida y efectiva en las acciones posibles.

Dicha situación generó un ambiente de clase más agradable para todos y las sesiones fluían de manera tal, que los estudiantes trabajaban con mayor disposición haciendo que una

sesión planeada para una clase, se realizará en menos y sobraré algo de tiempo que podría ser implementado para continuar con la siguiente sesión o parar y dejarles tiempo libre. Es por ello que emerge la categoría *toma de decisiones*, debido a que, si bien son situaciones que no se planearon para la sesión, se convierten en una oportunidad para afianzar los procesos. Una de ellas se presentó en la sesión 10, y fue registrado en el diario de campo: *“reflexionar en el momento en que quedaba y tomar la decisión de aprovechar el tiempo, planteando la actividad de que los estudiantes me convencieran de dejarlos salir a jugar el tiempo que nos quedaba de clase”*. Me dio confianza el actuar de una manera acertada ante la situación, actividad que fue muy motivadora para los estudiantes, pues, con tal de lograr su propósito, emplearon diversos argumentos para que los dejara salir y a su vez trabajamos el tema en un contexto totalmente real para ellos.

Al respecto, Schön, 1987 sugiere que, intervenir y tomar una actitud frente al acontecimiento, también es una forma de actuar. Ya que, si se sabe la situación y el docente opta por no hacer nada, lo más probable es que esta empeore. Es entonces, necesario guiar el proceso mediante la reflexión en plena acción que lleva a pensar en microdecisiones como actuar en ese momento o darnos el tiempo para una reflexión más tranquila o actuar en el instante. Entonces la reflexión en la acción permite esa decisión de saber en qué momento es más pertinente actuar, entendiendo que hay situaciones que requieren que se tome la decisión cuando las emociones hubieran bajado.

Lo anterior, me lleva a pensar y tener presente que, si bien se planea para cada clase, es necesario pensar y prepararme para cualquier evento que ocurra, ello me ayudará a estar más preparada y sacar el mejor provecho de la situación. Cabe mencionar que hubo momentos en la planeación y ejecución de dichas sesiones, que componen la fase de preparación, en los cuales me costó un poco cambiar la forma de; orientar los procesos bajo las consideraciones

del enfoque comunicativo no fue una tarea sencilla, pero una vez comprendes la necesidad de generar contextos reales de aprendizaje, todo cobra sentido y sabes que ruta a seguir.

En este sentido, emerge la categoría *transformaciones*, que son esos cambios que dan cuenta de la práctica docente, sus transposiciones, cuestionamientos, rupturas y ajustes, articulando la teoría y la práctica. La categoría emerge porque en el momento de diseñar las clases, las correcciones de la asesora me exigían realizar ajustes en la forma de direccionar las actividades; los cuales me permitían respetar la delgada línea entre las necesidades e interés de los estudiantes y los contenidos que deben aprender para el curso, y con ello evitar caer de nuevo en las prácticas tradicionales. Estos procesos de constante revisión, retroalimentación y ajustes posibilitaron que fuera autorregulando mi propia acción hasta cambiar la forma de planear y de orientar los procesos.

Estos cambios en mi práctica docente, también se ven reflejados en los ajustes que realizo al momento de finalizar cada clase, ya que antes me regía al horario, terminaba la clase cuando se cumpliera la hora y preveía el tiempo justo para alguna tarea. Mientras que, ahora distribuyo mejor el tiempo para cada actividad y doy prioridad a los momentos de inicio, desarrollo y cierre de cada clase. Como se puede evidenciar en este apartado de la sesión 6 *“calcular mejor el tiempo, me ha permitido que siempre exista un momento de cierre y socialización de lo trabajado y aprendido en ese día”*. Esto, me permitió ajustar el aprendizaje construido en esta clase, reflexionar sobre los sucesos académicos y de comportamiento, para buscar entre todos, las posibles soluciones, también hacer una transición más eficiente con la clase siguiente. Por ello, es importante implementar la reflexión consciente de nuestro quehacer con un instrumento concreto como el diario de campo, que nos permita ser más conscientes de nuestros errores y cambiarlos para mejorar la enseñanza.

Para concluir, durante esta fase me asumo como una docente receptiva y con actitud de mejorar, seguramente porque registraba todo en el diario de campo, tanto errores como aciertos y la reflexión sobre estos, genera en mí cuestionamientos sobre la docente que soy y la que quiero ser, es entonces cuando surgen rupturas en la forma en la que procedía y en que quiero adoptar y terminar de construir a partir de ahora. Ahora me caracterizo por ser más sensible y minuciosa con mi actuación en el aula. Con deseo de seguir fomentando ese triángulo didáctico (docente, conocimiento y estudiantes) con un enfoque comunicativo.

#### **4.2.2.3 Tercer momento-fase de evaluación.**

La fase está compuesta por 3 sesiones que iban de la N° 13 a la N°15. En ella, se ponen en juego la producción de los textos y los aprendizajes construidos, es por ello, que durante el proceso de reflexión de los estudiantes sobre sus dificultades y aprendizajes, la docente le brinda una ayuda ajustada que retroalimenta los saberes; De ahí que hayan predominado las categorías de *precepción de los estudiantes, toma de decisiones y autopercepciones*.

En esta última fase es cuando tuve que estar más atenta a las *percepciones de los estudiantes*, en torno a la manipulación de las rejillas de evaluación y a la reescritura de sus artículos de opinión, para poder brindarles una ayuda pertinente y oportuna. Por ejemplo, en el registro de la sesión 13 “*los estudiantes expresan entre ellos, que con la ayuda de la rejilla es más fácil ver los errores del texto y reescribir los artículos, porque les sirve para saber que se debe corregir, dónde y cómo*”. Con ello, resalto la necesidad de incorporar en las actividades y sesiones procesos de metacognición que permiten a los estudiantes reflexionar sobre su aprendizaje e ir adoptando esta estrategia de emplear rejillas para evaluar los textos, para reestructurar sus conocimientos de forma más rápida y autónoma (Perrenoud, 2007).

Así pues, durante el proceso de evaluación era inevitable que emergieran las *autopercepciones* y poder experimentar un conjunto de sentimientos positivos al momento de ver la forma en que los estudiantes se corregían entre sí y realizaban sugerencias a sus

artículos fuera de la actividad establecida. Tal como lo muestra, el siguiente apartado de la sesión 15: *“la manera tan espontánea en la que los estudiantes se apropian de los saberes y se ayudan entre sí me genera emoción y sentimiento de deber cumplido, pues da mucho orgullo verlos desenvolverse tan bien sin tener que instigarlos para que realicen una actividad y entre ellos se cuestionen ¿esos argumentos no son tan convincentes?”* Esta situación indica dos cosas, primero lo que espera cualquier docente en su clase, y segundo, que se realizó un buen trabajo, lo cual genera mayor alegría cuando es un reto tan grande como trabajar dicha tipología en este grado de primaria y que los estudiantes lograron comprenderla y reconocieron su necesidad en otras asignaturas y situaciones de su vida.

Ahora bien, ese momento de la clase cuando sucedió una situación imprevista que me llevó como docente a **tomar una decisión** inmediata y cambiar el rumbo de la clase para alcanzar el objetivo, respondiendo a las necesidades del momento, mediante la reflexión en la acción, como lo plantea Perrenoud (2007). Como acontece en la sesión 14: *“Durante la aplicación de la rejilla que tenía sus criterios de evaluación conforme a los elementos de cada dimensión, surge la necesidad de un grupo de estudiantes por evaluar la ortografía y respondiendo a ella detrás de la rejilla de evaluación, entre todos anexamos una nueva casilla que permitiera evaluar tal criterio”*. Esto surge, seguramente porque dicho criterio es uno de los que más les corrigen a los estudiantes y ellos ven la necesidad de mejorarlo, por ende, no podía dejar pasar la situación y lo mejor que se me ocurrió en el momento fue anexarlo, situación que fue adecuada no sin antes explicarles porque ese elemento no estaba en la rejilla.

Lo que me llevó a tomar esta decisión, fue que en un curso pasado me sucedió una situación similar que en el momento no supe sortear, pero más adelante reflexionando sobre la acción y aprendiendo de experiencias de mis colegas comprendí que hay que escuchar a los estudiantes que plantean su necesidad y también tienen la capacidad de aportar los medios



para resolverla. También me hace recordar que no soy la única que tiene la palabra en el aula y fortalecer mi rol de guía en sus procesos propiciando espacios para responder a sus necesidades.

Para finalizar este análisis cualitativo, considero que es un inicio para posicionarme como docente reflexiva. Sin embargo, aún hay muchas acciones que debo transformar, pero lo principal ya está, que es la sensibilidad y reflexión consientes sobre mi quehacer. Asuntos ellos que me indican que no basta con sentir, conocer los juicios de los estudiantes y sortear situaciones inesperadas, sino de tomar un registro de ellas, que sirva en primera medida de desahogo y en segunda de tomar acción sobre esa reflexión para hacer que las buenas estrategias se potencien y las dificultades se transformen.

## 5. Conclusiones

En este apartado se presentan las conclusiones de la investigación, para responder a los objetivos trazados en el proyecto y la validación de la hipótesis.

El análisis cuantitativo permite validar la hipótesis de trabajo y rechazar la hipótesis nula, por lo tanto, se afirma que la implementación de la secuencia didáctica, mejoró significativamente la producción de textos argumentativos de tipo artículo de opinión de los estudiantes de grado quinto de primaria, de la Institución Educativa Instituto Kennedy de Pereira.

En este sentido, la secuencia didáctica es una estrategia factible y pertinente para la enseñanza de la argumentación en grado quinto de básica primaria, pero solo es posible, si su intervención se articula con las necesidades e intereses de los estudiantes, enmarcadas en un enfoque comunicativo, que fomente la producción textual en situaciones discursivas reales y se oriente hacia los usos sociales del lenguaje.

Por otra parte, los resultados del Pre-test (antes de la implementación de la SD) demuestran que los estudiantes presentaban diversas dificultades en la producción de textos argumentativos. Primero, la escritura respondía a una tarea y se orientaba al producto. Segundo, sus escritos, no respondían a una estructura argumentativa y carecían de los elementos que conforman un texto, tanto en su extensión como en aspectos de tipo gramatical, si bien, la gramática es muy trabajada, los estudiantes no la aplicaban y cuando lo intentaban, esta no correspondía a su función lógica. Tercero, si bien la consigna explicitaba el destinatario, los estudiantes no lo tenían en cuenta en sus textos, pues el lenguaje no era pertinente para este. Por último, los escritos adolecen de coherencia, cohesión y progresión temática.

Dicha situación seguramente se debe a que, en primaria se trabaja más con textos narrativos y en menor medida expositivos, cediendo el privilegio de emplear la tipología argumentativa a los grados superiores (Cotteron, 2003). Por otro lado, las practicas descontextualizadas del lenguaje como: la fragmentación de la escritura invisibiliza el trabajo con textos expertos completos y no enseñar en situaciones reales de comunicación. Todo lo mencionado, genera en los estudiantes, que escriban de la forma en la que están familiarizados.

Después de implementar la secuencia didáctica, en los resultados del Pos-test, se evidencian textos más articulados, que respondían a una estructura general del artículo de opinión, que empleaban un hilo conductor de principio a fin y se observaba una progresión coherente en la temática, que lograba convencer a sus destinatarios. De la misma forma los estudiantes consiguen plantear una tesis y defenderla a través de diversos argumentos y culminar el texto con un apartado de cierre. En Conclusión, los estudiantes alcanzan a posicionarse como escritores atendiendo a las funciones del texto, logrando a través de la lectura de textos expertos y de diversas actividades escriturales, producir un texto argumentativo con sentido y que cumple con aspectos formales y uso la gramática de forma coherente a su propósito comunicativo. En esa medida, es evidente como cambia la escritura, pues ahora se centra más en el proceso y son conscientes que todo escrito requiere de planeación, revisiones y correcciones para obtener el producto final.

En relación con lo anterior, el éxito en las transformaciones de los desempeños de los estudiantes, en gran medida se debe a la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, el que motivó al estudiante y lo interesó en producir su artículo de opinión. Pues, el hecho de trabajar el tema de los tatuajes, problemática que involucraba a toda la comunidad educativa, permitió que los estudiantes se cuestionaran sobre esta temática, a lo que se suma que en sus casas algunos familiares tenían esta modificación

corporal, aspecto que de una u otra forma permeó la posición que asumían. Así, la posibilidad de producir textos argumentativos a partir del entorno, los hizo más sensibles y críticos.

También, porque sus textos iban a ser escritos para destinatarios reales, que les exigía hacerse una imagen mental de estos y guiar sus producciones en torno a ellos, por lo tanto, su disposición era mayor, porque su artículo de opinión iba a ser leído por alguien real.

Teniendo presente el contexto real de comunicación, una de las dimensiones trabajadas en la producción textual argumentativa fue la situación de comunicación. En la cual, los estudiantes antes de implementar la SD, no lograban apropiarse de su rol de escritores que asumen una posición frente a la problemática y utilizan la información y experiencias vividas sobre el tema para producir una serie de argumentos que permitan evidenciar su conocimiento sobre la situación y defiendan su postura. Además, no lograban reconocer sus destinatarios, aunque estos eran explícitos en la consigna. Pues, sus escritos mezclaban temáticas similares, lo que no les permitía evidenciar una intención clara.

Sin embargo, una vez implantada la SD, los estudiantes logran producir un texto con una intención clara, que daba cuenta de su postura como escritores, que tienen consciencia de que escribir para otros implica a un destinatario real para quien es necesario emplear un lenguaje pertinente y claro con el propósito de convencerlo. Así pues, pudieron comprender que la escritura como práctica social que les sirve para responder a sus necesidades mediante un texto que tiene sentido reconocen su uso en la vida cotidiana.

En relación a la dimensión de superestructura, en un momento inicial los estudiantes no lograban organizar sus escritos atendiendo a la estructura argumentativa, pues acudían a la narración o la exposición enunciando una serie de problemas. Esto se debe seguramente, a que dichas tipologías son con las que tienen más interacción en la escuela, es decir, reflejan las formas de escribir más empleadas en el aula (López, 2016). Después de la intervención

con la SD, este panorama se transforma, pues los estudiantes pudieron producir un artículo de opinión respondiendo a una organización superestructural del texto argumentativo, es decir, evidenciando los elementos de introducción, tesis, análisis y comprobación, y conclusión en coherencia con la intención comunicativa y función de cada criterio dentro del texto.

También, comprendieron que para llegar a dicha composición escritural fue indispensable la planeación, textualización, revisión, reescritura (Jolibert, 2002) que guían el proceso de escritura. En un primer momento pensar lo que iban a escribir, en un segundo momento organizar esas ideas y plasmarlas en el papel, en un tercer momento revisar el texto y un último momento de corrección de las dificultades presentadas en el momento anterior y escribir nuevamente.

Con respecto a la dimensión Lingüística Textual, a los estudiantes se les dificultaba o no empleaban una escritura formal en el texto, en cual, carecía de aspectos gramaticales como: opciones de enunciación, sustitutos anafóricos, conectores y progresión temática; afectando el sentido del texto y la expresión de argumentos de una forma coherente. Esta situación, es contradictoria, pues no es posible que en la enseñanza del lenguaje se dé prioridad a la enseñanza de la gramática, lo que supone es una competencia que los estudiantes deben dominar, pero en realidad no es así. Seguramente, porque se emplean de forma aislada, acudiendo a la memorización de palabras o reglas que por sí solas pierden la lógica de su uso, y conlleva a que los estudiantes no la interioricen y menos sepan el momento apropiado para usarla en el texto.

Luego de implementar la SD, los estudiantes lograron producir un artículo de opinión que tenía en cuenta la lingüística textual, esto es evidente en el uso variado y lógico de los conectores, el empleo de sinónimos para sustituir palabras evitando las repeticiones

innecesarias, el mantenimiento del hilo conductor y la progresión temática del texto de principio a fin.

Ahora bien, no solo las producciones textuales de los estudiantes se transformaron, también lo hicieron las prácticas pedagógicas de enseñanza del lenguaje de la docente investigadora. Estos cambios fueron analizados a través de las categorías emergentes en cada una de las fases de la secuencia didáctica. Las categorías de autopercepción y descripción permitieron a la docente reconocer que los sentimientos experimentados tanto positivos como negativos, son una oportunidad de cambio. Así mismo, las percepciones de los estudiantes dieron pie a las transformaciones en las concepciones de enseñanza del lenguaje, identificando las ventajas de promover una propuesta didáctica centrado en el uso real del lenguaje escrito. Así pues, la docente acude a los cuestionamientos y rupturas, a través de la reflexión sobre la acción, que le permite, aparte de analizar de forma reflexiva su práctica, prever situaciones similares en las prácticas futuras y tomar decisiones más asertivas.

No obstante, la reflexión en la acción le exige actuar en plena situación, con el fin de retomar el rumbo de la clase, esto le exige experticia y formación como docente reflexivo que utiliza las microdecisiones que surgen en el momento y de forma rápida elige la más acertada para la situación. Ya que, al tomarse el tiempo para pensar tranquilamente y no dejarse llevar de las emociones del momento, también está reflexionando en la acción o en el momento tomar la decisión que considere más pertinente para así evitar que la situación empeore.

Para finalizar, la docente afirma que las transformaciones emergen cuando ella se analiza, reflexiona y saca provecho a las situaciones de comunicaciones reales y cercanas para los estudiantes. Además, no está mal expresar los sentimientos que surgen en una clase, por el contrario, hay que hacerse consciente de estos, y las dificultades asumirlas como posibilidad de cambio y los acierto como estrategias para promover en las futuras prácticas.

## 6. Recomendaciones

De acuerdo al proceso de investigación realizado es pertinente finalizar con las siguientes recomendaciones:

Fomentar desde básica primaria el trabajo de diversas tipologías textuales, con el fin de que los estudiantes tengan la posibilidad de explorar discursos narrativos, expositivos y argumentativos con el propósito de resolver problemas sociales. Realizar dicho énfasis en la argumentación tanto oral como escrita, donde el estudiante sea más crítico y participe en cualquier espacio de deliberación con una postura contundente, tratando de convencer a los demás sobre su apreciación frente al tema y contribuya al ejercicio de ciudadanía en ambientes posibles como: la familia, el barrio y la escuela.

Promover la argumentación en contextos reales y cercanos para los estudiantes, que les permitan comprender el verdadero uso social de esta tipología y ponerla a su disposición. También, tener presentes situaciones reales de comunicación con tareas integradoras que generen motivación en los estudiantes y asuman una postura frente a estas, que les exija emplear diversos argumentos para defender su opinión.

Generar más espacios de conversación, deliberación y debate de forma interdisciplinar en todas las áreas, ya que promueve la construcción de conocimiento y enseña al estudiante a expresar su opinión en diversos temas y contextos.

Implementar la secuencia didáctica como estrategia valiosa para guiar el proceso de enseñanza de forma articulada entre actividades, los saberes y competencias orientadas hacía mismo objetivo de aprendizaje. Es fundamental que durante todo el proceso desde el diseño hasta la evaluación sea concertada con los estudiantes, no solo para generar compromiso por parte de todos los participantes, sino también que se pongan en juego los intereses y necesidades de ambas partes docentes y estudiantes.

Incentivar la reflexión constante en el aula, por parte de los estudiantes y los docentes como oportunidad de mejorar procesos de enseñanza y aprendizaje

Diseñar comunidades de aprendizaje, en las cuales, todos los docentes comenten sus experiencias y pongan a disposición de los demás otras propuestas, estrategias y herramientas de aprendizaje que les fueron exitosas en su quehacer profesional y sirven para enriquecer y transformar sus prácticas pedagógicas de enseñanza.

Desarrollar futuras investigaciones en trabajar la argumentación desde los primeros grados de escolaridad, realizando adaptaciones pertinentes para los más pequeños y se exploren otros textos argumentativos como el ensayo, crónica entre otros. Para que se construyan buenas bases sobre este saber y se mitiguen las dificultades en grados superiores. Puesto, que los niños han generado diversas experiencias a lo largo de su escolaridad que mejoraran esos procesos y no hace que ingrese de cero con esta tipología en educación secundaria.



### Lista de Referentes bibliográficos

- Álvarez Angulo, T. (1997). *El texto argumentativo en primaria y secundaria. Didáctica*, (9): 23-37.
- Álvarez Angulo, T. (2001). *Textos expositivos, explicativos y argumentativos*. Barcelona, España: Octaedro.
- Álvarez Angulo, T. (2010). *Competencias Básicas en la Escritura*. Barcelona. España: Octaedro.
- Araya, J. y Roig, J. (2014). *La producción escrita de textos argumentativos en la educación superior*. Universidad de Costa Rica. *Revista de Lenguas Modernas*. N° 20 167-181.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Editorial Norma. Colombia.
- Camargo, Z., Caro, M., & Uribe, G. (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Quindío: Universidad del Quindío.
- Camps, A. (1995). "Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita". En: *Comunicación, lenguaje y educación*. Madrid. No 26. Págs. 51-65.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: GRAÓ.
- Cano, J. (2014). *Procesos Argumentativos En La Producción De Textos (Orales Y Escritos) Mediante La Herramienta De Reconocimiento De Voz Dragón Naturally Speaking En Jóvenes De Grado Undécimo* (tesis de maestría). Universidad De San Buenaventura Seccional Medellín. Medellín, Colombia.

- Castaño, A. (2016). *Diseño de una secuencia didáctica para el fortalecimiento de la producción de textos argumentativos (Artículos de opinión) en estudiantes de grado undécimo* (tesis de pregrado). Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia.
- Cotteron, J. (2003). *¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria? Comunicación, Lenguaje y Educación*. No.25
- Demarini, L. (2017). *Efectos del uso de las TIC en la producción de textos argumentativos en estudiantes del 5to de secundaria de la Institución Educativa N° 1201 Paul Harris - La Victoria* (tesis de doctorado). Universidad Nacional De Educación Enrique Guzmán Y Valle. Lima, Perú.
- Dolz, J. (1995). "Escribir textos argumentativos para mejorar la comprensión". En: *Comunicación, Lenguaje y Educación*.
- Erazo, A. y Villa, M. (2017). *El Ágora escolar: Una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, orientada a la producción de textos argumentativos, con estudiantes de grado quinto* (tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia.
- González Reyna, S. (1999). *Géneros periodísticos 1: Periodismo de opinión y discurso*. (2da Ed) México: Trillas.
- Hayes, J.R & Flower, L.S (1980). *The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. Cognitive processes in writining*. New Jersey: Lawrence Earlbaum Asociantes.
- Hernández, A., y Quintero, A. (2001). *El desarrollo de la composición: un programa de instrucción*. Madrid: Síntesis.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Quinta Edición.

Hymes, D. H. (1972). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós Ibérica.

ICFES (2015). *Resultados pruebas SABER*. Bogotá. Recuperado de:

<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/180323/Informe%20resultados%20nacionales%20saber-359-2009-2012-2015.pdf>.

Jiménez, D., León, Á., y Sánchez, C. (2017). *Concepciones y prácticas sobre la producción textual del artículo de opinión en docentes del grado tercero en la IED INEM Santiago Pérez en Bogotá* (tesis de maestría). Universidad De La Salle. Bogotá, Colombia.

Jolibert, J. (2002). *Formar niños productores de textos* (8va ed.). Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A.

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

Kaufman, A. y Rodríguez, M. (2001). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.

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.

López, A. (2016). *El artículo editorial como texto argumentativo. Un estudio del género periodístico más razonador a la luz de la teoría de la argumentación* (tesis de doctorado). Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.

- Marina, J. A. (1998). *La selva del lenguaje*. Barcelona: Anagrama.
- Mena, P., y Mena, O. (2017) *Secuencia didáctica en la producción de artículos de opinión para movilizar la argumentación y el pensamiento crítico en estudiantes del Grado 10-5 De La Institución Educativa España* (tesis de maestría). Universidad ICESI. Santiago de Cali, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Áreas obligatorias y fundamentales*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE)*. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-325394.html>
- Muñoz Díaz, Á., y Toledo Sánchez, A. (2018). *Verdades y mentiras de nuestra realidad, pretextos para manifestar nuestras voces. Secuencia didáctica para la producción de artículos de opinión* (tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia.
- Noguera, J., y Zambrano, W. (2013). *La producción de artículos de opinión como estrategia para promover la escritura de textos argumentativos en la educación media*. Universidad de Los Andes. Táchira, Venezuela.
- Perelman, Ch. (1997). *El imperio retórico*, Bogotá: Norma.
- Pérez, M. A. (2003). *Leer y escribir en la escuela, algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá: Grupo de procesos editoriales de la secretaria general del ICFES.

- Perrenoud, P. (2001). *La formación de los docentes en el siglo XXI. Revista de Tecnología Educativa (Santiago - Chile), XIV, N° 3*, pp. 503-523.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, España: GRAÓ.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. México D.F: GRAÓ.
- Ramos, J. M. (2018). *La escritura de artículos de opinión. Secuencia didáctica para la producción de textos argumentativos, artículos de opinión, con estudiantes de grado octavo* (tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia.
- Rocha, RBSS. (2012). *The teaching of argumentative writing in the dialogic perspective*. Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso, 7(1), 199-218. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/S2176-45732012000100012>.
- Ruiz, M.E. (2016) *Secuencia didáctica para favorecer la argumentación oral y escrita en grado segundo* (tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
- Sánchez, T. (2015). *Procesos cognitivos de planificación y redacción en la producción de textos argumentativos*. Tesis de Maestría en Educación con Mención en Lengua y Literatura. Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.
- Schön, D.A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós
- Teberosky, A. (1980). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.

Van Dijk, T. A. (1992). *La ciencia de texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.

Vygotsky, L.S. (1987) "*Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*", Ed Científico-Técnica, La Habana. p. 129.

Vygotsky, L. S. (1989) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica. Barcelona. P. 94.

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La pléyade.

Yanes, R. (2004). *El artículo, un género entre la opinión y la actualidad*. Revista Latina de Comunicación Social. nº 58 pp. 1-10.

## **Anexos**

### **Anexo No. 1. Consentimiento informado**

#### **Consentimiento Informado para Participantes de Investigación**

El propósito de esta ficha de consentimiento es informarles a los padres, madres y/o acudientes de los estudiantes, quienes participaran de una investigación, acerca de la naturaleza de la misma, así como del rol del estudiante en ella.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria y la información que se recoja será confidencial siendo utilizada principalmente para los propósitos de la investigación. Con los resultados encontrados se harán recomendaciones a la Institución Educativa, sin mencionar los nombres de los participantes, con el fin de que se considere la importancia de fortalecer la producción textual argumentativa desde un enfoque comunicativo.

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

En éste consentimiento informado yo, \_\_\_\_\_ identificado/a con C.C No \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, en calidad de acudiente, declaro por escrito mi libre voluntad de permitir la participación del estudiante \_\_\_\_\_, en la investigación *“ESCRIBE TU OPINIÓN: SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE COMUNICATIVO PARA PRODUCIR TEXTOS ARGUMENTATIVOS (ARTÍCULO DE OPINIÓN) EN GRADO QUINTO”*.

Adelantada por la Línea de Profundización en Didáctica del Lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

**Objetivo de la Investigación:** Determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos argumentativos, en los estudiantes de grado quinto, pertenecientes a la Institución Educativa Instituto Kennedy de Pereira; y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de su implementación.

**Procedimientos:** La investigación se implementará en tres momentos: 1) Valoración de la producción de textos argumentativos (artículo de opinión) de los estudiantes. 2) Implementación de una propuesta de intervención (secuencia didáctica), estructurada en tres fases preparación, producción y evaluación 3) Valoración de la producción de textos argumentativos (artículo de opinión) de los estudiantes después de aplicada la propuesta.

**Beneficios:** Investigar sobre la implementación de la secuencia didáctica permitirá la transformación de nuestras prácticas educativas y al mismo tiempo mejorará la producción de textos argumentativos (artículo de opinión) en los estudiantes, además se pretende que sea un insumo de consulta que facilite los procesos de formación de otros docentes

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

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

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

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

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

**A quien contactar:** En caso que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas en cualquier momento, puede contactar a la docente Leidy Johanna Valencia Ardila teléfono 3136855781

Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en participar en la investigación. Se firma en la ciudad de ----- a los \_\_\_\_\_ días, del mes \_\_\_\_\_ del año 2018.

\_\_\_\_\_  
Nombre del acudiente  
Cédula:

\_\_\_\_\_  
Firma del acudiente

\_\_\_\_\_  
Nombre del testigo  
Cédula:

\_\_\_\_\_  
Firma del testigo



## Anexo No. 2. Diario de campo

 	
<b>DIARIO DE CAMPO</b>	
<b>Fecha:</b>	
<b>Hora:</b>	<b>Lugar:</b>
<b>Fase de la SD: Desarrollo</b>	<b>Sesión No 1:</b>  <b>Tema: subtema:</b>
<b>Descripción</b>	<b>Interpretación y reflexión</b>
	<b>CONCEPTUAL:</b>  <b>PROCEDIMENTAL:</b>  <b>ACTITUDINAL:</b>  <b>REFLEXIÓN:</b>

### Anexo No. 3. Pre-Test

Consigna: Después de observar el vídeo. “Escribe un texto en el que presentes y defiendas tu opinión con respecto a los tatuajes para ser leído por tus compañeros”.

<https://www.youtube.com/watch?v=ny4-XcUPuIo>

Una vez elaborado el texto argumentativo (artículo de opinión) por parte de los estudiantes se analizará aplicando las pautas de evaluación contempladas en el instrumento tipo rejilla que contiene las dimensiones presentes en la VD.

#### REJILLA PARA LA VALORACIÓN DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS.

DIMENSIÓN	INDICADOR	INDICES	Puntaje			TOTAL
SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN	<b>Enunciador</b> Es la persona que escribe el texto y asume una postura o punto de vista frente al tema tratado.	En el texto se evidencia de manera explícita el nombre de quien lo escribe y la postura que asume frente al tema.				
		En el texto se evidencia de manera explícita el nombre de quien escribe, pero no la postura que asume frente al tema o viceversa.				
		En el texto no se evidencia el nombre de quien lo escribe, ni la postura que asume frente al tema.				
	<b>Destinatario</b> Es la persona a quien escribe el enunciador empleando para ello expresiones y un léxico adecuado y comprensible.	En el texto se utilizan expresiones y léxico comprensible y adecuado para el destinatario.				
		En el texto se utilizan expresiones y un léxico adecuado pero poco comprensible para el destinatario o viceversa.				
		En el texto no se utilizan expresiones y un léxico adecuado, ni comprensible para el destinatario.				
	<b>Contenido</b> Es el tema sobre el cual se centra el texto y que utiliza el enunciador para presentar y	En el texto se aborda como eje central el tema propuesto en la consigna para el artículo de opinión.				
		En el texto se aborda solo en algunos apartados el tema				

	defender su punto de vista.	propuesto en la consigna para el artículo de opinión.			
		En el texto no se aborda el tema propuesto en la consigna para el artículo de opinión.			
	<b>Propósito</b>	El texto cumple con el propósito de convencer sobre el punto de vista del enunciador.			
	Es la intención comunicativa que tiene el enunciador con el texto. En el caso del artículo de opinión es convencer al destinatario para que adopte una determina actitud frente al punto de vista del enunciador.	El texto presenta dificultad para cumplir con el propósito de convencer sobre el punto de vista del enunciador.			
		El texto no cumple con el propósito de convencer sobre el punto de vista del enunciador.			
	<b>SUPERESTRUCTURA</b>	<b>Introducción</b>	En el texto se presenta un apartado inicial que contextualiza al lector sobre el tema, el tiempo y espacio contemplados para el artículo de opinión.		
En el texto se presenta un apartado inicial pero este no logra contextualizar al lector sobre el tema, tiempo y espacio del artículo de opinión (presentación del tema, tiempo, espacio y detalles necesarios).					
En el texto no se presenta un apartado inicial para contextualizar al lector sobre el artículo de opinión.					
<b>Tesis</b>		En el texto se evidencia una tesis de manera clara y concreta que presenta la opinión del enunciador.			
		En el texto se evidencia una tesis, confusa o incompleta para presentar la opinión del enunciador.			
Es una proposición o afirmación que presenta la opinión					

	<p>personal o postura que tiene el escritor frente al tema que pretende defender y argumentar.</p>	<p>En el texto no se evidencia una tesis que represente la opinión del enunciador.</p>				
	<p><b>Análisis y Comprobación</b></p> <p>Es el desarrollo de uno o varios razonamientos que utiliza el escritor con el propósito de defender la tesis planteada, mediante razones, pruebas, hechos, juicios definiciones comparaciones, ejemplos y argumentos de autoridad.</p>	<p>En el texto se presentan 3 o más argumentos que permiten defender y sustentar la tesis.</p>				
		<p>En el texto se presentan 2 argumentos para defender y sustentar la tesis.</p>				
		<p>En el texto presenta uno o ningún argumento para defender y sustentar la tesis.</p>				
	<p><b>Conclusión</b></p> <p>Es el apartado que presenta la validación de la tesis u otro juicio importante derivado de la totalidad del razonamiento.</p>	<p>En el texto se evidencia un apartado de cierre donde se reafirma la tesis de forma sintética.</p>				
		<p>En el texto se evidencia un apartado de cierre, pero no se relaciona con la tesis.</p>				
		<p>En el texto no se evidencia un apartado de cierre que reafirme la tesis.</p>				
	<p><b>Opciones de enunciación</b></p> <p>Elecciones del autor para mantener la cohesión local del texto (persona y tiempos verbales).</p>	<p>En el texto se conservan las mismas opciones de enunciación de persona y tiempos verbales, lo que permite la cohesión local del texto.</p>				
		<p>En el texto se conservan las mismas opciones de enunciación de personas, pero los tiempos verbales son usados de manera inadecuada o viceversa.</p>				
		<p>El texto no conserva las mismas opciones de enunciación, ni tiempos verbales.</p>				

<b>LINGÜÍSTICA TEXTUAL</b>	<p><b>Conectores</b></p> <p>Son conjunciones, palabras o frases de enlace que articulan las ideas y los párrafos y que dan sentido al artículo de opinión.</p>	En el texto se evidencia el uso de diversidad de conectores acordes con su función lógica.			
		En el texto se evidencia el uso de conectores pero no cumplen con su función lógica.			
		En el texto se evidencia un uso insuficiente de conectores o solo utiliza un tipo de conector.			
	<p><b>Sustitutos anafóricos</b></p> <p>Mecanismos gramaticales de referencia que evitan repeticiones innecesarias, ya que asumen el nombre de lo referido (personas u objetos), pueden ser pronombres, demostrativos, sinónimos, entre otros.</p>	En el texto se utiliza diversidad de sustitutos anafóricos para hacer referencias contextuales, evitando repeticiones innecesarias.			
		En el texto se utilizan solo algunos sustitutos anafóricos observándose repeticiones en ciertos apartados del artículo de opinión.			
		En el texto no se utilizan sustitutos para hacer referencias contextuales.			
	<p><b>Progresión temática</b></p> <p>Proceso con el que se organiza la información en un texto para mantener el sentido y la significación, conservando de manera progresiva y coherente el hilo conductor desde el principio hasta el final</p>	El texto conserva de manera progresiva y coherente el hilo conductor durante todo su desarrollo.			
		El texto presenta dificultades para conservar el hilo conductor de manera progresiva y coherente, ya que se abordan diversos tópicos que no se relacionan entre sí.			
		En el texto no se conserva el hilo conductor de principio a fin.			
	<b>TOTAL</b>				

**Anexo N° 4. Pos- test**

**Consigna: Después de observar el vídeo. “Escribe un texto en el que presentes y defiendas tu opinión con respecto a los piercngs para ser leído por tus compañeros”.**

<https://www.youtube.com/watch?v=0YunCpYpD7c>

Una vez elaborado el texto argumentativo (artículo de opinión) por parte de los estudiantes se analizará aplicando las pautas de evaluación contempladas en el instrumento tipo rejilla que contiene las dimensiones presentes en la VD.

**REJILLA PARA LA VALORACIÓN DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS (anexo 4).**

**Anexo No 5. Secuencia didáctica.**

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA  
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**“Yo también argumento”**

**Secuencia didáctica de enfoque comunicativo para producir textos**

**Argumentativos en grado quinto**

**IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA**

- **Nombre de la asignatura:** Lengua Castellana
- **Nombre del docente:** Leidy Johanna Valencia Ardila
- **Grupo o grupos:** Quinto de primaria
- **Fechas de la secuencia didáctica:** Segundo semestre de 2017

<b>FASE DE PLANEACIÓN O PREPARACIÓN</b>
<p><b>TAREA INTEGRADORA:</b> Mi opinión sobre los piercing y tatuajes: una secuencia didáctica para la producción de artículos de opinión por estudiantes de grado quinto.</p>
<p><b>OBJETIVOS DIDÁCTICOS</b></p> <p><b>General:</b> Producir un artículo de opinión a partir de los parámetros de una situación de comunicación, la superestructura y la lingüística textual, correspondiente al discurso argumentativo.</p> <p><b>Específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer textos argumentativos expertos para reconocer su tipología textual.</li> <li>• Diferenciar el texto argumentativo de otros tipos de textos.</li> <li>• Identificar las características del artículo de opinión.</li> <li>• Planificar la escritura del artículo de opinión identificando la situación de comunicación en relación con el enunciador, el destinatario, el contenido y el propósito.</li> <li>• Escribir un artículo de opinión reconociendo su forma estructural (introducción, tesis, exposición de argumentos y conclusión).</li> <li>• Producir el artículo de opinión con coherencia y cohesión, cuenta partir los criterios de la lingüística textual como: las opciones de enunciación, los conectores, las anáforas o sustitutos y la progresión temática.</li> </ul>

- Revisar la producción escrita para identificar en ella los criterios de la situación de comunicación, superestructura y lingüística textual.
- Reescribir el artículo de opinión teniendo en cuenta las características de su tipología textual.
- Socializar las producciones con los compañeros.

## **CONTENIDOS DIDÁCTICOS**

### ➤ **Contenidos conceptuales:**

- Género argumentativo y sus características.
- Situación de comunicación del texto argumentativo:
  - Enunciador (argumentador).
  - Destinatario.
  - Contenido.
  - Propósito o finalidad.
- Estructura del texto argumentativo:
  - Introducción.
  - Tesis.
  - Exposición de los argumentos (argumento y sus clases).
  - Conclusión.
- Lingüística del texto argumentativo:
  - Opciones de enunciación.
  - Conectores.
  - Anáforas y sustitutos.
  - Progresión temática.
- Artículo de opinión.

### ➤ **Contenidos procedimentales**

- Formulación de preguntas acerca de situaciones problemáticas.
- Reconocimiento de diversos tipos de textos.
- Conversatorios.
- Diligenciamiento de rejillas para la producción de textos argumentativos – artículo de opinión.
- Exposiciones y socialización de productos o de aportes a través de organizadores gráficos.
- Argumentación oral y escrita para fundamentar un fenómeno de la situación problema.
- Lectura de artículos de opinión.
- Búsqueda y selección de artículos de opinión en periódicos y revistas nacionales que aborden el tema de interés.
- Revisión de textos expertos.



- Diseño y diligenciamiento de rejillas para la evaluación del texto (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación).
- Planeación.
- Textualización.
- Escritura.
- Revisión.
- Reescritura (Elaboración de un artículo de opinión que cumpla con los criterios de la situación de comunicación, superestructura y lingüística textual).
- Socialización de producciones.

➤ **Contenidos actitudinales:**

- Compromiso y responsabilidad frente a las actividades realizadas.
- Valoración de la importancia y función social del texto argumentativo.
- Respeto a la palabra de los demás y los turnos de conversación.
- Uso del diálogo para solucionar conflictos en el aula.
- Interés por su proceso de aprendizaje.
- Valoración de las observaciones de los demás para su producción escrita.
- Aportes y recomendaciones a los trabajos de los compañeros.
- Disposición para el trabajo colaborativo.
- Actitud positiva frente a las actividades.
- Cumplimiento de compromisos asumidos.

## **SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS**

➤ Trabajo colaborativo:

Es una estrategia de aprendizaje, en la cual la interacción promotora lleva a un aumento en los esfuerzos por el logro, relaciones interpersonales positivas y salud psicológica (Johnson y Johnson, 1999).

Se aplicará centrado básicamente en el diálogo y la negociación entre estudiantes, solución de casos y trabajar juntos para cumplir el mismo objetivo.

➤ Estudio de caso:

Es una estrategia didáctica centrada en el estudiante en el que se construyen: conocimientos, habilidades y actitudes a través de la solución conjunta de situaciones de la vida real (Martínez, 2006).

➤ Construcción guiada del conocimiento:

Es la forma que tienen los docentes y estudiantes para implicarse profunda y productivamente en la construcción conjunta del aprendizaje, utilizando como instrumento el lenguaje (Mercer, 1997). En la secuencia se utilizará la conversación para obtener conocimiento de los estudiantes, responder, retroalimentar, reformular, recapitular, describir las experiencias de clase compartidas, entre otras, tal como le exponen Columina, Onrubia y Rochera (2004).

## FASE DE EJECUCIÓN O DESARROLLO

### SESIÓN No 1: CONTEXTO GENERADOR DE ESCRITURA

#### **Objetivo:**

Generar interés y motivación en los estudiantes de grado quinto sobre la temática e importancia de escribir.

#### **Inicio**

El salón de clase simula un museo, donde hay imágenes, fotos y cortos de vídeos de personas con tatuajes y piercings. Mientras tanto, la docente va observando la actitud de los estudiantes y los invita a ubicarse en círculo y poner atención a los periodistas invitados que los acompañan durante la clase.

#### **Desarrollo**

Se presenta un debate entre dos periodistas, quienes dan su opinión sobre los tatuajes y los piercings (uno a favor del tema y el otro en contra), para generar el contexto de toma de postura y posterior defensa, los invitados comentan un poco sobre sus experiencias como escritores de artículos, para qué lo hacen, qué pretenden con cada escrito, sobre qué temas han escrito, entre otras. Al finalizar la presentación, los estudiantes tienen un espacio para realizar preguntas sobre el tema y la profesión periodística.

Una vez terminado el proceso de exploración inmediata del medio y la despedida de los periodistas, la docente invita a los estudiantes a observar detenidamente las imágenes, fotos y vídeos; luego a sentarse en forma de círculo y contar lo que sintió y si ha vivido una situación similar o un familiar. La docente aprovecha para indagar:

¿Qué fue lo que más les gustó de la intervención de los periodistas? ¿Por qué?

¿Con qué postura se identifican más? Y ¿por qué?

¿Por qué creen que es importante dar a conocer la opinión sobre un tema?

¿Qué hacer para conocer la opinión de otros y que conozcan la mía si yo no estoy presente?

¿Les gustaría escribir sus opiniones respecto a los tatuajes?

¿Por qué es importante que escriban su opinión?

Los estudiantes responden las preguntas de manera escrita en el cuaderno “diario”, para después socializarlas con todos los compañeros y al final construir entre toda una sola respuesta, que es escrita en un pliego de papel y queda visible en el salón de clase. Lo anterior constituye el punto de partida para la secuencia didáctica.

#### **Cierre**

Seguidamente, se ubican en forma de círculo para realizar la reflexión de los aprendizajes mediante preguntas como: ¿qué aprendieron? ¿Cómo lo aprendieron? ¿Para qué les sirve lo aprendido?

### SESIÓN No 2: PRESENTACIÓN Y NEGOCIACIÓN DE LA SECUENCIA

#### **Objetivos:**

Establecer con los estudiantes los acuerdos, compromisos y los aspectos más importantes que guiarán la implementación de la secuencia didáctica.

#### **Inicio**

Se inicia recordando la actividad pasada por medio del juego “la bolsa mágica”, de la cual cada estudiante extrae un papelito, que tiene alguna de estas situaciones: preguntas, ceder el turno, retrocede, avanza dos estudiantes entre otros.

Las preguntas pueden ser:

Cuenta a tus compañeros, lo que más te llamó la atención de la sesión pasada y explica por qué.

Menciona una de las preguntas y di qué respuesta construyeron entre todos.

¿Para qué nos acompañaron los periodistas?

¿Qué argumentos dieron los que estaban de acuerdo a los que estaban en contra?

¿Qué argumentos dieron los que estaban en contra a los que estaban de acuerdo?

¿Qué razones utilizó el experto para indicar que estaba en contra de los tatuajes y los piercings?

¿Qué razones utilizó el experto para indicar que estaba a favor de los tatuajes y los piercings?

¿En qué aspectos creen que debemos mejorar para las demás sesiones?

### **Desarrollo**

Después, la docente promueve la reflexión sobre la importancia de la escritura y que en tal virtud en las próximas clases se pretende construir escritos para lo cual cada estudiante será el periodista y podrá expresar su opinión y defender su postura sobre los piercings y tatuajes. Para ello, se van a enfocar en aprender a escribir de forma ordenada y clara. Además, les menciona los objetivos que se pretenden, las principales actividades y la forma como se desarrollan.

**Consigna:** Conversemos sobre las actividades que se llevarán a cabo para realizar las escrituras sobre sus opiniones frente a piercing y tatuajes, digamos qué normas y actitudes debemos tener en cuenta para cumplir con la meta.

### **Actividad:**

La actividad es grupal, en la cual cada subgrupo tiene unos papeles de color y en ellos van a responder por escrito a cada pregunta que está pegada en el tablero, con imágenes alusivas al tema; un representante de cada subgrupo toma una imagen, lee la pregunta y entre los integrantes construyen una respuesta. A medida que van respondiendo, depositan el papel que contiene la respuesta en la caja del color correspondiente. Posteriormente, se delegan roles para el conteo, clasificación de respuestas y cada grupo selecciona las respuestas (descartando las repetidas) para después socializarlas con sus compañeros, para lo cual, el relator registra en un pliego de cartulina cada respuesta y las nuevas que puedan surgir en la socialización después de todos negociar y estar de acuerdo con la mejor respuesta.

Preguntas:

¿Qué cosas le gustaría saber de los piercings y tatuajes?

¿Qué elementos necesitamos para buscar información sobre el tema?

¿A qué público le presentaremos los escritos?

¿Qué debemos hacer para realizar un buen escrito?

¿Qué actitud debo tener para realizar un buen trabajo?

¿Qué esperamos de los compañeros durante cada actividad?

¿Qué puedo brindar para que cada actividad logré la meta?

¿Cuáles compromisos voy a asumir para que el proyecto de escritura sea exitoso?

Una vez escrito y decorado el registro que hace el relator, cada estudiante pasa a poner su huella y firma, con la cual se compromete a cumplir con lo allí construido y pactado por todos. No obstante, se dialoga con los estudiantes ¿qué debemos hacer cuando alguien incumpla? Y se plantean unas acciones correctivas para el niño(a) que pasó por alto la norma establecida.

Finalmente, se ubicará el cartel en un lugar visible para los estudiantes, donde se pueda retomar al inicio de cada sesión y/o si se está incumpliendo una norma.

### **Cierre**

Para culminar la sesión forman un círculo sentados en el suelo, la docente indaga sobre lo aprendido en ese día, ¿por qué es importante establecer normas? ¿Para qué cumplir las normas? ¿Por qué es importante escribir? ¿Es importante dar la opinión? ¿Por qué? ¿Para qué les sirve lo que aprendieron hoy? ¿Qué fue lo que más les llamó la atención? ¿Creen que se alcanzó el objetivo de la sesión? ¿Por qué? ¿Qué creen que se debe mejorar para la próxima sesión?

Además, se deja la actividad extraescolar en la cual, la docente les pide el favor de consultar que es: narrar, exponer y argumentar.

## **SESIÓN No 3: EVALUACIÓN DE CONDICIONES INICIALES**

### **Objetivo:**

- Indagar las concepciones iniciales que tienen los estudiantes sobre la escritura.
- Reconocer las diferencias generales de las tipologías textuales, por medio de la lectura y el análisis de diferentes textos.

### **Inicio:**

Se recordarán las actividades realizadas en la sesión anterior y se dejarán claros los objetivos y el tema de la sesión “lo que sabemos de la escritura” que van a iniciar. También, se recapitulan los acuerdos y compromisos que se pactaron la clase anterior, así como las normas.

### **Desarrollo:**

#### **Actividad 1**

**Consigna:** Pensar cada pregunta desde lo que saben, responderlas en la hoja de registro para después conversar con tus compañeros.

Posteriormente, con ayuda de los apuntes del registro, los estudiantes socializan las respuestas y dialogan al respecto, construyendo entre todos la respuesta más completa y adecuada, teniendo en cuenta todas las intervenciones.

#### **Preguntas:**

- ¿Qué es para ti escribir?
- ¿Cómo crees que se aprende a escribir?
- ¿Cuándo escribes?
- ¿Para qué escribes?
- ¿A quiénes escribes?

- ¿Qué es lo que más escribes? ¿Por qué?
- ¿Qué es lo que más te gusta escribir? ¿Por qué?
- ¿Qué no te gusta escribir? ¿Por qué?
- ¿Consideras qué escribes bien? ¿Por qué?
- ¿Qué se debe hacer antes de escribir?
- ¿Qué clases de textos ha escrito?
- ¿Qué necesitas para escribir?

Cabe destacar que la docente va realizando las intervenciones necesarias, mientras los estudiantes exponen sus respuestas, con el fin de encaminar las intervenciones a lo que se quiere llegar.

A partir de los aportes de los estudiantes, la docente realiza la retroalimentación general destacando la importancia de la escritura y sus aspectos más relevantes, como un proceso complejo pero necesario para el aprendizaje, para conocer y transmitir la cultura y los saberes construidos por la humanidad.

### **Actividad 2:** Museo de textos

**Consigna:** En grupos de 3 integrantes van a observar y leer cada texto, en una hoja responden a las preguntas base; teniendo presente el número asignado a cada texto para registrar la respuesta adecuada y luego comparar con los otros grupos.

Se pegan en el salón de clases diversos tipos de textos narrativo (“TATUAJE” de Ednodio quintero, El primer tatuaje de Damián - Enrique Castiblanc - anexo 1), expositivos (piercings y tatuajes - anexo 2) y argumentativos (El tatuaje de Paloma Calvo- anexo 3) como un museo, se explica a los estudiantes qué se hace en un museo, para qué sirve y se indica su recorrido. También, se entrega a cada subgrupo una hoja de registro, se le asigna una tipología textual de las antes mencionadas y se solicita responder a cada pregunta sobre los textos.

#### Preguntas:

- ¿El texto trabajado presenta una opinión, una narración o una explicación?
- ¿Sabes cómo se llama ese tipo de texto? ¿Por qué?
- ¿Qué partes componen el texto?
- ¿Para qué se escribió ese texto?
- ¿Cuándo se puede utilizar ese tipo de texto?

Después, forman nuevos grupos con integrantes que tengan los tres tipos de textos para que compartan y socialicen sus respuestas, realizan las negociaciones y ajustes pertinentes para dejar una sola respuesta y después la comparten a todo el grupo. Mientras tanto, la docente emplea la intervención pertinente para cada caso, en la cual retoma lo dicho por los estudiantes, uno de ellos hace nuevamente la lectura del texto (los demás siguen la lectura desde el proyector), luego todo el grupo utiliza los apuntes de la consulta hecha en casa sobre que es: narrar, exponer y argumentar y con la ayuda de la docente promueve un análisis general de cada texto desde el lenguaje que se utiliza y la intención del autor, construyendo ideas generales que registran los estudiantes en su diario.

Una vez elaborado el análisis general de cada texto, la docente hace la intervención en la cual orienta a los estudiantes hacia la explicación de los diferentes tipos de textos, en este caso: narrativo, expositivo y argumentativo.

**Cierre**

Finalmente, se evalúa lo aprendido en esta sesión, para lo cual la docente entrega a cada estudiante una rejilla para evaluar los textos trabajados de manera individual y dar cuenta de las diferencias generales de las tipologías textuales trabajadas.

TEXTOS	TIPOLOGIA TEXTUAL		
Escribe el nombre del texto y autor	NARRATIVO	EXPOSITIVO	ARGUMENTATIVO
El primer tatuaje de Damián  Autor:	Intención comunicativa  Responde a:  Tipo de lenguaje:	Intención comunicativa  Responde a:  Tipo de lenguaje:	Intención comunicativa  Responde a:  Tipo de lenguaje:

Posteriormente, cada estudiante le pasa su rejilla al compañero del lado y este realiza las observaciones pertinentes y escribe su nombre al final.

Luego, se ubican en círculo para socializar las fortalezas y dificultades encontradas en la rejilla de los compañeros, expresan aspectos que aún no les quedan claros y con la ayuda de la docente se hacen las claridades pertinentes y se entregan las rejillas a la docente, para continuar en la próxima sesión.

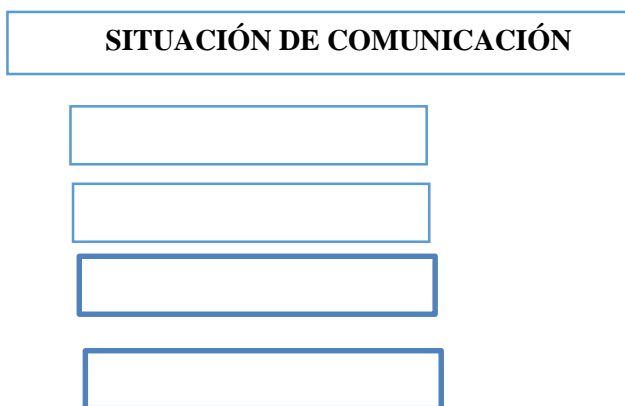
Después, se realiza la reflexión sobre la importancia de explorar y escribir diversos tipos de textos para utilizarlos en el momento indicado, según lo que se pretenda escribir y para quién. La docente indaga ¿qué aprendieron? ¿Cómo lo aprendieron? ¿Qué tipos de textos trabajamos hoy? ¿Se cumplieron los objetivos de la sesión? ¿Qué debemos mejorar para la próxima sesión?

Una vez socializadas las preguntas, la docente menciona a los estudiantes la agenda de trabajo para la próxima sesión, la cual consiste en seguir trabajando con los textos. Por tanto, le solicita el favor de consultar sobre los autores de los textos y pensar a quién o quienes escriben el texto.

## SESIÓN No 4 SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN

**Objetivo:** Reconocer la situación de comunicación y los elementos que la componen en diversas tipologías textuales.

**Inicio:** se inicia recordando el tema trabajado en la sesión anterior, se dejan claros los objetivos de la sesión que van a iniciar (se pega en el tablero una cartulina con el nombre de situación de comunicación y debajo cuatro cartulinas más, en las cuales van a descubrir el nombre de cada uno de los elementos que están escondidos hacia el tablero), la docente indaga sobre quiénes hicieron la consulta sobre los autores y a quien o quienes escribe el autor el texto.



Para ello formula preguntas como:

- ¿Qué hicimos la clase anterior?
- ¿Qué aprendimos?
- ¿Qué tareas tenemos pendientes?
- ¿Qué crees que haremos hoy?
- ¿Menciona 3 normas de la clase?
- ¿Qué podemos hacer para cumplir con la agenda del día?

Después de escuchar las respuestas y aportes de los estudiantes y de complementarlos, la docente recapitula el tema tratado la sesión anterior, las normas establecidas y da paso a la siguiente actividad.

### **Desarrollo**

#### **Actividad: Explorando formas de comunicación**

La docente retoma los tres textos trabajados en la sesión anterior: narrativos (El primer tatuaje de Damián - Enrique Castiblanco - anexo 1), expositivos (piercings y tatuajes - anexo 2-) y argumentativos (El tatuaje de Paloma Calvo- anexo 3) y los pega en el tablero. Luego pide a un estudiante escribir al lado del texto a qué tipología de las vistas en la sesión anterior (narrativa, expositiva, argumentativa) pertenece y la explicación respectiva. Después, pasan dos estudiantes más a realizar el mismo proceso con los textos restantes. Una vez clasificados los textos, conforman grupos de tres integrantes, se les entrega uno de los textos de la clase anterior (los escritos al inicio), que no haya trabajo. La docente les indica que

primero van a leer el texto, segundo van a responder las preguntas paso a paso y tercero van a identificar los elementos de la situación de comunicación en el texto.

La docente inicia indagando ¿Cuál es la intencionalidad de este texto? ¿Para qué lo escribió el autor? ¿Intención, propósito y finalidad es lo mismo? ¿Por qué? Así sucesivamente se van realizando un esquema con la ayuda de todos los estudiantes, con el fin de relacionar la tipología textual y el propósito de comunicación de cada texto, en este momento la docente sólo dirige la respuesta por medio de preguntas y modera las participaciones, también les aclara que dichas preguntas dan pistas del nombre de uno de los elementos ¿cómo creen que se llama? El nombre que elijan entre todos se escribirá en una de las cartulinas pegadas en el tablero. (Es importante aclarar que, en este momento se deben rotar los roles de quien escribe en el tablero; el líder de grupo quien dirá una respuesta, quien llega un acuerdo entre las ideas para dejar una sola respuesta).

Posteriormente, con la ayuda de las consultas realizadas por los estudiantes, se dialoga sobre la biografía de los autores, después la docente indaga ¿a quién se le conoce como autor de un texto? ¿Creen que la vida del autor influye en lo que escribe? ¿Por qué? Mientras tanto, la docente indica que las preguntas son pistas para el otro elemento o indicador ¿qué nombre le darían? Y se lleva el mismo proceso anterior, ahora el esquema tiene el título de situación de comunicación y dos elementos escritos por los estudiantes.

La docente establece las diferencias en la posición que asumen los autores, de acuerdo con el texto. Por ejemplo: para el texto argumentativo presenta su opinión y la defiende, para el expositivo demuestra amplios conocimientos del tema y para el narrativo relata una historia.

Luego, la docente indaga sobre los contenidos de los textos ¿Qué dice el texto? ¿Cómo lo dice? ¿Qué temática maneja? ¿Qué información contiene? Y se realiza la misma dinámica para completar el esquema inicial.

Ahora la docente explica, según la información que maneja el texto, cómo la dice y retoma todo lo mencionado por los estudiantes generando una idea global. Formula preguntas: ¿Para quién o quienes se escribió el texto? ¿A qué posible población va dirigido? ¿Qué los hace pensar eso? ¿El lenguaje empleado por el autor es claro y pertinente para el destinatario? La docente agrega que con estas preguntas determinan el cuarto elemento para completar el esquema.

La docente felicita a los estudiantes por los nombres tan acertados y les indica los nombres reales de los elementos de la situación de comunicación, girando una a una las cartulinas, con ello inicia su intervención sobre la situación de comunicación. Resalta que se pueden encontrar no sólo en los escritos, ya que lo vivimos a diario de manera oral y da ejemplos de la vida cotidiana, como pedirle permiso a la mamá para hacerse un piercing, ¿Cuál sería la intención? Convencerla que lo deje hacerse el piercing, ¿A quién va dirigido? O ¿quién es la destinataria? La mamá, ¿Quién sería el enunciador o autor? El que le está pidiendo permiso ¿Cómo hace para convencerla? ¿Le cuenta un cuento? ¿Le dice qué son los piercings? ¿Consideran que son suficiente para que la mamá lo deje hacerse el piercing? Tiene que acudir a un contenido en lo que dice, que sea sobre los beneficios del piercing, las razones por las cuales usted quiere hacerse uno, pero recuerden tener en cuenta que, dichas razones deben ser tan fuertes y de autoridad para lograr el propósito de convencerla.



A partir de las respuestas de los estudiantes realiza la confrontación teórica sobre los elementos de la situación de comunicación, como: enunciador, destinatario, contenido y propósito.

La docente dice a los estudiantes, que van a recordar la primera sesión con los visitantes y van a decir cuál sería el enunciador, destinatario, propósito y el contenido. Y es así como en la retroalimentación la docente aclara los conceptos trabajados desde lo visto en las sesiones y actividades anteriores, especialmente tomando como ejemplo los textos trabajados.

### **Cierre**

Luego, en grupos, realizan un cuadro comparativo de los elementos de la situación de comunicación en cada uno de los textos trabajados. Después se socializan las respuestas de los cuadros y la docente recapitula el contenido para enfatizar en aspectos importantes y aclarar dudas.

CUADRO COMPARATIVO DE LA SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN EN LAS TIPOLOGÍAS TEXTUALES

NOMBRE DEL TEXTO	TIPO	CARACTERÍSTICAS	TIPO DE LENGUAJE	ENUNCIADOR	DESTINATARIOS	PROPOSITO	CONTENIDO	EJEMPLOS
	Narrativo	*						
		*						
		*						

Finalmente, la docente realiza preguntas sobre la sesión ¿Qué aprendieron? ¿Se cumplió el objetivo de reconocer la situación de comunicación? ¿Qué elementos tiene la situación de comunicación? ¿Para qué les sirve lo aprendido?

## **SESIÓN No 5 SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN CON TEXTO EXPERTO**

### **Objetivo:**

Indagar sobre la situación de comunicación en textos argumentativos- artículo de opinión- teniendo en cuenta una rejilla de evaluación.

- Planear la situación de comunicación de sus propios artículos de opinión.

**Inicio:** Se retoman los conceptos trabajados en la sesión anterior, se recuerdan las normas de clase y los acuerdos pactados. La docente plantea el objetivo de la sesión.

### **Desarrollo:**

La docente indica a los estudiantes formar grupos de 4 integrantes, a los cuales presenta el artículo de opinión “Ventajas y desventajas de los tatuajes” (anexo 4) y realiza preguntas de anticipación como: de acuerdo con el título del texto ¿De qué creen que se trata? ¿Por qué? ¿Cuál será la intención del autor con este texto? ¿Quiénes serán sus posibles destinatarios? ¿Por qué? ¿Qué contenido tendrá el texto? ¿Quién lo escribiría? Se socializan las respuestas de los estudiantes y se entrega el texto a cada grupo. La docente

indica que deben leerlo e identificar en él los elementos de la situación de comunicación como: enunciador, destinatario, contenido y propósito, los cuales fueron trabajados en la sesión anterior y retomados al inicio de la clase.

Una vez terminado el ejercicio se socializa, cada grupo se hace cargo de un elemento de la situación de comunicación y lo explica desde el texto indicando las razones y el porqué de la respuesta. La docente realiza la retroalimentación respectiva, guiando a los estudiantes por medio de preguntas y razones hasta completar la situación de comunicación y todos los indicadores de manera adecuada.

Ahora bien, la docente entrega una rejilla que indaga sobre aspectos que se evalúan en cada elemento de la situación de comunicación y les pide a los subgrupos que, en la primera columna, donde están los elementos hay un espacio, escriban lo que entienden por cada uno (enunciador, destinatario, contenido y propósito) para después socializarlo entre todos, aclarar posibles confusiones en los conceptos y conocer las otras formas o expresión que se utilizan para plantear la misma idea. Después, cada grupo hace una lectura inicial de la rejilla para identificar posibles conceptos que no entienden. Posteriormente, la docente proyecta la rejilla en el video beam y de manera conjunta realizan la lectura de cada elemento y su ítem, mientras tanto la docente va explicando los conceptos y como se pueden identificar en los textos.

### REJILLA DE EVALUACIÓN DE LA SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN EN TEXTOS ARGUMENTATIVOS

<b>ELEMENTOS</b> (Escribe qué es para ti)	<b>ITEM</b>	<b>Marca con una X donde corresponda según el texto.</b>			<b>JUSTIFICA TU RESPUESTA ¿POR QUÉ?</b>
		<b>Si</b>	<b>Con dificultad</b>	<b>No</b>	
<b>ENUNCIADOR</b> _____ _____ _____	El texto tiene el nombre de quien lo escribe y el punto de vista sobre el tema.	_____ _____	_____	_____	_____ _____ _____ _____
<b>DESTINATARIO</b> _____ _____ _____ _____	Considera que el texto utiliza un lenguaje acorde y comprensible para los destinatarios.	_____ _____	_____	_____ _____	_____ _____ _____ _____
<b>CONTENIDO</b> _____ _____ _____	El texto habla sobre el tema de los piercings y los tatuajes.	_____ _____	_____	_____ _____	_____ _____ _____ _____

_____					
<b>PROPOSITO</b>	Consideras que el texto logra convencer sobre el punto de vista del enunciador.	<b>Si</b>	<b>Con dificultad</b>	<b>No</b>	_____ _____ _____ _____

Luego, la docente indica a los estudiantes que van a realizar la evaluación del texto desde esos ítems y poner una x donde consideren, ya sea en sí (cuando cumple con todas las características del ítem), con dificultad (cumple con una característica del ítem y otra no) o no (no tiene ninguna de las características del ítem), y al frente escribir el porqué de esa respuesta, especialmente si marcó con dificultad, decir qué característica se cumple y cuál faltó. Durante el diligenciamiento de la rejilla, la docente se desplaza por todos los grupos indaga sobre las dificultades, guía el proceso y brinda las ayudas ajustadas a cada subgrupo.

Cuando terminen de diligenciar las rejillas, la docente continúa con las indicaciones: los integrantes de cada grupo se hacen cargo de uno de los elementos para socializarlo a los compañeros y escribe en su diario todo lo correspondiente a ese indicador.

Seguidamente, la docente indica que se van a formar nuevos grupos, en los cuales todos los estudiantes que compartan el mismo indicador, de manera que los estudiantes que tienen, por ejemplo, el enunciador, pertenezcan al mismo grupo y así sucesivamente con los demás indicadores de destinatario, contenido y propósito. Cuando los nuevos grupos estén conformados, cada integrante socializa sus respuestas y entre todos negocian y construyen una sola. La docente pasa por cada subgrupo y verifica el concepto, la definición y demás respuesta, y realiza la realimentación necesaria. Luego en un octavo de cartulina escribirán el nombre del indicador correspondiente y su definición. Así con cada indicador y subgrupo hasta formar entre todos los esquemas de la situación de comunicación con los elementos, definiciones y el ítem, que exponen a todo el grupo y pegan el esquema en el salón, para tenerlo en cuenta y retomarlos cuantas veces sea necesario.

La docente realiza la intervención destacando las definiciones construidas y precisando a qué responde cada elemento, ejemplo: el enunciador responde a ¿quién escribe? Y ¿Cuál es su punto de vista? Dichas precisiones se registran en el esquema (sólo las que hagan falta). También, recuerda que ese esquema sirve para tener en cuenta, al momento de escribir textos argumentativos, por qué habla de postura o punto de vista.

#### PLANEACIÓN DE LA SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN:

La docente explica a los estudiantes que cada uno va a responder unas preguntas, que le servirán para planear la situación de comunicación de su propio artículo de opinión.

Para ello, entrega una rejilla con preguntas sobre cada elemento de la situación de comunicación: enunciador, destinatario, propósito y contenido.

**PLANEACIÓN DE LA SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN PARA MI ARTÍCULO DE OPINIÓN.**

<b>ENUNCIADOR (AUTOR)</b>	¿Nombre del autor del artículo de opinión?	¿Qué caracteriza al autor del artículo de opinión?
<b>DESTINATARIO</b>	¿A quiénes les voy a escribir el artículo de opinión?	¿Qué debo tener en cuenta para escribirle a mis destinatarios?
<b>PROPÓSITO</b>	¿Cuál es el propósito de mi artículo de opinión?	¿Qué debo hacer para cumplir con el propósito?
<b>CONTENIDO</b>	¿Cuál es el tema del artículo de opinión?	¿Qué voy a escribir sobre mi tema?

Mientras los estudiantes diligencian la rejilla, la docente va acompaña el proceso y pasa puesto por puesto, responde inquietudes y brinda ayudas ajustadas a cada estudiante.

Una vez terminadas las rejillas, la docente solicita guardarlas en la carpeta de trabajos, ya que está les servirán más adelante al momento de escribir el artículo de opinión.

**Cierre:**

Se ubica todo el grupo en forma circular y se socializan las preguntas ¿Cuál era el objetivo de la clase? ¿Se cumplió con el objetivo? ¿Qué conceptos retomamos? ¿Qué aspectos nuevos aprendimos? ¿Para qué les sirvió el ítem de cada elemento? ¿Para qué les sirve lo aprendido? ¿En qué momentos de sus vidas pueden utilizar lo aprendido? ¿Cómo se sintieron en esta sesión? ¿Cómo les gustaría que fueran las demás sesiones? Una vez evaluada la sesión, la docente solicita que para la próxima clase deben investigar: ¿Qué es el género argumentativo? ¿En qué tipos de textos se encuentra la argumentación? Y traer a clase un periódico.

**SESIÓN No 6 EL GÉNERO ARGUMENTATIVO**

**Objetivo:** reconocer el género argumentativo y sus diversas formas de presentación.

**Inicio:**

La docente indica a los estudiantes que este día van a realizar un picnic, por tanto, indaga ¿Qué es? ¿Cómo se hace? ¿Quién ha ido a uno? ¿Dónde? Luego, uno a uno van recordando las normas de clase y a su vez la docente menciona, debido a que vamos para un espacio abierto ¿Qué otras normas debemos tener en cuenta? Una vez socializadas las respuestas, se plantea el objetivo del día y la docente indaga sobre ¿Quiénes realizaron la consulta de la clase anterior? ¿Qué es el género argumentativo? ¿En qué tipos de textos se encuentra la argumentación? ¿Quiénes trajeron el periódico? La docente solicita a los estudiantes sacar el cuaderno con la consulta y el periódico. Los invita a dirigirse a la cancha y zona verde del colegio, donde encontrarán cobertores y cojines en el suelo, al igual que unos pasa bocas.

**Desarrollo**

En el picnic, la docente les anuncia a los estudiantes sentarse en forma de círculo y entre todos van a recordar la tipología textual argumentativa, vista en sesiones anteriores y les indica que pueden ayudarse con los apuntes de la clase o la consulta.

Para recordar se ubican en parejas y cada una toma la imagen de un tatuaje o piercing ubicados en el centro del círculo. La docente les indica que por detrás de la imagen hay una pregunta que entre la pareja van a resolver, para después compartir con los compañeros.

Las preguntas son:

¿Qué es argumentar?

¿Cómo podemos argumentar?

¿Cuándo argumento sobre un tema, mi intención es?

Menciona un ejemplo en el cual se evidencie la argumentación

¿Qué aspectos caracterizan la argumentación?

¿En qué tipo de textos se utiliza la argumentación?

¿De qué formas podemos argumentar?

¿Han argumentado alguna vez? ¿Cuándo y cómo lo hicieron?

Cuándo das tu punto de vista frente a un tema ¿Estás argumentando? ¿Por qué?

Una vez socializadas las respuestas, y que las demás parejas tuvieran la posibilidad de retroalimentar, contraponerse o afirmar una respuesta, la docente les indica que en las parejas deben explorar los periódicos, identificar en qué textos consideran que se está argumentando, escoger uno de ellos, subrayar en el texto las marcas textuales o palabras que indique que el autor está argumentando y escribir en el diario las características del texto que lo hacen argumentativo.

Se socializan los textos y las respuestas, y la docente resalta aspectos como: en el texto argumentativo alguien da una opinión o punto de vista y lo sustenta.

Ahora, la docente entrega un cuadro a cada pareja y con él van a evaluar al texto e identificar si es o no argumentativo, a partir de la aplicación de la rejilla. Por cada ítem marcan una x donde corresponda y después suman las x de los sí o los no, lo cual, determina si el texto es argumentativo.

Al terminar el cuadro, la docente entrega un octavo de cartulina donde los estudiantes escribirán las características más importantes del género argumentativo.

<b>GUÍA PARA IDENTIFICAR UN TEXTO ARGUMENTATIVO</b>		
<b>CARACTERÍSTICA</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>El texto presenta un título llamativo</b>		
<b>El texto inicia presentando el tema</b>		
<b>El texto expresa una opinión personal</b>		
<b>Utiliza razones, hechos, juicios y ejemplos entre otros para sustentar la opinión</b>		
<b>Los argumentos convencen al lector</b>		
<b>Finaliza validando la opinión del autor</b>		
<b>TOTAL</b>		

Cada pareja hace una lectura breve del texto, socializa el cuadro y las características que para ellos son las más importantes del género argumentativo. La docente realiza, a partir de las respuestas, la explicación de los conceptos y retroalimentación correspondiente, resaltando aspectos fundamentales como: presenta título llamativo, inicia presentando el tema, toma posición frente al tema, utiliza razones para influir en los lectores, convence y finalmente concluye.

Posteriormente, la docente les da un caso a los estudiantes:

Hacer lo que quieras (contra No) (a favor sí)

¿Te gustaría que tú y tus amigos pudieran hacer todo lo que quisieran? Imagina que tienes la posibilidad de hacer que tus padres ya no tengan más autoridad sobre ti y puedas hacer lo que quieras, como hacerte un tatuaje y piercing. ¿Cambiaría tu vida? ¿Qué harías si ya nadie te pudiera dar órdenes? Fundamenta tu respuesta.

Luego, la docente pasa por las parejas, cada integrante sacará un papel de una bolsa, quien saque a favor, automáticamente su compañero asume la posición en contra. Les indica que un integrante de cada pareja va estar en contra del tema, por tanto, buscará todas las razones necesarias para convencer a su pareja de su punto de vista; mientras tanto la pareja asumirá la posición a favor y tratará de convencer a su compañero.

Para buscar argumentos o razones según su postura, la docente indica que conformen nuevos grupos, es decir, la postura a favor un grupo y en contra otro. Cada integrante da una razón, ejemplo, experiencia o argumento que ayude a fortalecer su postura.

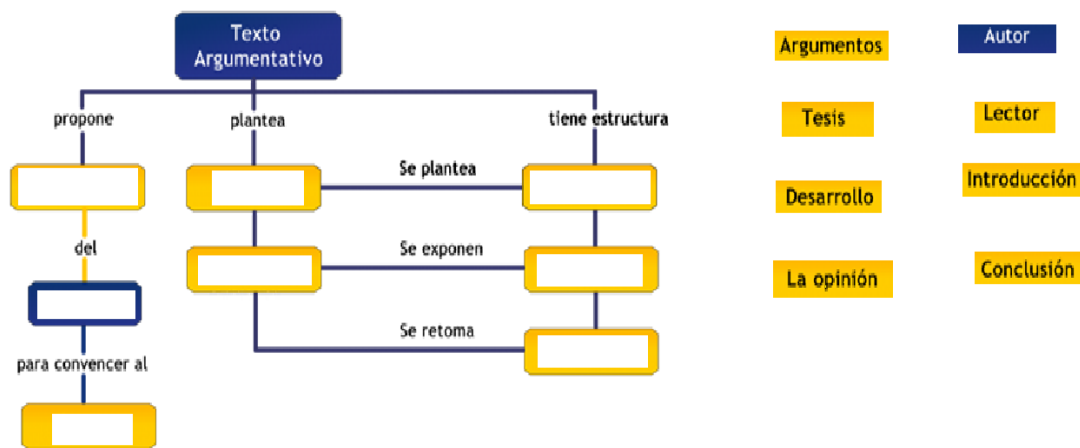
Posteriormente, los estudiantes con la postura a favor se sientan en fila al igual que los estudiantes con la postura en contra, quedando las parejas de frente.

La docente lee el caso e indica que cada estudiante, se apropia de un argumento según la postura correspondiente a lo que su pareja le va a refutar y así sucesivamente siguen las demás parejas utilizando otros argumentos. La docente precisa la importancia de no salirse

del tema, de que quien expone un argumento la pareja lo contradiga. Se socializa la actividad y la docente precisa los conocimientos aclarando que hay varios tipos de textos argumentativos como: ensayos, afiches, artículos de opinión, columna, artículo editorial, reseña, entre otros. También, destaca que los medios más comunes para difundir este tipo de textos, son los periódicos, revistas, entre otros.

### Cierre

La docente solicita a los estudiantes completar el mapa conceptual, teniendo presente las características vistas en la sesión. Se construye el organizador gráfico de manera conjunta destacando la jerarquía de la información.



Se retoma el objetivo de la clase y se verifica su cumplimiento. La docente indaga ¿Qué aprendieron de los textos argumentativos? ¿Para qué les sirve en la vida, lo aprendido el día de hoy? ¿Por qué creen que es importante saber argumentar? ¿Qué hicieron para dar su opinión sobre un tema? ¿Cómo pueden defender su punto de vista? ¿Qué les pareció más difícil de la argumentación? Finalmente, la docente les solicita a los estudiantes consultar sobre: debate, afiche y artículo de opinión.

## SESIÓN No 7 ARTÍCULO DE OPINIÓN

**Objetivo:** identificar el artículo de opinión de otros textos argumentativos.

**Inicio:** la docente inicia recapitulando lo trabajado en la sesión anterior y planteando a los estudiantes que en la actividad del día asumirán el rol de expertos en textos argumentativos, para lo cual plantea el objetivo de la clase y retoma los acuerdos y normas establecidas.

### Desarrollo

La docente, indaga por la consulta e indica a los estudiantes formar grupos de 4 integrantes, a los cuales entrega un cuadro comparativo para que completen con la información consultada y lo aprendido en la clase anterior. Se socializan los cuadros y se precisan los conceptos.

Luego, la docente pide conformar 5 grupos, entrega a cada subgrupo un afiche, artículo de opinión y debate (con computador para verlo); les indica leer detenidamente y, con la

CUADRO COMPARATIVO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>En el texto argumentativo se expresa:</b> _____</li> <li>• <b>Pretende:</b> _____ <b>por medio de:</b> _____</li> </ul>				
TIPOS DE TEXTOS	Debate	Afiche	Artículo de opinión	
Es...				
Características				

ayuda del cuadro comparativo, identificar qué nombre recibe: afiche, artículo de opinión, debate, decir porqué y establecer las diferencias entre estas tipologías textuales.

Cada grupo socializa su cuadro, se dialoga sobre las semejanzas y diferencias con los cuadros de los demás compañeros. Luego, la docente destaca que, si bien por ser textos argumentativos comparten ciertas características como el propósito, postura, argumentos y conclusiones, hay unas características propias de cada uno como la estructura en la que está escrito, caso específico para utilizarlo, al igual que el medio de divulgación y expresión, ya sea oral, escrito o imagen.

Mientras tanto, en el tablero están pegadas unas tirillas con el nombre de las clases de textos y otras con definiciones de estos, ubicadas al azar.

Después, un estudiante pega uno de los textos en el tablero, otro escoge una cartelera con el nombre del tipo de texto y la pega frente a este, otro escoge la definición adecuada, mientras otro estudiante va explicando. Y se repite la misma dinámica con las tres tipologías. En este proceso, la docente destaca la importancia de respetar la opinión de los demás y si no se está de acuerdo con alguna clasificación, al finalizar la actividad se verificará y corrige sí es necesario.

<input type="text"/>	ARTÍCULO DE OPINIÓN
<input type="text"/>	DEBATE
<input type="text"/>	AFICHE

Ahora bien, se verifica de manera conjunta la asociación y correlación de conceptos, y se da la oportunidad a los demás integrantes de la clase de realizar sus aportes al respecto. La docente retoma las intervenciones de los estudiantes para retroalimentar y afinar saberes. También, aprovecha para explicar la forma en la que se puede presentar una argumentación como: dibujo por medio de un afiche, oral por medio de un debate que deja ver las dos posturas sobre el tema (unos a favor y otros en contra) y finalmente la escrita



mediante el artículo de opinión que muestra la postura del autor y su correspondiente defensa.

Luego, la docente solicita a los estudiantes ubicarse en parejas, les entrega los textos recortados del periódico la clase anterior y les indica leer nuevamente e identificar a qué tipo de texto pertenece. Una vez cada pareja sepa a qué texto corresponde su recorte, pasan al tablero a pegarlo en el lugar donde pertenece y explicar el por qué.

Después de tener un panorama general sobre los textos argumentativos, la docente resalta que en dicha tipología textual es de especial interés el artículo de opinión. Por tanto, van a profundizar más sobre este. En este sentido, se deja en el tablero sólo lo que corresponde a este tipo de texto, se vuelven sobre su definición y características.

Posteriormente, la docente entrega el texto “tatuajes, sellos para siempre” (anexo 4), ya trabajado anteriormente, para que en parejas lo exploren y con ayuda de las siguientes preguntas identifique otras características de este.

¿Cómo es el texto?

¿Qué diferencia tiene de los demás textos argumentativos?

¿Quién puede escribir un artículo de opinión?

¿Sobre qué temas se puede escribir en un artículo de opinión?

¿Dónde se pueden encontrar los artículos de opinión?

¿Qué lenguaje utiliza el artículo de opinión?

¿Lleva la firma de su autor?

¿La persona que escribe el artículo debe pertenecer al personal de periódico?

¿Qué características debe tener la persona que escribió el artículo de opinión?

Luego, la docente pide formar 4 grupos y les entrega un pliego de cartulina, en la cual van a realizar un organizador gráfico o esquema de su preferencia, respondiendo a todas las preguntas sobre el artículo de opinión, para luego compartir sus respuestas con los compañeros. También, les recuerda que primero deben socializar, negociar y construir una nueva respuesta de manera conjunta, la cual van a representar con imágenes y poco texto.

Una vez terminen, se socializan los esquemas y se pegan en el tablero. Cuando todos los esquemas estén pegados, la docente les indica observarlos bien e identificar qué ideas se repiten. Quien identifique la misma idea en los tres esquemas sale y con un marcado la subraya, así sucesivamente hasta terminarlas todas. Durante este proceso, la docente va realizando la retroalimentación pertinente y retoma lo dicho por los estudiantes para aclarar conceptos y teorizar.

Para Facilitar la comprensión del concepto del artículo de opinión, la docente solicita a los estudiantes que formen grupos de tres integrantes y les dará nuevamente el texto argumentativo (anexo 4) y les plantea que en esta ocasión deberán sacar las características esenciales del texto, partiendo que ya han trabajado el texto narrativo y otros tipos de texto. En esta medida, se trabaja la micro proposición; en la cual se identifica la idea más importante o clave de cada párrafo del texto, también se trabaja la macro estructura, donde los estudiantes deben identificar de que se trata todo el texto y los conceptos claves. En esta medida les indica que subrayen con colores diferentes las ideas que piensen que son las principales de cada párrafo.

**Cierre:**

Posteriormente, la docente pide a los estudiantes realizar un semi-círculo para socializar las actividades antes propuestas, para lo cual cada grupo expone lo que entendió del texto a sus demás compañeros utilizando el parafraseo; le comparte las palabras o frases que encontraron, cuáles son las de cada párrafo que consideraron principales y por qué. La docente realiza la retroalimentación respectiva y luego indaga: ¿Se cumplió el objetivo de la clase? ¿Para qué nos sirve lo aprendido? Y Solicita para la próxima sesión realizar dos entrevistas a dos integrantes de la familia o conocidos, uno que tenga tatuajes o piercing y otro que no tenga ninguno.

<b>ENTREVISTA # 1 TATUAJES</b>	<b>CON</b>	<b>ENTREVISTA #2 SIN TATUAJES</b>
Nombre del entrevistado: _____		Nombre del entrevistado: _____
Edad: _____ Ocupación: _____		Edad: _____ Ocupación: _____
Tienes tatuajes: si___ no___ ¿Cuántos tiene? ____ ¿En qué partes del cuerpo?		Tienes tatuajes: si___ no___
1. ¿Cuál es tú opinión frente a los tatuajes? Explica por qué		1. ¿Cuál es tú opinión frente a los tatuajes? Explica por qué
2. ¿En algún momento has tenido una dificultad en tu salud por culpa de un tatuaje? ¿Cuál? ¿Por qué?		2. ¿Te gustaría tener algún tatuaje? ¿Por qué? ¿Dónde? ¿Por qué no te lo haces?
3. ¿Te han discriminado por tener tatuajes? ¿Cuándo? - ¿Dónde? ¿Qué sucedió?		3. ¿Sabes los riesgos a los que estás expuesto al hacerte un tatuaje? ¿Cuáles son?
4. ¿Sabes los riesgos a los que estás expuesto al hacerte un tatuaje? ¿Cuáles son?		4. ¿Consideras que hay una edad perfecta para hacerse un tatuaje? ¿Cuál? ¿Por qué?
5. ¿Te arrepientes de haberte realizado alguno de tus tatuajes? ¿Por qué?		5. ¿Qué piensas de las personas que tienen tatuajes? ¿Por qué?

**SESIÓN No 8 SUPERESTRUCTURA DEL ARTÍCULO DE OPINIÓN**

**Objetivo:** identificar la forma de organización superestructural del texto argumentativo-artículo de opinión (introducción, tesis, análisis y comprobación, conclusión).

**Inicio:** Se inicia la clase preguntando sobre los conocimientos aprendidos en las sesiones anteriores, se recuerdan las normas de clase y la importancia de respetar el turno y la opinión de los compañeros. Además, se indaga a los estudiantes ¿Cómo les fue con las entrevistas? ¿Qué dificultades encontraron? ¿Fue fácil realizarla? ¿Cómo se sintieron? Posteriormente, la docente indica que en parejas van a socializar sus entrevistas, mientras ella va pasando por cada una.

Una vez socializadas, la docente indaga ¿Fue fácil para los entrevistados dar su opinión o postura? ¿Qué elementos utilizaron para defender su punto de vista? ¿Qué creen que necesita un argumentador para defender bien su postura y lograr convencer de lo que dice? Se realiza un listado en el tablero con los aspectos mencionados por los estudiantes.

Seguidamente, se les recuerda a los estudiantes que cada texto tiene una forma de organizar la información y que la sesión tiene como objetivo identificar la forma de organización estructural del texto argumentativo- artículo de opinión, con el fin de diferenciarlo de otras tipologías textuales.

La docente retoma lo dicho por los estudiantes, resalta que el artículo de opinión se enfoca en dar la opinión sobre un tema de interés y utilizar las razones y argumentos para defender su postura, teniendo como propósito convencer a los lectores e influir en ellos, se genera continuidad para seguir con la estructura.

### **Desarrollo**

Para el desarrollo de las actividades, primero se les entrega a los estudiantes un rompecabezas del texto “Seguridad vial por Estela Páez” (anexo 6) dividido en cinco partes, las cuales deben de ser organizadas de la manera que ellos consideren coherente y quede en forma de texto. Una vez culminada esta actividad se les pide a los estudiantes que lean lo que organizaron, además de comparar con lo que hicieron los demás compañeros. Segundo, la docente realiza las siguientes preguntas.

- ¿De qué habla el texto?
- ¿Cuál es el tema principal?
- ¿Qué aspectos se desarrollan en el texto?
- ¿Qué quiere decir el autor del texto?
- ¿Cómo finaliza el texto?

Tercero, se les entrega una plantilla, en la cual deben dar nombre al contenido encontrado en cada recorte. La docente destaca la importancia de responder las preguntas que les dan pistas del nombre que recibe cada apartado. Después de escribir como creen que se llamar el apartado, en las líneas siguientes deben escribir lo que este contiene según el texto.

1. \_\_\_\_\_

**¿Cómo se llama?**

2. \_\_\_\_\_

**¿Cómo inicia?**


---



---



---

3. \_\_\_\_\_

**¿Cuál es la opinión del autor?**


---



---

4. \_\_\_\_\_

**(Momento de presentar de manera organizada y lógica los argumentos. Enuncia las razones)**

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**5. CONCLUSIÓN****¿Cómo finaliza el texto?**


---



---

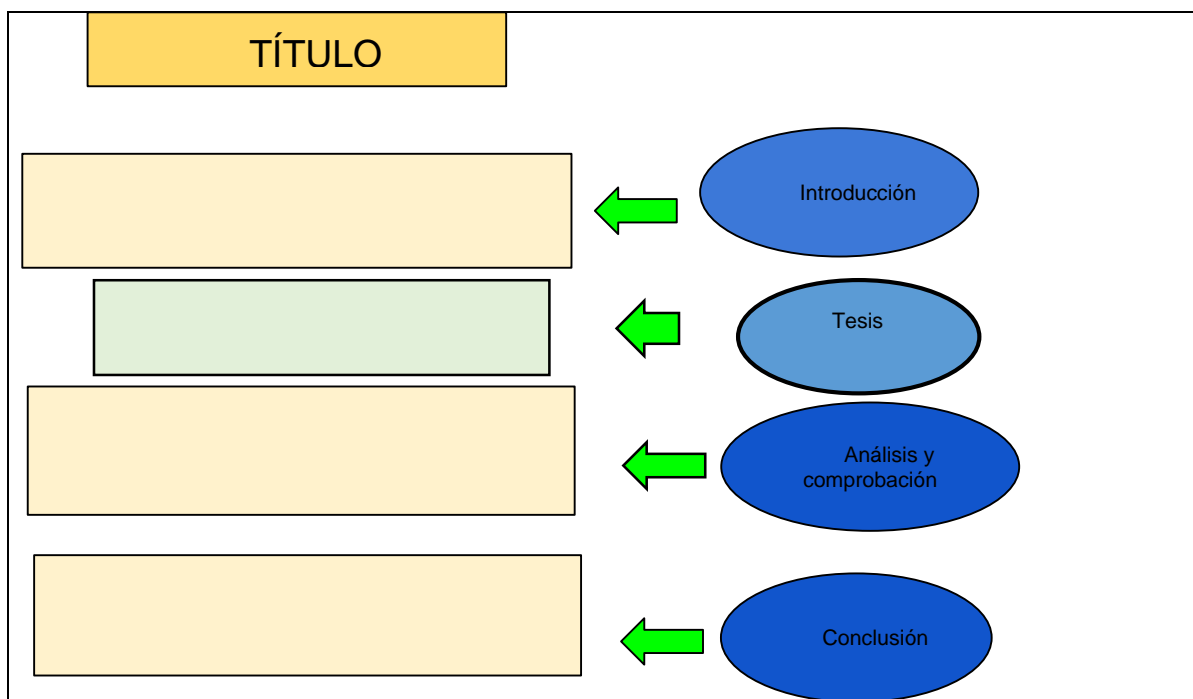


---

6. \_\_\_\_\_

**¿Quién lo escribe?**

Se socializan las respuestas en grupo, la docente retoma algunos aspectos importantes del texto. Luego se pega en el tablero una silueta con la estructura del texto argumentativo-artículo de opinión-, y con la ayuda de los estudiantes se pegan los párrafos correspondientes en la silueta, la cual está acompañada de los nombres de las partes del texto y dentro una pequeña definición.



Se socializa el texto construido, la docente destaca la importancia de los nombres que en realidad reciben las partes de la estructura del artículo de opinión y con ayuda de los estudiantes va construyendo aspectos importantes para identificar cada parte en un texto y qué debe contener cada una de ellas, así:

El título es llamativo, una frase corta y se ubica al iniciar el texto.

La introducción, se encuentra en los apartados iniciales y contextualiza: presentando el tema, el tiempo, el espacio y los detalles necesarios.

La tesis es una afirmación clara, precisa, que presenta la opinión del escritor.

Análisis y comprobación son los párrafos siguientes en los que se presentan las razones y argumentos que defienden la postura del autor y; la conclusión es un apartado de cierre en el cual se valida la tesis.

### **Cierre:**

Como evaluación, la docente les solicita a los estudiantes que con los conocimientos obtenidos en las actividades pasadas deben realizar el mismo ejercicio de identificar la estructura del artículo de opinión (introducción, tesis, análisis y comprobación, conclusión) con el texto experto (anexo 4) y la ayuda de una rejilla.

Orden del texto (Estructura)	Pega el apartado del artículo de opinión donde corresponda	Escribe por qué consideras que el apartado pegado corresponde a este elemento.	OBERVACIONES
1 _____			
2 _____			

3 _____			
4 _____			
5 _____			

Luego, la docente solicita cambiar ejercicios con el compañero del lado, quien en una casilla de la rejilla va a realizar la coevaluación. Después, la docente realiza las retroalimentaciones pertinentes, aclara saberes y pregunta ¿Cómo les pareció la clase? ¿Cómo se sintieron? ¿Qué aprendieron? ¿Cuál es la estructura de un artículo de opinión? ¿Qué parte de la estructura les pareció más fácil identificar? ¿Por qué? ¿Qué parte de la estructura les pareció más difícil identificar? ¿Por qué? ¿Se cumplió con el objetivo de la sesión? La docente les solicita a los estudiantes, para la siguiente clase, consultar las Característica y funciones del título, la introducción y la tesis dentro de un artículo de opinión.

### **SESIÓN No 9 SUPERESTRUCTURA (TÍTULO- INTRODUCCIÓN Y TESIS)**

#### **Objetivo:**

- ✓ Reconocer en la estructura del artículo de opinión los elementos iniciales como: título, introducción y tesis.
- ✓ Planear los elementos iniciales (título, introducción y tesis) de la estructura de sus propios artículos de opinión.

**Inicio:** La docente saluda a los estudiantes, plantea los objetivos de la sesión y entre todos retoman las normas de clase que se deben tener en cuenta para cumplir las metas de la sesión, así como los conceptos trabajados en la sesión anterior, la cual estaba direccionada en la estructura del artículo de opinión. Cada estudiante debe responder las preguntas dirigidas, tales como: ¿Cuáles son las características del artículo de opinión? ¿Cuál es la finalidad del artículo de opinión? ¿Qué es una opinión? ¿Cómo se puede defender una postura? ¿Qué han aprendido en las diferentes sesiones? Esto hace que se puedan afianzar los conocimientos durante la marcha.

Además, la docente indica que, de los elementos vistos de la estructura del artículo de opinión en la clase anterior, para esta sesión solo se trabajan los iniciales, es decir, título, introducción y tesis; y finalmente pueden pensar, planear y escribir cada uno de estos elementos en sus propios artículos de opinión.

#### **Desarrollo:**

La docente indica, conformar grupos de 3 integrantes, a cada subgrupo le entrega el artículo de opinión trabajado en la sesión anterior “Seguridad vial por Estela Páez” (anexo 6), el cual en la clase anterior era un rompecabezas, pero esta vez se encuentra pegado de manera coherente solo hasta las partes de la estructura que se van a trabajar la sesión (título, introducción y tesis). La docente solicita escoger tres colores (uno para cada elemento) de acuerdo a la definición, las características vistas en la sesión anterior y recordadas al inicio

de esta sesión, van a subrayar el título, la introducción y tesis. Se socializa lo subrayado, con el fin de verificar conceptos con ayuda de las siluetas con nombres y definiciones de la clase anterior.

Luego, la docente entrega a cada estudiante una rejilla, la cual van a diligenciar en parejas, teniendo como apoyo el artículo de opinión, lo trabajado en clase anterior y la consulta realizada:

Elementos iniciales de la estructura de un artículo de opinión	¿Qué es?	¿Cuál es su función en el texto?	Características
Título			
Introducción			
Tesis			

Una vez diligenciadas las rejillas, la docente ubica el mismo esquema más grande y les indica a los estudiantes que entre todos se va a completar, para lo cual cada uno aporta una idea diferente a las ya consignadas por otros compañeros, se recuerda respetar el turno. A dicha rejilla se anexan 2 columnas más como producto de la socialización.

Elementos iniciales de la estructura de un artículo de opinión	¿Qué es?	¿Cuál es su función en el texto?	Características	Se pregunta por:	Ejemplos
Título					
Introducción					
Tesis					

A medida que los estudiantes van registrando sus ideas en la rejilla grupal, la docente retroalimenta y con preguntas guía a los estudiantes a encontrar más aspectos:

¿El título qué información debe llevar?

¿Por qué un artículo de opinión debe tener un título llamativo?

¿En qué apartado se escribe la introducción? ¿Para qué?

Observemos el texto “Seguridad vial por Estela Páez” (anexo 6)

¿Qué datos nos da a conocer el autor en la introducción?

¿Cómo se puede identificar la postura o tesis del autor?

Una vez finalizado el esquema, se deja pegado en un lugar visible del salón, la docente sintetiza la información recolectada en la rejilla y resalta aspectos importantes.

Luego, conforman nuevamente las parejas y con los dos artículos de opinión (“Seguridad vial...” anexo 6- Tatuaje, “Sello para siempre” anexo 4), van a comparar ¿Qué título les llama más la atención y por qué? Y escriben características que tengan en común, por ejemplo: son cortos, originales, entre otras; y van a verificar que los escritos tengan lo consignado en la rejilla, solo el título. La docente indaga ¿Si el tema del texto se relaciona con plantear la postura sobre el piercing, el título del artículo de opinión puede ser? En una hoja van a escribir seis posibles títulos, que cumplan con lo escrito en la rejilla y lo observado en los artículos de opinión. Se socializan los títulos y luego la docente retoma ideas de los

estudiantes y concreta desde la conceptualización, resaltando algunas ideas para proponer un título de un artículo de opinión: primero deben pensar en el tema, segundo buscar palabras que le den al lector motivación por leer sus escritos y tercero anexan los mejores a la rejilla (presentada más adelante).

En cuanto a La introducción, escogen el mismo color inicial para subrayar los aspectos que contempla este apartado (tiempo, espacio, tema y detalles) que permitan tener una idea de lo que se va a hablar, ¿Por qué es importante ese tema? ¿Cuántos párrafos tiene la introducción en ambos textos? ¿Sobre qué situación se va a opinar? Y otras características que debe tener la introducción y que están consignadas en la rejilla.

La docente indica que en parejas escogen el mejor de los títulos anteriores y cada uno lo va escribir en su propia hoja. Con la ayuda de lo registrado en la rejilla y lo observado en los artículos de opinión van a escribir su posible introducción, es decir, entre los dos construyen las ideas y escriben lo mismo cada uno en su hoja. Después, cada pareja sale al tablero y entre todos van a retroalimentar qué aspectos tuvieron en cuenta, cuáles les hace falta, si hay relación entre el título y la introducción. La docente realiza la retroalimentación sobre algunas ideas importantes a la hora de hacer una introducción de un artículo de opinión: primero presenta el tema en una situación o problemática, segundo se ubica en un tiempo y espacio determinados, tercero se utilizan normalmente uno o dos párrafos iniciales, para incluir detalles sobre la situación de manera que se contextualice al lector.

Luego del ejemplo y la intervención, la docente indica a cada pareja mejorar su introducción para después socializar con todo el grupo, acto seguido la docente retoma lo dicho por los estudiantes y realiza su intervención.

Posteriormente, con la tesis subrayada en uno de los textos, la identifican y subrayan en el otro texto, después responden ¿El autor qué postura asume frente al tema? ¿Está a favor o en contra? ¿Cómo expresa su postura?

Con ayuda de la rejilla y las tesis observadas en los textos, continúan el texto que estaban elaborando, que ya tiene título e introducción, pero le hace falta la tesis, para lo cual la docente da algunas pistas de cómo hacerla: primero es una oración completa pero corta y precisa, segundo normalmente se escribe al finalizar la introducción, tercero es la opinión o postura del autor frente al tema. A partir de lo anterior y los insumos que ya tienen, se les solicita que intenten escribir la tesis del texto en construcción. Se socializan las tesis, escribiéndolas en el tablero y entre todos analizan una a una, realizan los aportes para mejorarla y que cumpla con los criterios. Seguidamente, la docente pega oraciones en el tablero, solicita a los estudiantes leerlas muy bien, clasificarlas si son tesis u otras proposiciones y decir por qué.

1. Los piercings son perforaciones que se realizan los seres humanos en cualquier parte de su cuerpo.
2. Los piercings afectan la salud de los seres humanos, especialmente los adolescentes.
3. El cigarrillo es el factor de riesgo cardiovascular más importante, con la particularidad que es el más fácil de evitar.
4. El cigarrillo es nocivo para la salud de todas las personas, que aun conociendo esta situación lo siguen consumiendo.
5. El cigarrillo es una sustancia psicoactiva.
6. Los tatuajes son marcas permanentes en el cuerpo, que se realizan con agujas y tinta que penetra la primera capa de la piel.
7. Las personas que se tatúan por moda se encuentran entre los 18 y los 25 años de edad.



8. El tatuaje es un grabado en el cuerpo que afecta el entorno social y a quien lo lleva.

Se divide el tablero en dos, en un lado se escriben tesis, y en el otro lado, se escriben algunas frases; en la pared del salón se pegan las frases analizadas de manera previa.

La docente solicita leer muy bien cada una y solo cuando se encuentre seguro(a) a qué corresponde y tiene los argumentos para sustentar, pide la palabra, toma la frase, la pega donde corresponde y explica a sus compañeros. Quien no esté de acuerdo, espera que su compañero explique y pide la palabra, recordándoles que no olviden respetar la opinión de los compañeros, cada uno piensa y se expresa diferente y expone su postura con argumentos. Después entre todos analizan de acuerdo a la rejilla y la docente los irá guiando con preguntas para resolver el conflicto: ¿Esa frase deja ver la postura del autor? ¿La frase está a favor o en contra del tema? Luego, la docente recapitula lo expresado por los estudiantes dando claridades sobre la tesis en un artículo de opinión, para entenderla como la idea, opinión o postura que asume el autor sobre el tema, ya sea a favor o en contra, y después la va a defender con una serie de argumentos para convencer a los lectores que él tiene la razón.

#### PLANEACIÓN DE LOS APARTADOS INICIALES DE LA ESTRUCTURA DE LOS PROPIOS ARTÍCULOS DE OPINIÓN (TÍTULO, INTRODUCCIÓN Y TESIS):

La docente explica a los estudiantes que cada uno va a responder unas preguntas, que le servirán para planear los apartados iniciales de la estructura del artículo de opinión que cada uno escribirá más adelante.

Por lo tanto, entrega una rejilla con preguntas sobre todos los elementos, pero recuerda que solo se van a realizar los iniciales de la estructura: título, introducción y tesis.

También entrega la rejilla de planeación de la situación de comunicación, para que los estudiantes recuerden a quién o quienes van escribir y por ende emplee un lenguaje apropiado a ese público, tengan en cuenta sobre qué va escribir y el propósito de su escrito, y así mismo utilice las palabras adecuadas para lograrlo.

#### PLANEACIÓN DE LA ESTRUCTURA PARA MI ARTÍCULO DE OPINIÓN.

<b>TÍTULO</b>	¿Qué debo tener en cuenta para el título de mi artículo de opinión?  ¿Cuál es el posible título de mi artículo de opinión?	¿Qué otros nombres puedo ponerle a mi artículo de opinión?
<b>INTRODUCCIÓN</b>	¿Qué debo tener en cuenta para escribir en los apartados iniciales?	¿Con qué ideas iniciaré mi texto?
<b>TESIS</b>	¿Asumiré una postura a favor o en contra del tema?	¿Cuál es mi opinión sobre el tema?
<b>ANÁLISIS Y COMPROBACIÓN</b>	¿Qué argumentos daré para fundamentar mi tesis?	¿Qué argumento de autoridad voy a emplear?

	¿Qué tipo de argumentos voy a emplear para defender mi opinión?	<p>¿Qué ejemplo puedo escribir?</p> <p>¿Qué argumento de ejemplo puedo tener en cuenta?</p> <p>¿Qué argumento de definición debo escribir?</p> <p>¿Qué comparación puedo hacer?</p>
<b>CONCLUSIÓN</b>	¿Cómo finalizaré mi artículo?	¿Qué puedo escribir para validar la tesis?

Mientras los estudiantes realizan la rejilla, la docente acompaña el proceso, pasa puesto por puesto, resuelve inquietudes y brinda las ayudas ajustadas a cada estudiante.

Una vez terminadas las rejillas, la docente solicita guardarlas en la carpeta de trabajos, ya que les servirá más adelante al momento de escribir el artículo de opinión.

### **Cierre:**

La docente finaliza la sesión preguntando a los estudiantes ¿Qué aprendimos del artículo de opinión? ¿Cuál de los elementos trabajados les pareció más difícil? ¿Por qué? ¿Cuál de los elementos trabajados les pareció más fácil? ¿Por qué? ¿Para qué les sirve conocer los apartados iniciales de la estructura de un artículo de opinión? ¿Sobre qué elemento consideran debemos trabajar más? ¿Cómo se sintieron en esta sesión? ¿Qué aspectos debemos mejorar para la próxima sesión? ¿Se cumplieron los objetivos de la clase? La docente indica que para la siguiente sesión van a consultar ¿Qué tipos de argumentos hay? ¿Para qué sirven? Y traer ideas de qué argumentos va a utilizar en el escrito que están haciendo sobre el piercing.

## **SESIÓN No 10 SUPERESTRUCTURA (ANÁLISIS - COMPROBACIÓN Y CONCLUSIÓN)**

### **Objetivo:**

- ✓ Reconocer en la estructura del artículo de opinión los elementos finales como: análisis y comprobación (desarrollo) y la conclusión.
- ✓ Planear los elementos finales (análisis de la información (desarrollo) y la conclusión) de la estructura de sus propios artículos de opinión.
- ✓ Primera escritura de los propios artículos de opinión.

### **Inicio:**

La docente inicia recordando las normas de clase, plantea los objetivos para dicha sesión, para la cual recuerda que se da continuidad a la estructura del artículo de opinión, pero se centran en los elementos finales como: análisis y comprobación (desarrollo) y la

conclusión. Por tanto, la docente pregunta ¿Qué creen que va en el análisis y comprobación? ¿Qué es la conclusión de acuerdo a lo aprendido en sesiones anteriores? ¿Quién realizó la consulta? ¿Qué encontraron? También se recapitulan conceptos trabajados en la sesión anterior como: título, introducción tesis.

### **Desarrollo:**

La docente solicita que se ubique en grupos de tres integrantes y cada uno saca de su carpeta el artículo de opinión “Seguridad vial” (anexo 6). También entrega una rejilla para analizar en el texto cada uno de los elementos de la estructura del artículo de opinión. Se socializa cada ítem y la forma de diligenciar la rejilla.

Luego, la docente indica a los estudiantes que van a realizar la evaluación del texto desde esos ítems y poner una x donde consideren, ya sea en presente (cuando cumple con todas las características del ítem), con dificultad (cumple con una característica del ítem y otra no) o ausente (no tiene ninguna de las características del ítem) y al frente escribir el porqué de esa respuesta, especialmente si marcó con dificultad, decir qué característica se cumple y cuál faltó. Durante el diligenciamiento de la rejilla, la docente se desplaza por todos los grupos indagan sobre las dificultades, guían el proceso y brindan las ayudas ajustadas a cada subgrupo.

<b>REJILLA DE EVALUACIÓN DE LA ESTRUCTURA EN TEXTOS ARGUMENTATIVOS</b>					
<b>ELEMENTOS DE LA ESTRUCTURA</b> (Escribe qué es para ti)	<b>ITEM</b>	<b>Marca con una X donde corresponda según el texto.</b>			<b>JUSTIFICA TU RESPUESTA ¿POR QUÉ?</b>
		<b>Presente</b>	<b>Con dificultad</b>	<b>Ausente</b>	
<b>TÍTULO</b> _____ _____ _____ _____	El título es llamativo (va más allá que mencionar el tema) y se relaciona con el textos.	_____  _____	_____  _____	_____  _____	_____ _____ _____ _____ _____
<b>INTRODUCCIÓN</b> _____ _____ _____ _____	El texto presenta un apartado inicial con el tema, el tiempo y el espacio.	_____  _____	_____  _____	_____  _____	_____ _____ _____ _____ _____
<b>TESIS</b> _____ _____ _____ _____	El texto tiene una tesis de manera clara que deja conocer la opinión del autor.	_____  _____	_____  _____	_____  _____	_____ _____ _____ _____ _____

<b>ANÁLISIS Y COMPROBACIÓN</b> _____ _____ _____	El texto presenta varios argumentos para defender la tesis.	<b>Presente</b>  _____	<b>Con dificultad</b>  _____	<b>Ausente</b>  _____	<b>¿Qué tipo de argumentos presenta el texto?</b>  _____ _____
<b>CONCLUSIÓN</b> _____ _____ _____ _____	El texto tiene un apartado de cierre donde resume los argumentos y reafirma la tesis.	<b>Presente</b>  _____	<b>Con dificultad</b>  _____	<b>Ausente</b>  _____	_____ _____ _____ _____ _____

La docente presenta el esquema con un proyector y se va socializando lo que hizo cada grupo, por elemento. Al finalizar las intervenciones de los estudiantes, la docente sintetiza e interviene con la conceptualización del elemento, así sucesivamente con cada uno.

Para continuar con lo planeado, la docente retoma lo dicho en sesiones anteriores, para resaltar que el elemento de análisis y comprobación está compuesto por todos los argumentos que utiliza el autor para defender su tesis, y como pudieron ver en el artículo de opinión anterior, hay muchos argumentos. Entonces en los mismos grupos van a identificar y subrayar los argumentos, y decir de qué clase es, resaltando sus características.

Al socializar el ejercicio la docente escribe en el tablero el nombre que le dan a los argumentos, ayuda por medio de preguntas como:

¿Cuándo utiliza algo que dijo otra persona cómo se puede llamar ese argumento?

1. Cuando da ejemplos se puede llamar argumento de...
2. Cuando habla de un hecho se puede llamar...
3. Cuando expresa qué es el tema...
4. Cuando se hacen semejanzas y diferencias...

La docente resalta que pueden apoyar sus respuestas con las consultas realizadas.


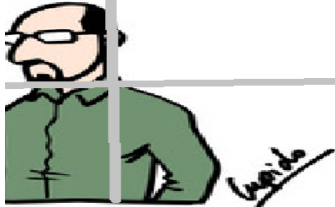
Seguidamente, la docente entrega una rejilla con los verdaderos nombres de los argumentos y la clasificación de algunos, explicando que hay más tipos de argumentos, pero los más utilizados son los siguientes:

<b>ALGUNOS TIPOS DE ARGUMENTOS</b>				
<b>AUTORIDAD</b>	<b>EJEMPLOS</b>	<b>HECHOS</b>	<b>DEFINICIÓN</b>	<b>COMPARACIONES</b>

Luego, entre todos comparan los nombres que ellos le pusieron y el nombre que realmente reciben, con la ayuda de las consultas realizadas en casa y las características observadas de cada argumento en el texto, van a diligenciar el cuadro diciendo qué es y sus características.

Luego, la docente pide que conformen 5 grupos y a cada uno le entrega un rompecabezas (anexo 7) con la imagen y definición de un argumento.

Ejemplo:

<p>"Isaac Newton era un científico genial y creía en Dios."</p>	<p>"Es claro que la indeterminación no existe; el mismo Einstein dijo que Dios no juega a los dados"</p>	
	<p><b>ARGUMENTOS DE AUTORIDAD</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si no podemos juzgar, a partir de la propia experiencia, entonces recurrimos a los <i>argumentos de autoridad</i>.</li> <li>• Los criterios de un buen argumento de autoridad deben considerar lo siguiente:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) las fuentes deben ser citadas, estar bien informadas y ser imparciales;</li> <li>b) se debe comprobar el origen de las fuentes, y</li> <li>c) rechazar aquellas que aluden a los ataques personales y no a lo que dicen.</li> </ol> </li> </ul>	

Una vez armados todos los rompecabezas, cada grupo explica su dibujo y comenta la definición y así sucesivamente con cada argumento. La docente retoma lo mencionado por los estudiantes y explica que esos son algunos de los tantos argumentos que existen, ya que también ha causa y efecto, falacias, entre otros. Sin embargo, todos los argumentos cumplen la misma función de dar razones suficientes para convencer al lector de lo que se planteó en la tesis.

Después, conforman los grupos iniciales y retoman el texto para identificar con nombre propio qué tipos de argumentos se encuentran.

Luego, en las parejas que estaban construyendo el artículo de opinión en la clase anterior, escogen tres tipos de argumento (se pueden ayudar de las consultas realizadas) y tratan de escribirlos en sus textos, la docente recalca el hecho de escribir cada argumento en su hoja, aunque los argumentos se construyen en conjunto. Se socializan los posibles argumentos y los demás integrantes del grupo infieren de qué tipo es cada uno, la docente interviene realizando los ajustes conceptuales pertinentes.

Seguidamente se dialoga sobre el elemento de la conclusión, nuevamente se ubican las parejas y en el artículo de opinión "Tatuajes- sellos para siempre" (anexo 4) van a subrayar la conclusión y a escribir en su diario, ¿Qué palabras permiten saber que se está finalizando el texto? ¿Qué se pretende en la conclusión? Se socializan las respuestas y algunas características observadas en la conclusión encontrada en el texto. La docente se vale de las respuestas de los estudiantes para organizar su discurso y resaltar que la conclusión es el apartado de cierre que donde se resumen los argumentos y se retoma la tesis para reafirmarla, que hay algunas palabras que le indican al lector que ya se va a cerrar el texto, algunas pueden ser: en conclusión, finalmente, para finalizar, en síntesis, en resumen, entre otras.

Es así, como la docente invita a las parejas a finalizar sus artículos de opinión teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente sobre la conclusión. Se socializan las conclusiones destacando siempre la forma en la que retoman la tesis.

**PLANEACIÓN DE LOS APARTADOS FINALES DE LA ESTRUCTURA DE LOS PROPIOS ARTÍCULOS DE OPINIÓN (ANÁLISIS - COMPROBACIÓN Y CONCLUSIÓN):**

La docente explica a los estudiantes que cada uno va a responder unas preguntas, que le servirán para planear los apartados iniciales de la estructura del artículo de opinión que cada uno escribirá más adelante.

Por lo tanto, entrega una rejilla con preguntas sobre todos los elementos, pero recuerden que se van a escribir los elementos que hacen falta y fueron trabajados a profundidad en esta sesión.

Para tener más argumentos y que sean válidos, la docente lleva a los estudiantes a la sala de sistemas a investigar diversos argumentos que les permitan defender y validar su tesis.

**PLANEACIÓN DE LOS ELEMENTOS INICIALES DE LA ESTRUCTURA PARA MI ARTÍCULO DE OPINIÓN.**

<b>TÍTULO</b>	¿Cómo se llamará mi artículo de opinión?	¿Qué otros nombres puedo ponerle a mi artículo de opinión?
<b>INTRODUCCIÓN</b>	¿Qué debo tener en cuenta para escribir en los apartados iniciales?	¿Con qué ideas iniciaré mi texto?
<b>TESIS</b>	¿Asumiré una postura a favor o en contra del tema?	¿Cuál es mi opinión sobre el tema?
<b>ANÁLISIS Y COMPROBACIÓN</b>	¿Qué argumentos daré para fundamentar mi tesis?  ¿Qué tipo de argumentos voy a emplear para defender mi opinión?	¿Qué argumento de autoridad voy a emplear?  ¿Qué ejemplo puedo escribir?  ¿Qué argumento de ejemplo puedo tener en cuenta?  ¿Qué argumento de definición debo escribir?  ¿Qué comparación puedo hacer?
<b>CONCLUSIÓN</b>	¿Cómo finalizaré mi artículo?	¿Qué puedo escribir para validar la tesis?

Mientras los estudiantes diligencian la rejilla, la docente acompaña el proceso, pasa puesto por puesto, resuelve inquietudes y realiza las ayudas ajustadas a cada estudiante.

**Cierre:**

La docente finaliza la sesión preguntando a los estudiantes ¿Qué aprendimos del artículo de opinión? ¿Cuáles son los elementos finales de la estructura del artículo de opinión? ¿Cuál de los elementos trabajados les pareció más difícil? ¿Por qué? ¿Cuál de los elementos trabajados les pareció más fácil? ¿Por qué? ¿Para qué les sirve conocer los apartados finales de la estructura de un artículo de opinión? ¿Sobre qué elemento consideran debemos trabajar más? ¿Cómo se sintieron en esta sesión? ¿Qué aspectos debemos mejorar para la próxima sesión? ¿Se cumplieron los objetivos de la clase?

### **SESIÓN No 11 LINGÜÍSTICA TEXTUAL (OPCIONES DE ENUNCIACIÓN Y SUSTITUTOS ANAFÓRICOS) VERSIÓN 1 DE ESCRITURA**

**Objetivo:**

- ✓ Identificar las formas de manifestar el funcionamiento lingüístico como: las opciones de enunciación y sustitutos anafóricos en un artículo de opinión.
- ✓ Primera escritura de los propios artículos de opinión.

**Inicio:** la docente inicia la clase con el objetivo y las actividades propuestas para este día, escribiéndolas en el tablero y aclara a los estudiantes que a medida que terminen, se irán borrando del tablero. Luego, recuerda a los estudiantes que para lograr la meta de esa sesión es necesario cumplir con las normas de clase; les solicita leer una y explicar si se ha venido cumpliendo en las sesiones anterior, en caso de que esa norma aún presente dificultades en su cumplimiento, el estudiante dará unas posibles recomendaciones para lograrlo y así sucesivamente el estudiante que desee explica otra, hasta recordarlas todas. Finalmente, la docente recalca la importancia de respetar el turno para hablar, al igual que la opinión de los compañeros, pues no convence quien hable más alto, sino quien emplee mejores argumentos y de mayor calidad. Así se van recapitulando las actividades realizadas en la sesión anterior, las cuales correspondían a la estructura del artículo de opinión.

Cabe aclarar, que esta sesión fue planeada teniendo en cuenta que el saber ya fue trabajado con los estudiantes en sesiones anteriores a la secuencia.

**Desarrollo:**

La docente invita a formar grupos de tres estudiantes y les entrega el artículo de opinión “Tatuajes – sellos para siempre” (anexo 4), como el texto ya ha sido trabajado en clase, la docente pide la ayuda de los estudiantes para hacer un recuento de la estructura y los elementos de la situación de comunicación. También, aclara que este día van a trabajar algunos aspectos que se deben tener en cuenta en la forma de escribir y pregunta ¿Cuáles creen que son estos aspectos? Los escribe en el tablero y por medio de preguntas los guía a identificar algunos elementos:

- ¿De qué formas un texto hace referencia a una persona o personas?
- ¿Qué palabras se emplean en un texto para indicar el tiempo?

Luego, solicita que cada grupo identifique en el texto esas palabras que sirven para referirse a personas y el tiempo, encerrando en un círculo de color rojo las de persona y de verde las de tiempo.

Seguidamente, se socializan las palabras mientras uno de los ayudantes del día va escribiendo las palabras en el tablero en forma de lista y con el color acordado. Entre todos, se ponen de acuerdo cuales palabras no pertenecen, indicando por qué.

Posteriormente, la docente proyecta el texto en el tablero para poder encerrar las palabras con el marcador del color acordado y así incluir palabras que hicieron falta. Ahora bien, la docente se apoya de las intervenciones realizadas por los estudiantes y explica que las palabras encontradas en los textos, son otras formas de manifestar la escritura y que la categoría trabajada recibe el nombre de opciones de enunciación, que pueden ser de persona o tiempo, destaca la importancia de mantener a lo largo del texto la misma opción de enunciación de persona o de tiempo. Por ejemplo, no mezclar tercera persona con primera persona, elegir una de las dos y seguirla hasta terminar el escrito. Lo mismo con el tiempo.

Una vez realizada la intervención de la docente, pregunta ¿Qué persona y tiempo emplea el texto trabajado? ¿Por qué? ¿Qué estrategias puedes recomendar a tus compañeros para reconocer las palabras que nos permitan identificar en qué persona y tiempo está escrito el texto? Quién desee va escribiendo en el tablero y sus compañeros lo escriben en el cuaderno viajero para tenerlo presente al momento de escribir como: el artículo de opinión se escribe generalmente en primera persona (desde mi perspectiva) debido a que es un texto que refleja la opinión personal, aunque también hay algunos textos que emplean la tercera persona, pero sólo se puede emplear una de las dos en un texto. Y el tiempo verbal generalmente es presente, debido a que es un tipo de texto en el cual se emplean temas de la actualidad para la sociedad.

Otro de los aspectos a tener en cuenta son aquellas palabras que sirven para nombrar la misma persona u objeto del que se habla, pero de otra manera, para evitar repeticiones ¿Saben cómo se pueden llamar a ese grupo de palabras? ¿Alguien puede dar un ejemplo? La docente, solicita en los mismos grupos buscar en el texto una frase que permita identificar una palabra de estas y explicar por qué.

Una vez cada grupo socialice su frase e indique que palabra se utiliza para referirse a lo mencionado anteriormente y así no tener que repetirlo, entre todos se determina si es adecuada la frase o cómo se puede acomodar para que responda al criterio.

La docente se apoya en lo mencionado por los estudiantes para aclarar que dichas palabras pueden ser sinónimos, es decir, palabras que se escriben diferente, pero significan lo mismo o emplear pronombres como: ella, él, entre otros. Escribe en el tablero el título de artículo de opinión trabajado: “Tatuajes: sellos para siempre”, y pregunta: de qué otra forma se pueden referir a sello (marca) y otras palabras para referirnos a siempre (eternamente, permanentes...), esos son los sinónimos; y cuando hablamos de pronombres es cuando se refiere a una persona, pero para no repetir su nombre se dice él o ella. Ejemplo: a Emanuel le encantan los tatuajes, él cuando sea grande quiere hacerse un tigre en el pecho. ¿Qué palabra se refiere a Emanuel sin tener que volver a mencionar su nombre? También, resalta que dichas palabras reciben el nombre de sustitutos anafóricos y recuerda que son para evitar repeticiones en el texto.

Ahora, la docente indica que tomen los textos nuevamente y con el color amarillo subrayen las palabras que se refieren a lo anterior pero no están escritas de la misma manera.

Después, se proyecta el texto nuevamente sobre el tablero y los estudiantes pasan a subrayar las palabras encontradas y explicar por qué, entre todos se decide si se incluye u omite alguna, según su correspondencia. Todas las palabras subrayadas las escriben en el cuaderno viajero y debajo escriben lo que entendieron de estas, es decir, qué son y cuándo se utilizan.



La docente invita a los estudiantes a escribir la primera versión de sus artículos de opinión retomando la consigna **“Escribe un texto en el que presentes y defiendas tu opinión respecto a los tatuajes, para ser leído por tus compañeros”**. Para producir sus textos argumentativos la docente les indica tomar de sus carpetas las rejillas de planeación de la situación de comunicación y superestructura, las cuales les servirán de insumos y guía en la escritura.

**Cierre:** la docente finaliza la clase invitando a los estudiantes a sentarse en forma de mesa redonda y contar ¿Cómo se sintieron en la sesión? ¿Qué aspectos de los trabajados ya los sabían? ¿Qué aprendieron? ¿Para qué les sirve saber sobre otras palabras que significan lo mismo, pero se escriben diferente? ¿Qué de lo aprendido pueden utilizar en su vida diaria? ¿Se alcanzaron los objetivos del día? La docente indica a los estudiantes consultar para la próxima clase ¿Qué son los conectores? ¿Cuál es su función en un texto? ¿Qué clases de conectores hay?

## SESIÓN No 12 LINGÜÍSTICA TEXTUAL (CONECTORES) VERSIÓN 2 DE ESCRITURA

### Objetivo:

- ✓ Identificar las formas de manifestar el funcionamiento lingüístico como: conectores
- ✓ Segunda escritura de los propios artículos de opinión.

**Inicio:** La docente inicia la clase saludando a los estudiantes, entre todos recuerdan las normas de clase y destacan las que se deben seguir mejorando para cumplir con el objetivo del día que es identificar los conectores, sus clases y función en el texto. También, se socializan las consultas realizadas por los estudiantes, mientras se va construyendo un esquema en el tablero con la información. La docente recuerda la importancia de respetar el turno para hablar y la opinión de cada compañero. Y como en todas las sesiones se realiza el recuento, es decir, la recapitulación de lo trabajado en las sesiones anteriores, lo aprendido y lo que aún se dificulta.

**Desarrollo:** la docente entrega a los estudiantes un fragmento del texto “Tatuajes - Sellos para siempre” (anexo 4), al cual se le quitaron los conectores. La docente les solicita a los estudiantes leer el fragmento que aparece a continuación, en parejas. Después pregunta ¿Qué sintieron con el párrafo? ¿Qué le hace falta? ¿Era claro? ¿Qué le hará falta? Luego, entrega el fragmento original y realiza las mismas preguntas y otras más: ¿Cómo se ve mejor? ¿Por qué? ¿Cuál entienden más? ¿Por qué? La docente se apoya de las intervenciones de los estudiantes para aclarar que un texto necesita de palabras que conecten otras palabras, frases o párrafos para darle cohesión y coherencia.

Recuerdo el significado que en mi niñez tenía un tatuaje. Era común verlos en presos en legendarios piratas, no eran frecuentes, veíamos a alguien que nos recordara el personaje de “Popeye el marino” con anclas o figuras de escapularios, cruces, pájaros, tigres, corazones atravesados, iniciales, entre otras. Nosotros, por juicios, equivocados de nuestros mayores, especulábamos que todo aquel que los llevara eran protagonistas de “un triste o tormentoso pasado”.

Posteriormente, invita a ubicarse en las parejas y les entrega el texto “Tatuajes, sellos para siempre” (anexo 4) y les indica que, de acuerdo a lo socializado anteriormente, la consulta y lo que ellos saben, van a buscar las palabras que conecten a otras palabras o frases en los párrafos tres y cuatro.

Una vez realizado el ejercicio, cada pareja comenta la lista de palabras que cumple la función de conectar y la docente aclara que; como su nombre lo indica son los conectores palabras dentro del texto que conectan los enunciados.

Luego la docente, indica a los estudiantes formar grupos de 3 personas y a cada uno le entrega un párrafo del texto trabajado, el cual tiene los espacios de los conectores y al lado el listado de palabras que ellos deben ubicar en el texto para que al leerlo sea claro y coherente.

\_\_\_\_\_, en la actualidad los significados de estos han cambiado. \_\_\_\_\_ los diversos acervos, están aquellos que optan por los nombres de sus seres queridos \_\_\_\_\_ propios. \_\_\_\_\_ con referentes proverbiales significativos para quienes los llevan. \_\_\_\_\_ los de tendencias tribales, doctrinas, religiones, frases o figuras con representaciones que declaran respeto por la naturaleza y su compromiso para defenderla.

También – Entre – y – Y- Ahora bien.

Después, cada grupo presenta a los demás compañeros los conectores que tenían, leen el fragmento sin los conectores y luego lo leen completo con los conectores ubicados según ellos consideraban, entre todos se determina si es claro, en caso de hacer cambios explicar por qué. De acuerdo a lo mencionado por los estudiantes, la docente resalta que los conectores no se pueden ubicar en cualquier lugar, porque cada uno tiene una función lógica dentro del texto, que si se ubica mal pierde sentido. Pregunta, con respecto a los conectores qué ubicaron ¿Qué clases de conectores hay? ¿Cuándo utilizarlos?

Ejemplo: qué nombre le pueden dar a este grupo de conectores  
Es decir, o sea, esto es, a saber, en otras palabras, de hecho.

¿Cuándo se utilizan estas palabras? Ejemplo

La docente indica, que los conectores se ubican en clases según su función. Luego escribe en el tablero algunas clases y a cada estudiante le entrega una palabra diferente para ubicar en uno de los tipos de conectores y explique por qué.

ADICIÓN                      ORDENADORES    COMPARATIVOS    CAUSA-EFECTO

Seguidamente, se proyecta el texto, entre todos realizan la lectura en voz alta, de la lista de conectores completan el artículo de opinión, después se compara con el original socializando los aciertos y las causas de las posibles equivocaciones.

La docente solicita a los estudiantes ubicarse en parejas, diferentes a las de la clase anterior. Una vez conformados los equipos de trabajo la docente indica a los estudiantes entregar a su compañero su escrito con el fin de revisar y señalar con los colores anteriormente

mencionados qué conectores utiliza en su artículo de opinión y si está bien utilizado. En el texto el compañero realiza las observaciones pertinentes y después le explica a su pareja el porqué de las observaciones. Luego, realizan el mismo proceso con el otro estudiante.

Posteriormente, y teniendo en cuenta la sesión. Los estudiantes deben realizar la segunda versión de sus artículos de opinión, corrigiendo lo indicado por su compañero y a su vez anexando más conectores que sean necesarios de manera coherente y según su función lógica. Para ello, la docente les recomienda tener en cuenta la clasificación de los conectores realizada en este día. Durante el proceso de escritura, la docente pasa por todos los puestos realizando la orientación y los acompañamientos necesarios. La docente indica preparar, corregir y escribir la segunda versión de sus artículos.

**Cierre:** se ubican en forma de círculo y entre todos van a evaluar el desempeño del grupo, de cada uno y los aprendizajes de la sesión. Así como reconocer el sentir de la sesión, indicando lo que más les gusto, lo que no y los aspectos por mejorar. También, se relaciona lo aprendido de los conectores y la utilidad para la vida de cada uno.

### **SESIÓN No 13 LINGÜÍSTICA TEXTUAL (PROGRESIÓN TEMÁTICA). VERSIÓN 3 ESCRITURA**

**Objetivo:**

- ✓ Identificar las formas de manifestar el funcionamiento lingüístico como: progresión temática
- ✓ Revisar en los propios artículos de opinión la progresión temática.
- ✓ Escribir la tercera y última versión de sus escritos teniendo en cuenta las observaciones y revisiones.

**Inicio:** La docente inicia la clase retomando con los estudiantes las normas de clase y haciendo énfasis en respetar la opinión de los demás y aquellas normas que les ha causado dificultad cumplir y proponer diversas estrategias entre todos, para lograr la meta del día. Es por ello que la docente les recuerda los objetivos de la clase y retoma lo que se ha aprendido hasta el momento. Es así, como se hace un recuento desde las primeras sesiones, resaltando las dimensiones: situación de comunicación, superestructura y lingüística textual. Cada una con sus respectivos elementos; y resalta que hoy se trabaja el último elemento de la lingüística textual para terminar todas las dimensiones.

**Desarrollo:** la docente ubica en el tablero secuencia de imágenes sobre una historia de tatuajes (anexo 8) e invita a los estudiantes a crear una historia entre todos, ella inicia asignándole nombre a los personajes y generando un contexto acorde a lo representado en la imagen, de esta manera motiva a uno de los estudiantes a seguir construyendo la historia, conservando los personajes y una situación que corresponda a la imagen.

Una vez construida la historia, la docente indaga ¿Qué tal les pareció el ejercicio? ¿Qué aspectos les parecieron fáciles? ¿Por qué? ¿Qué fue lo más complicado? ¿Por qué? ¿Cuáles fueron los errores más comunes? ¿Qué se puede hacer para mejorarlos?

Seguidamente, la docente se apoya en las respuestas de los estudiantes para construir su intervención, indicando que el elemento a trabajar este día es la progresión de un tema, que consiste en organizar la información en un texto para mantener el sentido y la significación,

conservando de manera progresiva y coherente el hilo conductor desde el principio hasta el final.

Posteriormente, la docente los invita a ver el cortometraje “Mi tatuaje” (<https://goo.gl/gL7pHA>), solicita prestar atención a la forma en que inicia la historia, los acontecimientos, la forma en que se van hilando unos con otros, como avanza la historia y como finaliza.

Al finalizar el cortometraje, se socializan los aspectos indicados a tener en cuenta. De acuerdo a lo mencionado por los estudiantes, la docente resalta que en la progresión temática se conserva de manera progresiva y coherente el hilo conductor, en el cual, las ideas se relacionan y se une de manera adecuada, ya que se habla sobre el mismo eje temático y se mencionan cosas diferentes al respecto, de una manera lógica y organizada.

Ahora bien, teniendo en cuenta lo anterior, los estudiantes se ubican en parejas e identifican la forma en que están organizadas e hiladas las ideas en los textos de “Tatuajes, sellos para siempre” (anexo 4) “Seguridad vial” (anexo 6). Se socializa lo observado y se destacan nuevamente los aspectos a tener en cuenta de la progresión temática.

Los estudiantes se ubican en forma de círculo, la docente les dice entregar su tercera versión del escrito (artículo de opinión), lo van a leer y en él van a revisar la progresión temática, por medio de una rejilla en la cual van a registrar unos aspectos indicados más adelante. También, pueden subrayar, encerrar o escribir al lado de donde vean debe haber una corrección de cualquier aspecto ya trabajado en clase (desde aspectos gramáticas como la ortografía, hasta aspectos de fondo como la tesis). La docente destaca que, en dicho proceso, lo mejor es acudir a los métodos de corrección anteriormente dichos, por favor no borrarle nada al compañero, ya que él es el autor y es quién determina como corregir su sugerencia.

En la rejilla, estará la definición y tres criterios, de los cuales se debe elegir sólo uno. Si en la revisión el estudiante determina que el texto tiene progresión temática es porque cumple con las características de la casilla si\_\_\_\_. Así sucesivamente, con las otras dos casillas. Luego, el estudiante va al cuadro final que muestra observaciones y escribe según el caso. Lo ideas, es darle estrategias al compañero en qué se está equivocando para que lo pueda corregir.

### **Progresión temática**

Proceso con el que se organiza la información en un texto para mantener el sentido y la significación, conservando de manera progresiva y coherente el hilo conductor desde el principio hasta el final.

SI\_\_\_\_\_

El texto conserva de manera progresiva y coherente el hilo conductor durante todo su desarrollo.

Con dificultad\_\_\_\_\_

El texto presenta dificultades para conservar el hilo conductor de manera progresiva y coherente, ya que se abordan diversos tópicos que no se relacionan entre sí.

NO\_\_\_\_\_

En el texto no se conserva el hilo conductor de principio a fin.

Observaciones:

Una vez terminado el proceso de revisión de la progresión temática, la docente les menciona a los estudiantes regresar los escritos a su autor y en ese momento, pueden darle recomendaciones de acuerdo a lo aprendido, y el evaluado puede preguntar a su evaluador en caso tal que no entienda una premisa.

**Cierre:** Todos ubicados en forma de círculo, la docente realiza la retroalimentación respectiva y luego indaga: ¿Se cumplió el objetivo de la clase? ¿Para qué les sirve lo aprendido? Decir con sus palabras ¿Qué es la progresión temática? ¿Qué fue lo que más les gustó de la clase? ¿Qué aspectos no les gustó? ¿Por qué? La docente menciona, que para la próxima clase deben traer una tarjeta de invitación que tengan en la casa, de cualquier ocasión.

### **SESIÓN No 14 REVISIÓN Y COEVALUACIÓN DE LOS ARTÍCULOS DE OPINIÓN REESCRITURA Y EDICIÓN DEL PRODUCTO FINAL**

**Objetivo:**

- ✓ Revisar los propios artículos de opinión por medio de la rejilla de evaluación con las dimensiones e índices trabajados en las sesiones.
- ✓ Reescribir el texto en su última versión, teniendo en cuenta las observaciones.
- ✓ Editar y preparar el productor final.

**Inicio:** La docente inicia la clase diciendo a los estudiantes las actividades del día, que ayudarán a lograr los objetivos de revisar, textualizar y editar la última versión de sus artículos de opinión. Para alcanzar los objetivos es necesario recordar las normas de clase, teniendo en cuenta las que deben seguir trabajando, especialmente respetar a la opinión de los demás compañeros y el turno de la palabra. Luego, se recuerda lo trabajado en las clases anteriores, para lo cual cada estudiante resalta uno de los aspectos más relevantes y así sucesivamente hasta realizar un recuento de todas las dimensiones y sus respectivos indicadores.

**Desarrollo:** la docente expresa a los estudiantes que van a revisar la última revisión de los escritos de uno de sus compañeros, por lo tanto, ayuda a formar dos grupos por medio de conteo de 1 y 2, todos los estudiantes que tengan el número uno se ubica al lado derecho del salón y los números 2 en el lado izquierdo, frente a sus compañeros. Una vez organizados intercambian sus propios artículos de opinión con el compañero del frente y cada uno en su puesto va a realizar la coevaluación por medio de una rejilla.

#### **REJILLA DE EVALUACIÓN DE LA SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN EN TEXTOS ARGUMENTATIVOS**

ELEMENTOS (Escribe qué es para ti)	ITEM	Marca con una X donde corresponda según el texto.			JUSTIFICA TU RESPUESTA ¿POR QUÉ?
<b>ENUNCIADOR</b>	El texto tiene el nombre de	Si	Con dificultad	No	_____ _____

_____	quien lo escribe y el punto de vista sobre el tema.	—	—	—	_____
<b>DESTINATARIO</b>	Considera que el texto utiliza un lenguaje acorde y comprensible para los destinatarios.	<b>SI</b>	<b>Con dificultad</b>	<b>NO</b>	_____
<b>CONTENIDO</b>	El texto habla sobre el tema de los piercings y los tatuajes.	<b>Si</b>	<b>Con dificultad</b>	<b>No</b>	_____
<b>PROPOSITO</b>	Consideras que el texto logra convencer sobre el punto de vista del enunciador.	<b>Si</b>	<b>Con dificultad</b>	<b>No</b>	_____

**REJILLA DE EVALUACIÓN DE LA ESTRUCTURA EN TEXTOS ARGUMENTATIVOS**

<b>ELEMENTOS DE LA ESTRUCTURA</b> (Escribe qué es para ti)	<b>ITEM</b>	<b>Marca con una X donde corresponda según el texto.</b>			<b>JUSTIFICA TU RESPUESTA ¿POR QUÉ?</b>
		<b>Presente</b>	<b>Con dificultad</b>	<b>Ausente</b>	
<b>TÍTULO</b>	El título es llamativo (va más allá que mencionar el tema) y se relaciona con el textos.	_____	_____	_____	_____
<b>INTRODUCCIÓN</b>	El texto presenta un apartado inicial con el tema, el	_____	_____	_____	_____

	tiempo y el espacio.				_____
<b>TESIS</b> _____ _____ _____ _____ _____	El texto tiene una tesis de manera clara que deja conocer la opinión del autor.	<b>Presente</b>  _____	<b>Con dificultad</b>  _____	<b>Ausente</b>  _____	_____ _____ _____ _____ _____ _____ _____
<b>ANÁLISIS Y COMPROBACIÓN</b> _____ _____ _____ _____ _____	El texto presenta varios argumentos para defender la tesis.	<b>Presente</b>  _____	<b>Con dificultad</b>  _____	<b>Ausente</b>  _____	<b>¿Qué tipo de argumentos presenta el texto?</b> _____ _____ _____ _____
<b>CONCLUSIÓN</b> _____ _____ _____ _____	El texto tiene un apartado de cierre donde resume los argumentos y reafirma la tesis.	<b>Presente</b>  _____	<b>Con dificultad</b>  _____	<b>Ausente</b>  _____	_____ _____ _____ _____ _____

<b>REJILLA DE EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS</b>					
<b>ELEMENTOS</b> (Escribe qué es para ti)	<b>ITEM</b>	<b>Marca con una X donde corresponda según el texto.</b>			<b>JUSTIFICA TU RESPUESTA ¿POR QUÉ?</b>
		<b>Si</b>	<b>Con dificultad</b>	<b>No</b>	
<b>OPCIONES DE ENUNCIACIÓN</b> _____ _____ _____ _____	En el texto se conservan las mismas opciones de enunciación de persona (primera persona) y tiempos verbales (presente), lo que permite la cohesión del texto.	_____ _____ _____	_____ _____	_____ _____	_____ _____ _____ _____ _____

<b>SUSTITUTOS ANÁFORICOS</b> _____ _____ _____ _____	En el texto se utiliza diversidad de sustitutos anafóricos para evitar repeticiones innecesarias.	<b>SI</b>	<b>Con dificultad</b>	<b>NO</b>	_____ _____ _____ _____ _____
<b>CONECTORES</b> _____ _____ _____ _____	En el texto se evidencia el uso de diversidad de conectores acordes con su función lógica.	<b>Si</b>	<b>Con dificultad</b> _____	<b>No</b> _____	_____ _____ _____ _____ _____
<b>PROGRESIÓN TEMÁTICA</b> _____ _____ _____ _____	El texto conserva de manera progresiva y coherente el hilo conductor durante todo su desarrollo.	<b>Si</b>	<b>Con dificultad</b>	<b>No</b>	_____ _____ _____ _____ _____

Luego, la docente expresa a los estudiantes que van a realizar la evaluación del texto desde esos ítems y poner una x donde consideren, ya sea en presente (cuando cumple con todas las características del ítem), con dificultad (cumple con una característica del ítem y otra no) o ausente (no tiene ninguna de las características del ítem), y al frente escribir el porqué de esa respuesta, especialmente si marcó con dificultad, decir qué característica se cumple y cuál faltó. Durante el diligenciamiento de la rejilla, la docente se desplaza por todos los grupos indagando sobre las dificultades, guiando el proceso y brindando las ayudas ajustadas a cada subgrupo.

También, resalta la importancia de no tachar o borrar, lo que considera debe corregir su compañero. Pero si lo puede señalar, ya sea encerrando en un círculo, subrayando o escribiendo un comentario al lado.

Una vez realizada la coevaluación, la docente dice que los estudiantes número 1 devuelvan los escritos a sus autores y les hacen las recomendaciones pertinentes, también aprovechan los evaluados para preguntar sobre algunas correcciones que no son claras. Durante el proceso, la docente destaca la labor de los evaluadores y así mismo el respeto y humildad con la que deben recibir los evaluados las sugerencias, pues todo el proceso es con el fin de mejorar los propios escritos.

Luego, se realiza el mismo ejercicio cambiando de roles, los números 2 pasan a tomar el papel de evaluadores y los números 1 los evaluados. Se recuerda emplear un lenguaje pertinente y respetuoso para realizar una crítica o recomendación, con el fin que el compañero no se vaya a sentir mal y resaltar los argumentos para defender sus observaciones. Es por ello, que para corregir algo debe saber muy bien al respecto.

Seguidamente, la docente dice a los estudiantes reescribir la última versión de sus escritos, para las cuales deben tener presentes las observaciones realizadas por sus compañeros.



Ahora bien, la docente explica que debido a que la próxima clase se realizará el cierre y la socialización de trabajo realizado en cada una de las sesiones, en el cual participará gran parte de la comunidad educativa, es necesario hacer el proceso de preparación y edición de ese producto final, es decir, digitar los propios artículos de opinión para que los lean otras personas, especialmente sus destinatarios, por lo cual se deben tener en cuenta aspectos como la estética, orden y cumplir con el propósito comunicativo planteado desde el inicio.

Por tanto, se dirigen a la sala de sistemas, donde los estudiantes digitan sus artículos de opinión, empleando normas mínimas de trabajos escritos como: tipo de letra, tamaño, color, interlineado y estructura del texto. La docente, recuerda que los artículos de opinión serán publicados en el periódico de la institución.

También, se organizan los grupos de exposición para el cierre, ya que se realizará por medio de stand. Así mismo, cada estudiante realiza una tarjeta de invitación para llevar a sus familiares y puedan asistir el día de la socialización.

Debido a lo anterior, la docente indaga ¿Qué propósito tiene una tarjeta de invitación? ¿Qué información contiene? ¿Qué aspectos se deben tener en cuenta? Una vez escuchadas las respuestas de los estudiantes, la docente se apoya en ella para intervenir aclarando algunos conceptos y resaltando los aspectos a tener en cuenta en la tarjeta de invitación, también se indaga por los elementos de la situación de comunicación de la tarjeta. Luego brindará a los estudiantes el material necesario, como cartulina y algunos stickers de tatuajes que podrán pegar para contextualizar las tarjetas.

Para el diseño y construcción de las invitaciones se apoyan en las tarjetas que trajeron a la clase, entre todos se determinan aspectos importantes e iguales para todos como la fecha, el lugar y la hora; ya que la frase de motivación puede ser individual, lo importante es que cumpla con los elementos necesarios como: a qué se invita.

Te invitamos al cierre y socialización de nuestros artículos de opinión sobre los tatuajes.

Fecha: \_\_\_\_\_

Lugar: \_\_\_\_\_

Hora: \_\_\_\_\_

¡CONTAMOS CON TU ASISTENCIA!

**Cierre:** Entre todos socializan el sentir en la sesión, desde aspectos positivos y negativos sobre los cuales hay que seguir trabajando, por tanto, entre los mismos estudiantes proponen diversas estrategias. También, la docente indaga por el cumplimiento de los objetivos del día ¿Qué tan cómodos se sienten con sus artículos de opinión? ¿Consideran que lo aprendido sirvió para mejorar sus escritos? ¿Qué aspecto de los trabajados es el que más recuerda? ¿Por qué? ¿Qué aspectos le generan dificultad? Y explicar por qué ¿Consideran que lo trabajo en las sesiones les sirve para más adelante? ¿En qué?

## SESIÓN No 15 CIERRE Y SOCIALIZACIÓN DE LOS ARTÍCULOS DE OPINIÓN

### Objetivo:

✓ Cierre y socialización de los artículos de opinión en una presentación a la comunidad educativa.

**Inicio:** La docente inicia la clase recordando a los estudiantes que esa es la última sesión en la cual, se va a socializar todo lo trabajado y aprendido para llegar a la construcción final de sus propios artículos de opinión. En este día se retoman las normas y se resaltan otras de acuerdo a la dinámica de la socialización, como respetar el turno de exposición de sus compañeros, cada uno debe estar en su stand correspondiente y tenerlo ordenado, ser amable y respetuoso con las personas que llegan a su stand, manejar un buen tono de voz y vocabularios para que todos los asistentes escuchen.

**Desarrollo:** se organizan 4 stands, cada uno correspondiente a una de las dimensiones trabajadas (situación de comunicación, superestructura y lingüista textual) y el último stand están los artículos de opinión (impresos) para que el público pueda leerlos, están en un lugar decorado con imágenes de tatuajes realizadas por los estudiantes. Cada estudiante se ubica en el stand correspondiente y seleccionado desde la sesión anterior, decoran su mesa y pared con los trabajos realizados según la dimensión.

La docente les indica que cada estudiante se hace cargo de un aspecto específico y a medida que va exponiendo muestra lo trabajado, da la bienvenida y dice al público por donde continuar su recorrido. La docente resalta la importancia de apoyar al compañero que de pronto se le olvide algo o le dé vergüenza, y hacerlo siempre de manera respetuosa. También, recuerda que al finalizar la exposición dan un espacio para que los asistentes realicen preguntas al respecto.

Cada grupo de estudiantes prepara el ensayo de la presentación en su stand, la docente realiza el recorrido correspondiente mencionando aspectos por mejorar y motivando a los estudiantes en el trabajo que van a realizar.

Una vez terminado el ensayo, dos estudiantes reciben los invitados, les dan la bienvenida, hacen la introducción y breve explicación del recorrido. Así mismo, deben ir coordinando el paso ordenado por el stand.

**Cierre:** Después de recoger los stands y el trabajo realizado, la docente agradece a los estudiantes por su esfuerzo, dedicación y compromiso. Así mismo, les da algunas recomendaciones para próximas exposiciones con el fin de hacerlo cada vez mejor.

Luego, indaga por el sentir en la sesión ¿Cómo se sintieron en la exposición? ¿Qué fue lo mejor? ¿Qué aspectos les causaron dificultad? ¿Por qué? ¿Qué creen que deben mejorar para la próxima presentación? ¿Consideran que aprendieron más o menos con esta metodología? ¿Por qué? ¿Qué aspectos positivos destacan de la docente? ¿Qué consideran que debe mejorar? ¿Para qué?

## ANEXOS

### Anexo 1. Narrativo EL PRIMER TATUAJE DE DAMIÁN



Desde pequeño, a Damián le enseñaron el respeto por el idioma y el amor por la literatura, que, sumado con su inteligencia y orden, lo llevaron a convertirse en un editor impecable. No había error ortográfico o incongruencia en el sentido que se le escapara a este ojo milimétrico.

Por otra parte, la vida social de este personaje era muy agitada y aunque nunca había estado muy seguro de hacerse un tatuaje, por alguna extraña razón (tal vez porque ya estaba llegando a sus 30 años), tenía en el fondo de su cabeza hace algunos meses hacerse uno.

Después de vacilar por días, por fin se decidió por la frase de uno de sus escritores favoritos, Albert Camus, que dice: “No es vergonzoso preferir la felicidad”. Lo quería en su espalda, cerca del hombro izquierdo, por si se llegaba a aburrir, no tendría que verlo todos los días de frente.

Llegó al establecimiento de tatuajes y su instinto lo llevó a dar instrucciones exactas acerca de la frase que quería y el estilo de letra. Ese día estaba algo distraído por una serie de acontecimientos en la oficina que lo habían agarrado fuera de base. El artista de tatuajes empezó con su labor, pero Damián sentía que le faltaba dar otra especificación.

Estaba a punto de recordarse cuando le entró una llamada al móvil, era de la oficina, a deshoras, por el mismo lío de la mañana. La preocupación que quedó después de la llamada no solo le disminuyó el dolor de la aguja, hizo que el tiempo de llevar a cabo la “tinta” fuera corto. Salió disparado del establecimiento, no tuvo tiempo ni de revisar bien el tatuaje.

Tras llegar a su casa y resolver el problema desde su computador portátil, tuvo la intención de ver cómo había quedado su obra permanente del cuerpo. Fue el baño, se miró al espejo y levantó un poco el algodón que protegía su piel. Era un poco difícil leer al revés, pero estaba seguro que el tatuaje decía: “No es vergonzoso preferir la felicidad”.

Tomado de: (<https://goo.gl/9D2qoi>).

## **Anexo 2. Expositivo PIERCING Y TATUAJES**



Tanto los tatuajes como las perforaciones en la piel, pueden producir infecciones bacterianas. También se pueden inocular virus como herpes, papiloma y algunos tipos de hongos.

Ya sea por costumbre cultural, religión, moda o por manifestarse de alguna forma, la gente a lo largo de la historia ha perforado su cuerpo logrando agujeros de variados tamaños y le ha dibujado las más diversas figuras. Lo cierto es que, en la actualidad, las técnicas de piercing y tatuajes están masificadas, lo que hace que sea algo normal y las personas no se preocupen de los riesgos que pueden traer.

De las complicaciones que pueden surgir luego de hacerse un piercing, las principales son las infecciones de la herida o abscesos que afectan al cartílago de la oreja o nariz. También existe la posibilidad que la persona sea alérgica a los metales, se desgare el tejido si el objeto es muy pesado, y se produzcan cicatrices hipertróficas.

Por otra parte, las perforaciones en la cavidad oral, especialmente en la lengua, pueden producir deformidad de las encías, alteraciones dentarias y en caso de requerirse una intubación orotraqueal de urgencia, puede llegar a impedirla, lo que tiene un riesgo vital para el paciente.

Agrega que las infecciones en la lengua pueden irse al interior del organismo causando una infección cardíaca llamada Endocarditis Bacteriana, que es de extrema gravedad.

Además, si no hay una técnica aséptica, se pueden adquirir virus tales como el de la Hepatitis B, C e, incluso, el VIH al realizar un piercing en cualquier sitio, incluida la ceja u ombligo. En esta última zona no es recomendable perforarse, ya que se han descrito infecciones de las heridas operatorias al realizar una cirugía laparoscópica.

## **LOS TATUAJES**



Los dibujos se hacen mediante una inyección con aguja, dentro o debajo de la piel, con un pigmento insoluble. Inicialmente se produce una respuesta inflamatoria que se traduce en una descamación de la epidermis y una inflamación de la dermis.

Al igual que con los piercings, es posible que se produzcan infecciones bacterianas, especialmente por estafilococo o estreptococo.

También se pueden inocular virus tales como el herpes, papiloma y algunos tipos de hongos. Otras reacciones, no infecciosas, que pueden aparecer en la piel son alergias a los colorantes, reacciones granulomatosas (por cuerpo extraño), reacciones liquenoides psoriasis en la zona del tatuaje.

Por esto la recomendación es: “en la adolescencia no hay que hacerse nunca un tatuaje”.

Publicado por Maggie en

Tomado de: (<https://goo.gl/byQ76X>).

### **Anexo 3. Argumentativos**

#### **LOS TATUAJES**

Publicado el 27 diciembre, 2012 por cuadernodeclasedelengua

Los tatuajes corporales están presentes en la sociedad desde sus inicios. Ya se usaban en la antigüedad y estaban relacionados con el lado erótico, emocional y sensual de la vida. Algunas culturas los hacían como arte, otras con fines rituales, otras como señal de madurez e incluso se ha llegado a pensar que en algunos casos tenían fines terapéuticos. Hasta en la Biblia aparecen símbolos que implican tatuajes.

En la actualidad, con demasiada frecuencia los tatuajes son asociados a personas de mala reputación, que hacen extensible a todos los que los llevan, la gente juzga por las apariencias. En el ámbito laboral, algunos empresarios son reacios a contratar a trabajadores tatuados porque dan mala imagen de la empresa y provocan desconfianza en los clientes. Es cierto que también se corre

el riesgo de contagiarse con enfermedades, por ejemplo, el SIDA, si no se toman las medidas higiénicas necesarias.

Sin embargo, yo amo los tatuajes. Los considero un arte y creo que llevar una obra de arte en tu cuerpo es realmente fantástico. Un tatuaje es estético cuando se hace adecuadamente por un profesional cualificado. Para muchas personas, especialmente jóvenes, es una forma de rebeldía. Aunque, como cada vez están socialmente más aceptados, para otros hacerse un tatuaje es sencillamente una manera de expresarse o ejercer su libertad.

PALOMA CALVO

Tomado de: (<https://goo.gl/wCmyMh>).

#### **Anexo 4.**

El tema de hoy, Tatuajes “Sellos para siempre”.

**Publicado 14/10/2015**

**Gloria Inés Arias**

Recuerdo el significado que en mi niñez tenía un tatuaje. Era común verlos en presos y en legendarios piratas, aunque no eran frecuentes, de vez en cuando veíamos a alguien que nos recordara el personaje de “Popeye el marino” con anclas o figuras de escapularios, cruces, pájaros, tigres, corazones atravesados, iniciales, entre otras. Y nosotros, por juicios, tal vez equivocados de nuestros mayores, especulábamos que todo aquel que los llevara eran protagonistas de “un triste o tormentoso pasado”.

En la actualidad el significado de estos ha cambiado. Entre los diversos acervos, están aquellos que optan por los nombres de sus seres queridos y propios. También con referentes proverbiales significativos para quienes los llevan. Y los de tendencias tribales, doctrinas, religiones, frases o figuras con representaciones que declaran respeto por la naturaleza y su compromiso para defenderla.

“Los tatuajes no cambian en nada la naturaleza de quienes las llevan, es sólo algo que se plasma exteriormente, importante para ellos y para su entorno social. A la postre, lo que ellos son, lo llevan en su interior por esto, no hay que juzgar a las personas por cómo se ven, sino, por su condición, su calidad y sentimientos”.

La sociedad en todos sus niveles ha tratado de asimilar los tatuajes como una expresión del arte

corporal con distintos fines. Sin embargo, hay quienes tienen sus reservas frente a ellos y afirman, no consentir el tatuaje en sus hijos. Desconociendo que hoy sus imposiciones y deseos pierden vigor, con la teoría de la libre expresión de la personalidad y de estilos de vida.

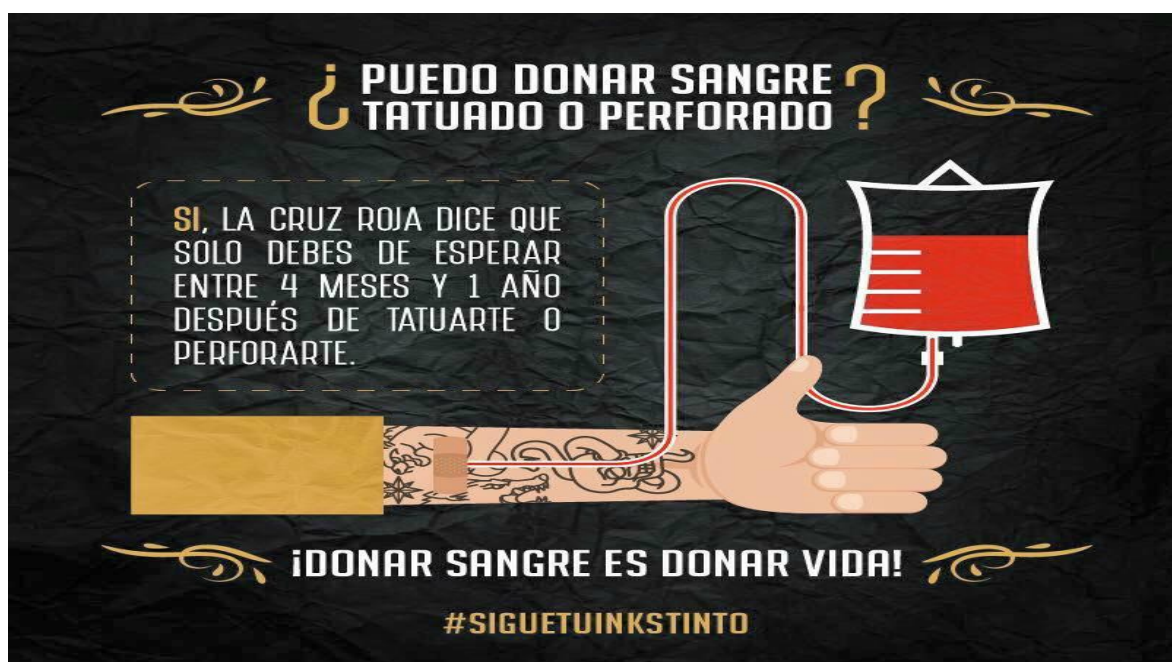
“A los jóvenes, “estos grabados” se les ha convertido en una obsesión que va más allá de la moda, pasando de ser un antojo a una señal con la que quieren convivir para siempre. Aspiran exhibirla como una prenda más de su atuendo que va a perfeccionar su original aspecto”.

Con el respeto que me merecen todos los que optan por este gusto, me acojo a los que están en contra del tatuaje para los adolescentes. Opino que un padre debe persuadir al hijo para que evite decisiones a veces desacertadas, que espere y actúe con buen sentido y criterio y no tenga que asumir una marca en el cuerpo que un día se cansará de ella.

¡Hay que tener suficiente discernimiento para realizarse un tatuaje! además se deben exigir medidas asépticas que garanticen sesiones que no comprometan su salud.

Tomado de: (<https://goo.gl/Bcm6jw>).

**Anexo 5. AFICHE:**



## DEBATE SOBRE LOS TATUAJES

Tomado de: (<https://www.youtube.com/watch?v=zc4ZvHupQoQ&t=52s>).

## Anexo 6. ARTÍCULO DE OPINIÓN.

### SEGURIDAD VIAL POR ESTELA PÁEZ

Luego del accidente de tránsito sucedido hace apenas cuarenta y ocho horas deseo compartir con los lectores mis más profundos sentimientos al respecto.

Podría decirse que esta catástrofe es prácticamente la crónica de una muerte anunciada. Nuestras calles se encuentran atestadas de conductores que no conocen las reglas mínimas de tránsito e inclusive muchos que no poseen la licencia correspondiente para hacer uso de un automóvil.

Es importante entender que un auto es una herramienta, pero también un arma, una muy peligrosa. Es por ello que es necesario que todos los conductores conozcan, rigurosamente, en su totalidad las normas de tránsito y hayan superado Los exámenes necesarios para hacer uso de un vehículo. También es necesario Concientizar a peatones y ciclistas la necesidad de respetar de igual forma las reglas en la vía pública.

En mi humilde opinión, no sólo los ciudadanos tenemos gran responsabilidad en los accidentes de tránsito que suceden a diario. Creemos que podemos hacer uso de nuestro vehículo de manera indiscriminada, por eso superamos la velocidad permitida, pasamos los semáforos en rojo, conducimos alcoholizados, etc.

Fuentes oficiales afirman que al menos veinte personas mueren por accidentes de este tipo cada día, una cifra que debería alarmarnos, pero parece que no prestamos atención a estos números que parecen realmente importantes. Sin embargo, somos capaces de recordar otras cifras banales, como el rating de los programas. Es por ello que los medios de comunicación también debemos priorizar la información que plasmamos en las noticias que presentamos, si elegimos hablar sobre la cantidad de personas que miran un programa de televisión por la noche o la cantidad de muertes que podríamos evitar todos los días. Es por ello que también los periodistas tenemos una cuota de culpabilidad. Pero aquellos que cargan con la mayor responsabilidad son los dirigentes políticos y los miembros del estado.

En primer lugar, les corresponde de manera exclusiva la educación y concientización de todos los ciudadanos que habitan el territorio de esta Nación.

Este es el primer medio por el cual deben encargarse de resguardar nuestra seguridad vial. En segundo lugar, deben utilizar los medios necesarios para detectar los delitos producidos en las rutas y calles, y sancionar a los responsables de manera severa y con las penas correspondientes.



Considero también necesario políticas públicas destinadas a la disminución del uso de vehículos, los cuales no sólo producen accidentes, sino que contaminan nuestro aire. Es por ello que debe ser fomentado el uso de bicicletas, caminar y sobretodo estas políticas, deben apuntar a la mejora del transporte público, para que todos los ciudadanos tengamos acceso al mismo y sea nuestra primera opción a la hora de llegar a nuestros trabajos o llevar a nuestros hijos a la escuela.

Es por ello que considero elemental el compromiso de todos cuando hablamos de seguridad vial, pero quiero pedirle encarecidamente a la clase dirigente que nos ayude en esta ardua tarea y tome cartas en el asunto.

### Anexo 7. Rompecabezas

**Argumento de ejemplificación**  
Los ejemplos refuerzan la tesis. Deben guardar relación con el tema del que se está hablando para ser válidos y persuasivos.

“Pongamos un ejemplo, ocurrido en Valencia, donde un alumno del instituto X puso una denuncia por continuas agresiones”

UN EJEMPLO SIMPLE PUEDE SER USADO PARA UNA ILUSTRACIÓN

LOS EJEMPLOS DEBEN SER CIERTOS

SE PUEDE UTILIZAR MAS DE UN EJEMPLO, SI SIRVEN COMO APOYO A NUESTRO ARGUMENTO

DEBE PARTIR DE PREMISAS FIABLES

EEH... BUENO, EN MI CULTURA ES COSTUMBRE VIVIR MUCHOS AÑOS. ¿EH? ¿EH?

SILENCIO. NO QUIERAS IMPONERME TUS VALORES.

**ARGUMENTOS DE HECHO**

son aquellos que se basan en pruebas observables. Por ejemplo, la tesis «Este año ha llovido muy poco» puede sustentarse en un argumento de hecho como el siguiente:

Los pantanos están a un tercio de su capacidad.