



Universidad Tecnológica
de Pereira

Facultad de
Ciencias de la Educación

Narrar, exponer y argumentar: secuencias didácticas para la comprensión y producción de textos



Editorial UTP

Martha Cecilia Arbeláez Gómez
Luz Stella Henao García
Carlos Emilio Puerta Giraldo
Daniel Mauricio Guerra Narváez
Diego Armando Aristizábal
Tatiana Salazar Marín
Martha Lucía Garzón Osorio
Yenny Quintero Arango
Karolaim Gutiérrez Valencia
Jhon Alejandro Marín Peláez

Rosa María Niño
Jesús Antonio Loaiza
Dora Luz Aguirre Quintero
Luz Adriana Pinzón Taborda
Paola Andrea Aguirre
Esmeralda Quintero Arango
Marisol Agudelo Naranjo
Julián Andrés Giraldo Salguero
Victoria Eugenia Salazar Arias
Edna Margarita Sierra López

Colección Textos Académicos

Luz Stella Henao García. Villamaría (Caldas), 1964
Magister en Educación y Desarrollo Humano. CINDE-Universidad de Manizales. Psicóloga y Licenciada en Educación Especial, Universidad de Manizales.
Profesora Catedrática - Auxiliar - de la Universidad Tecnológica de Pereira
Publicaciones: "La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora y de los sistemas geométricos con la mediación de las TIC: MATELETIC". Colombia, 2016.
"Ha publicado artículos en revistas especializadas nacionales, en el campo de su especialidad"
Grupo de investigación: Educación y Tecnología
stellahenao@utp.edu.co

Martha Cecilia Arbeláez Gómez. Calarcá (Quindío), mayo 31 de 1963.
Doctora en Psicología de la Educación, Universidad de Barcelona. Magister en Pedagogía y Desarrollo Humano. CINDE-Universidad de Manizales. Psicóloga y Licenciada en Educación Especial, Universidad de Manizales.
Profesora titular, Facultad de Ciencias de la Educación.
Publicaciones: "La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora y los sistemas geométricos con la mediación de las TIC: MATELETIC", Colombia, 2016. "Las prácticas Educativas, desde lo presencial a la mediación por TIC". Chile, 2012. "Un acercamiento a la metacognición y la comprensión lectora en universitarios de México y Colombia". Colombia, 2011. "Enseñar en la universidad. Saberes, prácticas y textualidad". Colombia, 2011, entre otros libros.
"Ha publicado artículos en revistas especializadas nacionales e internacionales de su especialidad".
Grupo de Investigación: Educación y Tecnología.
marthace@utp.edu.co

Carlos Emilio Puerta Giraldo. Cartago (Valle), 1961.
Magister en Educación, Universidad Tecnológica de Pereira. Especialista en Filosofía de la Ciencia y Educación, Universidad del Valle. Licenciado en Filosofía y Letras, Universidad de Caldas.
Profesor Catedrático - Auxiliar - de la Universidad Tecnológica de Pereira.
Publicaciones: "Palabras Libres". Colombia, 2012. Ganador del Premio Compartir al Maestro, regional Valle del Cauca, en el 2011 y finalista de este galardón, a nivel nacional, en este mismo año. "Ha sido ponente en congresos internacionales y ha publicado en revistas indexadas a nivel nacional".
Grupo de investigación: Educación y Tecnología.
cepuerta&@utp.edu.co

Daniel Mauricio Guerra Narváez. La Virginia (Risaralda), 1985.
Licenciado en Español y Literatura (UTP) Magister en Educación (UTP)
Profesor Catedrático - Auxiliar - de la Universidad Tecnológica de Pereira.
Grupo de investigación: Educación y tecnología.
dmguerra@utp.edu.co

Tatiana Salazar Marín. Pereira (Risaralda), 1992.
Magister en Educación y Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira.
Profesora Catedrática - Auxiliar - de la Universidad Tecnológica de Pereira
Publicaciones: "La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora y los sistemas geométricos con la mediación de las TIC: MATELETIC", Colombia 2016.
Grupo de investigación: Educación y Tecnología
tasalazar@utp.edu.co

Martha Lucía Garzón Osorio. Santa Rosa de Cabal (Risaralda), 1972
Magister en Educación, Universidad Tecnológica de Pereira. Fonoaudióloga, Universidad Católica de Manizales.
Profesora asistente de la Universidad Tecnológica de Pereira.
Publicaciones en capítulos de libros: "Adecuaciones Curriculares para la Atención de Niños, Niñas y Jóvenes con Necesidades Educativas Especiales". Gobernación de Risaralda - INPE 2003. "Alto Vuelo: Historias de Vida y Experiencias Exitosas de Inclusión Educativa de Población con Necesidades Educativas Especiales". Gobernación de Risaralda-UTP, 2007. "Guía para la atención educativa en el aula desde la diversidad". UTP - Gobernación de Risaralda. 2011.
Grupo de Investigación Educación y Tecnología.
malucia@utp.edu.co

Paola Andrea Aguirre Giraldo. Pereira (Risaralda), 1983
Magister en Educación, Universidad Tecnológica de Pereira. Ingeniera Comercial, Universidad Libre de Pereira.
paulandreaaguirreutp@gmail.com

Narrar, exponer y argumentar: Secuencias didácticas para la comprensión y producción de textos

Martha Cecilia Arbeláez Gómez
Luz Stella Henao García
Carlos Emilio Puerta Giraldo
Daniel Mauricio Guerra Narváez
Diego Armando Aristizábal
Tatiana Salazar Marín
Martha Lucía Garzón Osorio
Yenny Quintero Arango
Karolaim Gutiérrez Valencia
Jhon Alejandro Marín Peláez
Rosa María Niño
Jesús Antonio Loaiza
Dora Luz Aguirre Quintero
Luz Adriana Pinzón Taborda
Paola Andrea Aguirre
Esmeralda Quintero Arango
Marisol Agudelo Naranjo
Julián Andrés Giraldo Salguero
Victoria Eugenia Salazar Arias
Edna Margarita Sierra López



Universidad Tecnológica
de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Colección Textos Académicos
2018

Narrar, exponer y argumentar : secuencias didácticas para la comprensión y producción de textos / Martha Cecilia Arbeláez Gómez y otros – Pereira : Universidad Tecnológica de Pereira, 2018.

240 páginas. – (Colección Textos Académicos)

ISBN: 978-958-722-324-8
eISBN: 978-958-722-674-4

1. Lenguaje y educación 2. Narración (Retórica) 3. Creación Literaria 4. Comunicación escrita (Enseñanza) 5. Producción de textos.

CDD 372.41

Narrar, exponer y argumentar: secuencias didácticas para la comprensión y producción de textos

© Martha Cecilia Arbeláez Gómez
© Universidad Tecnológica de Pereira

Primera Edición, 2018

ISBN: 978-958-722-324-8
eISBN: 978-958-722-674-4

Colección Textos Académicos

Universidad Tecnológica de Pereira

Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión
Editorial Universidad Tecnológica de Pereira

Coordinador editorial UTP

Luis Miguel Vargas Valencia
luismvargas@utp.edu.co
Tel:3137381

Edificio 9, Biblioteca Central “Jorge Roa Martínez”
Cra. 27 No. 10-02 - Los Álamos
Pereira, Colombia
www.utp.edu.co

Montaje y producción:

Universidad Tecnológica de Pereira
Centro Recursos Informáticos y Educativos, CRIE

Impresión y acabados:

Publprint SAS

Reservados todos los derechos

Contenido

<i>Prólogo</i>	13
<i>Introducción</i>	15
CAPÍTULO UNO	19
<i>1.1 Lenguaje</i>	21
<i>El lenguaje en la educación</i>	21
<i>1.2 Lenguaje escrito</i>	23
<i>1.3 Los géneros discursivos</i>	25
<i>1.3.1 El texto narrativo</i>	27
<i>1.3.2 El texto expositivo</i>	28
<i>1.3.3 El texto argumentativo</i>	29
<i>Bibliografía</i>	31
CAPÍTULO DOS	35
<i>La enseñanza de la comprensión en la escuela: miradas y retos</i>	37
<i>Bibliografía</i>	47
CAPÍTULO TRES	51
<i>3.1 Presentación</i>	53
<i>La enseñanza de la producción escrita</i>	53
<i>3.2 Creencias sobre los textos escritos</i>	55
<i>3.3 El proceso de producción: ¿qué enseñar en el momento de escribir un texto?</i>	56
<i>Bibliografía</i>	60
CAPÍTULO CUATRO	61
<i>Secuencias didácticas para la producción y comprensión de textos, a través de prácticas discursivas, orales y escritas</i>	63
<i>4.1 Planeación de la práctica pedagógica</i>	63
<i>4.2 Secuencias didácticas mediadas por las TIC</i>	66
<i>4.3 Fases para la implementación de una secuencia didáctica</i>	68
<i>4.3.1 La fase de preparación o planeación</i>	68
<i>4.3.2 Fase de desarrollo o ejecución</i>	70
<i>4.3.3 Fase de cierre</i>	74
<i>Bibliografía</i>	77
CAPÍTULO CINCO	81
<i>Telenovelas, un pretexto para leer textos: secuencia didáctica de enfoque socio-cultural, para mejorar la comprensión lectora de textos narrativos, en estudiantes de grado noveno</i>	83
<i>5.1 Enfoque teórico</i>	84

5.2 Fases de la secuencia didáctica	85
5.3 Conclusiones	98
Bibliografía	99
CAPÍTULO SEIS	101
<i>Conservación y medio ambiente: una secuencia didáctica para la comprensión de textos expositivos, con estudiantes de grado noveno</i>	103
6.1 Contextualización	104
6.1.1 Justificación	104
6.2 Sustentación teórica	105
6.3 Secuencia didáctica	107
6.4 Conclusiones	117
Bibliografía	119
CAPÍTULO SIETE	121
<i>Los reality shows y los medios de comunicación: una secuencia didáctica para la comprensión de textos argumentativos, con estudiantes de grado octavo</i>	123
7.1 Enfoque teórico	124
7.1.1 Contextualización	124
7.1.2 Fundamento teórico	124
7.2 Fases de la secuencia didáctica	125
7.3 Conclusiones	133
Bibliografía	134
CAPÍTULO OCHO	135
<i>Bebés animales en peligro: una secuencia didáctica para la producción de textos narrativos, a través de la creación de un libro-álbum</i>	137
8.1 Enfoque teórico	138
8.1.1 Contextualización	138
8.1.2 El libro-álbum	139
8.2 Fases de la secuencia didáctica	140
8.2.1 Objetivos de la secuencia didáctica	140
8.2.2 Descripción de la secuencia	140
8.3 Conclusiones	145
Bibliografía	146
CAPÍTULO NUEVE	147
<i>Los superhéroes: una secuencia didáctica mediada por las TIC para la producción de textos narrativos</i>	149
9.1 Enfoque teórico	150

9.1.1 Contexto general	150
9.1.2 El cómic y su trabajo desde un enfoque comunicativo	152
9.2 Fases de la secuencia didáctica	153
9.2.1 Objetivos	153
9.2.2 Descripción de la secuencia	154
9.2.3 Procedimiento	154
9.3 Conclusiones	158
Bibliografía	160
<i>CAPÍTULO DIEZ</i>	163
<i>De la bombilla al lápiz. El cómic, input para la producción de textos narrativos</i>	165
10.1 Enfoque teórico	165
10.2 Fases de la secuencia didáctica	167
10.3 Conclusiones	176
Bibliografía	178
<i>CAPÍTULO ONCE</i>	179
<i>El rey del ocaso: una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la producción de textos expositivo-descriptivos en inglés, con estudiantes de grado cuarto y quinto de la Institución Educativa Ciudadela del Sur</i>	181
11.1 Enfoque teórico	182
11.1.1 Contextualización	182
11.2 Fases de la secuencia didáctica	182
11.2.1 Objetivo general de la secuencia didáctica	182
11.2.2 Realización de la secuencia didáctica	183
11.3 Conclusiones	191
Bibliografía	193
<i>CAPÍTULO DOCE</i>	195
<i>El deporte opina: producción colaborativa de textos argumentativos, con estudiantes universitarios</i>	197
12.1 Enfoque teórico	198
12.1.1 El porqué de la secuencia	198
12.1.2 El texto argumentativo	199
12.1.3 El contexto de la secuencia	201
12.2 Fases de la secuencia didáctica	201
12.3 Conclusiones	209
Bibliografía	211
<i>CAPÍTULO TRECE</i>	215
13.1 Enfoque teórico	217

13.1.1 <i>Justificación</i>	217
<i>No pensemos para hablar, hablemos para pensar: Una secuencia didáctica para la producción de textos argumentativos, a través de la conversación</i>	217
13.1.2 <i>¿Por qué el texto argumentativo?</i>	219
13.2 <i>Fases de la secuencia didáctica</i>	220
13.3 <i>Conclusiones</i>	232
<i>Bibliografía</i>	233
<i>A MANERA DE CIERRE</i>	235

Lista de tablas

<i>Tabla 1. Núcleos narrativos</i>	92
<i>Tabla 2. Referentes para la identificación de un argumento</i>	95
<i>Tabla 3. Objetivos didácticos para la comprensión de textos argumentativos.</i>	126
<i>Tabla 4. Plano del relato</i>	142
<i>Tabla 5. Sesiones de la secuencia de producción de textos narrativos, tipo cómic.</i>	168
<i>Tabla 6. Intervención: indagación de saberes previos.</i>	203
<i>Tabla 7. Intervención: argumentación en situaciones reales de comunicación.</i>	204
<i>Tabla 8. Intervención: se lee para escribir.</i>	206
<i>Tabla 9. Intervención: la producción textual.</i>	207
<i>Tabla 10. Intervención: construcción de sentido.</i>	208

Lista de figuras

<i>Figura 1. Producción escrita de estudiante.</i>	143
<i>Figura 2. Producción escrita de estudiante.</i>	144
<i>Figura 3. Fases secuencia didáctica para producción de textos narrativos</i>	154

Queremos dedicar este trabajo a todos aquellos maestros que hacen de sus clases espacios de transformación y de encuentro; a aquellos creadores de situaciones de aprendizaje que ven en sus estudiantes personas inmersas en contextos sociales de vulnerabilidad y a la educación como un medio de liberación.

Agradecimientos

De parte de todos los autores de este escrito, un profundo agradecimiento, en general, a todos los maestros; a quienes invitamos a reflexionar en torno a la posibilidad de una clase nueva, en la que sea posible escuchar a los demás, para hacerlos partícipes de los procesos formativos.

También, agradecimientos sinceros a los estudiantes que participaron en estas iniciativas innovadoras de secuencias didácticas, con las cuales fue posible construir esa clase, en la que el profesor asumió con dignidad su papel y fue un guía fructífero de las interacciones, en donde los estudiantes pudieron ver, con satisfacción, el fruto de sus esfuerzos, y en donde se evidenció su compromiso con la vida y los cambios que es necesario realizar para mejorar la educación.

Al igual que a los educadores en su aula, muchas dudas y problemáticas de toda índole nos asaltan diariamente, pero, en medio de estas, se abrió paso nuestro deseo de compartir unas experiencias de clase que esperamos puedan ser muy útiles en la labor cotidiana de los maestros. Va para todos, el mejor de nuestros abrazos.

Prólogo

Fue en la Línea de Didáctica del Lenguaje, de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, donde se iniciaron las reflexiones en torno a la enseñanza del lenguaje y, específicamente, sobre la enseñanza de la comprensión y la producción textual, dando como resultado el desarrollo de varias investigaciones, algunas de las cuales dan cuerpo y sentido a la obra que aquí se presenta. Para entonces, unos 10 años atrás, un grupo de maestros, bajo la orientación de la doctora Martha Cecilia Arbeláez Gómez y la magister Luz Stella Henao García, empezamos a realizar un proceso que nos re-ubicó en el interior de nuestras propias aulas y que trajo consigo una suerte de reflexiones y de transformaciones que tuvieron una naturaleza recíproca: afectaron, tanto a los estudiantes que las realizaron, como a los profesores que las orientamos.

Las nuevas aproximaciones a nuestras aulas mostraron un panorama muy preocupante, pues permitieron evidenciar que la enseñanza del lenguaje era asumida como algo estático, no vivo, perpetuo, abordado, primordialmente, desde una mirada gramatical. Más aún, a pesar de los discursos innovadores de los profesores y las investigaciones en este campo, la realidad indicaba que los significativos avances teóricos en didáctica, no habían transformado las prácticas educativas, las cuales seguían perpetuando modelos tradicionales, en los cuales los problemas están ubicados, de manera reiterativa, en los estudiantes y no en la manera como se enseña.

Precisamente, este fue el punto de partida: analizar las propias prácticas, ponerlas en cuestión, permeando necesariamente, las sensibilidades, en medio de un campo en el que el tablero y los rostros de los estudiantes son el reflejo y el examen de nuestros quehaceres educativos. Sin darnos cuenta, y mientras avanzábamos en la formulación de los proyectos de investigación, a veces como Quijotes incomprendidos en las instituciones educativas, empezamos a ser otros, y nuestras clases jamás volvieron a ser las mismas.

La determinación de cambiar una manera tradicional de hacer las cosas en el aula, tarea que recupera el compromiso social del maestro y da vida a la coherencia de su labor, trae consigo la necesidad de nuevas lecturas, no sólo por los requerimientos propios de la investigación en didáctica, sino por la necesidad de elaborar Secuencias Didácticas que efectivamente transformen los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este camino también surgen, a manera de interrogantes, y de propios cuestionamientos, las incertidumbres y los desconciertos de todo aquel que se atreve a profanar sus propias rutinas, sus viejos esquemas didácticos. Fueron ejercicios cuya complejidad supuso una tensión permanente y la necesidad de un diálogo entre los actores. Claro que sí, la tarea fue difícil, pero las satisfacciones fueron tan significativas que el esfuerzo valió la pena, tal como lo ratifica esta obra que se pone, con profunda satisfacción, a consideración de nuestros lectores.

Así como en una situación de enunciación se configuran los diferentes textos, en atención a los propósitos de los enunciadore, se fueron configurando las tipologías textuales de las que tratan las Secuencias Didácticas presentadas en esta obra. La dinámica tuvo tanto de lógica como de intuición y, en el desarrollo de las actividades llevadas a cabo, afloraron nuevas formas de ver y de hacer las cosas que, si bien estaban soportadas en referentes teóricos, tenían ese sello particular que les daba cada aula, cada grupo de estudiantes y sus construcciones colectivas; además de la personalidad del profesor participante.

De acuerdo con dicha dinámica, cada investigación fue también el diseño de una nueva cosmovisión sobre la educación y la didáctica, hecho que empoderó a los profesores en sus labores y los llevó a soñar con el despertar de una educación que se niega a perpetuar los modelos transmisionistas de la información. En este contexto surgió el anhelo, más allá de las cifras estadísticas, de volver a ser el espacio desde donde se da forma y se modela la sociedad y el tipo de ser humano que la convivencia armónica, la paz y el progreso requieren.

Si bien se debe ser sensatos para reconocer que este aporte es apenas una iniciativa para cambiar un universo de prácticas educativas descontextualizadas y repetitivas, ancladas en los monólogos del profesor y en la repetición de contenidos que carecen de sentido para los estudiantes, que aún permean la educación del país, también se debe ser pretenciosos, y probablemente justos, al decir que sin estas iniciativas jamás se logrará el cambio esperado. Arriesgarse a la transformación debe ser una tarea socialmente reconocida, sobre todo si ésta se realiza, por parte del maestro, de la mano de expertos y con el propósito de mejorar los desempeños de los estudiantes, y más allá de ello, buscando que éstos se hagan partícipes de una cultura escrita que requiere la formación de ciudadanos con un sentido democrático. De poco o nada sirve quejarse si no se hace parte de los procesos, si no se participa, desde una mirada altruista, en la intención de cambiar el mundo que nos correspondió vivir, a través de la transformación de los procesos educativos.

Ponemos aquí nuestras apuestas por una nueva perspectiva en la enseñanza de la comprensión y producción textuales; véanse como ejemplos o insumos para ser replicados, reflexionados o, por supuesto, mejorados por todos aquellos maestros que desean renovar-se en cada clase y que pretenden que sus estudiantes sean cada vez mejores lectores y escritores. Lo que significa, ¡vaya qué importante!, ser mejores ciudadanos.

Carlos Emilio Puerta Giraldo
Pereira, Risaralda, Colombia.

Marzo, 2018.

Introducción

La didáctica hace posible que los saberes propios de los maestros tengan pertinencia y trascendencia. Sin ella, la pedagogía carecería de sentido y su propósito no traspasaría el umbral de las puertas de las aulas. En tal sentido, sin poder alcanzar su realización en las interacciones humanas, propias de la educación, la pedagogía sería un discurso etéreo que no lograría materializarse en las realidades de la escuela; su saber histórico necesita de un dispositivo que la reconstruya diariamente, en cada situación del aprendizaje.

La didáctica se constituye pues, en el dispositivo que se nutre de la reflexión de los expertos y los profesores; así mismo, es acción, relación, orientación, método, situación, contexto, contacto, vivencia, propósitos y logros que se renuevan en las participaciones y formas de actuar; matizadas en los cierres de las sesiones de clase, pausas y reinicios que abren paso a las iniciativas. Por tanto, la didáctica es vida; el espacio en donde se albergan las posibilidades de todo aquello que se llama educación, la misma que abre la oportunidad de planear, entre todos, un mundo nuevo, armónicamente viable.

Sin embargo, en aras de su autonomía, la didáctica debe comprenderse transversalizada por la incertidumbre; de allí que su independencia jamás podrá significar el hallazgo de verdades absolutas, de fórmulas estandarizadas, o de métodos universales. En su constante reconstrucción, llega a acuerdos que se resisten a perpetuarse; además, establece vínculos teóricos interdisciplinarios, impredecibles, con el propósito de lograr sus metas de aprendizaje. De esta manera, una vez que ha detectado una trayectoria posible en el contexto, intuye una acción que, aunque resulte contradictoria, es también un ejercicio racional, un híbrido entre el cálculo y el componente emocional.

Se interpreta entonces que, en su más sensata concepción, la didáctica es búsqueda sin término y su validez como recurso educativo está en ser camino y no meta, crisis antes que certeza. Emerge como un desdoblamiento entre la intuición y la razón. Ajena a toda improvisación, se enajena de las hegemonías, de la evaluación paramétrica y de las lógicas no recíprocas.

Por los anteriores planteamientos, este libro surge, en teoría, como un documento sobre didáctica que, en su versión pragmática, anhela volverse curso; es decir, entrar a los salones, deambular por las opiniones de los maestros, ser copiado y reproducido, tergiversado... si se quiere. Sería justo si se lo define como una provocación para trabajar por secuencias, o como

un pretexto para atreverse a innovar, a cambiar, a pensar la clase, a ser otro en la perspectiva y la dinámica del pensamiento de los estudiantes y de sus inquietas realidades. Otra pretensión es la de reconocer el trabajo silencioso de los profesores, de la básica primaria y la básica secundaria, y darles una mano en su rutinario ajetreo.

Conviene aclarar que el contexto en el que se produce este documento se relaciona con los profesores que participaron en los procesos investigativos, dinámica que dio origen a las secuencias didácticas presentadas. En esta perspectiva, se asumió la educación como un quehacer estimulante y divertido, como una experiencia que ocupa una buena parte de la vida y que, por lo tanto, no tiene que ser monótona o aburrida. Arrebatarle a la tribulación de la rutina un momento de grato aprendizaje es, precisamente, la irreverencia inspiradora e innovadora de una secuencia didáctica.

En este sentido, esta obra trata, en términos más precisos, de la enseñanza de dos temas fundamentales en la educación colombiana: la comprensión lectora y la producción textual. En ella, se muestra la manera como un grupo de maestros decidieron trabajar estas temáticas, en sus propios espacios escolares, bajo la modalidad de la secuencia didáctica. Tanto las temáticas, como la metodología de los procesos, son retomadas del macroproyecto de la línea de investigación en Lenguaje, de la Facultad de Educación, de la Universidad Tecnológica de Pereira y fueron, en su diseño e implementación, apoyadas en teorías de reconocidos expertos y acompañadas por todos los docentes de la Maestría en Educación de esa institución.

El enfoque investigativo aplicado correspondió al cualitativo y con sus diversos procedimientos se avanzó en el proyecto que permitió medir la potencia de las 13 secuencias didácticas llevadas a cabo. De igual forma, el seguimiento realizado a la aplicación de las secuencias didácticas, en los establecimientos educativos seleccionados, tuvo una duración de dos años. Por supuesto, las intervenciones en el aula contaron con el previo consentimiento de los padres de familia, de las directivas de las instituciones educativas y de los mismos grupos de estudiantes, de todos los niveles de escolaridad abordados.

Pero, ¿por qué la enseñanza de la comprensión lectora? La respuesta, que parece siempre incompleta, está enmarcada en un propósito altruista muy amplio: permitir que los jóvenes encuentren un sentido para lo que leen y que ese sentido tome forma, en la medida en que lo leído sea puesto en favor de una revisión crítica del mundo que los rodea, así como de la construcción de su proyecto de vida. Más allá de saber a ciencia cierta lo que dijo o quiso decir el autor, se trata ahora de quedarse con todo aquello que en la lectura es pertinente y relevante para darle forma a la realidad.

En concordancia con lo anterior, en los procesos investigativos y en la implementación de las secuencias, jugaron un papel muy importante los contextos escolares, que tomaron vida bajo la perspectiva de los enfoques comunicativos (Hymes, 1996) o socioculturales (Cassany, 2006) y que dieron nombre a las tareas integradoras que orientaron las actividades. Por tal razón, las intervenciones establecieron entre la lectura, su comprensión y los entornos una conexión desde la cual se ganó el interés y la participación activa de los estudiantes.

Ahora, en lo que tiene que ver con la producción escrita, las intervenciones estuvieron relacionadas con la necesidad de que los estudiantes ejercieran, desde el rol de escritores, su papel como ciudadanos y como personas capaces de plantear, desde una tipología textual determinada, sus propias cosmovisiones, sus opiniones y sueños, así como también sus saberes e inquietudes. Por tal motivo, se asumió la producción escrita como un ejercicio de empoderamiento de aquella tarea, que inscribe al escritor en el universo de las reflexiones de una disciplina; lo que, además, lo hace partícipe de un colectivo en donde haya reconocimiento.

En articulación con los procesos de comprensión, los cuales tienen en cuenta el contexto en el que se desarrolla la vida de los estudiantes, como antes se anotó, la producción escrita tiene también repercusiones cognitivas; una de ellas, un impacto significativo en la imagen de sí mismo y otra, en la lectura del contexto. Dicho proceso, en palabras de Jolibert (2002), es el verdadero desarrollo de la comunicación; de allí que enseñar a escribir, en el marco de los principios que dan lugar a esta publicación, significa enseñar a producir textos completos en situaciones de comunicación reales que atañen a los contextos de los niños, niñas y jóvenes participantes (Jolibert, 2002).

Estas temáticas tomaron profundidad a través de los siguientes capítulos. El primero, el lenguaje en la educación; el segundo, la enseñanza de la comprensión en la escuela: miradas y retos; el tercero, la enseñanza de la producción escrita; el cuarto, secuencias didácticas para la producción y comprensión de textos, a través de prácticas discursivas, orales y escritas.

Complementariamente, del capítulo 5 al 13 se presentan, detalladamente, las nueve secuencias didácticas que dieron lugar a la presente investigación. En su orden, éstas exploraron los siguientes temas: la comprensión lectora de textos narrativos; la comprensión lectora de textos expositivos; los *reality shows* y los textos argumentativos; la producción de textos narrativos, a través de la creación de un libro-álbum; la mediación de las TIC en la producción de textos narrativos; el cómic como motivación para la producción de

textos; la producción de textos expositivo-descriptivos en inglés; los textos argumentativos, con estudiantes universitarios; y, finalmente, la producción de textos argumentativos a través de la conversación.

El desarrollo de las secuencias didácticas partió de la necesidad de fortalecer en los estudiantes la capacidad de tomar mejores decisiones, frente a sus habilidades con respecto a la oralidad y la escritura, lo que, desde luego, puede incidir en su bienestar y en el bien común de quienes los rodean, aspecto que resurgió en el tratamiento de temas relacionados con la vida de los escolares, o la apertura de clases orientadas hacia una participación ordenada en eventos argumentativos y, por esta vía, en la construcción colectiva de conocimientos. El ejercicio, por demás, hizo visibles a los estudiantes y democratizó el proceso educativo, en la medida en que permitió que cada estudiante se hiciera partícipe de la construcción de su propio saber, siendo esto, en criterio de los autores, otro nuevo matiz del concepto *Narrar, Exponer y Argumentar*.¹

1 Los diferentes autores mencionados en este apartado, se citan a lo largo de los capítulos que conforman el libro.

CAPÍTULO UNO

Inicio

El lenguaje en la educación

Daniel Mauricio Guerra Narváez

Magíster en Educación

Diego Armando Aristizábal

Magíster en Educación

Profesores Maestría en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Resumen

En el presente capítulo se exponen los fundamentos teóricos con los cuales se sustentaron los trabajos de investigación que dieron lugar a las distintas propuestas didácticas que se formulan en este libro. En el contexto del lenguaje y su preeminencia en el ámbito educativo, emergen una serie de referentes que permiten direccionar la disertación acerca de la función del lenguaje en el ejercicio pedagógico. Así pues, en primer lugar, se desarrolla una aproximación al lenguaje como universo de significación, en las estructuras culturales del ser humano. En segundo lugar, se analiza el lenguaje escrito desde una perspectiva sociocultural que le atribuye gran relevancia a las situaciones comunicativas reales y auténticas. En tercer lugar, se abordan los géneros discursivos considerados como prácticas sociales de uso del lenguaje que se expresan en enunciados relativamente estables, en las diversas esferas de la actividad humana. Finalmente, se describen las características de los tipos de textos narrativos, expositivos y argumentativos que se promueven en las propuestas.

Palabras claves: Lenguaje, Lenguaje escrito, Géneros discursivos, Tipos de textos.

1.1 Lenguaje

*“Los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo”
(Wittgenstein, 1921)*

El lenguaje se define como una condición innata del ser humano que determina aspectos intrínsecos de su pensamiento y su conducta. Al mismo tiempo, depende de circunstancias sociales y culturales particulares que motivan su desarrollo, ante lo cual también genera respuestas, aspectos que potencian su funcionalidad (Ayer, 1992). El lenguaje, como tal, está presente en las mediaciones que hace el sujeto entre el mundo, su propia subjetividad y la interacción entre ambas dimensiones. Es por ello que su designio se encuentra vinculado al acto de significar, así como hacer significativas las experiencias que han fomentado y promovido los distintos grupos

humanos, a lo largo de la historia de la especie. Fenómeno que le ha otorgado al ser humano la posibilidad de abstraer su devenir en el mundo, a partir de conceptos como el tiempo, el espacio, el ser o la muerte (Duch y Chillón, 2012).

De otro lado, en términos de competencia, el lenguaje es una elaboración asociativa que se establece en contextos colectivos de orden tribal, grupal, comunitario, masivo, entre otros, los cuales hacen del concepto, el sustento de categorías como la identidad, la perspectiva cosmogónica, el carácter nomotético o la lógica discursiva. En efecto, el lenguaje es un constructo meramente social, ya que responde específicamente a la necesidad de interactuar dentro de un espacio de valores figurados que ha construido el hombre para la comprensión, intervención y transformación de su entorno; en correspondencia, además, con principios como la conservación de la especie y su trascendencia (Cabrera, 2001).

Tales principios adquieren protagonismo para la sociedad, a partir de la convención colectiva que la fundamenta, y que hace del mismo lenguaje un objeto cultural de interacción y transacción social. En tales circunstancias, es posible dimensionar la participación del lenguaje, tanto en las instancias recíprocas o de intercambio comunicativo que realizan los hombres en su diario vivir, como en los montajes simbólicos que han desarrollado las distintas colectividades humanas; dinámicas que, a su vez, han permitido la construcción de categorías como la ciudadanía, el conocimiento o la identidad (Sacristán, 2008).

En función de lo anterior, los seres humanos han desarrollado múltiples dispositivos sociales y culturales que se definen como constructos semióticos y semiológicos, destinados a la reproducción, preservación, extensión y resignificación de sus experiencias particulares. Dichos elementos se conciben como formas de realización del lenguaje desde sus posibilidades verbales y no verbales, las cuales tienden a vincularse con ciertas actividades particulares de acuerdo con su potencial expresivo y comunicativo (Correa, 2003). Aunque las interacciones orales que se dan en un diálogo cotidiano son, por lo regular, los ejemplos inmediatos que se suelen traer a la mente cuando se hace referencia al concepto de lenguaje, es preciso indicar que la pintura, la danza, la música, la fotografía, entre otras formas de expresión no verbales, son también formas de realización del lenguaje.

Es igualmente importante diferenciar entre las formas de realización del lenguaje y las estructuras o elementos constitutivos que sirven de base a tales formas. Queda claro que, al igual que las notas no son una canción y los colores no son una pintura, las letras y la escritura como sistema, por su parte, no son una carta, un resumen u otro tipo de texto elaborado. Ello significa que detrás de la acción comunicativa que sustenta una interacción común siempre se podrán hallar una serie de categorías sistémicas que han de complementarse por factores circunstanciales de enunciador, tópico, intención, tipología, entre otros. La tendencia a ver el lenguaje sólo en la escritura, más no en la experiencia social, especialmente en lo que se dice y se hace

dentro de un espacio simbólico, ha promovido una visión que afecta específicamente al campo educativo; situación que ha llevado al docente a sumar esfuerzo en un trabajo guiado específicamente hacia la escritura, antes que al lenguaje escrito (Carlino, 2013).

1.2 Lenguaje escrito

El lenguaje ocupa un lugar especial en la vida de todo ser humano, pues a través de él las personas se apropian de un devenir histórico y cultural que determina en gran medida su identidad. Sobre el particular, Wittgenstein (1921) llegó a afirmar que los sujetos tienen la posibilidad de dar significado a un mundo exclusivamente a través del lenguaje y, por lo tanto, esa es su propia limitación. De acuerdo con lo anterior, la tradición lingüística ha demostrado que los seres humanos logran desarrollar un lenguaje en la medida que apalabran el mundo. Dicho de otra forma, todas las cosas son nombradas, gracias a la función representativa de la palabra, la misma que posibilita significar objetos, tanto desde las posibilidades de denotación y connotación que se sitúan sobre los conceptos, las ideas y las palabras; así como desde la emergencia de la democracia, las tecnologías, la divulgación científica, la globalización y el aprendizaje de lenguas (Cassany, 2006).

Pero no solo la función representativa del lenguaje es la que lo hace tan trascendente, sino también su función comunicativa, la cual se encuentra íntimamente emparentada con la anterior. El lenguaje permite a los seres humanos establecer relaciones con otros y en esa misma medida acordar situaciones, compartir experiencias, realizar solicitudes, indagar hechos, expresar sentimientos. En suma, el lenguaje se erige como una condición fundamental en la realización del sujeto dentro de un medio letrado, el cual responde a un tipo de lógica específica sobre la manera misma de materializar, en términos discursivos, tales intenciones comunicativas. De ahí que el concepto de lenguaje derive en el de lenguaje escrito, y específicamente cuando se hace referencia a la actuación comunicativa que desarrolla el hablante a partir de las múltiples formas textuales (Piaget, 1972, citado por Castorina, 1972; Mounin, 1979).

De otra parte, vista la interacción comunicativa como una alusión a la competencia de producción textual, es preciso señalar que la razón misma del lenguaje escrito constituye la enunciación de discursos que sean socialmente aceptables, en términos de sentido y en función de las situaciones y los sujetos inmersos. Como tal, el dominio del código escrito constituye una fase dentro del desarrollo del lenguaje escrito, mas no la totalidad de la destreza verbal del sujeto, para identificar o construir tipos específicos de textos de acuerdo con unas condiciones comunicativas (Pérez y Roa, 2010). En este sentido, los niños suelen evidenciar esta destreza antes de entrar a la escuela y, en muchos de los casos, logran diferenciar entre aquello que es de carácter narrativo y lo que no lo es. En otras palabras, el lenguaje, en su categoría escrita, supone una acción social que se asume y desarrolla en la interacción misma

con el entorno, las necesidades de comunicación y las posibilidades de expresión.

En esta línea, Ribera (2008) define el lenguaje escrito como “el conjunto de los distintos modos discursivos que resultan de la utilización de la escritura, es decir, como conjunto de formas de expresión que podemos encontrar en los textos escritos” (p. 2). Por tanto, estar en posición de reconocer el papel que cumplen los textos escritos dentro de los distintos grupos sociales y la manera en que se integran los saberes, de acuerdo con una lógica inmersa en la propia textualidad, resulta ser, finalmente, el objetivo de un proceso de enseñanza y aprendizaje que persigue la formación de un sujeto que participa de las múltiples formas de realización del conocimiento; desde luego, dentro de la realidad que lo produce y lo utiliza.

Ahora bien, la apuesta didáctica direccionada hacia este objetivo, prioriza la construcción situada del significado, haciendo del acto comunicativo la unidad general sobre la cual se establece el ejercicio de reflexión, análisis, categorización y producción. De acuerdo con lo anterior, es fundamental el trabajo con diferentes tipos de texto, en especial, con aquellos que están presentes, con mayor frecuencia, en los espacios sociales y culturales inmediatos a los estudiantes. Los mismos que encierran la riqueza implícita que anida en las redes simbólicas de interacción de las colectividades, en las que se mueven los seres humanos (Ferrari & Piatti, 2007).

Lo anterior permite, por supuesto, que muchos de los fenómenos a nivel del uso, producto de la diversidad de hechos y realidades que circundan los distintos discursos, puedan ser atendidos y asumidos por los hablantes y, a la par, reproducidos en mensajes y conductas verbales coherentes con los propósitos comunicativos. Sin ir más allá, es posible señalar que el lenguaje escrito tiene más de social que el mismo lenguaje oral, ya que mientras el último está presente en acciones propias de comunicación interna o introspectiva, el lenguaje escrito, por su parte, responde a una acción de interacción específicamente social, de intercambio con otro que es idealizado por el productor del texto, según directrices previamente formadas en ámbitos sociales y de intercambio interpersonal (Schneuwly, 1992).

Por lo demás, el lenguaje se vincula con todas las esferas de la vida humana, de ahí que ocupe un lugar privilegiado en la construcción de las dimensiones sociales, culturales, afectivas y cognitivas del sujeto, al tiempo que le permite manifestar ante otros sus opiniones y creencias; un hecho determinante para el ejercicio de la ciudadanía en la sociedad contemporánea y su paradigma informativo y democrático. De igual manera, en el contexto escolar, o fuera de él, los sujetos utilizan el lenguaje en una función mediadora en el aprendizaje, particularmente a través de los procesos de lectura y escritura, de diversos géneros discursivos, los cuales permiten acceder a un compendio de saberes históricos y culturales, que conducen a la formación de integrantes de un mundo que se mueve en la cultura de lo escrito.

1.3 Los géneros discursivos

El concepto que se aborda en este apartado se encuentra estrechamente vinculado al lenguaje y el lenguaje escrito tratados anteriormente. Podría afirmarse que los seres humanos desarrollan el lenguaje en la medida que participan de diversos contextos sociales y en ese sentido hacen uso de lo que Bajtín (1999, p. 248) denomina “Géneros Discursivos”.

En relación con lo anterior, para hacer parte de una cultura escrita se requiere ser competente en el uso del lenguaje, de acuerdo con cada situación en la cual se participa. Ello no sería factible sin la existencia de enunciados que respondan a ciertas características estables para los sujetos que hacen parte regularmente de tales actos comunicativos, puesto que esos convencionalismos son los que posibilitan la comprensión entre unos y otros. Tales enunciados se manifiestan tanto de forma oral como escrita y, según Bajtín (1982):

(...) reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no sólo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración. Los tres momentos mencionados –el contenido temático, el estilo y la composición– están vinculados indisolublemente en la totalidad del enunciado y se determinan, de un modo semejante, por la especificidad de una esfera determinada de comunicación (p. 248).

De esta forma, no puede concebirse un género sin una vinculación a un acto comunicativo en un contexto real de la actividad humana. Además, un hablante para lograr su intención comunicativa hace elecciones de un género específicamente acorde con sus pretensiones, esto es, el contenido, el estilo, el léxico y la estructura organizativa del discurso (Zayas, 2012); los que a su vez se constituyen en los elementos que permiten la caracterización del género mismo.

A propósito, si se considera la idea fundante que postula Bajtín de que existen tantos géneros como situaciones de uso del lenguaje en la vasta actividad humana, se hace necesaria la aclaración de su heterogeneidad, tanto en la expresión oral como en la escrita. Es decir, para el autor es evidente que unas prácticas discursivas son menos exigentes o simples, mientras que otras son de mayor complejidad.

En tal sentido, no es pertinente limitar los géneros discursivos al hacer una caracterización exhaustiva, pero sí es necesario señalar que las prácticas complejas son aquellas que resultan más elaboradas o emparentadas con la escritura; naturalmente, esas hacen parte de contextos culturales exigentes y organizados, como la academia,

la ciencia, el periodismo, entre otros. Por su parte, aquellos más espontáneos, que surgen en la cotidianidad de una manera simple, están relacionados con la oralidad, como la anécdota o el diálogo informal.

De este modo, hacer un uso adecuado de los géneros secundarios demanda mayores recursos o estrategias discursivas, tanto para su comprensión como para su producción. Por tanto, dicho ejercicio termina siendo una responsabilidad de la escuela, entorno que posibilita tales formaciones. Al respecto, Martínez (2004) sostiene desde una perspectiva discursiva interactiva que:

(...) en la medida en que se modifique y aumente el conocimiento previo del lector acerca de lo que significa abordar el lenguaje como discurso, acerca de la manera como se construye la arquitectura del texto y sus diversos niveles de organización textual, se puede lograr que los estudiantes hagan mejores inferencias sobre los textos y así realmente aprender a partir de ellos. Conocer acerca de la organización textual permite además al profesor, tener criterios para la evaluación de la comprensión y de la producción de los textos que los estudiantes leen o escriben, y por supuesto, permite ver a los productores de textos y a las editoriales, cómo hacer mejores textos para lograr un mejor aprendizaje (p. 18).

Lo anterior quiere decir que un sujeto que amplíe su conocimiento sobre los géneros discursivos, probablemente tendrá una mayor comprensión de todos los textos que tenga a su alcance. En este sentido, en relación con la escritura, Zayas (2012) afirma que:

Si enseñar a escribir es enseñar a apropiarse de las diversas formas genéricas mediante las que se efectúa la comunicación escrita, es necesario analizar las características de los géneros concretos que se van a enseñar a escribir, porque esto nos ayudará a definir los objetivos de enseñanza y de aprendizaje y a planificar las actividades. Dado un determinado género discursivo, necesitamos precisar:

- Los elementos de la situación comunicativa: quiénes son los participantes, qué relación hay entre ellos, cuál es la finalidad de la interacción, cuál la esfera institucional en que tiene lugar, cuál el tema, etcétera.
- La estructura mediante la que se organizan los contenidos.
- Las formas lingüísticas que reflejan en el texto los factores de la interacción (p. 66).

De acuerdo con lo anterior, las propuestas didácticas que se presentan a

partir del capítulo 5, aportan al mejoramiento de los procesos de comprensión y producción de textos, con el ánimo de facilitar la tarea de la escuela de formar ciudadanos competentes en el uso del lenguaje. De esta manera, se sugieren trabajos de intervención que abordan los tipos de textos que se presentan en diversos géneros discursivos y quizás los más frecuentes en el mundo académico: la narración, la exposición y la argumentación. Dichas tipologías serán descritas a continuación.

1.3.1 El texto narrativo

No hay una única respuesta para la pregunta ¿Qué es narrar?... Pero, si de respuestas adecuadas se habla, se podría decir que es crear mundos, dar vida, perpetuar la cultura, el amor y el saber. La narración ha estado siempre presente en la cotidianidad del hombre, por lo que a través de ella se establecen los modos de pensar e interactuar entre unos y otros (Ochs, 2000), siendo así un recurso que posibilita transmitir el acervo cultural, reconocer la alteridad, plasmar sucesos y configurar ideas, contextos y situaciones. Por consiguiente, narrar es contar o referir una sucesión de acciones y hechos, reales o imaginarios, ocurridos a lo largo de un tiempo determinado y relacionadas con unos personajes, que dan como resultado la variación o transformación de situaciones iniciales (Navarro, 2008).

En el anterior contexto, y de acuerdo con los planteamientos de Navarro (2008), los textos narrativos poseen dos características fundamentales: verosimilitud y punto de vista narrativo. La primera, hace referencia a que en la narración los hechos deben parecer verdaderos, aunque no lo sean; y la segunda, está relacionada con el narrador, quien puede atraer la atención del lector hacia los personajes, sus acciones o ambas, sin olvidar el ambiente donde suceden los acontecimientos.

Por su parte, Van Dijk (1978) refiere como elementos del texto narrativo, las acciones de los personajes, que deben poseer como mínimo un suceso de interés, expresando así una “complicación” en una sucesión de acciones; además, debe presentar reacciones que conduzcan a la “resolución” del conflicto, lo que determina el desenlace de la historia. Estas categorías conforman el núcleo del texto narrativo, conocido como “suceso”, el cual está conformado por un “marco” que da cuenta del lugar y circunstancia. Estos elementos constituyen un “episodio” y éste, en relación con otros episodios, determinan la “trama” de la historia.

En este sentido, la narrativa se traduce en el proceso de relatar, lo que implica dar cuenta de los componentes de un texto narrativo, de su conocimiento y descripción, así como de los niveles que lo conforman. Según Cortés y Bautista (1998), los textos narrativos están conformados por tres niveles o planos: el plano de la narración, el plano del relato y el plano de la historia. El primer nivel o plano aborda todo lo relacionado con el narrador y sus funciones; el segundo, tiene que ver con el modo o modos de contar, la estructura del texto y los signos de demarcación; y el tercer nivel,

comprende los personajes, los tiempos, los espacios y las acciones.

También, dentro de la narrativa, pueden encontrarse distintos tipos de texto como los mitos, cuentos, leyendas, novelas, crónicas, registro de experiencias, fábula, entre otros. Específicamente, es interés del presente documento, en la mira de analizar las secuencias didácticas, el abordaje de textos como el libro-álbum, el cómic y la novela.

1.3.2 El texto expositivo

El texto expositivo es visto por Britton & Black (1985) como la esencia del universo textual, en cuanto que transmite información nueva y explica nuevos temas. Para Álvarez (2001) y Slater & Graves (1990) es considerado como un tipo de discurso complejo por su grado de abstracción y estructura lógica, cuya función principal es presentar al lector información de distinto tipo (teorías, predicciones, generalizaciones, conclusiones, hechos, fechas, entre otras); además de proveer una cantidad considerable de explicaciones y elaboraciones de la información provista.

En este sentido, Boscolo (1990) define el texto expositivo como todo texto cuyo objetivo principal es expresar información o ideas. Para él, un ejemplo fidedigno es el texto escolar, el cual permite la enseñanza de los saberes de las diferentes disciplinas, por presentar mayor objetividad en el desarrollo de la información. Así mismo, estos textos se ven representados principalmente en los artículos de investigación, monografías, exposiciones, ponencias, libros de texto, textos académicos, manuales escolares, artículos de revistas y enciclopedias.

Ahora bien, el texto expositivo presenta en su secuencia retórica una heterogeneidad de textos o de formas de organización textual. En relación con lo anterior, Solé (2009) expresa que el rasgo fundamental del texto expositivo es que no presenta una única organización, sino que ésta varía de acuerdo con el tipo de texto que se trate y de acuerdo con los objetivos que se persiguen. También pone de manifiesto que estos textos no son “puros”, desde el punto de vista textual, sino que por su variedad estructural aparecen mezclados; aunque, claro está, predominan unos rasgos determinados, que permiten clasificarlo dentro de una tipología textual específica. La autora propone las siguientes organizaciones: agrupación, causación, aclaración y comparación.

Por su parte, Martínez (2004) afirma que la estructura de un texto es siempre jerárquica, por cuanto, a partir de la escogencia que el escritor hace de los conceptos que va a desarrollar, ellos son ordenados teniendo en cuenta los contenidos, la intención y la comprensión del lector. Así mismo, plantea que es difícil encontrar una tipología pura, ya que, en la secuencia expositiva, es posible encontrar en su desarrollo, elementos narrativos y argumentativos. Añade, además, que al interior del texto expositivo hay que distinguir varios subtipos en función de la intencionalidad

y orientación que predomine, ya que en la realidad textual los casos puros son raros. Al respecto, Kintsch (1982) propone como subtipos de textos expositivos la identificación, la definición, la clasificación, la ilustración, la comparación / contraste y el análisis.

Como ya se expresó anteriormente, el texto expositivo posee subtipos, sin embargo, mantiene una estructura textual básicamente estable, en donde se presenta una introducción, en donde se da a conocer el tema del texto, se expone el propósito del autor, los procedimientos a seguir y los hechos a desarrollar. Un desarrollo, en donde se expresan las ideas, teniendo en cuenta el tipo de organización expositiva que se escoja; también se establece un análisis objetivo de los hechos proporcionando datos, ejemplos, distintos puntos de vista sobre el tema, entre otros. Por último, una conclusión, en donde se sintetiza lo expuesto, se recapitula lo más importante del tema desarrollado y se presentan conclusiones derivadas de lo anterior. En este espacio, se pueden incluir sugerencias y posibles proyecciones.

1.3.3 El texto argumentativo

El discurso argumentativo se manifiesta recurrentemente en la vida cotidiana de los seres humanos, es habitual en los ámbitos político, publicitario, jurídico, periodístico, religioso, académico, entre otros. En este sentido, es común para cualquiera verse involucrado en situaciones en donde se presentan posturas opuestas que requieren de la exposición de estrategias discursivas para su sustentación. En tales casos, los sujetos utilizan toda su capacidad discursiva para ejercer influencia en el pensamiento de otros. En términos de Camps y Dolz (1995), “la razón de ser de toda argumentación es la de exponer un punto de vista, destacarlo y justificarlo, tratando de convencer a uno o varios interlocutores <<adversarios>> de su valor” (p. 5).

Así mismo, pese a que existen diversas perspectivas acerca de la argumentación, entre las que se cuentan la Retórica de Aristóteles (1999), La nueva retórica de Perelman & Olbrechts-Tyteca (1976), la Pragmática de Toulmin (1958), la Pragmadiálctica de Van Eemeren (1996), es preciso afirmar que existen ciertas bases fundamentales y transversales en el estudio de este discurso. Por tanto, aunque se den estos enfoques distintos, como el uso de los recursos del lenguaje para persuadir, el uso social real o el acuerdo como fin, en general resulta claro que para que exista argumentación se requiere de una condición mínima, es decir, que haya posiciones encontradas acerca de un tema en cuestión, puesto que se trata justamente de demostrar o refutar una tesis, mediante recursos que se utilizan para conseguir la adhesión o hacer que se admita una idea (Álvarez, 2001).

Es evidente que el texto argumentativo tiene un papel protagónico en el mundo académico, donde circula en gran cantidad de escritos; de allí que la escuela debe cumplir la importante tarea de la formación de sujetos competentes en su

manejo. En esta perspectiva, las secuencias didácticas que se presentan a partir del capítulo 5 tienen el propósito de mejorar la comprensión o producción de textos argumentativos, para permitir al individuo no solo entender la posición e intención de su interlocutor, sino también poder manifestar la suya.

De esta manera, dentro del adecuado ejercicio de la ciudadanía, se pretende aportar a la resolución de conflictos mediante un diálogo razonado, a través del planteamiento de posturas contrapuestas, lo que permitirá la construcción de una sociedad más crítica, en el enclave de la participación activa de las personas en debates comunitarios. Como acto preparatorio, antes de analizar las secuencias didácticas, se hará una revisión de algunos conceptos acerca de la enseñanza de la comprensión en la escuela, en el siguiente capítulo.

Bibliografía

- Álvarez, T. (2001). *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*. Barcelona, España: Editorial Octaedro.
- Aristóteles. (1999). *Retórica*. Madrid, España: Editorial Gredos S.A.
- Ayer, A. J. (1992). *Lenguaje, verdad y lógica*. Valencia, España: Universitat de València.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*, (Trad. Tatiana Bubnova). México, México, D.F.: Siglo XXI Editores.
- Bajtín, M. (1999). *El problema de los géneros discursivos*. En M. Bajtín. (Ed.), *Éstetika slovesnogo tvorcestva* (Trad. Tatiana Bubnova) (pp. 248-291). México, México, D.F.: Siglo XXI Editores.
- Boscolo, P. (1990). The construction of expository text. *First Language*, 10, 217-230
- Britton, B. & Black, J. (1985) *Understanding Expository Text. A Theoretical and Practical Handbook for Analyzing Explanatory Text*. London, United Kingdom: Routledge.
- Cabrera, M. A. (2001). *Historia, lenguaje y teoría de la sociedad*. Madrid, España: Ediciones Cátedra (Grupo Anaya S.A.)
- Camps, A., y Dolz, J. (1995). Introducción: enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *Revista comunicación, lenguaje y educación*, 25, 5-8.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos: Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona, España: Paidós.

Castorina, J. A. (1972). Biología y conocimiento de Jean Piaget. *Memoria Académica*, 3, 73-90.

Correa, F. (2003). La educación a padres en los programas de salud desde una perspectiva de desarrollo humano. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 1(1), 207-230.

Cortes, J., y Bautista, A. (1998). *Maestros generadores de textos (Hacia una didáctica del relato literario)*. Valle, Colombia: Universidad del Valle, Escuela de estudios literarios.

Duch, Ll., y Chillón, A. (2012). *Un ser de mediaciones: antropología de la comunicación*. Barcelona, España: Herder.

Ferrari, A. M., y Piatti, G. (2007). Los tipos textuales en la enseñanza de ELSE: Hacia una integración de la gramática y los géneros discursivos. *Puertas Abiertas*, 3(3), 94-98.

Kintsch, W. (1982). *Text representations, W. OTTO y S. WHITE: Reading expository material*. London, United Kingdom: Academic Press.

Martínez, M. C. (2004). *El procesamiento multinivel del texto escrito. ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos?* Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional de Lectura y Escritura. México, México D.F.

Mounin, G. (1979). *La estructuración semántica de las denominaciones de la división del tiempo. Lingüística y filosofía*. Madrid, España: Gredos.

Navarro, J. M. (2008). *Estrategias de comprensión lectora y expresión escrita en los textos narrativos*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editorial Lumen.

Ochs, E. (2000). Narrativa. En T. Van Dijk. (comp.), *El discurso como estructura y proceso* (pp. 271-303). Barcelona, España: Editorial Gedisa.

Pérez, M., y Roa, C. (2010). *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para*

comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Bogotá. Colombia: Ed Kimpres Ltda.

Ribera, P. (2008). Cuando los niños entran en el mundo del lenguaje escrito, en Congreso “*Enseyament de llengües i plurilingüisme*”, organizado por el departamento de Didáctica y Literatura de la Universidad de Valencia y celebrado en “I” Escola de Magisteri Ausiàs March.

Sacristán, G. (Comp.). (2008). *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* Madrid, España: Ediciones Morata.

Schneuwly, B. (1992). La concepción vigotskiana del lenguaje escrito. *Comunicación, lenguaje y educación*, 4(16), 49-59.

Slater, W., y Graves, M. (1990). Investigaciones sobre el texto expositivo: aportes para los docentes. En D. Muth. (comp.), *El texto expositivo* (pp. 9-29). Buenos Aires, Argentina: Aique.

Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto.* Barcelona, España: Paidós.

Wittgenstein, L. (1921). *Tractatus logicophilosophicus.* Austria: Universidad ARCIS, Escuela de Filosofía.

Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación, OEI Monográfico*, (59), 63-86.

CAPÍTULO DOS

Inicio

La enseñanza de la comprensión en la escuela: miradas y retos

Martha Cecilia Arbeláez Gómez

Doctora en Psicología de la Educación

Luz Stella Henao García

Magíster en Educación y Desarrollo Humano

Profesoras Maestría en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Resumen

En este capítulo se presenta una mirada general acerca de las concepciones sobre la lectura, partiendo de aquellas que la consideran como un conjunto de habilidades, hasta las concepciones más recientes que la asumen como una práctica social. Además, se describen algunos de los modelos de comprensión lectora, para explicar la evolución de los fundamentos teóricos y los procesos implicados en la misma. Posteriormente, se abordan algunas consideraciones para la enseñanza de la comprensión, las cuales requieren cambios en la manera de concebir la comprensión lectora y su enseñanza. Todo lo anterior, como soporte teórico de las secuencias didácticas que se presentan en este libro para trabajar la comprensión lectora en los escenarios educativos.

Palabras clave: Concepciones de lectura, Modelos de comprensión, Enseñanza de la comprensión, Lectura crítica.

“La m con la a: ma...la m con la e: me...mi papá fuma pipa...la mula lame la lima...”. Si preguntáramos a nuestros abuelos y padres cómo aprendieron a leer y escribir, muy seguramente sus respuestas incluirían algunas de las expresiones anteriores, porque “así se enseñaba antes”, o al menos eso creemos. Paradójicamente, si hiciéramos esa misma pregunta a los niños y niñas de ahora, es probable que la respuesta sea la misma, porque a pesar de los avances y desarrollos teóricos en el campo de la enseñanza de la lectura, las prácticas siguen centradas en el aprendizaje de los sonidos y trazos de las letras, las cuales permiten llegar a las combinaciones de vocales y consonantes y formar así palabras, frases y oraciones que, finalmente, poco aportan a la formación del lector que exige la sociedad actual.

Las formas de abordar la enseñanza de la lectura en la escuela reflejan las diferentes concepciones de los maestros sobre lo que significa leer y comprender; estas ideas han sido explicadas, no sólo en su origen, sino también en su evolución,

desde investigaciones y teorías que han permitido tener una mirada más amplia sobre lo que ha significado la lectura. Esto incluye el papel que desempeña en la vida de las personas, más allá de los usos escolares y, claro está, en las implicaciones para su enseñanza.

Antes de abordar algunas de las concepciones más representativas en el ámbito de la lectura, se hace pertinente aclarar que éstas, en el ámbito de los docentes se enmarcan en la línea de investigación del pensamiento docente (Wittrock, 1997), exploración que ha tenido amplios desarrollos desde diversos enfoques teóricos y metodológicos, entre los que figuran Clark y Peterson (1990), García (1987), Pozo (2000), Pozo et al. (2006), Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993), Kember (1997), Kember y Kwan (2000), Feldman (2004), Porlán, Martín, Martín del Pozo y Rivero (2001) y De Vincenzi (2009), entre otros.²

Uno de estos enfoques es el de las teorías implícitas (Rodrigo et al., 1993; Pozo, 2000; Pozo et al., 2006), entendidas como construcciones personales elaboradas en contextos socioculturales; literalmente: “productos culturales supra individuales, fruto de una génesis y una transmisión social, que proporcionan a los individuos un discurso sobre el mundo” (Rodrigo et al., 1993, p. 13). También se les ha denominado teorías “del sentido común”, “ingenuas”, “espontáneas”, “causales” e “intuitivas” como una manera de diferenciarlas de las teorías científicas, ya que no necesitan ser verificadas al tener carácter de verdaderas para el sujeto que las construye. Desde esta perspectiva, cuando se habla de teorías implícitas, se hace referencia a conocimientos no conscientes, pero que influyen de manera significativa en las explicaciones y actuaciones de la persona. Sin embargo, este mismo carácter (de ser inconscientes) hace que sean difíciles de verbalizar y comprender incluso por el mismo sujeto que las utiliza.

En el caso específico de los docentes, diversas investigaciones (Rodrigo et al., 1993; Wittrock, 1997; Astolfi, 1997; Kember, 1997; Kember y Kwan 2000; Porlán et al., 2001; Pozo et al., 2006; Perrenoud, 2007; Imbernon, 2007; Zabala, 2008; entre otros) evidencian que estos han construido teorías implícitas para explicar tanto los procesos de enseñanza como de aprendizaje en el ámbito escolar. Precisamente, Rodrigo et al. (1993) las definen como “teorías pedagógicas personales, reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica. Por tanto, son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales” (p. 245).

2. El estado del arte y las conceptualizaciones que aquí se presentan sobre concepciones, fueron desarrolladas en el proyecto: Concepciones de práctica pedagógica, dirigidas por las profesoras Martha Cecilia Arbeláez y Clara Lucía Lanza Sierra, de la Universidad Tecnológica de Pereira, y se encuentran en las tesis orientadas por la profesora Martha Cecilia Arbeláez. Estas son: Pimiento (2012); Hernández y Roncancio (2013); Duque y Ramírez (2014); Osorio y Suárez (2016).

Ahora bien, las concepciones como explicaciones han trascendido el ámbito del pensamiento docente, para convertirse en explicaciones más amplias respecto de lo que se entiende en un campo de conocimiento y su enseñanza. En el caso de la lectura, Dubois (1987) ha identificado tres tipos de concepciones, a las cuales denomina: la lectura como conjunto de habilidades, la lectura como proceso interactivo y la lectura como proceso transaccional.

En la concepción de “la lectura como conjunto de habilidades”, se parte de la idea de considerar que la lectura puede ser descompuesta en sus elementos básicos y ordenados, según el grado de dificultad, es decir, primero debe darse el reconocimiento de las palabras, luego la comprensión y, como últimos pasos, la respuesta emocional y la evaluación o asimilación. Desde esta representación, se plantea que el lector comprende un texto cuando logra extraer el significado de éste, lo que implica que quien lee es un sujeto receptivo, que se limita a descifrar el sentido de lo escrito.

El anterior planteamiento coincide con el de Cassany (2006) y Cassany y Aliagas (2009) quienes lo denominan “Concepción lingüística”, desde la que se afirma que el sentido se encuentra en lo escrito, y emerge de la suma de los significados de los vocablos, lo que conlleva a considerar que lo que se interpreta es lo mismo para todos los lectores, aún en diferentes circunstancias. Desde el punto de vista de la enseñanza, el foco estaría en posibilitar a los estudiantes el reconocimiento de las unidades léxicas de un idioma y las normas que regulan su combinación.

Esta concepción fue motivo de muchas críticas por su reduccionismo y dio paso a la concepción llamada “la lectura como proceso interactivo” (Dubois, 1987), la cual emerge a partir de los aportes de la psicolingüística y la psicología cognitiva. Bajo este enfoque se reconoce el papel activo del lector al poner en juego sus conocimientos previos, de allí que se afirme que el sentido de lo que se lee no está en el texto, sino en la mente del autor y del lector; este último, al reconstruir el mensaje del texto, hace uso de la competencia lingüística y de la experiencia. Es de resaltar que desde esta perspectiva la lectura se considera como un proceso global e indivisible.

Cassany (2006) y Cassany y Aliagas (2009) se refieren a esta concepción como “Psicolingüística”, destacando que el significado de lo que se lee se construye. Por supuesto, dicho proceso requiere no sólo conocer las unidades léxicas y las normas para su combinación, sino que el lector desarrolle habilidades para hacer uso de sus conocimientos previos, realizar inferencias, anticipar información e, incluso, realizar procesos de autorregulación. En este orden de ideas, no se puede considerar que exista una única manera de comprender un texto, pues cada lector aporta sus conocimientos, expectativas, experiencias, es decir, quien lee elabora su propia versión de lo leído.

Estos supuestos coinciden con los del Ministerio de Educación Nacional de

Colombia, MEN (1998), institución que reconoce a la lectura como el producto de la interacción entre el lector, el texto y el contexto, por lo que cada lector construye una representación del texto, a partir de su experiencia previa, desarrollo cognitivo, situación emocional, entre otros. Así mismo, se resalta que hay variables propias del texto, entre las que se cuentan el contenido, el léxico, la organización de las ideas, la coherencia y la cohesión; pero también las hay del contexto, como la variable textual, la extratextual y la psicológica, elementos que pueden afectar el sentido que se elabora del texto que se lee.

Respecto de la concepción de la lectura como “proceso transaccional”, ésta proviene del campo de la literatura y fue desarrollada por Rosenblatt (1978, citada por Dubois, 1987), quien plantea que la lectura es un suceso que ocurre en un tiempo determinado, en el que se encuentran un lector y un texto, con características particulares. Por consiguiente, en este proceso de transacción, ambos se modifican; por un lado, el lector, porque actualiza el significado en potencia del texto; y, por el otro, el texto, por cuanto es actualizado por el lector. Jolibert y Sraïki (2009) comparten la idea de que todo acto de lectura es singular, dado que el sentido de lo leído se da a partir de una relación única entre un lector y un texto, igualmente únicos.

Más recientemente, el MEN (2014) ha enfatizado en la importancia de las concepciones descritas, como una manera de aproximarse a las explicaciones y prácticas de los docentes, frente a la enseñanza de la lectura, pues “una concepción transforma el valor de lo que un docente hace con la lectura en el aula. De una concepción depende si un estudiante aprende o no. Si convierte en suyo algo que no lo es” (p. 11). De este modo, expone algunas concepciones tradicionales contraponiéndolas con otras que se consideran actualmente más pertinentes, así: “Leer es codificar vs. Leer es construir sentido; Lectura como producto vs. Lectura como proceso; Todos los textos se leen igual vs. Lectura eferente y Lectura estética; Se lee en clase de lenguaje vs. Se lee en todas las áreas” (p. 11). Es interesante ver cómo estas ideas reflejan que la lectura empieza a pensarse como un objeto de enseñanza y reflexión que ya no es competencia exclusiva del área de lengua castellana, lo que implica que se le reconoce como el principal instrumento para acceder al conocimiento de las diferentes disciplinas (MEN, 2014).

Actualmente, la “concepción sociocultural de la lectura” (Cassany, 2006, Cassany y Aliagas, 2009), viene ganando un reconocimiento importante, desde donde se plantea que: “leer es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. Aprender a leer requiere conocer estas particularidades” (p. 38). Esta perspectiva de la lectura no desconoce que sea necesario el reconocimiento de las palabras, las normas de combinación, ni el uso de estrategias cognitivas por parte del lector para hacer inferencias, sino que va más allá, al considerar que todo texto tiene una ideología que se debe develar; por supuesto, mediante el reconocimiento

de los géneros de cada disciplina y de los intereses, punto de vista y argumentaciones del autor.

Cabe aclarar que las afirmaciones anteriores se sustentan en la idea de que lo que existe realmente es el discurso, y que todo discurso está situado, es decir, se produce en un lugar y momento determinado, desde el punto de vista de un autor que pertenece a una comunidad particular, con una determinada manera de ver el mundo, por lo que aquello que se lee refleja, de algún modo, la visión específica de ese autor (Cassany, 2006).

Las explicaciones antes expuestas, se han formalizado en modelos, los cuales son definidos por Camargo, Uribe y Caro (2011), como “fundamentos teóricos y soportes de la relación entre disciplinas. Un modelo promueve el acuerdo entre la investigación en curso y la investigación definida” (p. 143). Estos modelos, en este caso, se utilizan para explicar la evolución de los fundamentos teóricos y los procesos implicados en la comprensión lectora. En este sentido, algunos de los modelos más representativos han sido: el modelo fonológico; el modelo de procesamiento ascendente, el cual comparte muchos de los supuestos del modelo fonológico; el de procesamiento descendente, que coincide con supuestos del modelo cognitivo de Smith (1997); y el modelo de procesamiento interactivo, de Kintsch y Van Dijk (1983), que, a su vez, comparte algunos de los supuestos de los modelos contextuales o ecológicos. Sobre cada uno de ellos se hará a continuación una exploración, con mayor detalle.

El modelo fonológico concibió de manera separada la lectura y la comprensión lectora, al asumir la primera como un proceso de decodificación de los signos escritos en el papel; en tal escenario, la tarea del lector consistía en aprender a identificar dichos signos de manera progresiva, esto es, identificar letras, sílabas, palabras, oraciones, como condición para acceder a textos completos. Así pues, sólo cuando el lector lograba la decodificación, estaba preparado para emprender las tareas de comprensión, esto es, extraer el significado del texto. Desde esta perspectiva, se puede llegar a leer sin comprender. Así, la lectura se entiende como un proceso divisible en componentes menores, jerarquizados y mecánicos, que habilitarían al lector para llegar a comprender lo leído, pues el significado se encuentra en el texto.

El análisis de los modelos permite deducir que el fonológico, o de conciencia fonológica, comparte los supuestos del modelo ascendente o *bottom up*, expuesto por Martínez, Álvarez, Hernández, Zapata y Castillo (2004), Solé (2009), Kintsch y Van Dijk (1978), el cual está caracterizado por considerar que el lector procesa los elementos básicos o inferiores del texto, esto es, los signos gráficos, las palabras, para formar sucesivamente las distintas unidades lingüísticas hasta llegar a los niveles superiores de la frase y el texto. De esta forma, el énfasis está en las habilidades del sujeto para la decodificación, pues el lector comprende el texto cuando puede decodificarlo en su totalidad.

Ahora bien, los avances en la psicología cognitiva, y específicamente los trabajos de Bartlett (1932), empezaron a poner el foco en el lector y más concretamente en sus esquemas mentales. Afirmar el autor que los conocimientos previos y los recursos cognitivos del sujeto que lee le permiten organizar la información, para establecer anticipaciones sobre el contenido del texto; estas ideas representan lo que Kintsch y Van Dijk (1978) han denominado modelo descendente o *top down*.

La anterior explicación fue ampliada por Smith (1997), quien plantea que la lectura está dirigida por los conocimientos semánticos y sintácticos del sujeto, así que cuanta más información posea el lector, más fácil será para él construir una interpretación del texto, necesitando menos esfuerzo para centrarse en los signos lingüísticos. Desde esta perspectiva, la comprensión es un proceso global e indivisible, que parte de las hipótesis y anticipaciones, o esquemas mentales del lector frente al texto, para ser verificadas o refutadas a partir de las claves que el texto mismo ofrece y que son procesadas por el lector, a partir de sus conocimientos previos.

Los enfoques más recientes tienen en cuenta tanto el procesamiento ascendente como el descendente, al considerar que el proceso de comprensión está dirigido, en forma interactiva, tanto por el texto como por el conocimiento del sujeto. Este modelo se diferencia de los otros dos en que concibe la lectura como un conjunto de operaciones que se dan en paralelo, condicionándose mutuamente entre ellas. Es decir, cuando se lee un texto, se empieza procesando la información de forma ascendente, luego se activan una serie de conocimientos o esquemas mentales, que permiten integrar la información y, por lo tanto, alcanzar la comprensión del texto (Alonso y Mateos, 1985).

Esta última esta mirada lleva a entender que la comprensión no está exclusivamente en el texto o en el lector, aunque se atribuye gran importancia al uso que hace éste de los conocimientos previos (Solé, 2009) y a las claves que le brinda el texto. Su carácter interactivo se configura cuando el lector se enfrenta al texto, en donde se fija en las letras, las palabras y las frases, lo que genera en éste, expectativas, hipótesis y predicciones que necesita verificar de manera simultánea. Poco a poco, el texto genera expectativas sobre su significado semántico global; dichas expectativas guían este proceso y buscan su verificación en los niveles lexical y sintáctico, en un proceso descendente. Por tanto, de acuerdo con el modelo interactivo, quien lee, usa tanto su conocimiento del mundo como sus conocimientos del texto para darle sentido. La comprensión es entonces el resultado de la interacción entre estas dos fuentes de información.

La comprensión, por tanto, no puede desligarse de los propósitos que tiene quien lee al confrontar la lectura, asunto que es explicado por los modelos socioculturales, para los cuales ésta se produce en contextos sociales particulares, en donde el acto de leer se plantea de modo también particular, con propósitos, temas, estilos, retórica y roles específicos del lector y del escritor. Por consiguiente, la lectura constituye

un conjunto de prácticas que se construyen socialmente, desde la participación en comunidades de uso de la misma (Martínez, Martín y Mateos, 2011).

Estas nuevas miradas, generan retos importantes para la escuela, pues, como lo plantea Lerner (2001), se hace necesario trascender la alfabetización en sentido estricto, formando a los estudiantes para que lleguen a ser miembros de una cultura escrita, desafío que implica asumir como objeto de enseñanza las prácticas sociales de la lectura y la escritura. El anterior planteamiento también es compartido por Pérez y Roa (2010), al afirmar que la unidad de trabajo sobre el lenguaje, durante toda la escolaridad, deberían ser las prácticas sociales de lectura y escritura.

En este contexto, la escuela tiene el reto de lograr que “la lectura y la escritura sean prácticas vivas...donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos, sean derechos que...ejercer y responsabilidades que...asumir” (Lerner, 2001, p. 26). Esto será posible si a los estudiantes, desde el inicio de la escolaridad, se les da la oportunidad de leer textos auténticos, si pueden aprender a reconocer y utilizar diferentes tipos de textos (Jolibert y Sraïki, 2009). De allí que Jolibert (2002) afirme que leer es interrogar textos, los cuales parten de expectativas y necesidades reales de comunicación que no tienen que ver con un proceso de decodificación lineal, pues los estudiantes se formulan hipótesis sobre el sentido de lo que leen a partir de los índices que los textos ofrecen.

Ahora bien, la actual realidad de la enseñanza del lenguaje en Colombia, reflejada en los resultados de las pruebas internacionales y nacionales y en numerosas investigaciones que abordan el tema en cuestión, ha demostrado que lo que se hace en la escuela con la lectura está muy alejado de estos desafíos. En dichos espacios de formación, la actividad de la lectoescritura pierde su esencia, su “naturalidad”, al enfrentar a los estudiantes a textos que fueron creados de manera “artificial” para tal fin (por ejemplo, las cartillas escolares). Además, desde el inicio mismo de la escolaridad, se parte del supuesto de que los niños y niñas no tienen idea acerca del lenguaje escrito, desconociendo que estos pueden interpretar textos escritos de su entorno y aprender el código convencional, desde mucho antes de ingresar a la escuela (Carlino et al., 2003).

Así mismo, las prácticas de enseñanza de la lectura enfatizan aún en el aprendizaje de la convencionalidad (grafías, sonidos, combinaciones) en los grados iniciales y de las normas lingüísticas en los grados posteriores, lo que da cuenta de los usos escolares de la lectura. Esto hace que los estudiantes leen porque es una tarea escolar y porque deben obtener una nota, desconociendo las relaciones entre lo que se hace en la escuela con la lectura, y lo que se hace con ella en la vida real. Sigue primando, entonces, la concepción de la lectura como un conjunto de habilidades (Dubois, 1987) o como un proceso meramente lingüístico (Cassany, 2006; Cassany y Aliagas, 2009).

Quizás por esto, el MEN (2014) hace un llamado respecto de la necesidad de tener en cuenta que se lee por diferentes razones, y que éstas deberían ser consideradas en la formación de los estudiantes. Algunas de estas razones se pueden analizar así: “Leer para aprender”, es decir, preparar a los estudiantes para resolver de manera autónoma las situaciones de lectura, y aprender los conocimientos de las diferentes asignaturas; “Leer para construir la subjetividad”, pues a través de la lectura de textos literarios, principalmente, se ayuda a los estudiantes a enriquecer la subjetividad y la manera como se ven a sí mismos, con lo cual pueden desarrollar pensamiento crítico para entender las complejidades de su entorno; “Leer para ejercer la ciudadanía”, lo que tiene que ver con el desarrollo de competencias para leer información en diferentes medios (analógicos y digitales); este aspecto es de suma importancia si se tiene en cuenta que:

El ciudadano participa de manera activa en una democracia a través de la lectura y la escritura. Lee para entender sus derechos y conocer los deberes que tiene. Ser ciudadano exige, entre otras condiciones, tener competencias para reclamar los derechos garantizados en la constitución y en la ley, mediante el uso de la lectura y la escritura (Carlino et al., 2003, p. 28).

Estas ideas sobre la lectura ya estaban sugeridas en el documento de Estándares de Competencias (MEN, 2006), al plantearse que la escuela debe trabajar en el desarrollo de competencias ciudadanas, buscando que los estudiantes sean respetuosos de la diferencia y defensores del bien común; que puedan participar, llegando a acuerdos de convivencia; y que puedan analizar y contribuir en la solución de problemas. Desde luego, estos son procesos que solo son posibles por las mediaciones que realizan los sujetos con el lenguaje.

Las situaciones expuestas, enfrentan a la escuela con uno de los principales desafíos: “formar lectores críticos”, situación que se hace más apremiante si consideramos que actualmente la lectura, a través de medios digitales, es la práctica habitual de las personas de cualquier edad. Al respecto, Cassany (2012) plantea lo siguiente:

Leer y escribir en internet es mucho más difícil que hacerlo con papel y bolígrafo... En la red navegamos a través de millones de fuentes de información usando herramientas sofisticadas que no siempre dominamos, como los motores de búsqueda, los traductores asistidos o los mapas de web. En la red entramos en contacto con millones de datos de los que muchas veces ignoramos su autor, su intención o su procedencia, así como su grado de confiabilidad. De algún modo las TIC e internet, han modificado la naturaleza de los escritos y de las prácticas letradas (p. 217).

De manera más puntual, Cassany (2012) argumenta acerca de las potencialidades y riesgos de la red, entre las que se encuentran el incremento exponencial de

la información y de los interlocutores, la falta de filtros y de controles de calidad de los documentos que circulan, la diversidad cultural, el plurilingüismo, la multimodalidad, la intertextualidad y la hipertextualidad. Recuerda también que esta emergencia de documentos electrónicos surgió de géneros discursivos en papel (cartas que se han convertido en correos electrónicos, conversaciones personales en chats) y otros nuevos como las webs o las wikis; entornos que conducen a la homogeneización física y la pérdida de los contextos situacionales, entre otros.

Si bien es cierto que los modelos teóricos y las concepciones expuestas evidencian los avances en la enseñanza de la comprensión lectora, estos distan mucho de las maneras como enseñan los maestros. Como se dijo inicialmente, no es un asunto extraño que abuelos, padres, madres y niños, compartan los mismos métodos de enseñanza, como si la escuela siguiera anclada en prácticas del siglo pasado, de espaldas a los avances de la didáctica.

Precisamente, las concepciones de los maestros serían las que seguramente obstaculizan dichos cambios, pues éstas se han construido durante toda su vida escolar. Como lo explica Tardif (2004), el maestro ha pasado gran parte del tiempo laboral en el sitio de trabajo, sometido a prácticas tradicionales, las cuales, incluso, se logran vislumbrar en el ámbito universitario, así que acude a las metodologías con las que aprendió para a su vez enseñar, repitiendo los mismos procedimientos. Este distanciamiento entre los discursos y las prácticas ya ha sido documentado en distintas investigaciones, entre las que se destaca a Tardif (2004), Pimiento (2012), Duque y Ramírez (2014).

Ahora bien, lo que la sociedad, los académicos del área y los mismos maestros se preguntan es: ¿Cómo cambiar esas concepciones?, ¿Qué hacer para transformar las prácticas de enseñanza de la lectura?, ¿Cómo realizar transposiciones didácticas para hacer realidad en el aula los postulados de los modelos interactivos y socio-culturales, que apuntan a formar lectores críticos?

Una propuesta es, precisamente, que los maestros interroguen y reflexionen sus propias prácticas a través de procesos de investigación en el aula, procesos en los cuales se pongan en juego propuestas didácticas que permitan tender puentes entre el contexto escolar y la vida real. Lo anterior exige de los maestros partir de las necesidades e intereses de los niños, niñas y jóvenes, desde donde se puedan establecer oportunidades, para ejercer en la escuela las diversas prácticas de lectura, sobre la base social que las sustentan, lo cual permitirá una experiencia más cercana a la realidad de los lectores.

Precisamente, uno de los objetivos de este libro es compartir las experiencias de un grupo de maestros, de instituciones educativas del Departamento de Risaralda, de los niveles de básica, media y superior, que partieron de problemáticas comunes y necesidades similares a las que se puede encontrar cualquier maestro colombiano.

En este sentido, se presentan apuestas y sueños que estos maestros pusieron en juego, a través del diseño e implementación de secuencias didácticas que les permitieron reflexionar acerca de sus concepciones y prácticas, en relación con la enseñanza de la comprensión y producción textual.

La idea, entonces, es compartir estas experiencias que puedan ser repensadas, replicadas, criticadas, pero que, finalmente, pueden llegar a ser un insumo para la discusión sobre didáctica de este saber. Pero antes, conviene hacer un recorrido a través de la teorización existente acerca de la enseñanza de la producción escrita, lo cual se expondrá en el siguiente capítulo.

Bibliografía

- Alonso Tapia, J., y Mateos Sanz, M. (1985). Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 31(32), 5-19.
- Astolfi, J. P. (1997). *Tres modelos de enseñanza, en Aprender en la escuela*. Santiago de Chile, Chile: Dolmen/Estudio.
- Bartlett, F. (1932). *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Camargo, Z., Uribe, G., y Caro, M. A. (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Armenia, Colombia: Universidad del Quindío.
- Carlino, P., Santana, D., Barrio, C., Fernández, P., García, C., Mora, A., Pita, P., y Virseda, C. (2003). *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en Educación Infantil y Primaria*. Madrid, España: Antonio Machado libros S.A.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos: Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona, España: Paidós.
- Cassany, D., y Aliagas, C. (2009). Miradas y propuestas sobre la lectura. En D. Cassany. (comp.), *Para ser letrados* (pp. 13-22). Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Cassany, D. (2012). La metamorfosis digital. En D. Goldin, M. Kriscautzky y F. Perelman. (coord.), *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas* (pp. 217-236). España: Editorial Océano.
- Clark, C., y Peterson, P. (1990). Teacher's thought process. En M. Wittrock. (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 443-531). Nueva York: Macmillan.

- De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: Un estudio de profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 12(2), 87-101.
- Feldman, D. (2004). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Aique.
- Dubois, M. E. (1987). *El proceso de la lectura: De la teoría a la práctica. La didáctica de la lengua materna*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Aique.
- Duque Mejía, A. M., y Ramírez Mora, M. F. (2014). *Concepciones de enseñanza del lenguaje escrito de maestros del primer ciclo de educación básica*. Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
- García, C. M. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona, España: CEAC.
- Hernández Escudero, M. L., y Roncancio, S. P. (2013). *Las concepciones de práctica pedagógica de las estudiantes de licenciatura en pedagogía infantil con alto y bajo desempeño en la práctica*. Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Imbernón, F. (2007). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Barcelona, España: Ediciones Graó.
- Jolibert, J. (2002). *Formar niños productores de texto. 8ª ed.* Chile: Dolmen Editorial.
- Jolibert, J., y Sraiki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Kember, D. & Kwan, K. (2000). Lecturer approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28(1), 469-490.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics conceptions of teaching. *Lmmmy und Insrruccion*, 7(3), 255-275.

- Kintsch, W. & Van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- Kintsch, W. & Van Dijk, T. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York, United States: Academic Press.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, M. C., Álvarez, D. I., Hernández, F., Zapata, F., y Castillo, L. C. (2004). Discurso y aprendizaje, en *Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina con base en la lectura y la escritura*, Cali, Unidad de Artes Gráficas de la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle.
- Martínez Álvarez, I., Martín Ortega, E., y Mateos Sanz, M. (2011). Enseñar a leer y escribir para aprender en la Educación Primaria. *Cultura y Educación*, 23(3), 399-414.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares de lengua castellana*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Prácticas de lectura en el aula. Orientaciones didácticas para docentes*. Bogotá, Colombia: Serie Río de letras. Manuales y cartillas, Plan Nacional de Lectura y Escritura.
- Osorio Fiquitiva, Y. E., y Suárez Giraldo, P. P. (2016). *Concepciones sobre la enseñanza de lenguaje escrito de docentes con prácticas innovadoras en el aula*. Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Pérez, M., y Roa, C. (2010). *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá, Colombia: Ed Kimpres Ltda.

- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Pimiento Medina, M. (2012). *Las concepciones de los docentes sobre competencias en lectura y escritura en la formación de los estudiantes en áreas diferentes a la lengua castellana*. Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Porlán Ariza, R., Martín, J., Martín Del Pozo, R., y Rivero García, A. (2001). *La relación teoría-práctica en la formación permanente del profesorado*. Sevilla, España: Díada.
- Pozo Muncio, J. I. (2000). Concepciones de aprendizaje y cambio educativo. *Ensayos y Experiencia*, 33(1), 4-13.
- Pozo Muncio, J. I., Scheuer Rubiños, N., Pérez Echeverría, M., Mateos Sanz, M., Martín Ortega, E., y De La Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona, España: Graó.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez Pérez, A., y Marrero Acosta, J. (1993). *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid, España: Visor.
- Smith, F. (1997). *Para darle sentido a la lectura*: Madrid, España: Visor.
- Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Graó.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.
- Wittrock, M. (1997). *La investigación de la enseñanza, III*. Barcelona, España: Paidós Educador.
- Zabala Vidiella, A. (2008). *La práctica educativa*. Barcelona, España: Editorial Graó.

CAPÍTULO TRES

Inicio

La enseñanza de la producción escrita

Carlos Emilio Puerta Giraldo

Magíster en Educación

Yenny Quintero Arango

Magíster en Educación

Tatiana Salazar Marín

Magíster en Educación

Profesores Maestría en Educación
Universidad Tecnológica de Pereira

Resumen

En el presente capítulo se aborda la producción escrita como un instrumento social que favorece el intercambio y la construcción de conocimientos. Por lo anterior, se realiza un recorrido por las diferentes concepciones acerca de la escritura, partiendo de aquellas que la consideran una práctica escolar, objeto exclusivo del área de lenguaje, en donde se requiere únicamente el dominio del código escrito, de manera que se puedan producir textos gramaticalmente correctos, hasta llegar a concepciones que la describen como proceso vinculado no sólo a estrategias cognitivas y metacognitivas, sino también a los contextos socioculturales en la cual emerge y que explican la compleja tarea de escribir. En tal sentido, este apartado pretende configurarse como soporte conceptual de las secuencias didácticas para el trabajo de la producción escrita que aquí se presentan y que pueden servir a los docentes para fundamentar sus propuestas en el aula.

Palabras claves: Cultura escrita, Concepciones de escritura, Producción textual, Enseñanza de la escritura.

3.1 Presentación

La escritura ocupa un lugar importante en la vida social de los seres humanos, pues se ha convertido en un instrumento mediador para la construcción de conocimientos y la transformación de la sociedad. Así pues, en términos de Álvarez (2013), “la escritura tiene el poder para transformar las vidas de los individuos, para unirse con otras culturas, desmitificar las diferencias y conectarse con el conocimiento colectivo del mundo” (p. 68).

Es evidente que la persona que no se sabe escribir o que escribe mal, no es capaz de participar en su contexto social en las mejores condiciones, por cuanto las comunidades alfabetizadas encuentran en los géneros escritos, los dispositivos óptimos, a través de los cuales circula la información, las opiniones, las experiencias de vida, entre otras situaciones de inminente importancia en los intercambios sociales. Por esto, la escuela debe propiciar una enseñanza de la producción escrita, que no sólo permita a los estudiantes apropiarse de la competencia escritural, sino que, además, propenda por un ejercicio de la ciudadanía que democratice la opinión y la toma de decisiones.

Para lo anterior, se deben tener en cuenta dos aspectos de singular importancia: en primer lugar, se debe tener en cuenta que escribir es la habilidad de comunicación más compleja por la necesidad de someterse a las normas propias de la escritura; en segundo lugar, el proceso de enseñanza de la producción escrita debe tener sentido para los estudiantes, quienes deberán comprender que su formación como productores de texto corresponde a una estrategia para transformar su realidad; lo que equivale a criticarla, darle forma y modelarla.

No obstante, la enseñanza de la producción escrita no puede seguirse remitiendo a “la simple tarea de pedir a los estudiantes que escriban y corrijan lo que han escrito” (Camps, 2003, p. 9). Todo lo contrario, se trata de enseñar a escribir teniendo en cuenta la dificultad del proceso y los saberes que se deben desarrollar para realizar con éxito esta importante tarea. Sobre el particular, Avilés (2012) concluye en su investigación que el aprendizaje de la producción escrita no se puede llevar a cabo si el profesor que lo orienta no cuenta con dicha competencia. Resulta imposible enseñar lo que se desconoce o no se practica.

Ahora bien, por la profunda e inseparable relación que existe entre la comprensión lectora y la producción escrita de textos, es posible afirmar que el maestro, para poder enseñar de manera adecuada la escritura, debe ser un lector habitual y direccionado. Es decir, que no sólo transmite su pasión por los libros, sino que, además, asume de manera clara y precisa la función que los mismos cumplen en su vida social, cultural y personal. En síntesis, si quien orienta la enseñanza no lee ni escribe, difícilmente podrá esperar que sus estudiantes logren estas competencias.

Como tal, en Colombia, problemáticas relacionadas con la incompetencia lectora y escritural de los docentes, han hecho compleja la tarea de enseñar a escribir en todos los niveles de escolaridad, incluida la educación superior y los programas de postgrado. Sin duda alguna, esta situación tiene sus orígenes, entre otras razones, en las diferentes concepciones que tienen los profesores sobre dicho proceso, las cuales se configuran en el aula a manera de actividades que distan de prácticas de lectura y escritura, enmarcadas en contextos reales de comunicación.

3.2 Creencias sobre los textos escritos

Por supuesto, las dificultades acerca de la producción de textos escritos en el sistema educativo, pueden tener su origen en al menos cuatro creencias que algunos docentes desarrollan sobre esta actividad. Como primera creencia se observa que algunos docentes consideran que la enseñanza de la escritura en la escuela es una responsabilidad exclusivamente del profesor del área del lenguaje. Con dicha actitud se desconoce que en todas las disciplinas específicas se requiere de la escritura y que, por lo tanto, la responsabilidad de enseñar a escribir es asunto también de los profesores de todas las áreas del conocimiento.

Con respecto a esta primera creencia, para todas las personas relacionadas con la educación es claro que los docentes de Lengua Castellana son los encargados de escribir las cartas para la rectoría, redactar los documentos institucionales, resolver las dudas sobre la ortografía y atender las dificultades escriturales que se presenten en la cotidianidad establecimiento educativo. Es claro que la escritura y su producción no se asumen como medios para poder comunicarse con el mundo y para aprender habilidades que se necesitan en todas las disciplinas. Estas dificultades pudieran solucionarse si la producción escrita se enseñara desde los primeros niveles de escolaridad, a partir de una perspectiva que tenga en cuenta los contextos en los que se desenvuelve la vida de los estudiantes.

Una segunda creencia está relacionada con la idea de que el acto de escribir es decir lo que se sabe; hecho que reduce la escritura a prácticas de copia, transcripción o registro, en lugar de permitir que la producción escrita propicie el desarrollo y la construcción del propio pensamiento. Por consiguiente, si se revisa con atención esta creencia, de inmediato aparece la idea de muchos, que consideran que escribir es un asunto sencillo y fácil. Es evidente que se asume que producir un texto es algo que se realiza no como un proceso, sino como un acto de inspiración. Nada más alejado de la realidad. El olvido del proceso es letal para el aprendizaje de la escritura, pues al fijar la atención en el producto, tanto el profesor como el estudiante, desconocen el papel que juega la escritura consciente en la construcción de conocimientos y el desarrollo de procesos mentales (Vigotsky, 1979).

En este sentido, y en oposición a esta segunda creencia, aparecen las prácticas de escritura de los expertos, para quienes el proceso debe, por lo menos, superar las fases de planeación, revisión y reescritura. En estos pasos es determinante incluir la selección de la tipología del texto elegido y su estudio preliminar, de acuerdo con el propósito perseguido con el documento que se pretende escribir; además, hay que tener en cuenta el contexto y los intereses de los estudiantes, como anteriormente se había anotado.

La tercera creencia que se advierte es considerar que quien tiene dominio del código alfabético ya está en capacidad de producir un texto, con lo cual se asume que la escritura hace parte de una tarea escolar, coyuntural, para obtener una nota; ejercicio que además carece de acompañamiento correctivo por parte del maestro. Más al fondo de esta situación, se debe aceptar que, para muchos maestros, incluida una buena parte de los dedicados al área de lenguaje, la escritura tiene como finalidad la compilación y el registro de informaciones o datos, práctica que se enfatiza cuando se realiza a través de dictados o transcripciones que van de manera literal desde el libro de texto hasta el cuaderno.

La cuarta creencia que se tiene de la escritura es la de contemplar que escribir bien es producir textos gramaticalmente correctos, centrando la atención en los aspectos ortográficos y de forma, olvidando el uso social de la escritura, pues, si bien es cierto que los aspectos formales son necesarios, lo primordial es que los textos se ajusten a situaciones comunicativas imbuidas en contextos históricos (MEN, 2014). Así pues, en este esquema se piensa que, además de servir como registro de información, la producción escrita debe dar cuenta de las reglas gramaticales, marginando la situación comunicativa en la que el texto se produce. En cierta medida, lo que debiera ser un proceso de aprendizaje y desarrollo cognitivo, se convierte en un ejercicio de producción que se fija con mayor interés en la forma del producto, sin tener en cuenta el proceso.

Se colige de lo anterior que la escuela tiene una gran responsabilidad en la enseñanza del lenguaje escrito y de sus procesos de producción; sin embargo, en el claustro educativo, este aprendizaje debe dejar de verse como un proceso mecánico, de prácticas descontextualizadas y carentes de sentido. Más bien, se debe asumir como un proceso reflexivo, crítico y autónomo, desarrollado en una comunidad de lectores y escritores, usuarios idóneos de la cultura escrita (Ferreiro, 2012).

3.3 El proceso de producción: ¿qué enseñar en el momento de escribir un texto?

De acuerdo con los anteriores planteamientos, la enseñanza de la producción escrita se ha estructurado alrededor de distintos modelos conceptuales, que, a su vez, rigen el desarrollo de las propuestas de aula y median las relaciones de construcción de saber entre docente y estudiantes, circunstancias en donde tiene lugar el lenguaje escrito. Así pues, los procesos de enseñanza de la producción escrita son altamente influenciados por las posturas teóricas, creencias e ideologías de los docentes, quienes pueden nutrir los escenarios formativos de diversas propuestas de enseñanza innovadoras o, por el contrario, condenarlos a la reproducción del paradigma tradicional.

Desde luego, en muchos casos prevalece la concepción de la escritura como producto de un ejercicio mecánico que se materializa en la codificación de signos

lingüísticos; sin embargo, conviene trascender esta mirada, lo que implica reconocer dos cosas: la complejidad de la escritura y la necesidad del lenguaje escrito en la vida del aprendiz. Es claro que la producción escrita permite resolver problemas, comunicar, ejercer ciudadanía, expresar ideas y reproducir el conocimiento; así pues, todo ello es posible en la medida en que el uso del código alfabético se hace con total sentido e intención de comunicar y significar, como se ha venido planteando.

Según Pérez y Roa (2010), “en las aulas los niños aprenden a escribir hablando, discutiendo con sus pares, resolviendo los retos cognitivos que la situación comunicativa les exige, e intentando resolver los problemas conceptuales que su maestra les propone” (p. 33). En este sentido, la escuela tiene como desafío convertirse en un espacio donde se desarrollen las competencias necesarias para llevar a cabo procesos de escritura, entendiendo que escribir es producir ideas propias y estar en condición de registrarlas.

Al respecto, Camps (2003) plantea que las investigaciones realizadas acerca de los procesos de composición de escritos en la escuela “han permitido reconocer la complejidad y diversidad de la escritura, y han abierto caminos que hacen posible indagar sobre los conocimientos y operaciones implicadas, para el dominio de la competencia escrita” (p. 20). En tal perspectiva, la escritura exige una continua alfabetización, puesto que los procesos mentales involucrados en ella no se adquieren de manera espontánea; lo que también demanda el desarrollo de propuestas que asuman la enseñanza de dicho proceso como un elemento clave, desde la básica hasta niveles de formación superior, para que el individuo haga parte activa de una cultura escritural, a nivel académico y social. De esta manera, la escritura es, además, una práctica mediante la cual los seres humanos recrean sus ideas, creencias y sueños, configurando mundos y conocimientos diversos, en ambientes que no siempre son académicos.

Desde otro enfoque, la producción escrita, además de ser una práctica cultural compleja, por su condición de ubicuidad, es un proceso cognitivo que demanda de quien escribe, esfuerzos, estrategias y capacidades que le permitan concretar sus ideas, vislumbrar su plan y ejecutarlo, sometiéndolo a cambios constantes, pues es claro que la escritura es un proceso flexible, cambiante y que ha de enriquecerse en todo momento. De igual forma, requiere de la capacidad de situar el discurso, para configurar el escenario de producción, lo que implica inscribir la composición escrita en una situación de comunicación real. Tal dinámica es posible en un contexto cultural e histórico, en donde se establezca con claridad, el rol de la enunciación, el destinatario, el propósito, según la tipología abordada, y una temática específica, según el objeto a comunicar.

En este sentido, las propuestas que aquí se presentan, se orientaron a la enseñanza del lenguaje escrito, desde proyectos que, de manera intencionada y coherente, vincularon objetivos globales y actividades de enseñanza, por lo que los procesos se

llevaron a cabo mediante secuencias didácticas en las que se tuvieron en cuenta los usos sociales del lenguaje. En atención a lo anterior, es pertinente aclarar que enseñar a escribir no es algo que pueda hacerse a través de un único procedimiento. Es más, este proceso requiere de planteamientos que superen el marco textual e innoven en el abordaje de situaciones, géneros y contenidos que consoliden hábitos de lectura y escritura. De acuerdo con Lerner (2001):

Lo posible es hacer el esfuerzo de conciliar las necesidades inherentes a la institución escolar con el propósito educativo de formar lectores y escritores, lo posible es generar condiciones didácticas que permitan poner en escena –a pesar de las dificultades y contando con ellas– una versión escolar de la lectura y la escritura más próxima a la versión social (no escolar) de estas prácticas. (p. 32)

En relación con los anteriores postulados, vale la pena destacar, en la enseñanza de la producción escritural, el abordaje del modelo por procesos, propuesto por Hayes y Flower (1980), ya que desde dicha perspectiva la escritura se entiende como una actividad que demanda la interrelación entre diversas operaciones cognitivas realizadas por el escritor, antes, durante y después de la escritura. Sin lugar a dudas, el modelo no se constituye en un esquema lineal y rígido, sino en un sistema flexible y recursivo, que posibilita la realización de ajustes, la re-significación de lo escrito y el replanteamiento de las representaciones internas que se exteriorizan en la escritura.

En este sentido, enseñar la producción escrita implica, como se señaló en párrafos anteriores, generar un espacio para la planificación, que corresponde al momento previo a la escritura. Así mismo, se debe crear un contexto en el que surja la primera escritura, lo que responde al proceso de traducción o textualización, en el cual el escritor debe planear lo que quiere decir, mientras maneja los componentes genéricos, sintácticos y lexicales, para dar paso a los procesos de revisión y re-escritura del texto producido.

En concordancia con lo expuesto, Jolibert y Sraiki (2009) proponen un módulo de producción de textos en el cual identifican un modelo que incluye tres momentos, estos son: la preparación de la producción, la gestión de las actividades de producción y la sistematización metacognitiva y metalingüística. En el primero, se da cuenta de los desafíos, características de la actividad y del texto; en el segundo, se realiza la primera escritura, confrontación de lo escrito y revisión, así como la producción final; y en el tercero, se lleva a cabo un retorno reflexivo de la actividad y la puesta en perspectiva en función de los obstáculos y aprendizajes.

Ambos modelos aportan a la enseñanza del lenguaje escrito, mucho más cuando la contextualización se asume como un elemento vinculado a los procesos de escritura. Así pues, el modelo que se propone está conformado por la contextualización, o primer subproceso, en donde el escritor ubica la tarea de escritura, los planteamientos

teóricos, las características del proceso del texto a producir, el momento histórico en el que escribe y los elementos necesarios para emprender la composición; segundo, la planeación de la escritura, que responde a la identificación de los parámetros que delimitan la situación de comunicación; tercer subproceso, la producción inicial del texto y, posterior a esto, la revisión que se complementa con tareas de autoevaluación, coevaluación y confrontación con textos expertos, hasta llegar a la reconstrucción del texto, para ser entregado a sus destinatarios.

En síntesis, la enseñanza de la escritura implica para la escuela, primero, ver más allá del contexto escolar, alejar dicho proceso de su carácter únicamente académico, acercándolo así a lo social; segundo, la necesidad de enseñar tanto sus aspectos lingüísticos como pragmáticos, desde el quehacer del lector y el escritor en la sociedad; tercero, desarrollar actividades de escritura que se acerquen al contexto inmediato del estudiante, para que logre darles sentido; cuarto, hacer de estas actividades de producción de textos, actividades colectivas, interactivas, que pongan en relación a diferentes hablantes y escritores. Esta amplia gama de acciones constructivas permitirá que los estudiantes lean, escriban y lo vuelvan a hacer, en espacios colaborativos que promuevan la construcción conjunta de conocimientos académicos, sociales, culturales y personales que son el fin último de la educación (Lerner, 2001).

Bibliografía

- Álvarez, T. (2013). *Didáctica de la lengua para la formación de maestros*. Barcelona, España: Editorial Octaedro.
- Avilés Domínguez, S. (2012). *La producción de textos en la escuela, una lectura desde el pensamiento complejo. Caso: Secundaria General "José Martí"*. México, México, D.F.: Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Ferreiro, E. (2012). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica.
- Hayes, J., & Flower, L. (1980). A cognitive process of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-86.
- Jolibert, J., y Sraiki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos aires, Argentina: Manantial.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación Nacional (2014). *Prácticas de lectura en el aula. Orientaciones didácticas para docentes*. Bogotá, Colombia: Serie Río de letras. Manuales y cartillas, Plan Nacional de Lectura y Escritura.
- Pérez, M., y Roa, C. (2010). *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá, Colombia: Ed Kimpres Ltda.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Editorial Crítica.

CAPÍTULO CUATRO

Inicio

Secuencias didácticas para la producción y comprensión de textos, a través de prácticas discursivas, orales y escritas

Martha Lucía Garzón Osorio

Magíster en Educación

Karolaim Gutiérrez Valencia

Magíster en Educación

Profesoras Maestría en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Resumen

En este capítulo se desarrollan asuntos conceptuales, procedimentales y estructurales relacionados con las secuencias didácticas, retomando, en primera instancia, aspectos como su definición y las implicaciones que tiene su abordaje en el área de lenguaje, específicamente en la enseñanza de la comprensión y producción oral y escrita, mencionando allí sus características y propósitos. Posteriormente, la reflexión se centra en la mediación tecnológica y, por tanto, en las especificidades de las secuencias didácticas mediadas por las TIC, plasmando las repercusiones que tienen dichas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde sus concepciones, posibilidades, concreciones y usos. Por último, se detallan las fases a través de las cuales se implementan este conjunto de actividades, de manera sucesiva. La finalidad de este capítulo reside en ofrecer un contexto general que servirá de base para cada una de las secuencias que serán especificadas en los capítulos posteriores.

Palabras claves: Secuencia didáctica, Producción y Comprensión textual, Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

4.1 Planeación de la práctica pedagógica

Una de las actividades inherentes a la labor docente es la planeación de su práctica pedagógica, la cual supone una alta estructuración de los procesos de enseñanza, en la distribución de los contenidos, recursos, medios, tiempos y estrategias (Rodríguez, 2014). Lo anterior implica que el docente asuma posturas y tome decisiones que conlleven al planteamiento de situaciones o configuraciones didácticas cuyo propósito, en el ámbito de las prácticas de enseñanza del lenguaje, debe permitir la construcción de las condiciones para ingresar, participar y controlar, de modo

estable, dichas prácticas. Al mismo tiempo, el maestro debe estar en posición de aprender sobre esas prácticas, luego de ser asumidas como objeto de reflexión (Pérez y Roa, 2010).

Dentro de las acciones didácticas que actualmente se privilegian, se encuentra la secuencia didáctica, la cual, a criterio de Zabala (2008), se entiende como “un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos que tienen un principio y un final conocidos, tanto por el profesorado como por el alumnado” (p. 64). En este sentido, Camps (2003) la define como un ciclo de enseñanza y aprendizaje orientado hacia la realización de una tarea, para lo cual se diseñan ciertas actividades articuladas en un determinado período, con el propósito de lograr unos objetivos concretos.

De acuerdo con Zabala (2008), las actividades de las secuencias didácticas deberían tener en cuenta algunos propósitos generales, tales como: indagar acerca del conocimiento previo de los estudiantes y comprobar que su nivel sea adecuado al desarrollo de los nuevos conocimientos; asegurar que los contenidos sean significativos y funcionales y que representen un reto o desafío aceptable; promover la actividad mental y la construcción de nuevas relaciones conceptuales; y fomentar la motivación y una actitud favorable en relación con el aprendizaje de los nuevos contenidos. Para el mismo autor, la tendencia a situar los diferentes contenidos de aprendizaje bajo una perspectiva disciplinar ha hecho que la aproximación al aprendizaje se realice según su pertenencia a una asignatura o área específica.

En lo relativo, concretamente, al campo del lenguaje, Pérez y Roa (2010) entienden una secuencia didáctica como “una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje en relación con un proceso del lenguaje, generalmente ligados a un género y a una situación discursiva específicos y saberes muy puntuales” (p. 61). Por ejemplo, una secuencia didáctica para aprender a argumentar oralmente, a escribir artículos de opinión, entre otros.

En el anterior marco, la enseñanza de la comprensión y producción oral y escrita debe tomar una nueva orientación, de tal forma que permita superar las situaciones en las que los estudiantes han tenido que aprender a escribir sin que nadie les enseñe, tal como lo expresa Camps (2003). Para ello, es imprescindible implementar secuencias didácticas inmersas en las prácticas culturales en las que el estudiante se desenvuelve y partiendo de la actividad grupal como elemento clave para la construcción del conocimiento en situaciones reales de comunicación. Camps (1995), expone que la secuencia didáctica, como una unidad de enseñanza para la comprensión y producción textual, se define a partir de las siguientes características:

- Se formula como un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la comprensión o

producción de un texto (oral, escrito), y que se desarrolla durante un determinado período de tiempo más o menos largo, según convenga.

- La producción o comprensión del texto, base del proyecto, forma parte de una situación discursiva que le dará sentido, partiendo de la base de que texto y contexto son inseparables.
- Se plantean unos objetivos de enseñanza y aprendizaje delimitados que deben ser explicitados a los estudiantes, los que se convertirán en los criterios de evaluación.
- En el desarrollo de la secuencia hay una continua interacción entre lo oral y escrito, entre la lectura y la escritura, entre compañeros y maestro. La lectura y el análisis de textos compartidos permite ofrecer «modelos» textuales que sirvan de punto de referencia.
- El esquema general de desarrollo de la secuencia tiene tres fases: preparación, producción y evaluación.

Dentro del panorama hasta aquí esbozado, una secuencia didáctica, convenientemente planeada, para la enseñanza de la producción o comprensión de la oralidad y la escritura, es una herramienta potente e innovadora, no sólo para acercar a los escolares a las prácticas sociales y culturales del lenguaje, sino para la construcción de los propios saberes, para lo cual, a criterio de Camps (1990), debería contemplar propósitos como:

- Promover desde los procesos de enseñanza y aprendizaje una práctica cooperativa de aprendizaje mutuo, a través de la interacción entre docente-estudiante y estudiante-estudiante, en torno a una tarea o contenido.
- Potenciar la capacidad del estudiante para la resolución razonada de problemas.
- Promover la búsqueda de autonomía y la toma de conciencia de las prácticas de lectura y escritura, a partir de las intenciones de los géneros y tipologías textuales.
- Brindar en las prácticas de enseñanza, las ayudas ajustadas pertinentes y necesarias para interiorizar el proceso de producción o comprensión, de las prácticas discursivas orales escritas.
- Posibilitar al profesor el cuestionamiento y la reflexión sobre su propia práctica pedagógica, en relación con la planeación, implementación y evaluación de la secuencia didáctica.
- Asumir el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como un instrumento de mediación para la interacción y negociación de significados.

Con respecto a este último punto, se describen a continuación algunas generalidades sobre las secuencias didácticas mediadas por las TIC. Es evidente que las prácticas educativas del siglo XXI se encuentran impactadas, tanto por los esquemas de los medios de comunicación como por las dinámicas de las redes sociales, hecho que lleva a reflexionar sobre dicha interrelación y sus efectos culturales y pedagógicos.

4.2 Secuencias didácticas mediadas por las TIC

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han instalado en diversas esferas como las culturales, políticas, económicas, entre otras, logrando tensiones e incertidumbres que desembocan en transformaciones profundas y polémicas (Gutiérrez, 2013); todas ellas consecuentes con una era caracterizada por el estado líquido que permea todas las estructuras sociales (Bauman, 2003). Tal es el caso del panorama educativo que, aunque reticente en un primer momento, progresivamente ha tomado conciencia de la necesidad de articular este tipo de tecnologías en sus distintas dimensiones. Al respecto, Pérez y Roa (2010) precisan que:

Los nuevos procesos informáticos han ido entrando paulatinamente al aula de clase, ya sea como una necesidad que los maestros han manifestado para sus prácticas pedagógicas, como políticas públicas de incorporación de las TIC en los espacios educativos, como donaciones de empresas que prevén los cambios educativos a través de las mismas, o simplemente como una imposición. (p. 51)

Sea cual sea el motivo, la incorporación de las TIC en las prácticas educativas es un hecho que requiere análisis y, en lo que respecta al acto educativo como tal, dicha reflexión debe estar focalizada en su incidencia sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, Mauri y Onrubia (2008, citados por Tobón, Falcón y Arbeláez, 2010, p.132) esbozan dos concepciones sobre esta incidencia: “a) una concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje centrada en la dimensión tecnológica y b) una concepción del aprendizaje mediada por las TIC, centrada en la construcción del conocimiento”.

En la primera concepción aparece, entre otros elementos, el docente como un “diseñador de propuestas de aprendizaje” (Arbeláez, Lanza y Tobón, 2012, p. 95), mismas que pueden verse materializadas a través de apuestas como las secuencias didácticas. En ellas, a su vez, se visualiza la segunda concepción, mencionada anteriormente, que le apunta a la construcción mental del estudiante, a través de la mediación que ofrecen las TIC, en busca de que los contenidos sean realmente significativos para quien aprende.

Las secuencias didácticas mediadas por las TIC, conjugan esa relación de actividades y objetivos para el alcance de propósitos centrados en la enseñanza

y el aprendizaje (Camps, 2003) con la capacidad mediadora que tiene este tipo de tecnologías, ya que se constituyen como instrumentos semióticos, cuya potencialidad se refleja o no en las prácticas pedagógicas, de acuerdo con los usos que se hagan de ellos. Es decir, el impacto de las TIC en la educación dependerá de los recursos tecnológicos empleados en el procesamiento, la transmisión y la manera de compartir la información, pero, además, y más importante aún, de las propuestas que estructuren estos usos y su simbiosis con las representaciones pedagógicas y didácticas (Coll, Onrubia y Mauri, 2007).

Visto de esta manera, las secuencias didácticas que tienen mediación de las TIC se concretan en diseños tecnopedagógicos, en donde se observa una planeación e interrelaciones, tanto de las interacciones didácticas como de la tipología de sus usos. Este diseño convoca un conjunto de herramientas tecnológicas situadas en una propuesta de contenidos, objetivos y actividades, acompañadas de orientaciones y sugerencias acerca de su utilización (Coll, 2007).

Lo anterior, demanda ciertas actuaciones del docente, de los estudiantes y los contenidos. El docente, entre otras, deberá contar con la “habilidad para utilizar de forma adecuada herramientas tecnológicas para la orientación y seguimiento del estudiante, especialmente aquellas que faciliten la autogestión y el control de aprendizaje” (Arbeláez et al., 2012, p. 97). Así mismo, el estudiante actuará con iniciativa en lo correspondiente a la toma de decisiones en el manejo y la interpretación de la información contenida en los diversos recursos (Lacruz, 2002). Por último, los contenidos responderán a un carácter multimedial, visibilizado a partir de la variedad de métodos y medios que no se encuentran únicamente relacionados con el texto escrito, puesto que se articulan con otros lenguajes: gráfico, audiovisual, hipertextual, icónico y simbólico (Vence, 2010).

Empero, los elementos expuestos, desde el diseño tecnopedagógico que configura el vínculo entre las secuencias didácticas y las TIC, no son trabajados de manera aislada, puesto que se plantean desde una relación “interactiva” enfocada en las interrelaciones de las distintas actuaciones señaladas (profesor, estudiante y contenidos) que, además, se encuentran circunscritas en contextos, social y culturalmente heterogéneos, con mayores o menores posibilidades de acceso a herramientas *on-line* y *off-line*.

Retomando el carácter interactivo, es necesario que las secuencias didácticas con mediación de las TIC, en su planeación, ejecución y finalización, posean una clara distinción entre la interactividad tecnológica e interactividad pedagógica. En cuanto al ámbito tecnológico, éste hace referencia al impacto de las TIC en los usos que hace, tanto el profesor como el estudiante, de los contenidos. En lo que concierne a lo pedagógico, el centro es la actividad conjunta y “las ayudas educativas que se diseñan para el despliegue de la interacción entre profesor y alumnos en torno a los contenidos o tareas de aprendizaje” (Arbeláez et al., 2012, p. 99).

Por último, adecuando los planteamientos de Sánchez y Coll (2010) sería pertinente que cualquier planeación educativa horada por las TIC contemple dispositivos que le permitan al estudiante identificar las características y especificidades relacionadas con la exigencia de las tareas propuestas, orientando las modalidades de trabajo (individual, grupal y colaborativo). Por supuesto, también conviene incorporar la información acerca del quién, cómo, cuándo, dónde y con quién, generando procesos de autorregulación y las estructuras que esbozen las finalidades de la articulación, entre las apuestas tecnológicas y sus implicaciones educativas.

Desde los anteriores argumentos se estructuraron algunas de las secuencias didácticas para la enseñanza del lenguaje, mediadas por las TIC, las cuales se presentarán a partir del capítulo 5. Estas secuencias asumen las modificaciones que traen consigo las tecnologías digitales, sobre todo, en los modos y las formas de acceder y accionar la lectura y la escritura, teniendo en cuenta que “nuevos espacios sugieren la determinación de ciertos enunciados, de otras palabras, y la escritura de mensajes ultrarrápidos requiere una nueva alfabetización” (Pérez y Roa, 2010, p.50).

4.3 Fases para la implementación de una secuencia didáctica

Retomado lo expuesto anteriormente, acerca de las características de la secuencia didáctica, sugeridas por Camps (1995) y de conformidad con lo expuesto por Obaya y Ponce (2007), estas herramientas quedan configuradas por el orden como se presentan las actividades, a través de las cuales se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje. El énfasis, entonces, está en la sucesión de las actividades y no en las actividades en sí; esto implicaría una sucesión premeditada (orden planificado) de actividades, las que serán desarrolladas en un determinado período de tiempo. En este contexto, una secuencia didáctica atraviesa por diferentes momentos que parten desde su planeación o preparación, pasando por el desarrollo o ejecución y finalizando con la fase de cierre. A continuación, se detallan algunos aspectos de estas tres fases.

4.3.1 La fase de preparación o planeación

Para Camps (1995), esta fase tiene como fin planear y formular la secuencia didáctica, así como explicitar los nuevos conocimientos que se han de adquirir, formulados como criterios que guiarán la producción o comprensión oral o escrita. En ella tienen lugar actividades como la identificación de la secuencia, la tarea integradora, las intenciones pedagógicas u objetivos didácticos, los contenidos por enseñar, así como la selección y análisis de los dispositivos didácticos. De cada uno de estos momentos conviene precisar algunos aspectos:

Identificación de la secuencia: De acuerdo con Tobón et al. (2010), en la identificación de la secuencia se describen, por lo general, aspectos como nombre

de la asignatura o módulo, nombre del docente, grupo o grupos a los que se dirige y fechas de la secuencia didáctica.

Tarea integradora: A juicio de Ruiz (2010), en una planeación, lo primero que interesa es “qué acción” va a desarrollar el alumno. Así, la tarea integradora está relacionada con la elaboración de un producto vinculado a una situación discursiva oral o escrita y un tema específico. El tema integrador debe ser llamativo y, a manera de título, encerrar lo que pretende la secuencia.

Algunos ejemplos pueden ser: 1) De productos: producción de un texto, comprensión de un texto, obra de teatro, festival de tradición oral, argumentación oral, entre otros. 2) De temas: Los piratas, los animales salvajes, cuentos de espanto, las plantas. 3) De tarea integradora: “Ensalada de letras: producción de un texto expositivo sobre las frutas”; “Yo opino: producción textual de artículos de opinión”; “Hacer memoria: comprensión de crónicas de la historia local”; “No es invento, es mi cuento: producción textual de registros de experiencias”.

Objetivos didácticos: Corresponden a los propósitos o intenciones pedagógicas que persigue el docente con la secuencia, en relación con el objetivo general y los específicos, en los que se deben contemplar, además de la producción y/o comprensión oral o escrita, el aprendizaje de las características del género discursivo (narrativo, expositivo o argumentativo) y del tipo de texto seleccionado para la secuencia (cuento, crónica, debate, artículo de opinión, ensayo, etc.).

Contenidos didácticos: De acuerdo con lo expuesto por Sacristán (1999),

Los contenidos comprenden todos los aprendizajes que los estudiantes deben alcanzar para progresar en las direcciones que marcan los fines de la educación en una etapa de escolarización, en cualquier área o fuera de ella, para lo que es preciso estimular conocimientos, adquirir valores, actitudes y habilidades de pensamiento además de conocimiento (p. 173).

En este sentido, los contenidos que se desarrollarán en función del aprendizaje serán los conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Dentro de los contenidos conceptuales se encuentran los hechos, los conceptos y los principios, es decir, se refieren específicamente al saber. Para Zabala (2008), los conceptos hacen referencia al conjunto de hechos, objetos o símbolos que tienen características comunes y los principios se refieren a los cambios que se producen en dichas situaciones, los cuales describen relaciones de causa-efecto o de covariación. Son ejemplos de conceptos: El cuento, el ensayo, el texto expositivo, la tradición oral, etc. Son ejemplos de principios: Las leyes o reglas de una corriente literaria, las normas morfológicas, sintácticas u ortográficas que se establecen entre diferentes enunciados lingüísticos, entre otras.

De otra parte, los contenidos procedimentales, en criterio de Ferrufino y Ferrufino (2003), son “conjuntos de acciones que los estudiantes deben aprender a hacer en la consecución de una meta” (p. 80); ello corresponde al saber hacer. Al respecto, Zabala (2008) expresa que son acciones ordenadas y dirigidas a la consecución de un objetivo que implican la aplicación del saber y la transferencia de los conocimientos en contextos diferenciales o en situaciones no siempre previsibles, con el fin de que los aprendizajes puedan ser utilizados, de manera no mecánica, en cualquier ocasión. Incluyen técnicas, métodos, destrezas y procedimientos.

Ahora bien, los contenidos actitudinales son tendencias o disposiciones adquiridas para valorar de una forma determinada un objeto, persona, situación o suceso y actuar en consonancia entre lo que creemos o lo que pensamos; aquí se indica el saber ser (Ferrufino y Ferrufino 2003). En la misma línea, Zabala (2008) plantea que dichos contenidos se pueden agrupar en valores (solidaridad, respeto a los demás, responsabilidad, etc.), actitudes (Trabajo en equipo, respeto al medio ambiente, participación en la tarea, etc.) y normas (patrones o reglas de comportamiento que hay que seguir en determinadas situaciones), cada uno de los cuales requiere una aproximación diferenciada.

Selección y análisis de los dispositivos didácticos: Son espacios de interacción social y de cooperación compuestos de intenciones, materiales y recursos de mediación que organizan relaciones funcionales entre seres humanos, instrumentos, intenciones y acciones (Peeters y Charlier, 1999, citados por Morales, Yves y Jean, 2012). Algunos ejemplos de estos dispositivos didácticos son el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en problemas, la tutoría entre iguales, la construcción guiada del conocimiento, los estudios de caso, el taller y/o laboratorio pedagógico, el aprendizaje experiencial, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), así como la selección y análisis de los recursos textuales o audiovisuales que se utilizarán para la producción y/o comprensión textual, entre otros.

En relación con dicha selección, es importante tener en cuenta que, independientemente de que la secuencia sea de comprensión o producción, la revisión de textos expertos hará parte de las actividades por desarrollar; para ello, se sugiere elegir un texto “bien escrito”, preferiblemente de un autor reconocido, que sea de interés para quienes trabajen con él, que responda a las intenciones pedagógicas propuestas para la secuencia, que sea un texto corto y les permita hacer un trabajo reflexivo. El o los textos seleccionados deberán contar con la revisión y análisis previo del docente, mediante preguntas formuladas por el maestro que le permita su adecuada comprensión.

4.3.2 Fase de desarrollo o ejecución

Díaz (2013) expone que la secuencia didáctica es el resultado de establecer una

serie de actividades de aprendizaje que, en su conjunto, tengan un orden interno entre sí, es decir, acciones que vinculen los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes, de tal manera que se logre, a lo largo de la intervención, la articulación entre los contenidos desarrollados de manera integrada y continua. Así, mediante la planeación de varias sesiones de intervención, que varían según el tipo de secuencia, de texto, de objetivos, de organización social de la actividad, o de duración (Camps, 1995), los estudiantes, con el acompañamiento del docente, de manera progresiva y articulada, durante la fase de desarrollo ejecutan las tareas para la consecución del objetivo de aprendizaje propuesto. Algunos aspectos fundamentales que se deben tener en cuenta en el momento de implementar una secuencia de producción y comprensión oral o escrita pueden ser las siguientes:

Presentación y negociación de la secuencia: la presentación previa de la propuesta de trabajo a los estudiantes tiene, entre otros, el propósito de despertar en los alumnos la motivación, el interés o la necesidad de aprender los contenidos por enseñar. En este proceso se activan los esquemas de conocimiento que el alumno tiene sobre el tema, así como sus recuerdos, sus evocaciones y sus vivencias personales (Marín y Aguirre, 2010), incluyendo la generación de un contexto significativo y real para la producción o comprensión propuesta.

A partir de estos esquemas, y a través de un proceso de negociación y participación, se establecen acuerdos entre los estudiantes y docente en cuanto a la intervención, metodología y demás aspectos importantes en relación con la tarea o contenido propuestos en la secuencia didáctica. Dichos aspectos se constituyen, en lo que Rincón (2009) denomina contrato didáctico, el cual puede ser verbal o escrito y se justifica en la medida en que en la enseñanza del lenguaje es fundamental promover una práctica de aprendizaje social basada en la interacción entre docente-estudiante y estudiante-estudiante.

Evaluación de condiciones iniciales: antes de iniciar la tarea de enseñar contenidos, relacionados con la comprensión y producción de una situación discursiva seleccionada, es necesario realizar un diagnóstico de las condiciones iniciales de los estudiantes en relación, no solo con la producción textual y/o comprensión de lectura, sino también con el género discursivo y tipología textual elegidos.

Actividades de intervención pedagógica: este momento pretende realizar satisfactoriamente las actividades y tareas para la comprensión de los contenidos o temáticas propuestas y para la apropiación de estrategias que permitan aplicar dichos contenidos. Es de resaltar que cada una de las sesiones programadas en la secuencia debe contemplar unos momentos que permitirán presentar de manera articulada y organizada los contenidos, para ello se sugiere la planeación de actividades de apertura, desarrollo y finalización, las cuales se presentan a continuación.

Actividades de apertura: este momento se convierte en el punto de partida y

sienta las bases del proceso formativo que se irá desarrollando. Al respecto, Díaz (2013) expone que este primer momento, permite abrir el clima de aprendizaje sobre el problema o realidad en el que se halla inmerso el tema o la tarea integradora. Para ello, es fundamental contextualizar a los estudiantes sobre el objetivo, la actividad y los contenidos que se van a desarrollar durante la sesión, además de que, es importante recordar los compromisos asumidos, recapitular lo trabajado en la sesión anterior, así como ejecutar una actividad que despierte la motivación e interés del estudiante.

Actividades de desarrollo: conllevan a la apropiación de nuevos conocimientos y a la aplicación de conceptos, mediante el uso de diversas estrategias y actividades que posibiliten el proceso de comprensión de la tarea y del contenido. Para ello se busca que dichas actividades “estén articuladas entre sí en forma sistémica y que haya dependencia entre ellas, para que de esta forma contribuyan a la resolución del problema planteado” (Tobón et al., 2010, p.74). En este circuito de acciones, en una secuencia de producción o comprensión textual u oral será importante incluir los siguientes elementos:

- *Acciones tendientes a aprender las características del género discursivo:* las actividades propuestas en la secuencia didáctica tendrán que corresponder con las características del género (narrativo, expositivo o argumentativo) y la tipología textual que se pretende enseñar. Al respecto, Zayas (2012) y Camps (1994) plantean varios requerimientos: a) establecer, a grandes rasgos, los aprendizajes implicados en las diferentes actividades discursivas (narrar, describir, explicar, argumentar), el género y tipo de texto; b) describir las características del género discursivo que sirve de eje a la secuencia didáctica; c) planificar las actividades para que los alumnos tomen conciencia de las características lingüísticas del género en cuestión, se apropien de ellas y las utilicen en la situación de comunicación propuesta en la secuencia didáctica; d) determinar mediante qué géneros discursivos se pueden abordar aquellos aprendizajes, de forma progresiva, y no de un modo general y descontextualizado, sino en relación con prácticas discursivas concretas. Partiendo de lo anterior, se sugiere la lectura de textos expertos, análisis de sus características, resúmenes, elaboración de pautas que van a guiar la comprensión y/o composición.
- *Acciones tendientes al establecimiento de la situación comunicativa:* en la planeación de una secuencia didáctica para la producción y comprensión oral o escrita, adquiere especial relevancia explicitar (por parte del docente o construida en colaboración con los estudiantes) la situación comunicativa que engloba la tarea. Para ello, es necesario determinar o identificar elementos como: El enunciador o autor: ¿Quién es y qué postura asume el autor del texto?; lector potencial: ¿A quién se escribe?; intención: ¿Para qué se escribe –en relación con el género discursivo (narrar, explicar, persuadir)–?; contenido: ¿Qué escribir?, representación previa del texto ¿Cómo escribirlo?; género discursivo: ¿Qué tipo de texto?, entre otros.

- *Acciones tendientes a la escritura del texto:* éstas incluyen la planificación del texto, expuesta anteriormente en la situación comunicativa. La textualización o elaboración del texto requiere pensar en aspectos formales como: coherencia y cohesión local, coherencia y cohesión lineal, coherencia global, pragmática y aspectos gramaticales y ortográficos; la revisión y re-escritura, que requiere comparar con el modelo planeado, pensar en los aspectos que se van a revisar, elaborar una pauta para la revisión, volver al texto varias veces, utilizar diferentes estrategias (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación); y, finalmente, la edición o presentación oral o escrita del texto final.
- *Acciones tendientes a la comprensión del texto:* estas actividades, entre otras, podrían ser las expuestas por Solé (1998), con relación a la *fase de anticipación o antes de la lectura*, entre las que se encuentra: definir objetivos, indagar sobre conocimientos previos, formular predicciones, plantear interrogantes con respecto al texto, posteriormente se llevarían a cabo actividades *durante la lectura o fase de construcción*, que supone aspectos como centrarse en el contenido principal, controlar la comprensión al identificar afirmaciones, formular hipótesis y evaluarlas, además de formular preguntas y responderlas, aclarando dudas. Seguidamente se realizarían actividades *Después de la lectura o evaluación*, que contempla dar cuenta del proceso por medio de diversos recursos como: elaborar resúmenes, mapas conceptuales, mapas mentales, cuadros sinópticos, reseñas, entre otros.
- *Actividades de finalización:* las acciones de finalización buscan reforzar los conocimientos obtenidos y verificar los aprendizajes construidos por los estudiantes. Para ello, es importante realizar actividades como la recapitulación o síntesis que permita dar una visión global y de conjunto de los temas tratados (Moyano, 2002); además de establecer la relación con aprendizajes adquiridos en otras áreas o en la vida cotidiana. En este sentido, Díaz (2013) plantea que, a través de las actividades de cierre,

Se busca que el estudiante logre reelaborar la estructura conceptual que tenía al principio de la sesión, reorganizando su estructura de pensamiento a partir de las interacciones que ha generado con las nuevas interrogantes y la información a la que tuvo acceso” (p. 11).

El mismo autor propone que estas actividades de síntesis, individuales o grupales, pueden consistir en reconstruir información a partir de determinadas preguntas y realizar ejercicios que impliquen emplear información en la resolución de situaciones específicas.

Complementariamente a lo anterior, Moyano (2002) propone, como actividad de cierre, la metacognición o reflexión final sobre el aprendizaje, proceso que tiene cuatro momentos que se enfocan a las siguientes preguntas: 1) ¿Qué aprendimos?

Se sistematiza el saber aprendido en lo conceptual; lo procedimental ¿Qué hemos aprendido a hacer?; y lo actitudinal ¿Qué aprendimos a valorar? 2) ¿Cómo aprendimos? Recapitulación de las actividades y procesos que se siguieron para llegar a los conocimientos. Se debe hacer con orden y detalle. 3) ¿Para qué nos sirve lo aprendido? Se descubre que lo que se ha aprendido es útil para la vida pues describen las situaciones, en las que pueden poner en práctica lo aprendido. 4) ¿Cómo nos hemos sentido? Esta reflexión está orientada al conocimiento y aceptación de sí mismo y de los demás, a identificar los hechos o situaciones que provocan ciertos sentimientos y emociones (¿Cómo me sentí al principio? ¿Qué sentí cuando supe que estaba equivocado?).

4.3.3 Fase de cierre

La fase de cierre de la secuencia contempla dos aspectos: el primero, la socialización o puesta en escena del producto realizado y, el segundo, la evaluación propiamente dicha. En relación con la socialización del producto, es importante que la producción oral o escrita y la comprensión textual sean presentadas a otros integrantes de la comunidad, bien sea compañeros de grupo o de otros grupos, padres de familia, otros docentes, etcétera. Lo anterior, debido a que, desde los actuales enfoques de enseñanza del lenguaje, los estudiantes se conciben como productores o lectores y como sujetos activos que construyen conocimiento; en este sentido, los niños ponen a prueba sus saberes de lectura y escritura cuando las prácticas de enseñanza les interesan, esto es, cuando leen y escriben con sentido (Carlino et al., 2003).

Con respecto al segundo aspecto de la fase de cierre, la evaluación será un proceso constante, realizado desde el inicio de la secuencia hasta la finalización de la misma, que debe basarse en la adquisición de los objetivos planteados. Para ello, deben quedar definidos los instrumentos que se piensan emplear (observación, preguntas directas, análisis, deducción, registro escrito, exposición, debate, disertación, entrevista, portafolio, pruebas orales o escritas, rejillas de evaluación, talleres, entre otros). Estos instrumentos están referidos a los criterios específicos de autoevaluación, coevaluación (con compañeros) y heteroevaluación (del docente), elementos que permiten conocer el progreso realizado por el grupo y por los estudiantes, de manera individual. Desde luego, en relación con el proceso antes descrito, los resultados que se esperan obtener sobre el aprendizaje, deben orientarse a una equilibrada mezcla entre los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, criterio que, según Tobón et al. (2010), busca superar el desequilibrio de centrarse sólo en lo conceptual, olvidando la integralidad que se debe buscar en el desarrollo de las competencias.

Como una manera de comprender la gestión de las secuencias didácticas en la práctica escolar, del capítulo 5 al capítulo 13, se presentan nueve experiencias que se

desarrollaron con estudiantes de diferentes grados de la educación básica, así como con estudiantes universitarios, de establecimientos educativos de la región del Eje Cafetero en Colombia, entre los años 2015 y 2016. “Dichos proyectos” se denominan así:

1. Telenovelas, un pretexto para leer textos: secuencia didáctica de enfoque socio-cultural, para mejorar la comprensión lectora de textos narrativos, en estudiantes del grado noveno, del Instituto Agrícola de Marsella y de la Institución Educativa Labouré, de Santa Rosa de Cabal, Risaralda.
2. Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva-interactiva, en la comprensión lectora de textos expositivos, en estudiantes de educación básica secundaria, de la Institución Educativa Inem Felipe Pérez, de la ciudad de Pereira, Risaralda.
3. Los reality shows y los medios de comunicación: una secuencia didáctica para la comprensión de textos argumentativos en estudiantes de grado octavo, de las Institución Educativa Leocadio Salazar del municipio de Ulloa (Valle del Cauca) y la Fundación Liceo Inglés de la ciudad de Pereira (Risaralda).
4. Bebés animales en peligro: una secuencia didáctica para la producción de texto narrativo, a través de la creación de un libro-álbum, con alumnos de grado primero, de la Institución Educativa La Inmaculada, en Pereira, Risaralda.
5. De héroes y villanos: una secuencia didáctica mediada por TIC para la producción de textos narrativos, orientada a un grupo de básica primaria, estudiantes de grado 1º, 4º y 5º, de un aula multigrado, en la zona rural del municipio de Dosquebradas, Risaralda.
6. De la bombilla al lápiz. El cómic, input para la producción de textos, secuencia didáctica dirigida a estudiantes del grado décimo de Institución Educativa Fabio Vásquez Botero, ubicada en la ciudad de Dosquebradas, Risaralda.
7. El rey del ocaso: una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la producción de textos expositivo-descriptivos en inglés, en estudiantes de grado cuarto y quinto de la Institución Educativa Ciudadela del Sur, de Armenia Quindío.
8. El deporte opina: una producción colaborativa de textos argumentativos, con estudiantes universitarios, del Programa de Ciencias del Deporte y la Recreación, de la Universidad Tecnológica de Pereira.

9. No pensemos para hablar, hablemos para pensar: una secuencia didáctica para la producción de textos argumentativos, a través de la conversación, dirigida a estudiantes de los grados décimo y once, de la asignatura de filosofía, de la Institución Educativa Gabo, del municipio de Cartago, Valle del Cauca.

Bibliografía

- Arbeláez, M. C., Lanza, C. L., y Tobón, M. I. (2012). Las prácticas educativas desde lo presencial a la mediación por TIC. En R. Canales. (Ed.), *Aprender con Tecnología en la Sociedad del Conocimiento. Proyecto PEPE: Plataforma de Entornos Pedagógicos Especializados* (pp. 90-105). Osorno, Chile: Universidad de Los Lagos.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad Líquida*, Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.
- Camps, A. (1990). *Modelos del proceso de redacción: Implicaciones para la enseñanza*. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Camps, A. (1994). *Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Camps, A. (1995). *Textos de didáctica del lenguaje y literatura*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Carlino, P., Santana, D., Barrio, C., Fernández, P., García, C., Mora, A., Pita, P., y Virseda, C. (2003). *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en Educación Infantil y Primaria*. Madrid, España: Antonio Machado libros S.A.
- Coll, C. (2007). TIC y prácticas educativas: realidades y expectativas, *Semana Monográfica de Educación*. Madrid, España: Fundación Santillana.
- Coll, C., Onrubia, J., y Mauri, T., (2007). Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. *Anuario de Psicología*, 38(3), 377-400.

- Díaz Barriga, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. México, México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ferrufino Quiroga, M., y Ferrufino Quiroga, C. (2003). *Aprendizaje, enseñanza y currículo IV. Contextualización y planificación del trabajo en el aula*. Editorial SE. Cochabamba.
- Gutiérrez, K. (2013). *Usos reales de la red social Google Plus*. Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Lacruz, M. (2002). Educación y nuevas tecnologías ante el siglo XXI, *Congreso Nacional de Informática Educativa CONIED-99*, Puertollano, Ciudad Real.
- Marín, J. A., y Aguirre, D. L. (2010). *Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva-interactiva en la comprensión lectora de textos expositivos de estudiantes de grado 9 de EBS, de la institución educativa INEM, Felipe Pérez de la ciudad de Pereira*. Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Morales, M., Yves, L., y Jean, V. (2012). Dispositivos Didácticos en la Enseñanza Primaria de Quebec. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(3), 115-130.
- Moyano, R. (2002). *Ciencias de la vida II*. La Paz, Bolivia: Cochabamba.
- Obaya, A. y Ponce, R. (2007). *La secuencia didáctica como herramienta del proceso enseñanza aprendizaje en el área biológica*. México, México, D.F.: Escuela Normal Superior de Maestros.
- Pérez, M., y Roa, C. (2010). *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá, Colombia: Ed Kimpres Ltda.
- Rincón, G. (2009). *La didáctica de la lengua castellana: Reconceptualización y retos actuales*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.

- Rodríguez Reyes, V. M. (2014). La Formación situada y los principios pedagógicos de la planificación: La secuencia didáctica. *Revista RA XIMHAI*, 10(5), 445-456.
- Ruiz Iglesias, M. (2010). *Enseñar en términos de competencias*, México, México, D.F.: Trillas.
- Sacristán, G. (1999). ¿Qué son los contenidos de enseñanza? En G. Sacristán (Comp.), *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* Madrid, España: Ediciones Morata.
- Sánchez, A., y Coll, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 163-168.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Tobón, M. I., Arbeláez, M. C. y Falcón, M. y Bedoya, J.R. (2010). *La formación docente al incorporar las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje*. Pereira, Colombia: Publiprint.
- Tobón, S., Pimienta, J. H., García, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación.
- Vence, L. M. (2010). *Uso pedagógico de las TIC para el fortalecimiento de estrategias didácticas del Programa todos a Aprender*, Ministerio de Educación Nacional, Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co>
- Zabala Vidiella, A. (2008). *La práctica educativa*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación, OEI Monográfico*, (59), 63-86.

CAPÍTULO CINCO

Inicio

Telenovelas, un pretexto para leer textos: secuencia didáctica de enfoque socio-cultural, para mejorar la comprensión lectora de textos narrativos, en estudiantes de grado noveno

Diego Armando Aristizábal

Magíster en Educación

Profesor Maestría en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Jesús Antonio Loaiza

Magíster en Educación

Profesor Institución Educativa Labouré

Luz Stella Henao García

Magíster en Educación y Desarrollo Humano

Profesora Maestría en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Resumen

En este capítulo se presenta la secuencia didáctica de Enfoque Socio-cultural que se desarrolló en el proyecto de investigación, con el que se buscaba mejorar la comprensión lectora, partiendo del interés de los estudiantes por los textos narrativos audiovisuales, del tipo telenovelas. En este sentido, se exponen en primera instancia los referentes teóricos que sustentaron el estudio y el desarrollo de la propuesta. En segundo lugar, se describen las actividades realizadas en cada una de las fases de la secuencia didáctica (preparación, desarrollo y evaluación), dando cuenta de los diversos textos y estrategias utilizadas. Por último, se presentan las conclusiones en las que se resalta la pertinencia de la secuencia didáctica y del enfoque socio-cultural, en la formación de lectores críticos.

Palabras claves: Secuencia didáctica, Enfoque Socio-cultural, Lectura crítica, Textos narrativos multimodales.

5.1 *Enfoque teórico*

Algunos de los principales referentes teóricos desde los que se fundamentó el estudio en el que se diseñó la secuencia didáctica (SD), atañen a las propuestas de Vigotsky (1934), Cassany (2006), Pérez Tornero (2008), Camps (2003), entre otros autores, cuyas ideas permitieron abordar conceptos como lenguaje, lenguaje escrito, lectura crítica, texto narrativo, canon oculto, texto narrativo audiovisual, lectura multimodal, secuencia didáctica y prácticas reflexivas.

De manera puntual, la propuesta didáctica implementada se fundamentó en el enfoque socio-cultural desde el que se considera que comprender un texto implica identificar la ideología de los discursos al leer y escribir, en función de los elementos sociales, históricos, políticos, económicos, entre otros. Por supuesto, aspectos que influyen en la construcción de los mismos, los cuales, en el caso del texto narrativo, están ligados a la postura y el tratamiento particular, en términos discursivos, que toma el autor sobre un hecho determinado. Lo anterior, en concordancia con la teoría de Cassany (2006), quien hace alusión a las dimensiones “las líneas”, “entre líneas” y “detrás de líneas”, referentes actualizados y ampliados de las nociones de lectura literal, inferencial y crítica.

Por su parte, el concepto de multimodalidad se acoge desde los postulados de Pérez Tornero (2008) y su teorización sobre los procesos de apropiamiento informativo que realizan los sujetos, desde textos que sincretizan perspectivas verbales y no verbales, en contextos donde las dinámicas de interacción e intervención exigen la unificación de la palabra, el concepto, el ícono, el índice, el texto y el símbolo.

Así mismo, se acogieron los planteamientos de Camps (2003), quien define la SD como “un conjunto de pequeñas actividades o tareas que se articulan temporalmente y se relacionan con un objetivo global o tarea final que dará sentido a las actividades” (p. 135). Se asume entonces la SD como un recurso programado de enseñanza y aprendizaje que acoge valores propios del contexto de los estudiantes, de manera que se logre potenciar el aprendizaje de los sujetos en coherencia con sus particulares necesidades y condiciones socio-culturales.

En este contexto, se buscó propiciar espacios de reflexión educativa en donde los docentes investigadores tuvieron la posibilidad de analizar y transformar aspectos de su propia práctica, respecto a la enseñanza del lenguaje. De este modo, se avanzó hacia la consolidación de un modelo de secuencia didáctica que se puede constituir en un insumo para el desarrollo de otras propuestas didácticas, las mismas adscritas a una perspectiva del lenguaje como un hecho de realización social.

5.2 Fases de la secuencia didáctica

Objetivo general de la secuencia didáctica (SD)

Fortalecer la comprensión de textos narrativos, enfatizando en los valores ideológicos de los mismos, a partir de los elementos socioculturales que configuran la trama y el contexto de producción que enmarca al escritor, como sujeto situado, que relata en función de unos propósitos discursivos particulares.

A continuación, se describe el desarrollo de cada una de las fases de la secuencia didáctica.

Fase de presentación y/o preparación

Sesión 1: Presentación de la secuencia didáctica y contrato didáctico

Objetivo: Presentar a los estudiantes la secuencia didáctica desde sus tres momentos principales.

La primera sesión de la secuencia didáctica fue precedida por un momento inaugural en el que se explicaron el objetivo general a desarrollar en la totalidad de las sesiones. Con esto se buscó que los estudiantes advirtieran la meta que se pretende alcanzar al final del proceso, al igual que el punto desde el cual se parte. Así mismo, en esta fase se realizó el contrato didáctico con los estudiantes.

Fase de desarrollo

Sesión 2: Tipos de Texto

Objetivo: Indagar sobre los gustos que poseen los estudiantes en lo referente a la televisión y los tipos de programas televisivos que suelen ver.

Descripción de las actividades

Luego de presentar el objetivo, se inició con una serie de preguntas dirigidas a cada uno de los estudiantes con el fin de poner en común sus gustos sobre la televisión, los tipos de programas que por lo regular ven, y las telenovelas hacia las cuales tienen mayor interés. Algunas de las preguntas fueron:

¿Qué hace que le guste estar ante la televisión por un periodo de tiempo determinado?, ¿Qué programas son los que más disfruta? Actualmente, ya sea de manera continua o eventual, ¿qué telenovela ve?, ¿Qué hace de la anterior telenovela una historia interesante?

Luego de un tiempo moderado, se pidió a los estudiantes que compartieran sus respuestas, haciendo énfasis particular en los tipos de programa que ven y, a

continuación, accedieran a conformar cuatro grupos de acuerdo con sus intereses y su relación con la tipificación habitual de los productos audiovisuales. Es decir, programas dramáticos (telenovelas, series), programas informativos (noticieros, deportes, tele-crónicas), programas de opinión (arte, entrevistas, farándula) y programas divulgativos (documentales, viaje, proyectos, ciencia).

Luego de conformados los grupos, se les presentó una serie de temáticas, historias y hechos tomados de su vida cotidiana. Se buscó que cada uno de los colectivos identifique aquello que corresponde con la categoría televisiva en que se encuentran organizados, y sugieran en qué formato de programa sería idónea su presentación. Éstas serían:

- Las aventuras de un joven durante un año lectivo en la Institución.
- Una historia de amor entre estudiantes de grado once.
- Una entrevista al profesor de música sobre los futuros proyectos del grupo musical escolar.
- Las revelaciones sobre los restos óseos encontrados en una zona del municipio.
- Las últimas ocurrencias al interior del equipo de futbol municipal.
- Una clasificación de las motos de gama baja desde la perspectiva de trabajo y turismo.
- Las noticias municipales más compartidas en Facebook en la última semana.
- Un recorrido por un corregimiento y otras zonas turísticas del municipio.
- Inicio de las sesiones operativas del Concejo Municipal.

La idea consistió en que los grupos identificaran, tanto la categoría del programa que representan, de acuerdo con la temática, como también el formato que sería el correcto para presentarlo. Terminada esta actividad, los docentes esquematizaron en el tablero, la relación entre el tipo de programa y los tipos de textos en su habitual clasificación, así:

- Programas dramáticos/ texto narrativo
- Programas informativos/ texto descriptivo
- Programas de opinión/ texto argumentativo
- Programas divulgativos/ texto expositivo

Evaluación y meta-cognición

El trabajo consistió en escribir en una hoja el tipo de texto que debe acompañar una lista de temáticas (como las expuestas anteriormente), e intentar sugerir el tipo de programa televisivo en el que se podría presentar. Para la meta-cognición, se compartió un formato (similar en todas las sesiones) que dio espacio para que el estudiante, en sus propias palabras, explicara lo que aprendió, qué lo llevó a aprenderlo y con qué relaciona lo aprendido.

Sesión 3: Texto Narrativo

Objetivos: Analizar las relaciones que existen entre el texto narrativo y la telenovela como programa dramático o discurso narrativo audiovisual.

Descripción de las actividades

Luego de presentar el objetivo y recapitular lo visto en la anterior sesión, a partir del cuadro de meta-cognición, se realizó una introducción al texto narrativo desde la lectura grupal del cuento “Algunas peculiaridades de los ojos”, de Philip K. Dick. Antes de iniciar la actividad y presentar las preguntas sobre la misma, se pidió a los estudiantes escribir, en párrafos cortos, las respuestas que consideren a las siguientes preguntas:

¿Cuál puede ser el objeto de la historia de acuerdo a lo que nos cuenta el título?,
¿De acuerdo con lo visto en la sesión anterior, en qué categoría o tipología se ubica la lectura que nos proponemos a realizar?

Ahora bien, terminada la lectura, se invitó a los estudiantes a formar grupos de tres personas y reflexionar a partir de las siguientes preguntas:

¿Cómo contrastan las preguntas hechas inicialmente sobre el texto con la idea que se tiene finalmente de este?, ¿qué nos cuenta el texto?, ¿quién nos lo cuenta?, ¿según el narrador del texto, qué es lo que sabe el escritor del libro encontrado por el primero y por qué no lo quiere revelar?, ¿es posible, dentro de nuestro plano cotidiano de existencia, ver unos ojos caminando de manera independiente al propietario de los mismos?, ¿qué es lo que no comprende el personaje del cuento con respecto al libro que lee?, ¿con la expresión “no tengo estómago para esas cosas”, accede el personaje lector a aceptar la naturaleza narrativa del texto?

Concluida la primera socialización, se invitó al grupo a contemplar el video-clip *Do the evolution*, de la banda americana Pearl Jam. De igual manera, se exhortó a los presentes a reflexionar sobre el video desde las siguientes preguntas: ¿Qué nos cuenta el video-clip?, ¿quiénes aparecen en la historia?, ¿cuál es la estructura en que se desarrollan los hechos?, ¿cuál es la advertencia que se comienza a plantear desde el principio la narrativa del video-clip y que adquiere sentido al final de la narrativa?,

¿cuáles son las posibilidades que lo que se expone allí ocurra en nuestro plano de existencia?, ¿existen otras formas de contar lo que nos presenta el video-clip?

Terminado este fragmento, los docentes y estudiantes conceptualizaron acerca de las características principales del texto narrativo.

- La estructura básica del texto narrativo (introducción, conflicto y solución).
- Otros modelos de estructura narrativa (caleidoscópica, circular, muñecas rusas, espiral).
- Quién escribe (autor), Quién narra (entre enunciador y/o narrador delegado), cómo narra (forma), qué narra (contenido).
- Los niveles del texto narrativo: Plano de la narración (voz que nos cuenta la historia y que es diferente a la persona que lo escribió), plano del relato (la manera como se estructura lo que se cuenta) y plano de la historia (cadena de acontecimientos o hechos que nos cuentan).

Evaluación y meta-cognición:

Finalmente, se pidió a los estudiantes que vieran el video clip *Not giving up*, de la agrupación británica Rudimental (5:20 minutos) y realizar, posteriormente, la lectura del cuento de Augusto Monterroso, “Mr. Taylor”. Con base en cada uno de los textos, se recomendó elaborar un cuadro comparativo, entre el video-clip y el cuento, en el que se ponga en evidencia el objetivo narrativo de ambos, la estructura y el narrador. Finalmente, los estudiantes debieron diligenciar el cuadro de metacognición propuesto desde la sesión anterior.

Sesión 4: Elementos narrativos en la telenovela y el texto narrativo

Objetivos: Relacionar los principales elementos narrativos con los valores contextuales y causales que les dan identidad a tales elementos.

Descripción de las actividades

Luego de presentar el objetivo y de recapitular lo visto en la anterior sesión, a partir de la socialización del cuadro de meta-cognición, los docentes investigadores presentaron tres obras del afamado pintor colombiano Fernando Botero. Se buscó que los estudiantes determinaran el(los) personaje(s), el tiempo y el espacio en cada una de las pinturas, tomando nota de las acciones de los personajes, con respecto al lugar y el momento en el que se encuentran. Las pinturas fueron tomadas de la página: <http://www.fernandobotero.com>.

1. Secuestro exprés. Presenta el rapto de un hombre a manos de dos

desconocidos en una calle inhóspita y bajo la oscuridad de la noche.

2. La casa de Marta Pituco. Presenta una serie de personas, entre ellos hombres, mujeres, infante, anciana, al interior de la alcoba de un concubinato y, posiblemente, a altas horas de la noche.
3. Manuel Marulanda “Tiro fijo”. Presenta el legendario jefe guerrillero Manuel Marulanda con su fusil dispuesto, en medio de un terreno agreste y en horas de la tarde

Terminada la presentación, se hizo la socialización del trabajo desde los siguientes interrogantes:

¿Por qué desarrollar un secuestro en una calle inhóspita?, ¿cómo beneficia la noche a los raptos?, ¿cuáles son las personas que frecuentan un concubinato?, ¿por qué hay un ambiente de desorden dentro del concubinato?, ¿por qué el hombre con fusil se encuentra en los montes?, ¿sería posible representar la misma imagen del hombre armado si fuese de noche?, ¿por qué Fernando Botero decide pintar a estas personas?, ¿qué pudo haber encontrado de interesante el artista en tales situaciones?

Concluido este segmento de la sesión, se pasó a enumerar al grupo de estudiantes del 1 al 6, organizándolos de tal manera que el grupo 1 se responsabilizará del concepto de Tema, el grupo 2, el concepto de Argumento, y así sucesivamente hasta llegar al seis.

Evaluación y meta-cognición

Se proyectó a los jóvenes el primer capítulo de la primera temporada de “El Capo” hasta el minuto 00:16:00 y se le pidió a cada uno de los grupos preparar una lista de diez características del elemento narrativo que les corresponde, desde la telenovela. A continuación, los estudiantes expusieron el concepto de su responsabilidad ante el grupo y contrastaron lo que unos y otros reconocieron en la telenovela. Finalmente, diligenciaron el cuadro de metacognición propuesto desde la sesión anterior.

Sesión 5: Lectura Inferencial

Objetivos: Identificar los valores socio-culturales e históricos, implícitos en los textos narrativos, a partir de la lectura inferencial.

Descripción de las actividades

Luego de presentar el objetivo y recapitular lo visto en el anterior encuentro, los docentes investigadores les mostraron a los estudiantes una serie de obras pictóricas de contenido histórico. La idea fue acompañar la exposición de las obras con una sucesión de características históricas que enmarcan su creación, lo que hace de tales

hechos referencias claves en el momento de inferir valores interpretativos de la obra. Ahora bien, el propósito fue exhortar a que los estudiantes, en parejas, plantearan su interpretación sobre ciertos conceptos de acuerdo a la obra pictórica y el contexto histórico que la acoge. El ejercicio se desplegó de la siguiente manera:

Pintura 1. Nombre: “Primer homenaje a Cristóbal Colón”. Autor: José Garnelo Alda. Conceptos a analizar: apropiación de la tierra, expansión militar de las creencias religiosas.

Pintura 2. Nombre: “La libertad guiando el pueblo”. Autor: Eugène Delacroix. Conceptos a analizar: la sublevación de los subyugados, la resistencia contra la opresión

Pintura 3. Nombre: “El 3 de mayo en Madrid”. Autor: Francisco de Goya. Conceptos a analizar: El pueblo como un grupo en pie de lucha, la sublevación como una conducta aborrecida por los gobiernos autoritarios.

Evaluación y meta-cognición

Se invitó al grupo a observar un fragmento de la narco novela “Escobar el Patrón de Mal” correspondiente al capítulo 58, cuya duración es de 2:05. Se pide a los estudiantes dar respuestas, desde un ejercicio de inferencia, a los siguientes interrogantes:

¿Cómo contrasta la actitud de Pablo Escobar ante el valor que da a la vida de su hija y la vida de un desconocido?, ¿cómo intenta Pablo Escobar solucionar la situación de su hija y cómo aspiran hacerlo los médicos?, ¿implica esta escena el encuentro de dos formas distintas de enfrentar un problema?, ¿qué lleva a Pablo Escobar a descargar la responsabilidad de la vida de su hija a los médicos, si son ellos quienes finalmente tratan de salvarla?, ¿cómo se transforma la conducta de Pablo Escobar a lo largo de toda la escena?

Para el cierre de la sesión, se solicitó a los estudiantes diligenciar el cuadro de metacognición propuesto desde la sesión anterior.

Sesión 6: Valores socio-culturales e históricos implícitos del texto narrativo

Objetivo: Analizar las relaciones que puedan existir entre los elementos socio-culturales e históricos y los elementos del texto narrativo.

Descripción de las actividades

Luego de presentar el objetivo y recapitular lo visto en el anterior encuentro, los docentes investigadores invitaron a los estudiantes a considerar la definición que plantea Goodenough (1968) sobre cultura:

Es aquello que realmente necesitamos saber o creer en una determinada sociedad de manera que podamos proceder de una forma que sea aceptable para los miembros de esa sociedad. Es más bien la forma que tienen las cosas en la mente de la población y los modelos de la misma para percibirlas, relacionarlas e interpretarlas (p. 103).

A la par, se les pidió a los estudiantes observar en detalle una serie de ilustraciones satíricas elaboradas por el dibujante y animador británico Steve Cutts sobre la vida de las sociedades contemporáneas en el mundo occidental. Así, partiendo de la definición de cultura dada previamente, se les solicitó organizarse en pares y construir en grupo sus propias interpretaciones sobre cada una de las ilustraciones, apoyándose en tres preguntas básicas:

¿Qué tipo de creencia o idea podrían estar en la base de las conductas que asumen los personajes en las ilustraciones?, ¿qué papel juegan los elementos materiales (tales como carros, celulares, televisores, comida, entre otros) en cada una de las ilustraciones?, ¿qué tipo de necesidades buscan satisfacer cada uno de los personajes de las ilustraciones?

Luego, se les pidió a los distintos grupos que compartieran el trabajo realizado sobre el concepto de cultura y las distintas ilustraciones. Concluido este punto, los docentes invitaron a los estudiantes a observar los primeros 10 minutos del primer capítulo de la telenovela “La Esclava Blanca”, dirigida por Liliana Bocanegra, en el 2016, para Caracol Televisión.

El propósito, para este caso, reside en presentar, luego de la proyección, una serie de temas históricos, sociales y culturales aislados, a primera vista, de la trama misma y llevar a los estudiantes a ubicar tales temas en cualquiera de los tres núcleos narrativos en los cuales se divide el fragmento proyectado, tal como se indica en la Tabla 1. Los tres núcleos son independientes en términos de personajes, espacios y situaciones, lo que permite que se erijan propósitos narrativos diferentes. Los estudiantes debieron inferir la relación entre los núcleos con los temas propuestos y ubicar al interior de los corchetes que anteceden a todos los temas, el número del núcleo con el cual se relacionaba.

Tabla 1. Núcleos narrativos

<i>Núcleo narrativo 1</i>	<i>Núcleo narrativo 2</i>	<i>Núcleo narrativo 3</i>
<p>El esclavo Tomás visita a Don Domingo con el objeto de realizar el último pago al coste de su libertad... El caballero duda sobre la posibilidad de que ello ocurra, pero accede a intentarlo.</p>	<p>Lorenza arrulla a la niña Victoria, hija de Elena y Don Domingo, en el momento en que la segunda entra en escena e increpa a Lorenza por su tardanza para llevar la bebé ante su madre.</p>	<p>Nicolás se encuentra compartiendo la mesa con su madre y hermana, mientras comparan los enormes intereses económicos de los británicos en la tierra de los primeros, con los exiguos negocios de Nicolás con tales comerciantes.</p>
<p>Temas a relacionar con cada uno de los núcleos:</p> <p>() Desintegración de las familias afro-descendientes</p> <p>() Sensibilidad de crianza en la nana afro-descendiente</p> <p>() El mestizaje como cruce racial de blancos y afro-descendientes.</p> <p>() El comercio entre Europa y América y la hegemonía del primero sobre el segundo.</p> <p>() La ideología pro-esclavista de la aristocracia blanca como un modo de mantener sus comodidades y lujos.</p> <p>() La manumisión de esclavos es una práctica que permite que el esclavo adquiera derechos civiles y abandone su condición de mercancía.</p> <p>() Privación al estatus de ser humano a las personas de color, hincada por los tratantes blancos.</p> <p>() Minusvalía a la cultura de los afro-descendientes en lo referente a creencias y talentos.</p> <p>() La tortura y la represión como modelo de dominio de los blancos hacia los afro-descendientes</p> <p>() Las tradición de cuidado, atención y afición de niños propia de la cultura afro-descendiente.</p> <p>() La dependencia casi absoluta del blanco a los servicios y cuidados de las personas de color.</p>		

Fuente: Elaborado por los autores

Evaluación y meta-cognición

Los docentes investigadores invitaron a los estudiantes a leer y analizar, por un corto tiempo, el versículo 5, del capítulo 17 de Jeremías, tomado de la biblia católica. En este punto, la idea fue que los estudiantes construyeran, en parejas, una conclusión sobre el versículo compartido, más allá de la concepción religiosa que represente para cada uno de ellos, intentando enfocarla en las situaciones que experimentan en sus vidas diarias.

Terminado este punto, se invitó a los estudiantes a ver el video de la canción Jeremías 17:5, del difunto cantautor venezolano de Hip Hop, Cancerbero. Terminada la proyección, se les pidió a los mismos grupos de estudiantes construir un párrafo, no mayor a media página de cuaderno, en el que expresaran su opinión conjunta sobre la relación del video (la narrativa audiovisual y lírica), con la conclusión que ellos mismos construyeron desde el versículo proporcionado anteriormente. El propósito de este ejercicio radica en que los estudiantes evidencien la relación que existe entre el sentido de una frase (el versículo) y la elaboración artística y estética del video, y que puedan evaluar cómo el primero influye al segundo.

Sesión 7: Identificación del propósito del autor en su relación con el contexto de producción

Objetivos: Identificar los posibles propósitos de lo narrado, de acuerdo con el punto de vista o contexto histórico que ostenta el autor.

Descripción de las actividades

Luego de presentar el objetivo y recapitular lo trabajado en el anterior encuentro, se invitó a los estudiantes a realizar la lectura de los textos “La rana que quería ser una rana auténtica”, de Augusto Monterroso y “La inmolación por la belleza”, de Marco Denevi. El propósito fue indagar sobre la similitud temática de ambos textos, las ideas que rigen las narrativas, la intención de los autores y, finalmente, la conclusión que se desprende de ambas lecturas. Así, luego de realizadas las lecturas, se pasó a la presentación de las siguientes inferencias:

El tema común de ambos textos sería: /Un propósito común entre ambos textos sería: /Un concepto fundamental en ambos textos sería: /Una conclusión común a ambos textos sería: /Una conclusión que se opone al argumento central de ambos textos sería/.

Evaluación y meta-cognición

A partir de la biografía de los autores Rubem Fonseca (1925) y José Luis González (1926-1996), y sus cuentos “Paseo Nocturno” (Fonseca) y “La carta” (González), se les dijo a los estudiantes que debían producir un texto en el que opinen sobre las

relaciones que identificaron entre los hechos que se cuentan en las biografías, de cada uno de los escritores, con lo que narran sus historias. Finalmente, se les pidió diligenciar el cuadro de metacognición propuesto desde la sesión anterior.

Sesión 8: Relación del autor/escritor, desde su condición histórica, con la narrativa que construye

Objetivo: Contrastar en el discurso narrativo, los antecedentes históricos, culturales y sociales del autor.

Descripción de las actividades

Se inició con la lectura de un texto de opinión que recoge la perspectiva de dos mujeres sobre el matrimonio entre personas del mismo sexo. Al carecer el mismo de nombre, se le llamó por el nominativo hipotético de “Dos cuentos para tomar una postura” (Sedan, 2014). Terminada la lectura, se invitó a los estudiantes a compartir sus opiniones sobre ambas perspectivas representadas en la opinión de las dos mujeres. El propósito fue guiar la identificación de patrones históricos y culturales, a partir de las ideas expresadas.

Así, finalizado el ejercicio de socialización sobre lo leído, los docentes investigadores pasaron a realizar una descripción sucinta sobre las diferencias entre la izquierda y la derecha, a partir de un infograma. Los docentes fueron socializando con los estudiantes las distintas concepciones presentes en el cuadro (Ver Tabla 2), buscando que los estudiantes se hicieran partícipes y enriquecieran la discusión desde sus puntos de vista y la información que recuperaron desde la infografía y las ideologías.

Tabla 2. Referentes para la identificación de un argumento

<i>Concepto</i>	<i>Evidencia en el texto</i>	<i>Ubicación histórica/ideológica</i>
Punto de partida:	El matrimonio homosexual va a destruir la familia ya que esas uniones solo no serán sino un par de personas que van a vivir con el exclusivo fin de tener sexo.	<i>Naturaleza de conservación</i>
Contexto para el punto de partida: El matrimonio proviene de la naturaleza de cómo nos reconocemos hombres y mujeres; el matrimonio homosexual no es natural. <i>Visión naturalista y determinista</i>		
Posición general	No se debe permitir el matrimonio entre personas del mismo sexo	<i>Conservador tradicional</i>
Referente académico detrás de la posición	El matrimonio, según el diccionario de la Real Academia Española, es la “unión de hombre y mujer”.	<i>El mundo, la sociedad, la cultura, y sus construcciones están bien como están</i>
Conclusión ante el referente académico	Llamar matrimonio a las uniones de dos hombres o dos mujeres va en contra de nuestra lengua.	<i>Conservemos el mundo como está “conservacionismo”</i>
Referente histórico detrás de la posición:	La palabra matrimonio viene de mater, que significa madre	<i>No se interpreta la historia</i>
Conclusión ante el referente histórico	(Con base en lo anterior) jamás podría haber matrimonio entre dos hombres	<i>Excluyentes</i>
Soporte de la posición general:	La finalidad del matrimonio es la procreación, el cuidado de los hijos y la preservación de la especie	<i>Moralistas conservadores</i>
Conclusión del soporte de la posición general:	No es posible si los homosexuales se casan.	<i>Desconocen los derechos de la población LGBTI</i>

Fuente: Elaborado por los autores

Terminada la lectura, se pidió a los estudiantes reconstruir el argumento de Carola (una de las locutoras dentro del texto) con base en el modelo dado anteriormente y desde las ideas que proporciona la infografía sobre izquierda y derecha. Esta actividad se realizó en grupos de cinco personas.

Los docentes investigadores invitaron a los estudiantes a observar una serie de pequeños fragmentos de varias telenovelas, las cuales se acompañan, de manera

intermedia, con una serie de preguntas de selección múltiple.

- Proyección 1: Capítulo 1, “La Mariposa”. (2 minutos iniciales). Según lo visto en el fragmento de la telenovela “la Mariposa”, defina el concepto de “lavado de dinero”.

De acuerdo con lo expresado por uno de los personajes de la telenovela “La Mariposa”, las personas decentes pagan impuestos y demuestran ante el estado el origen legal de sus ingresos. ¿Qué sería lo contrario de esta perspectiva?

- Proyección 2: Capítulo 1, “Mujeres de lujo”. (2 minutos y 50 segundos). Según la voz inicial del fragmento visto de la telenovela “Mujeres de lujo”, ¿qué determina el acceso de una mujer a un modo de vida diferente?, ¿Qué busca Rony con la frase “la mujer es lo más corrupto y corruptible que hay en el mundo”?
- Proyección 3: Capítulo 1, “El Cartel 2”. (4 minutos). Según lo visto en el fragmento del capítulo 1 de la telenovela “El Cartel 2”, la definición del concepto de “verdad”, en el ámbito del narcotráfico, es comparado por uno de los personajes con una “moneda”. ¿Cómo definiría el concepto de verdad el personaje?, ¿Cuál sería la conclusión que emerge de las acciones y pensamientos de Pepe Cadena sobre la supuesta cooperación con la CIA y su posterior incumplimiento?

Evaluación y meta-cognición

Terminado este punto, se les suministró a los estudiantes algunas definiciones y conceptos iterativos en las telenovelas en boga, ante lo cual ellos debieron elegir la opción que fuera más cercana a su apreciación, y acompañarla con un párrafo que explicara la razón de su elección.

Fase de cierre de la secuencia didáctica

Sesión 9: Transferencia y evaluación

Objetivo: Poner en práctica las competencias desarrolladas en las sesiones anteriores, basadas en el estudio de los niveles de comprensión lectora planteados por Cassany (Líneas, Entre líneas y Detrás de líneas) y realizar el cierre y evaluación de la SD.

Descripción de las actividades

Luego de recapitular lo trabajado en el anterior encuentro, a partir del cuadro de meta-cognición, los docentes investigadores presentaron la analogía del iceberg y su relación con los niveles de lectura desde la teoría de Cassany. De ahí se pasó

a la lectura grupal del cuento “El avión de la bella durmiente”, de Gabriel García Márquez. Previo a la lectura del mismo, se compartieron algunos datos biográficos del autor colombiano que sirvieron de antesala al proceso de lectura crítica o detrás de líneas. Algunos de estos son:

- El miedo confeso que tenía Gabriel García Márquez a los aviones, especialmente en la sección comercial.
- La actitud de galán y enamoradizo que lo caracterizó y que, en la mayoría de las veces, era eclipsada por su creciente timidez.
- Su gusto hacia las coincidencias de la vida y las ironías presentes en la existencia de los hombres.
- Su actitud errante y en muchos de los casos nómada, que hizo de él un eterno migrante.
- Su gusto por la obra de Yasunari Kawabata “La casa de las bellas durmientes”.
- La perspectiva tántrica del amor, la divinidad y el encanto inocente, representado en otros personajes de sus obras como Remedios la bella, de “Cien Años de Soledad”; o La niña, de “Memorias de mis putas tristes”.

Se planteó la tarea de identificar las anteriores características en el cuento, dando lugar a la reflexión sobre la representación del autor en su obra y la manera misma como se erige el sujeto productor entre los discursos que conforman su obra. Terminada esta tarea, se invitó a los estudiantes a leer un segmento de la biografía del escritor argentino Osvaldo Soriano, paralelo a un resumen de su novela “Cuarteles de Invierno”. Terminada la lectura, se les pidió a los estudiantes construir, en parejas, una lista no menor a diez observaciones en las que se evidenció la influencia que tiene, en términos ideológicos, sociales y políticos, la novela “Cuarteles de invierno”, en los hechos descritos en la biografía de Soriano.

Evaluación y meta-cognición

Para el final de la presente sesión de la secuencia didáctica, se les comunicó con anterioridad a los estudiantes el propósito de desarrollar un panel dialógico entre dos partes del grupo, lo que implicó dividirlo y compartirles los temas a tratar en el ejercicio antes de iniciada la sesión.

La división se hizo con base en la categoría de estudiantes biógrafos y estudiantes narradores. A los primeros, se les designaron características biográficas del autor José Saramago; al segundo grupo, se les compartieron fragmentos y comentarios de la novela “Caín”, del mismo autor. El panel buscó que los estudiantes del grupo biográfico y narrativo compartieran, en orden alternado, datos correspondientes a

su categoría, mientras que el otro grupo complementa con la información que le corresponda al dato suministrado. Esto significa, por ejemplo, que mientras el grupo biográfico expone el dato “Saramago fue conocido históricamente por su ateísmo declarado”, el grupo narrativo debe complementar con un dato del libro del tipo “Caín critica a Dios como si nunca hubiese creído en él”.

Así pues, los grupos discutieron entre ellos ante cada nuevo dato suministrado por el grupo contrario, evitando complementar la información con datos que no le fueran coherentes. Es decir, los docentes investigadores se encargaron de moderar la actividad y concluir cuál dato era un complemento correcto y cuál no. Para finalizar, se realizó un ejercicio de meta-cognición de lo aprendido en este último encuentro y durante el desarrollo de la SD, retomando el contrato didáctico y reflexionando acerca de los aprendizajes y vivencias más significativas para cada uno.

5.3 Conclusiones

La SD se constituyó en una estrategia significativa para el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes intervenidos. Lo anterior permite afirmar que el uso de textos narrativos audiovisuales alternados con textos impresos, ayuda en la reconstrucción de los pasajes narrativos con una apertura de detalle superior a la prevista por el texto impreso. Hecho que permite asumir con mayor claridad las indagaciones sobre aspectos literales poco trabajados en clase, como las acciones y los grupos sociales. Se considera, entonces, que la práctica alternada de recursos visuales (en referencia a lo impreso) y audiovisuales, supone una apuesta para el desarrollo integral de aprendizajes que van más allá de lo verbal, lo estructural e instrumental del lenguaje.

De igual forma, el enfoque socio-cultural, desde el que se elaboró la SD, contribuyó en el desarrollo de una visión situada de las prácticas comunicativas de los estudiantes, dando apertura al estudio de las actividades cotidianas de los estudiantes. El lugar desde donde emergen intercambios simbólicos y discursivos de gran valor, y al modo en que tales situaciones (sus experiencias con la televisión, los video-juegos, los artistas, la música) entran a configurar la manera de ver y apalabrar el mundo.

En tal circunstancia, los docentes investigadores, al final del proceso, lograron asumir una visión sobre el lenguaje y su enseñanza que diverge de las posturas estructuralistas y cognitivistas, las cuales limitan la reflexión social y cultural de sus componentes. La nueva visión se puede ubicar en una perspectiva situada, contextual y cotidiana del lenguaje, la misma que se renueva y re-significa de acuerdo con los valores históricos que imperen sobre el sujeto que comunica, su ideología, cultura, condición genealógica y, específicamente, su categoría de ser humano; aquel que surge y se mueve entre los cambios y las transformaciones diarias.

Bibliografía

- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Fonseca, R. (1998). *Los mejores relatos*. Madrid, España: Alfaguara.
- González, J. L. (1993). *Puerto Rico: El país de cuatro pisos y otros ensayos*. Princeton: Markus Wiener Pub.
- Goodenough, W. (1968). *Description and comparison in cultural anthropology*. Cambridge, United Kingdom: Aldine Publishing Company.
- Pérez Tornero, J. M. (2008). La sociedad multipantallas: retos para la alfabetización mediática. *Comunicar Revista Científica de Educomunicación*, 26(31), 15-25.
- Sedan, A. (2014). *Ejercicio de comprensión lectora*. ABC Español, Recuperado de <http://lalecturaensecundaria.blogspot.com.co/2014/06/ejercicios-de-comprension-lectora.html>
- Vigotsky, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Fausto.

CAPÍTULO SEIS

Inicio

Conservación y medio ambiente: una secuencia didáctica para la comprensión de textos expositivos, con estudiantes de grado noveno³

Jhon Alejandro Marín Peláez

Magíster en Educación
Profesor Maestría en Educación
Universidad Tecnológica de Pereira

Dora Luz Aguirre Quintero

Magíster en Educación
Profesora Universidad Tecnológica de Pereira

Luz Stella Henao García

Magíster en Educación y Desarrollo Humano
Profesora Maestría en Educación
Universidad Tecnológica de Pereira

Resumen

En este capítulo se presenta, en primer lugar, una breve contextualización acerca del surgimiento de esta propuesta y de los principales ejes teóricos que fundamentaron la elaboración de la secuencia didáctica, asumiendo un enfoque Discursivo Interactivo para la enseñanza de la comprensión. En segundo lugar, se exponen los argumentos que justificaron la necesidad de realizar este estudio, centrado en la comprensión de textos expositivos. En tercer lugar, se describen las actividades desarrolladas en cada una de las fases que conforman la secuencia didáctica: presentación, comprensión y transferencia o cierre. Y, por último, se presentan las conclusiones derivadas del contraste teórico y los cambios generados por la secuencia didáctica en los estudiantes, los cuales requieren acciones de innovación pedagógica, tendientes a replantear la enseñanza de los procesos de lectura y escritura.

Palabras claves: Secuencia didáctica, Enfoque discursivo interactivo, Texto expositivo, Formas de Organización Superestructural (FOS).

³ Esta secuencia hace parte de la tesis de maestría titulada “Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursivo-interactiva en la comprensión lectora de textos expositivos en estudiantes de grado 9° de EBS, de la Institución Educativa Inem Felipe Pérez de la ciudad de Pereira”, realizada por los licenciados Jhon Alejandro Marín Peláez y Dora Luz Aguirre Quintero, bajo la asesoría de la Magíster Luz Stella Henao García, en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. 2010.

6.1 Contextualización

La propuesta que se presenta a continuación, surge de un proyecto de investigación, adelantando por los autores, que tenía por objetivo determinar la incidencia de una secuencia didáctica, desde una perspectiva discursiva interactiva, en la comprensión de textos expositivos. En este marco, se diseñaron tareas que permitieran el reconocimiento de los componentes discursivos y las diferentes Formas de Organización Superestructural (FOS) de diferentes textos expositivos, con el fin de mejorar los procesos de comprensión de esta tipología, en los estudiantes de grado 9º de Educación Básica Secundaria, EBS, de la Institución Educativa Inem Felipe Pérez de la ciudad de Pereira. En este contexto, se asume la secuencia didáctica desde el concepto utilizado por los equipos españoles de investigación en didáctica de la lengua, coordinados por Camps (2004), como “un ciclo de enseñanza y aprendizaje orientado hacia la realización de una tarea, para lo cual se diseñan unas ciertas actividades articuladas en un determinado período, con el propósito de lograr unos objetivos concretos” (p. 5).

Respecto al enfoque discursivo-interactivo, se asumen los planteamientos de Martínez (2004), quien insiste en la necesidad de establecer un vínculo entre una teoría del lenguaje y una teoría del aprendizaje. Así, se entiende que leer es un proceso de negociación de significados, que implica la interacción entre el lector con sus conocimientos previos y la dinámica propuesta por el autor en el texto (Martínez, 2004)

6.1.1 Justificación

De acuerdo con los resultados obtenidos en diferentes estudios realizados para Colombia por la Cátedra Unesco para la lectura y la escritura (2001, 2002, 2004, 2006, 2008), las pruebas censales para la calidad de la educación en el área de lenguaje y los aportes teóricos y experimentales de investigadores, entre los que se destacan Martínez (2005) y Rincón y Pérez (2013), existen serias dificultades en la comprensión textual en los estudiantes de diferentes niveles de escolaridad, las cuales están relacionadas con el desconocimiento de la situación enunciativa, la falta de reconocimiento de la intencionalidad comunicativa del autor y las FOS de los textos.

La situación descrita pone de manifiesto que las prácticas educativas requieren, hoy más que nunca, de acciones de innovación pedagógica tendientes a fortalecer los procesos de comprensión lectora. Es claro que ello conducirá al mejoramiento de los desempeños de los estudiantes en la tarea de reconstruir analíticamente el sentido de los textos. Es por esto que la intervención del maestro debería centrarse en elaborar y desarrollar propuestas didácticas encaminadas a formar estudiantes competentes para interactuar con los textos de manera autónoma, crítica y reflexiva, contribuyendo con la formación de lectores capaces de asumir los retos que la comunidad académica y la sociedad actual le exigen.

6.2 Sustentación teórica

Modelo discursivo-interactivo para la comprensión lectora

Esta propuesta se fundamenta en los desarrollos teóricos de Martínez (2004), quien desde sus planteamientos, centrados en los procesos de discursividad e interactividad, concibe el lenguaje como una acción, estrechamente fusionada con el contexto social, en que se configura como una práctica social enunciativa y de comunicación discursiva. Propone, además, que el lenguaje se aprende en las prácticas enunciativas reales, en forma de discursos, de tal manera que una perspectiva que asuma el lenguaje como discurso, para la enseñanza de la lengua materna, podría ser una buena alternativa para el desarrollo de estrategias que permitan a los estudiantes estar preparados para la comprensión de los textos.

La autora establece claramente la necesidad de establecer un vínculo entre:

Una teoría del lenguaje y una teoría del aprendizaje, en la que intervienen dos aspectos: uno de carácter teórico, sobre el papel del discurso en la construcción de los esquemas cognitivos y otro de carácter aplicado en el que se prolonga el modelo hacia una práctica pedagógica que insiste en el procesamiento activo y significativo de los niveles del discurso, para incidir en los cambios de los esquemas previos sobre los textos y desarrollar en los estudiantes estrategias que les permitan el acceso al aprendizaje a partir de los textos (p. 256).

Como principio metodológico, la propuesta de Martínez (2004) sugiere que una pedagogía discursiva e interactiva se ubica necesariamente en la perspectiva del lenguaje como comunicación discursiva, puesto que responde a la intención de hacer aprender a otro. En una pedagogía de este tipo el aprendiz es el centro del proceso y el objetivo principal es dirigirlo hacia una autonomía en el aprendizaje. A partir de las condiciones sociales del estudiante, de sus conocimientos, de sus creencias, intereses, necesidades y estrategias, el profesor determina y selecciona los materiales y metodologías adecuadas para cada nivel textual.

Por lo anterior, la tarea de hacer conscientes a los estudiantes de los mecanismos funcionales inscritos en los discursos, podría incidir notablemente en el enriquecimiento de los esquemas lectores, para permitir el acceso a los principios de apropiación y generación de conocimientos que, en su conjunto, son el principal cometido de esta propuesta.

Estructura textual

Para entender la organización, intencionalidad, funcionalidad y relevancia del texto, es necesario abordar sus formas de organización, que, desde la particularidad

de cada tipología, determinan el sentido del mismo. Desde esta perspectiva, Kintsch y Van Dijk (1978) plantean que el texto está estructurado por tres unidades semánticas: “La microestructura”, que identifica las ideas elementales del texto y establece la continuidad temática en términos causales, motivacionales o descriptivos; “La macroestructura”, que comprende la organización jerárquica de ideas que se organizan en función de una idea más general correspondiente al significado global del texto; y “La superestructura”, correspondiente a la estructura formal que representa las partes en que se organiza el contenido de un texto.

La superestructura del texto es también la arquitectura reconocible que caracteriza una macroestructura, por su forma habitual y convencional de estructurar las ideas o temas, en el sentido que organiza las secuencias de oraciones y les asigna una función específica en la expresión. Van Dijk (1983, citado por García, 1989), al igual que Meyer (1985) la denominan esquema retórico o estructura retórica superior, refiriéndose a la forma o estructuración formal de los diferentes modos de organización de los textos. Es decir, es el componente que se conoce, en el caso de los textos expositivos, como las Formas de Organización Superestructural (FOS). Al respecto, Sánchez (1993) sostiene que la forma u organización de los textos responde a la idea de que existen diferentes modos de organización de los discursos.

En suma, los géneros discursivos se configuran en los modos de organización de que dispone el hablante para establecer su intención; no se consideran tipos discursivos sino condiciones a través de las cuales se realizan las restricciones del discurso; cada uno de ellos tiene unas características determinadas no exclusivas y puede pertenecer a objetivos situacionales y comunicacionales diferentes, los cuales se configuran en las diferentes secuencias discursivas, entre las que se destacan: la narración, la explicación, la argumentación y la exposición.

La secuencia, entonces, aborda las características, los modos de uso y la importancia de la organización expositiva, con la cual se realiza la divulgación del conocimiento científico, a la par que suministra información transpuesta de la ciencia y convertida en saberes escolares, es decir, los textos escolares expositivos conllevan la realización de una transposición didáctica (Chevellard, 1998).

El texto expositivo

Esta secuencia didáctica pretende el abordaje del género discursivo de modo expositivo y sus diferentes formas de organización superestructural, para concretar un acercamiento a la valoración en las aulas escolares de este tipo de texto, medio de difusión por excelencia de las ciencias naturales y sociales. A propósito, Álvarez (1996) lo perfila como un texto cuyo objetivo es mostrar en detalle la naturaleza de un asunto, problema u objeto de análisis, para lo cual se ajusta a parámetros estructurales o también subtipos discursivos fundamentales, tales como: definición-descripción, clasificación-tipología, comparación-contraste, pregunta-respuesta,

problema-solución, causa-consecuencias, e ilustraciones o representaciones gráficas de un fenómeno particular. Además, el autor pone de manifiesto que los textos no son “puros” desde el punto de vista textual, sino que aparecen mezclados, aunque, claro está, predominan unos rasgos determinados que permiten clasificarlo dentro de una tipología textual.

Los textos expositivos, además de contenidos semánticos, ofrecen diversas maneras de interrelacionar las ideas, de acuerdo con las formas de organización globales o superestructura. Ahora bien, para la secuencia didáctica se acogen como categorías de organización global para la estructura expositiva, la descripción, la causalidad, la comparación y el problema-solución, planteados por Meyer (1984) y Kintsch & Yarbrough (1982).

6.3 Secuencia didáctica

Fase de presentación

Esta fase tuvo, entre otros, el propósito de presentar a los estudiantes la secuencia didáctica, realizar la negociación de contrato didáctico y despertar en los estudiantes el interés o la necesidad de aprender. En este proceso de motivación se activaron los esquemas de conocimiento de los estudiantes, así como sus experiencias y vivencias personales.

Objetivos

- Presentar la secuencia didáctica
- Realizar el contrato didáctico
- Explorar los conocimientos previos de los estudiantes respecto a las características y estructura del texto expositivo.
- Establecer comparaciones entre la organización estructural de los textos narrativos y expositivos.

Actividades

Se inició con la presentación de la secuencia didáctica, que tenía como tarea integradora la conservación del medio ambiente; de este modo, se dieron a conocer los objetivos de aprendizaje, las actividades, las formas de evaluación, así como los compromisos y responsabilidades del docente y los estudiantes (contrato didáctico)

En esta etapa de motivación se propuso el reconocimiento de la tipología textual expositiva, se partió del reconocimiento de la estructura del texto narrativo para activar los saberes previos del estudiante con respecto a las diferentes tipologías

textuales. Por tanto, se propuso una lectura compartida y se orientó, en un primer momento, a la inferencia de la organización estructural de los textos narrativos tradicionales, en los contextos educativos regulares, a través de preguntas relacionadas con la arquitectura del texto y el reconocimiento de la superestructura narrativa, así:

- ¿Qué tipo de texto se presenta?, ¿por qué es una narración?, ¿cuáles son las palabras y expresiones lingüísticas que permiten identificar una narración?, ¿cuáles son los elementos propios de la narración? y ¿cuál es la estructura de la narración?
- Con estos cuestionamientos, se pretendió que los estudiantes lograran inferir que el formato o esquema narrativo tiene una superestructura característica que permite identificarlo como un tipo de secuencia organizacional en el que se reconocen categorías como el marco situacional (agentes, lugares y tiempos), así como episodios y sucesos (complicación, resolución y evaluación y conclusión) (Van Dijk 1978, citado por Martínez, 2004). Así pues, el esquema narrativo global se puede adaptar a diferentes contenidos como novela, cuento, entre otras formas narrativas.

En el mismo sentido, se orientó la lectura y análisis del texto “Historia de dos que soñaron”, de Jorge Luis Borges, actividad tendiente a motivar en los estudiantes el reconocimiento de diferentes tipologías textuales, puntualmente a la inferencia de la de organización estructural Narrativa, de la siguiente manera:

- Lectura compartida y en voz alta del texto de Jorge Luis Borges, para su correspondiente interpretación, acompañada de preguntas de anticipación y reconocimiento de los personajes, espacio y ubicación geográfica real, tiempo del relato y uso de narradores, entre otros.
- Lectura individual de la narración con orientación a determinar su tipología y el por qué se trata de un texto narrativo, concretamente, qué lo caracteriza, es decir, la determinación de marcas textuales de esta tipología presentes en el escrito. Luego, se realizó una puesta en común de los hallazgos de los estudiantes. Cada uno tuvo el texto impreso; además, éste se proyectó para una mejor visualización al momento de la valoración.
- Después de que los estudiantes reconocieran el esquema tradicional de la narración, se procedió a explicitar la nueva estructura trabajada por Sánchez (1993) con sus categorías y subcategorías. Para el ejercicio del reconocimiento estructural se les propuso identificar cada subcategoría en el texto “Historia de dos que soñaron”, subrayando con un color diferente las marcas lingüísticas que identifican el marco y la trama. De la misma manera, los estudiantes compartieron su trabajo personal con el resto de los compañeros, interviniendo la lectura proyectada con un resaltador para

someterse a la coevaluación.

- Finalmente, se les pidió a los estudiantes que hicieran su propio esquema, de acuerdo con su interpretación, teniendo en cuenta la nueva estructura explicitada.
- Se concluyó el ejercicio puntualizando que cada texto, de acuerdo con su naturaleza, evidencia la intencionalidad del autor, de modo que se indagó por ésta en la modalidad narrativa, para que ellos evocaran e hicieran sus apreciaciones. Luego se hizo énfasis en que la intención de los textos narrativos, tal y como lo afirma Cubo de Severino (2007), es, en esencia, referir acciones de agentes humanos o no humanos, las cuales ocurren en espacios y tiempos específicos y que provocan emoción, interés y sorpresa.
- Se explicó que las acciones narrativas pueden establecer entre sí relaciones de causalidad y ocurren en circunstancias de espacio y tiempo específicas. Lo anterior con el fin de que los estudiantes reconocieran que existen otras posibles formas de organización superestructural y que, así como existen varias tipologías textuales, cada una de éstas presenta su respectiva organización estructural y evidencian una situación de enunciación puntual. En tal sentido, el proceso de comprensión se orientó, de tal manera que, a partir de la inferencia de la superestructura narrativa, el estudiante pudiera determinar la superestructura expositiva.

Fase de comprensión

En esta fase se llevaron a cabo actividades relacionadas con el conocimiento del medio ambiente y algunas de las principales problemáticas, desarrollando un trabajo articulado con los docentes del área de Ciencias Naturales; en este sentido, se propuso a los estudiantes lecturas relacionadas con la temática, análisis de videos y de situaciones propias de los contextos donde ellos vivían, entre otros.

De manera puntual, se buscaba que el estudiante procesara la información relevante y necesaria para que, mediante la observación de los textos expositivos, determinara aspectos relacionados con la situación de enunciación y la dinámica enunciativa. De igual manera, se promovió la reflexión sobre organizaciones textuales y sus estructuras, así como la inferencia acerca de los marcadores textuales y conectores gramaticales, correspondientes a las diferentes organizaciones estructurales, puntualmente, los que correspondan a la forma expositiva, con el fin de que a través de su interacción con el texto se aproximara a la asimilación del lenguaje propio de cada forma expositiva. En tal sentido, se pretendió que el conocimiento que adquiriera el estudiante en estas actividades le permitiera realizar satisfactoriamente las fases posteriores, comprendiendo la información y las temáticas puntualizadas en las mismas.

Objetivos

- Determinar los elementos de la dinámica enunciativa presente en los textos expositivos (enunciador, enunciatario, enunciado, voces, tonalidades, etc.).
- Comprender la función de los conectores textuales y las marcas textuales en un texto.
- Reconocer las diferentes Formas de Organización Superestructural - FOS del texto expositivo.

Actividades

- Se le entregó a cada estudiante el texto “El agua pura” con la FOS descripción, para que, mediante la estructura trabajada, pudiera identificar el marco y la trama; este nuevo texto también se proyectó para facilitar su visualización. De manera inductiva, los estudiantes pudieron inferir que no se trataba de un texto narrativo, ya que la estructura no concordaba ni tenía los elementos pertenecientes a esta tipología. Se procedió a explicitar que existían otras FOS, a las cuales recurre el autor cuando necesita expresar su intención comunicativa, como en el caso del texto expositivo, cuyo propósito puede ser informar.
- Se trabajó sobre la intención comunicativa de este tipo de texto, en contraste con los textos narrativos abordados. Se reconoció que su función es informar, es decir, aportar datos referentes a conocimientos, teorías, descubrimientos, procesos, elementos, fenómenos y relaciones. En el mismo sentido, se les explicitó la existencia de varias formas de organización o superestructura de esta tipología y que de ello dependía la intención con la que el escritor organiza las ideas, a saber: descripción, causalidad, problema /solución y contraste
- En esta etapa del proceso, interesaba que el estudiante comprendiera la intencionalidad del autor, expresada en el texto, mediante el reconocimiento de la dinámica enunciativa, a partir de preguntas provocadoras, que llevaran al estudiante a inferir las fuerzas enunciativas y las diferentes voces que confluyen en el mismo. Se propuso para este ejercicio, identificar el enunciado desde el texto escrito, es decir, la triada lector-texto-autor: ¿Para qué se lee este tipo de textos en ciencias naturales?, ¿cuál es la pretensión como lector?, ¿el autor sabe o no del tema?, ¿cómo sabemos si el autor sabe, sin leer su biografía?, ¿qué del texto nos indica que el autor sabe o no sabe?, ¿a quién está dirigido este tipo de texto? y ¿si pudiésemos hacer un mapa o esquema del texto, cómo lo dividiríamos? Para esto se hicieron discusiones en pequeños grupos y luego la plenaria, en la que el profesor sintetizó los

aportes y realizó un juego de roles: escritor (quien expresa sus pensamientos en voz alta a la hora de escribir), lector (quien expresa sus pensamientos en voz alta a la hora de leer) y el texto (producto que tiene voces y que se mira a sí mismo, como un discurso vivo). Se generaron conclusiones sobre estos componentes y sobre sus interacciones a través del discurso.

- Posteriormente, se entregó un material con marcadores textuales y conectores gramaticales para diferentes usos haciendo especial énfasis en que estos facilitan el reconocimiento de la FOS en los textos expositivos (documento clases de conectores, marcas lingüísticas, conectores presentes en textos expositivos). Se entregó nuevamente el texto “El agua pura”, con los conectores eliminados, para que los estudiantes, con el material disponible, ubicaran los conectores disponibles, según su función dentro del texto.
- En otras sesión se inició con la actividad de reconocimiento de la estructura expositiva, entregándole a cada estudiante el texto “El agua pura”, en las FOS descriptiva, comparativa, causal y problema-solución (Texto El Agua pura en cuatro FOS), con el fin que identificaran, de acuerdo con los conectores o marcas lingüísticas, a qué FOS pertenecía; luego se hizo la socialización de este ejercicio, acompañado de la proyección de cada uno de los textos para que los estudiantes pudieran visualizar, tales elementos, y su función en el discurso .
- A continuación, mediante un trabajo colaborativo (4 grupos), los estudiantes realizaron una lectura compartida, en voz alta, para reconocer la macroestructura (idea principal y proposiciones secundarias) del texto que se les correspondió, así como la FOS del mismo.
- Finalmente, se les pidió que hicieran su propio esquema (silueta del texto), de acuerdo con su inferencia de las FOS expositivas, donde evidenciaran la forma correspondiente, según el texto presentado.
- A la par con la explicitación de las FOS, se propuso para la realización de las fases de práctica y transferencia, la selección de textos de temáticas ambientales y el análisis de videos. Lo anterior, dada la pertinencia de los procesos de sensibilización que hace el proyecto institucional GAIA, a la comunidad inemita, a través de las diferentes campañas y formatos utilizados para crear conciencia ambiental en todos sus miembros.

Fase de práctica

Las actividades de esta fase pretendieron que los estudiantes pusieran en práctica saberes lingüísticos, textuales y contextuales asumidos, a través de la descripción de la situación de la enunciación, de las funciones comunicativas, de la tipología textual y de las formas de organización estructural expositiva; igualmente, de la organización macroestructural, es decir, el uso de las macrorreglas y los modos de hacer el resumen, como estrategia para la valoración de la comprensión. Por ello, los ejercicios de esta fase, de comprensión y producción, pusieron en juego los conocimientos, las motivaciones, la creatividad y los nuevos aprendizajes.

Objetivos

- Reconocer la superestructura de los textos expositivos, a través de los conectores y marcas textuales.
- Determinar la macroproposiciones del texto expositivo.
- Reconocer información relevante en el texto expositivo.
- Producir resúmenes a través de la aplicación de las macrorreglas (generalización, supresión y construcción).
- Identificar ideas principales y secundarias en un texto expositivo.
- Clasificar los textos expositivos, de acuerdo con su FOS.
- Comprender las características del resumen y el procedimiento de selección de la información para la producción del mismo.

Actividades

En esta fase se realizaron actividades que orientaron a los estudiantes para poner en juego sus inferencias, apropiar nuevos conocimientos y aplicar las conceptualizaciones asumidas; para esto, se hizo la descripción propiamente dicha de las características superestructurales, a través de la inferencia de las macroproposiciones como unidades semánticas que contienen la información local del texto.

En este sentido, se orientó el uso de las macrorreglas como categorías organizativas jerárquicas, en el proceso de redacción del resumen, con lo cual se pretendió que este ejercicio no fuera asumido de manera intuitiva sino como una actividad consciente por parte del estudiante, que exige de la capacidad de comprensión y redacción de la información. Para el caso, se utilizaron las macrorreglas de generalización, supresión y construcción, las cuales se explicitaron y ejercitaron a través de tres talleres para cada una de ellas.

Actividad inicial diagnóstica

- Se les solicitó a los estudiantes que hicieran un resumen de un texto expositivo (La pérdida del agua corporal) y luego se trabajó sobre los criterios que los estudiantes utilizaron para realizar dicho resumen.
- Se realizó una tabla comparativa de criterios, que iban desde eliminar párrafos enteros, hasta contar lo que se entendía.

Actividades de desarrollo

Con base en el análisis del texto fuente “La pérdida del agua corporal”, presentado en cuatro FOS enumeradas, se les solicitó a los estudiantes realizar las siguientes actividades:

- Separar los textos entregados, de acuerdo a la forma como estaba organizada la información en cada uno.
- Subrayar los señalizadores o marcas textuales que encontraban en cada texto y que indicaban las FOS en que estaban estructurados.
- Conceptualizar acerca de las características de las cuatro FOS, en sus modos descriptivo, comparativo, causal y problema-solución.
- Describir las características de cada una de los textos de acuerdo a las FOS.
- Elaborar un esquema que evidenciara el tema y la estructura de la FOS correspondiente a cada texto.
- Identificar los diferentes elementos de la situación de enunciación.

Posteriormente se procedió a profundizar en la macroestructura de los textos, a partir del reconocimiento de las FOS expositivas y del análisis del contenido del texto. La metodología usada para la consolidación de la macroestructura fue la siguiente:

- Se inició con una actividad en la que se les presentó a los estudiantes un artículo periodístico, texto informativo de carácter concreto y explícito, para la identificación de la microestructura, macroestructura y superestructura, con el propósito de que el estudiante identificara la forma estructural del texto, a través de la determinación de la *entradilla*, asumida como la macroestructura, ya que contiene la información resumida en proposiciones que dan cuenta del tema.

- Se orientó un ejercicio en grupos de cuatro estudiantes para que identificaran el tema de los textos, guiando la actividad con las siguientes preguntas: ¿De qué se trata el texto en general? ¿cuáles son las oraciones más importantes? ¿qué dice en particular? ¿cuál es la idea principal de cada párrafo? luego, se socializaron las respuestas, y se les pidió que de manera individual redactaran una oración que resumiera la idea de cada párrafo, con el objetivo de identificar la idea principal y las ideas secundarias (principio de relevancia), esto con el fin de evidenciar la capacidad del estudiante de discernir entre lo apreciable y lo que no lo es, lo cual es muy importante en el proceso de comprensión. Se recurrió a las estrategias de subrayado y apuntes para desarrollar en los estudiantes la habilidad de valorar y rescatar lo esencial del texto, así como a la utilización de diferentes colores para señalar la idea principal y las secundarias.
- Se propuso la utilización de terminología científica, reemplazando términos coloquiales, a través de la sinonimia, mediante la guía del docente, con el propósito de reflexionar con los estudiantes acerca de la importancia del uso de conceptos más elaborados, como los que se usan en los textos expositivos, y su relación con el propósito y el lector para quien se escribe. Aquí se potenció el uso de material tecnológico (imágenes y diapositivas).
- Se explicitó el reconocimiento de la idea global del texto, macroestructura, en correspondencia con su contenido; por lo que la selección del tema del que trataba el texto es, en principio, la tarea de comprensión más trascendente. Se utilizaron recursos audiovisuales (diapositivas) en el reconocimiento de la macroestructura, para posibilitar la visualización de los textos y la realización de los ejercicios de manera colaborativa.
- De acuerdo con la descripción de la macroestructura, o sentido global del texto, y su posterior análisis, se procedió a realizar el análisis del mismo en sus componentes microestructurales, a través de un material audiovisual en el que el estudiante pudo observar el proceso de extracción del tema central que constituye el texto, como estrategia de segmentación del mismo, a nivel de las microproposiciones. Así mismo, se pidió culminar con un ejercicio de ubicación de conectores en el texto dado, para comprender las relaciones de cohesión entre ideas (coherencia local y global)

Para el reconocimiento de las microproposiciones, las cuales corresponden a las unidades semánticas que contienen y sustentan la información local del texto, la metodología usada fue la siguiente:

- Posterior a la actividad realizada con el texto informativo, se propuso un ejercicio más complejo, esta vez con un texto expositivo sin título (Texto artículo informativo relacionado con el medio ambiente: “120 tortugas

marinas fueron liberadas en nuevo sitio de anidación hallado en La Guajira”), con el cual se instó a los estudiantes a recordar las formas de organización superestructural y a resaltar cada una de las ideas relevantes del texto. Lo anterior con el fin de reconocer la macroestructura; se les pidió nuevamente subrayar las proposiciones (frases y oraciones) que constituyen ideas claras en el contenido, que a la vez forman unidades semánticas, que contribuyen a la determinación de las macroproposiciones, que conllevan a determinar la idea general del texto.

- La realización de estas actividades grupales permitió la interacción mediante estrategias colaborativas. Se procedió entonces a entregar el material impreso, artículo de tema ecológico, para que los estudiantes identificaran la idea principal macroestructural y las proposiciones secundarias; en esta actividad cada estudiante, después de completar el texto, identificó el tema y las microproposiciones de cada párrafo; posteriormente, se socializaron las producciones de algunos estudiantes.

En la siguiente sesión se procedió a abordar el resumen como herramienta para la comprensión lectora. Para ello se realizaron las siguientes actividades:

- Presentación del texto completo.
- Enumeración de los párrafos.
- Presentación de las macroproposiciones de cada párrafo.
- Presentación del resumen inicial, construido por los estudiantes.
- Comparación entre las ideas centrales de cada párrafo y su presencia o ausencia en el resumen.
- Análisis de la calidad del resumen inicial en cuanto a la fidelidad o distorsión del texto fuente.

A partir de lo anterior, se socializó con los estudiantes que existen múltiples respuestas correctas, así como diferentes maneras de resumir, ya que cada una de ellas responde a un principio de originalidad y a unas características individuales de quien lee el texto y quien escribe el resumen. Así mismo, se les explicó que la pertinencia del resumen está dada por la coherencia y la cohesión a nivel global y a nivel lineal, es decir, desde el discurso y desde la textualidad, siendo esta última, tal como lo sustenta Martínez et al. (2004), la que permite identificar ideas principales y secundarias, así como relaciones causales y referenciales entre las unidades léxicas y la organización funcional del texto.

Para la enseñanza de la producción de resúmenes, se abordaron textos de tipología expositiva, en sus formas de organización estructural: descripción, causalidad, contraste y problema-solución, que tenían como tema central la conservación del medio ambiente, en concordancia con los proyectos institucionales antes mencionados. Se trató, entonces, de crear una estrategia didáctica para enseñar a los estudiantes a hacer resúmenes, respondiendo a la intención didáctica y pedagógica que tiene que ver con reconocer al estudiante como centro del proceso, para desarrollar todo su potencial de aprendizaje.

En este orden de ideas, la producción del resumen tiene que ver, como lo ha propuesto Van Dijk (1980), con un ejercicio de reducción, en el que el estudiante escoge y organiza, según sus criterios, la información relevante. Así mismo, afirma que el lector no es capaz de recuperar toda la información de lo leído (estructura superficial) sino que, en cambio, recuerda de su memoria de largo plazo (MLP) la información semántica, es decir, las macroestructuras que conforman el texto escrito, de modo que lo que queda en su mente es aquella información, que, contenida dentro de lo que él considera pertinente, usa de manera consciente para construir el resumen. Para facilitar la capacidad de comprensión y reducción se usan las macrorreglas, las cuales, según este autor, son herramientas que posibilitan el fortalecimiento, de estos procesos.

Es así como el ejercicio pedagógico de la producción del resumen se llevó a cabo con la guía del maestro, con el propósito de asegurar que el criterio del estudiante fuera el correcto y que la distancia entre el conocimiento previo y el nuevo se redujera, configurando una estructura cognitiva que le posibilitara seleccionar la información relevante, eliminando la información innecesaria.

Para lograr esto se recurrió a analizar los resúmenes elaborados inicialmente por los estudiantes, identificando en ellos las macrorreglas que habían usado: supresión (omisión) generalización y construcción, contrastando el resumen con el texto fuente, analizando si se había distorsionado éste en la creación del nuevo texto y si contenía la información esencial del mismo.

Posteriormente, se les pidió a los estudiantes que reelaboraran el resumen aplicando las macrorreglas y el uso de las macroproposiciones que consideraran pertinentes y que permitirán conservar la información principal del texto fuente.

Actividades de finalización

- Se orientaron una serie de talleres en pequeños grupos, utilizando un texto expositivo sobre medio ambiente, que fuera de su interés. En éste debían identificar y elaborar la silueta de la FOS que primara. Luego se hizo un análisis y socialización de la superestructura, macroestructura y microestructura, procediendo a la elaboración de un resumen para ser compartido con los

estudiantes de grado 6°, en el marco del proyecto institucional GAIA.

- Este texto base, el resumen y una exposición a los estudiantes de 6° fue el pretexto para la elaboración de textos de mayor calidad, que tuvieran efectivamente una función comunicativa y un destinatario real.

Fase de transferencia

Esta fase no culminó en la clase de lenguaje sino en la de ciencias naturales, en la cual los estudiantes analizaron con la profesora los textos del área llevados a clase, con la pretensión de hacer resúmenes, en pequeños grupos, para los estudiantes del mismo grado, pero de otro grupo, con la idea de que estos resúmenes ayudarían a los compañeros a estudiar los contenidos del área.

En esta fase se trató de realizar actividades comunicativas, con destinatarios reales, que demandaban del estudiante un importante componente de creatividad, así como la puesta en práctica, de manera autónoma, de los conocimientos adquiridos en las fases anteriores.

6.4 Conclusiones

Esta secuencia didáctica permitió un avance significativo en los procesos de comprensión de textos expositivos de los estudiantes, ya que fue en ellos en quienes se centró el proceso para que desarrollaran un aprendizaje más autónomo y crítico. En este sentido, a medida que fueron utilizando estrategias discursivas y esquemas cognitivos, pudieron apropiarse de manera más consciente, de la dinámica enunciativa y la organización superestructural para, finalmente, dar cuenta de la comprensión de los textos a través de la realización de los resúmenes.

Con el desarrollo e implementación de la secuencia didáctica, como estrategia de enseñanza y aprendizaje, se demostró que se puede incidir en el mejoramiento de la calidad de la educación, particularmente desde el fortalecimiento del proceso de comprensión lectora de los estudiantes. Queda claro que dicha secuencia se fundamentó en los procesos de discursividad e interactividad que se dan en las relaciones dialógicas, en las que se evidencia y explicita la situación de enunciación y el proceso de comunicación discursiva como práctica social. Esto implica que en el aula se habla, se comparte y se escucha para crear un clima de aprendizaje compartido. En este contexto, el error deja de ser visto como un problema para ser el punto de partida de análisis y reconstrucción.

La secuencia implicó varios supuestos importantes: primero, la lectura requiere de un ejercicio de anticipación, análisis, confrontación, negociación, relectura, proceso en el que se implican la oralidad y la escritura; segundo, “se lee para escribir”, esto es, fue necesario hacer una lectura profunda y analítica de textos para

poder realizar resúmenes de calidad; tercero, “la escritura es un proceso”, el primer escrito es una primera versión que es necesario revisar y reescribir cuantas veces se considere necesario, antes de hacerlo llegar al posible destinatario. Desde este trabajo se entendió el resumen, no solo como una propuesta que daba cuenta de la comprensión, sino también de la producción, que requiere de un proceso riguroso de escrituras y reescrituras.

Por todo lo anterior, es importante compartir esta experiencia con todos los docentes, con el ánimo de presentarles opciones contextualizadas para la enseñanza del lenguaje, entendiéndola como un proceso de construcción social. De tal forma que se pueda evitar la perpetuación de modelos de enseñanza del lenguaje estructuralistas y gramaticalistas, con planeaciones desarticuladas y descontextualizadas, que redundan en aprendizajes mecanicistas, repetitivos, preocupados sólo por reconocer información aislada de la naturaleza del texto.

Bibliografía

- Álvarez Angulo, T. (1996). *El texto expositivo explicativo: su superestructura y características textuales*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Camps, A. (2004). Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua. *Revista Lenguaje*, (32), 7-27.
- Chevellard, Y. (1998). *La Transposición Didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. 3ª Edición. Argentina: Editorial Aique.
- Cubo de Severino, L. (coord). (2007). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- Kintsch, W. & Van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- García Madruga, J. A. (1989). *Aprendizaje, memoria y comprensión de textos expositivos: dos estudios de intervención sobre el texto*. Madrid, España: Universidad De Madrid.
- Kintsch, W. & Yarbrough, J. (1982). Role of rhetorical structure in text comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74(6), 828-834.
- Martínez, M. C., Álvarez, D. I., Hernández, F., Zapata, F., y Castillo, L. C. (2004). “Discurso y aprendizaje”, en *Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina con base en la lectura y la escritura*, Cali, Unidad de Artes Gráficas de la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle.
- Martínez, M. C. (2004). *El procesamiento multinivel del texto escrito. ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos?* Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional de Lectura y Escritura. México.
- Martínez, M. C. (2005). *La construcción del proceso argumentativo en el discurso. Perspectivas teóricas y trabajos prácticos*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.

- Meyer, B. (1984). Text dimensions and cognitive processing. En H. Mandl, M. L. Stein y T. Trabaos. (comps.), *Learning and comprehension of text* (pp. 123-133). En Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Meyer, B. (1985). Prose Analysis: Purposes, Procedures, and Problems. En B.K. Britton y J. B. Black, John B. (Eds.), *Understanding Expository Text* (pp. 269-304). Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Pérez, M. y Rincón, G. (2013). *Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana: Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Sánchez, M. E. (1993). *Los textos expositivos: estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid, España: Editorial Aula XXI – Santillana.
- Serverino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Graó.
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona, España: Paidós.
- Van Dijk, T. (1980). *Texto y contexto (semántica y pragmática del discurso)*. Madrid, España: Cátedra.

CAPÍTULO SIETE

Inicio

Los reality shows y los medios de comunicación: una secuencia didáctica para la comprensión de textos argumentativos, con estudiantes de grado octavo

Daniel Mauricio Guerra Narváez

Magíster en Educación

Profesor Maestría en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Luz Adriana Pinzón Taborda

Magíster en Educación

Profesora Fundación Liceo Inglés

Luz Stella Henao García

Magíster en Educación y Desarrollo Humano

Profesora Maestría en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Resumen

En este capítulo se presenta, en primer lugar, una contextualización que permite comprender las condiciones en las cuales se originó la propuesta didáctica, así como el enfoque teórico discursivo interactivo en el cual se sustenta. En segundo lugar, se describen las fases de la secuencia didáctica (presentación, desarrollo y transferencia) en las que se incluyen una serie de actividades orientadas al mejoramiento de la comprensión de textos argumentativos, debido a la necesidad de abordar la diversidad textual en la enseñanza de la lengua, así como de desarrollar estrategias pedagógicas innovadoras que promuevan cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, se encuentran las conclusiones derivadas del estudio, a partir del cual surgió la propuesta que aquí se presenta.

Palabras claves: Secuencia didáctica, Enfoque discursivo interactivo, Comprensión lectora, Texto argumentativo.

7.1 Enfoque teórico

7.1.1 Contextualización

La secuencia didáctica que se presenta a continuación es el resultado de una investigación realizada con dos grupos de estudiantes de grado octavo de las instituciones educativas Leocadio Salazar del municipio de Ulloa (Valle) y la Fundación Liceo Inglés de la ciudad de Pereira (Risaralda). El estudio tuvo como objetivo general mejorar la comprensión del sentido global y lineal de los textos argumentativos, teniendo en cuenta la intención de quien los produce, las características del contexto comunicativo en el que surgen, la forma de organización superestructural y la dinámica enunciativa propuesta por el autor (sujetos discursivos y discurso referido).

Con tal propósito, este dispositivo didáctico fue organizado e implementado en tres etapas, a partir de los postulados de Camps (2003): presentación, desarrollo-práctica y evaluación. La iniciativa también surgió de los intereses propios de los estudiantes, por lo que la selección de los textos se hizo teniendo en cuenta el contexto sociocultural en el cual están inmersos, partiendo de situaciones comunicativas reales y significativas para ellos.

En concordancia con lo anterior, los *reality shows* son programas conocidos por los jóvenes, que se apoderan cada vez más de los espacios de mayor audiencia, motivo por el cual se consideró que este tema podría servir como excusa para el abordaje de la comprensión de textos argumentativos que incluyeran esta temática. Así mismo, se buscaba generar reflexión en torno a la influencia que ejerce la televisión como medio de comunicación masivo, lo que se encuentra en afinidad con lo contemplado en los estándares básicos de lenguaje del MEN (2006, p. 39) cuando se afirma que el estudiante del grado 8° “Interpretará elementos políticos, culturales e ideológicos que están presentes en la información que difunden los medios masivos y adoptará una posición crítica frente a ellos”.

7.1.2 Fundamento teórico

Para llevar a cabo esta secuencia se asumió la comprensión lectora como un proceso de negociación de significado o sentido, entre el lector y el autor, a partir de sus saberes previos y la dinámica propuesta en la estructura del texto, teniendo en cuenta, además, que la comprensión debe ser analizada en sus dos estructuras: una de nivel global y una de nivel lineal (Martínez, 2004). En este contexto, las dimensiones seleccionadas para la planificación de la secuencia didáctica fueron: género discursivo, situación de comunicación, situación de enunciación y forma de organización superestructural para el nivel global, y discurso referido para el nivel lineal, aspectos que permiten al lector comprender el sentido o significado del texto que lea.

A continuación, se sintetizan los conceptos abordados sobre la comprensión lectora en los niveles global y lineal, respectivamente.

Nivel global

- a. *Género discursivo*: Dimensión que permite al lector reconocer locutor, interlocutor, contrato social de habla existente entre ellos, tema y lugar de difusión del discurso.
- b. *Situación de enunciación*: Dimensión que permite al lector reconocer los componentes: enunciador o voz responsable del discurso; enunciatario o voz convocada; y, lo tercero, o voz ajena. Asimismo, precisa el acto valorativo que se evidencia en las tonalidades de los sujetos discursivos.
- c. *Organización superestructural*: Dimensión que permite al lector dar cuenta de la forma de organización superestructural del discurso argumentativo (introducción, desarrollo y conclusión).

Nivel lineal

Discurso referido: Dimensión que permite al lector dar cuenta de las diferentes voces ajenas que aparecen en el texto, por tal motivo identifica discursos directos e indirectos.

7.2 Fases de la secuencia didáctica

La secuencia didáctica para la comprensión de los textos argumentativos requirió la formulación de objetivos específicos, como se describen en la Tabla 3.

Tabla 3. Objetivos didácticos para la comprensión de textos argumentativos.

<i>Fase</i>	<i>Objetivos específicos</i>
Preparación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexionar sobre el uso del lenguaje y aprender a expresarse, según la situación comunicativa. 2. Entender las diferencias que existen entre una opinión y un argumento, teniendo en cuenta la situación de comunicación, el grado de complejidad que se requiere en su construcción y la credibilidad de cada uno. 3. Utilizar argumentos bien contruidos para convencer a otros sobre una postura, de acuerdo con la situación comunicativa.
Desarrollo o práctica	<ol style="list-style-type: none"> 4. Identificar el género discursivo en el cual está enmarcado el texto que lee, mediante el reconocimiento del autor y su intención, el destinatario y el propósito; el contrato de habla existente entre ambos, el tema, el tipo de texto y el lugar de difusión. 5. Identificar la situación de enunciación que se le presenta, a través de la dinámica enunciativa del texto propuesta por el autor, a partir del reconocimiento del enunciadore (quien habla), enunciatario (a quien se habla) y enunciado (lo dicho). 6. Comprender la forma de organización superestructural de los textos argumentativos, a partir de la identificación de la introducción, el punto de vista del autor y los argumentos que lo sustentan, la conclusión, además de la función de cada componente. 7. Identificar los discursos referidos (directo e indirecto) en los textos.
Cierre o transferencia	<ol style="list-style-type: none"> 8. Comprender el sentido global y lineal de los textos argumentativos, teniendo en cuenta la intención de quien lo produce, las características del contexto comunicativo en el que se produce, la forma de organización superestructural y la dinámica enunciativa propuesta por el autor (sujetos discursivos y discurso referido).

Fuente: Elaborado por el autor

Para alcanzar estos objetivos se diseñaron e implementaron una serie de actividades, desde la perspectiva ya descrita, sin perder de vista un enfoque socioconstructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, priman los aportes de los estudiantes y se pretende que sean ellos quienes lleguen a construir los saberes, a partir de sus propias inferencias de las situaciones a las que se enfrentan. Las fases se describen a continuación.

Fase de Presentación

Se inició cada sesión de la secuencia, presentando a los estudiantes el objetivo de las actividades que se van a desarrollar haciendo explícita la intención de mejorar la comprensión de textos argumentativos y estableciendo acuerdos acerca de la metodología, intervenciones, inquietudes, propuestas, formas de evaluación, con el compromiso de ir retomando los aspectos más importantes de la sesión anterior. Cabe anotar que cada una de las actividades propuestas se relaciona con temas e intereses afines a la edad y contexto sociocultural de los estudiantes.

Sesión 1. Participando de la planeación y los acuerdos

Se hizo un conversatorio y lluvia de ideas que sirven de insumo para la orientación de ciertas actividades a lo largo de la secuencia didáctica y para establecer los acuerdos que quedaron por escrito y publicados en el aula.

Sesión 2. ¿Qué sabemos sobre argumentar?

Actividad A

Para dar inicio a la actividad, se abrió la discusión hablando sobre la televisión, preferencias, horarios y razones. Por escrito y divididos en subgrupos, se expusieron las razones de acuerdo con los gustos de cada uno. Se pretendió que los estudiantes infirieran lo importante que resulta argumentar con razones que justifiquen sus respuestas, y cómo éstas influyen en los demás, dado que pueden convencer o no a otras personas sobre lo que piensan.

Se compararon las razones entregadas por los estudiantes con el texto del experto Omar Rincón “Televisión a lo bien” (El tiempo.com, 06 de enero de 2013) y se llegó a conclusiones sobre las diferencias y semejanzas entre los textos comparados.

Actividad B

Se realizó ambientación de la clase mostrando algunos de los realities más conocidos de la televisión. Se generó una discusión a partir de la pregunta sobre quiénes están a favor y quiénes en contra de estos programas. Se construyó un texto justificando cada una de las respuestas a estas dos preguntas. Como grupo, decidieron cuál explicación consideraron que fue la más convincente.

Cuando los estudiantes compartieron sus respuestas se presentaron una serie de argumentos bien estructurados tomados de distintas fuentes (artículos de opinión, expertos e investigaciones), esto con el fin de considerar cuáles son más convincentes.

A partir de sus respuestas, se llevó a los estudiantes a analizar cuáles creen que son las diferencias entre una opinión y un argumento. También se promovió la

discusión acerca de la importancia que tienen las cifras, los porcentajes, la cita de expertos y las estadísticas, al momento de argumentar. Se socializaron las respuestas y se escribieron las conclusiones.

Fase de desarrollo

Sesión 3. ¿Construyendo argumentos?

Para esta actividad se sugirió ver el video “Mafalda y el televisor” (tomado de Youtube). La escena presentada permitió identificar algunos argumentos que utilizan los personajes para sustentar sus ideas. También fue necesario llevar a los estudiantes, no solo a identificar los argumentos sino también las partes que lo conforman (Enunciado o premisa+nexo+razón).

De acuerdo con la discusión, se construyó el concepto de argumento y se propuso un ejercicio mediante el cual equipos de estudiantes construyeron argumentos completos, a partir de algunas premisas como:

La televisión ocupa un lugar privilegiado en nuestros hogares porque...; la televisión influye especialmente en la población infantil y juvenil ya que...; se ha demostrado que la televisión crea una personalidad dispuesta solo a recibir información, sin cuestionar absolutamente nada de lo recibido, ya que...; la televisión es un hábito que repercute en todas las esferas de la vida porque...; la televisión alienta el consumismo debido a...; sería mejor tener un solo televisor en casa porque...; debemos cambiar nuestra mentalidad y no ver la televisión de una manera pasiva porque...; es importante no utilizar la televisión como niñera ...

Posteriormente se socializó y discutió acerca de la calidad de los argumentos elaborados, haciendo mención del tipo de razones a las que hicieron referencia. En ese contexto se aclaró la diferencia entre tener certeza de algo y poderlo demostrar con hechos presentando evidencias.

Todo lo anterior, con el fin de que los estudiantes comprendieran que las evidencias y demostraciones les dan peso a los argumentos y, por tanto, se hace necesario este tipo de recursos en una situación de comunicación.

Para terminar, se buscó que los estudiantes estructuraran, a partir del ejercicio anterior, al menos tres argumentos sólidos, bien contruidos, que tengan un mayor peso al utilizar, por ejemplo, datos, cifras estadísticas o citas de autoridad, frente al tema propuesto.

Sesión 4. El género discursivo y la situación de comunicación

Cada estudiante leyó el texto “Los realities shows” y a partir de unas preguntas se conceptualizó sobre los elementos que hacen parte del género discursivo: tipo de

texto, autor, destinatario, idea principal, intención de quien lo escribe, respecto de quien lo lee y fuente de publicación.

Después del ejercicio, se socializaron las respuestas explicando las marcas textuales que para ellos fueron claves para resolver el cuestionario. Con base en esta actividad, se conceptualizó, de manera conjunta con los estudiantes, sobre lo que es una marca textual y se hizo una búsqueda de las más utilizadas, las cuales fueron clasificadas de acuerdo a su función.

Después de esto, se pusieron en común los textos escritos por los estudiantes, discutiendo el uso de los marcadores y se llegó a conclusiones a partir del ejercicio.

Finalmente, para aclarar el género discursivo, se hizo entrega por equipos de una rejilla de análisis textual (G.D. 1, adaptada de Martínez, 2004), la cual se aplicó a tres o cuatro textos diferentes, seleccionados por el docente (uno narrativo, uno argumentativo, uno expositivo y uno instructivo). Luego se presentaron las respuestas de los grupos y se llegó a acuerdos sobre el análisis.

Se hizo énfasis en la importancia de pensar siempre que se lee en la situación de comunicación planteada; esto es, en la intención que tiene el autor del texto, a quién se dirige, qué tipo de texto es, el tema central y el lugar donde puede encontrarse. El reconocimiento de todos estos elementos del género discursivo y la situación de comunicación son fundamentales para la comprensión lectora.

Sesión 5. Los textos se estructuran

Se entregó a los estudiantes un texto argumentativo que contenía introducción, cuerpo argumentativo y conclusión, para que lo analizaran a partir de una rejilla. Así, se les solicitó dividir el texto según su estructura, además de ubicar las marcas textuales que permitieran hacer este reconocimiento. Terminado el ejercicio se socializó con los estudiantes el resultado de la rejilla y la división del texto, con el fin de clarificar los conceptos de introducción, cuerpo argumentativo y conclusión, realizando la construcción colectiva de esta terminología.

La actividad anterior se complementó seleccionando un paquete de introducciones y conclusiones con el objetivo de analizar cómo estaban construidas y cuál era la función de cada una de ellas.

Para pasar al planteamiento de los argumentos, se retomó el texto “Los realities shows”, al que se le aplicó la misma rejilla. Se indagó por el tema y punto de vista del autor, respecto al tema, solicitando a los estudiantes encontrar los argumentos que utiliza el autor para sustentar su punto de vista, con el fin de que descubrieran las estrategias utilizadas por éste para hacerlos válidos ante su lector (estadísticas, citas de autoridad, ejemplos, entre otros).

Una vez se trabajaron los componentes de la FOS (introducción, tesis o punto de vista, argumentos y conclusión), se realizó un trabajo de escritura por parte de los estudiantes, diciéndoles que por parejas deben construir un texto argumentativo, teniendo en cuenta las funciones de cada componente; para esto se llevaron a cabo los siguientes pasos:

1. Selección del tema e interlocutor: Inicialmente se hace una lluvia de ideas para proponer temas entre todos los estudiantes del grupo, así como definir quién será el interlocutor del texto.

2. Punto de vista o tesis: Una vez seleccionado el tema, los estudiantes deben asumir una postura para defender sobre el tema planteado. Esta postura estará representada en una tesis que deberá ser planteada en un enunciado.

3. Planificación del texto: Teniendo el tema y la posición del autor, los estudiantes proceden a plantear las ideas principales de los argumentos con los cuales defenderán su postura o tesis.

4. Al tener claras las ideas a desarrollar en los argumentos, los estudiantes planifican la introducción del texto, haciendo uso de las características estudiadas en las sesiones anteriores.

5. En esta etapa de la construcción, los estudiantes continúan con la escritura del texto, teniendo en cuenta la función de cada elemento de la FOS de un texto argumentativo.

6. Desarrollo de argumentos.

7. Conclusión.

8. Se realiza una etapa de revisión individual y colectiva.

9. Lectura colectiva de algunos textos con el fin de analizar sus construcciones.

Sesión 6. Discurso referido

Se propuso ver el video de lanzamiento de la campaña presidencial “Mambrú no va a la guerra”. Posteriormente, se hizo entrega del texto noticioso “Si las FARC quieren paz, que hagan gestos que así lo demuestren” tomado del diario *El Tiempo*. Se preguntó a los estudiantes sobre qué relación existe entre el video y el texto; además, se les dijo que, al hacer la comparación, descubrieran cuáles partes del video son transcritas literalmente en la noticia y cuáles parafraseadas. Con este ejercicio se les llevó a identificar las marcas textuales que permiten reconocer este tipo de discursos.

Después de clarificar cómo se identifica un discurso referido y cuándo es

directo o indirecto, se hizo la conceptualización colectiva de esta dimensión. Se retomaron, además, las marcas textuales más utilizadas para identificar los discursos y se hizo claridad en que las fuentes no solo son personas, pues pueden ser, también, instituciones o entidades.

Sesión 7. Polifonía o juego de voces

Se proyectó un video del programa “El chavo del ocho”, episodio en el cual intervienen los personajes, comportándose lingüísticamente diferente, cambiando su repertorio, estrategias y tonalidades al dirigirse a personas distintas en momentos diferentes. Después de verlo, se realizaron preguntas como: ¿Hablamos de la misma forma siempre? ¿Por qué cambiamos nuestra forma de hablar de acuerdo con la situación? ¿Qué cambia de una conversación a otra?

Se hizo entrega de los textos “Yo respiro” y “Clases de respiración” (tomados de Martínez, 2004). Se pidió a los estudiantes que, a partir de la lectura, respondan preguntas como: ¿Quién es el autor del texto?, ¿qué tanto sabe del tema tratado?, ¿qué edad puede tener?, ¿cuál es su nivel académico o profesión?, ¿cuál es la intención del autor al escribir este texto?, ¿cómo imagina el autor a su lector?, (¿sabe más o menos que él?, ¿qué edad puede tener?, ¿cuál es su nivel académico?), ¿cuál estrategia cree que utiliza el autor para lograr su objetivo con el lector?, ¿por qué?, es decir, ¿cuál tipo de texto utiliza?, ¿cuál es el tema tratado en el texto?, ¿cómo es abordado este tema en cuanto a léxico y organización de las ideas? (palabras comunes, cotidianas o especializadas, técnicas), ¿cuál es la diferencia entre los dos textos?

Se hizo una socialización de las respuestas de los estudiantes, para enfatizar en cómo todos estos sujetos discursivos se ven involucrados en una conversación de manera distinta en cada situación enunciativa; así mismo, se llevó al contexto escrito para explicar qué sucede en este plano.

Fase de transferencia o cierre

Sesión 8. Realimentación

Se retomaron brevemente las sesiones anteriores para recordar la teoría general hasta el momento trabajada. Se aclaró el objetivo de esta última etapa de la secuencia didáctica.

El docente entregó el texto “La importancia de usar el lenguaje incluyente cuando se escribe sobre mujeres” de la autora Florence Thomas (Blog Departamento, 2009). Se le solicitó a los estudiantes que leyeran y respondieran el siguiente cuestionario:

1. Género discursivo: ¿En qué ámbito/grupo social/comunidad podemos encontrar este texto? (En el ámbito pedagógico, educativo, periodístico).

2. Situación de comunicación: ¿Quién es el autor?, ¿a quién va dirigido este texto?, ¿cuál es la intención del autor?, ¿dónde podemos encontrar este texto?, ¿qué tipo de texto es?, ¿Cuál es el tema tratado en el texto?

3. Forma de Organización Superestructural-FOS. ¿En qué forma está organizado el texto? (Estructura: inicio-nudo-desenlace/introducción-desarrollo-conclusión), ¿dónde se ubican la conclusión y la introducción?, ¿cuál es la tesis del autor? (está a favor o en contra del tema), ¿cuáles argumentos utiliza el autor para apoyar su tesis?

4. Discurso referido: ¿El autor usa citas directas de otras fuentes (personas/instituciones)?, ¿cuáles? Escríbalas. ¿El autor usa citas indirectas (parfraseo) de otras fuentes (personas/instituciones)?, ¿cuáles? Escríbalas. ¿El autor está de acuerdo o en desacuerdo, con cada fuente que cita?

5. Situación de enunciación: ¿Quién es el autor del texto?, ¿cómo es? (¿qué tanto sabe del tema?, ¿qué edad puede tener? y ¿cuál es su nivel académico o profesión?, ¿cuál es la intención del autor al escribir este texto?, ¿cómo imagina el autor a su lector? (¿sabe más o menos que él?, ¿qué edad tiene? y ¿cuál es su nivel académico?). De acuerdo con la respuesta anterior, ¿cuál estrategia cree que utiliza el autor para lograr su objetivo en el lector?, ¿por qué?, ¿cuál tipo de texto utiliza?, ¿cuál es el tema tratado en el texto? y ¿cómo es abordado este tema en cuanto a léxico y organización de las ideas? (palabras comunes, cotidianas o especializadas, técnicas).

Después de socializar las respuestas, se realizó un sondeo general sobre el tema tratado en el texto y la posición de la autora frente al mismo, buscando indagar cuál posición asumirían ellos en ese caso.

Se hizo entrega del texto: “Colombianos y colombianas, ridículos y ridículas”, escrito por Héctor Abad Faciolince, en *Semana.com* (2006), quien respondió al texto escrito por Florence Thomas. En estos textos se hace, evidente las posturas encontradas de cada uno de los autores frente al mismo tema; además, los estudiantes pueden entender, a través de la lectura de los artículos, cómo se desarrolla la dinámica interactiva en el texto escrito, cómo se desarrolla el texto argumentativo, por qué es argumentativo, cuál es la posición del autor frente al tema tratado, cómo hace evidente esa posición, cuáles argumentos y voces utiliza para defender su postura, cómo los construye, además de su anticipación del enunciatario, selección del léxico y otras estrategias utilizadas.

El estudiante debió resolver las mismas preguntas que se hicieron para el texto de Florence Thomas. A partir de estas respuestas, se realizó la comparación entre los dos textos frente a cada una de las dimensiones trabajadas, teniendo en cuenta la posición del autor frente al tema y los argumentos que utiliza para defender ese punto de vista.

Se hizo necesario aclarar en esta sesión todas las dudas presentadas por los estudiantes, sobre cada una de las dimensiones trabajadas durante la secuencia didáctica, para hacer el cierre conceptual frente a los temas abordados.

Sesión 9. Evaluación

Es importante aclarar que la fase de evaluación de esta secuencia didáctica se llevó a cabo a través de todo el proceso en cada una de sus etapas. En este sentido, al terminar cada sesión se realizó una evaluación metacognitiva, preguntando a los estudiantes sobre lo que han aprendido y cómo lo han aprendido, además de aclarar si se cumplió o no el objetivo de la sesión; para ello, se hizo uso de diversas estrategias que garantizaran la reflexión.

Adicionalmente, para evaluar el proceso, se presentó a los estudiantes las siguientes preguntas: ¿Cuál de las dimensiones trabajadas, a través de la secuencia didáctica, les parece más importante al momento de entender un texto argumentativo?, ¿por qué?, ¿cuál creen que fue la dimensión que mejor entendieron?, ¿por qué?, ¿con cuál dimensión tuvieron más dificultad?, ¿por qué?, ¿cuál fue la sesión que más disfrutaron? y ¿por qué?

A partir de estas preguntas, se realizó un diálogo abierto sobre la incidencia de esta secuencia didáctica en la comprensión de textos argumentativos.

7.3 Conclusiones

Después de realizada la secuencia didáctica y haber sido valorada por los estudiantes y profesores involucrados en ella, se llegó a las siguientes conclusiones:

La implementación y desarrollo de una secuencia didáctica como estrategia de enseñanza aprendizaje, desarrollada en el marco de situaciones comunicativas reales, mediadas por las interacciones sociales del aula, puede incidir en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes. De igual forma, nociones como interacción, intención, locutor e interlocutor, entre otras, fueron fundamentales a la hora de realizar los diversos ejercicios a lo largo de este trabajo. En este sentido, se eligieron textos, videos y otros materiales, teniendo en cuenta que trataran temáticas acordes con el contexto de los estudiantes, de tal manera que tuvieran sentido para ellos y así lograr un aprendizaje significativo.

Las actividades planeadas para esta secuencia didáctica se enfocaron en el texto argumentativo y, particularmente, en los pertenecientes al género periodístico, debido a que este tipo de textos admiten la confrontación de posturas personales sustentadas en argumentos. De igual manera, en ellos se presentan diversas voces que permiten al enunciador realizar juicios valorativos, a partir de otros discursos, lo cual enriquece el texto, a través de una dinámica enunciativa que le da su carácter de polifónico.

Finalmente, para alcanzar tal propósito, resultaron fundamentales también las posturas teóricas de Vigotsky (1932) en cuanto a la interacción social y su papel en la construcción de los saberes propios. De ahí que, a lo largo de la secuencia didáctica, cada una de las actividades fue implementadas teniendo en cuenta la importante relación pedagógica y de interacción permanente entre docente-estudiante, estudiantes, y estudiantes-textos-contexto.

Bibliografía

Abad Faciolince, H. (2006, 19 de agosto). ¿Colombianos y colombianas, ridículos y ridículas? *Semana*. Recuperado de <http://www.semana.com>

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

Martínez, M. C. (2004). *El procesamiento multinivel del texto escrito. ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos?* Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional de Lectura y Escritura. México.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Redacción Política. (22 de julio de 2011). “Si las Farc quieren paz, que hagan gestos que así lo demuestren”: Santos. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com>

Thomas, F. (2009). La importancia de usar el lenguaje incluyente cuando se habla de mujeres. *En Departamento: derechos para todas*, Recuperado de <http://departo.blogspot.com.co/2009/12/la-importancia-de-usar-el-lenguaje.html>

Vigotsky, L. (1932). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México, México, D.F.: Grijalbo.

CAPÍTULO OCHO

Inicio

Bebés animales en peligro: una secuencia didáctica para la producción de textos narrativos, a través de la creación de un libro-álbum⁴

Yenny Quintero Arango

Magíster en Educación

Profesora Maestría en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Paola Andrea Aguirre

Magíster en Educación

Profesora Institución Educativa La Inmaculada

Rosa María Niño

Magíster en Educación

Rectora Institución Educativa Hugo Ángel Jaramillo de Pereira

Resumen

Este capítulo presenta una secuencia didáctica para la producción de textos narrativos, desarrollada con estudiantes de primer grado de básica primaria. En primer lugar, se describe el contexto y las dificultades que presentaban las estudiantes frente a la elaboración de textos narrativos; en segundo lugar, la conceptualización sobre el texto narrativo, específicamente el libro-álbum, que se usó como pretexto para la escritura. Finalmente, se describen las fases de la secuencia didáctica como una ruta de aprendizaje, construida de manera colaborativa con las estudiantes, para analizar textos narrativos y llevar a cabo el proceso de producción. Se inicia con la contextualización que da pie a la consigna de escritura, y continúa con la planificación, la producción conjunta del texto y la evaluación metalingüística y metacognitiva.

Palabras claves: Producción escrita, Texto narrativo, Secuencia didáctica, Libro-álbum.

4. Esta secuencia hace parte de la tesis de maestría titulada “Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque discursivo-interactivo en la producción de textos narrativos”, realizada por las profesionales Yenny Quintero Arango y Paola Andrea Aguirre, bajo la asesoría de la Magíster Rosa María Niño, en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. 2014.

8.1 Enfoque teórico

8.1.1 Contextualización

Uno de los desafíos de la escuela, en la actualidad, es formar ciudadanos para un mundo letrado. Es decir, seres críticos, pensantes, que participen de manera activa en las prácticas de lectura y escritura, meta a la que debe apuntarse desde los primeros años de escolaridad, cuando se espera que los estudiantes aprendan a leer y a escribir convencionalmente, pero también que se conviertan en lectores y productores de texto.

Por lo tanto, esta secuencia didáctica surge como respuesta a la necesidad de concebir la escritura y la lectura como prácticas sociales que van mucho más allá de la codificación y la decodificación, dejando de ser prácticas mecánicas e instrumentales, para convertirse en habilidades donde el uso de la lectura y la escritura se dan en situaciones comunicativas reales, particulares y funcionales (Lerner, 2001). Esta secuencia didáctica se propone en el marco de un proyecto de aula donde se trabajó una problemática presente en la región, partiendo de los intereses y necesidades de las estudiantes, quienes seleccionaron el tema de los animales salvajes que estuvieran en peligro de extinción y que habitaran en la selva tropical colombiana.

A partir de esta situación, se le propuso al grupo del grado primero de la institución educativa donde se llevó a cabo el proyecto, escribir un texto narrativo, tipo libro-álbum, para evidenciar los aprendizajes obtenidos en el proyecto. Para esta escritura se diseñó una secuencia didáctica que les permitiera a las estudiantes asumirse como autoras de sus propios textos, en la búsqueda del mejoramiento de sus niveles de producción. Bajo este encuadre se plantearon actividades de comprensión y de producción escrita, apoyadas en la oralidad, con el propósito de comprender el sentido del lenguaje escrito para comunicar, narrar historias, hacer solicitudes, dejar testimonios, etc. (Jolibert, 2002).

En cuanto a las estudiantes de la Institución Educativa donde se implementó la secuencia didáctica, se pudo evidenciar que presentaban dificultades para la producción de textos narrativos y, aunque la mayoría lograba escribir un relato, no desarrollaban la estructura básica de este tipo de texto; en este marco, se evidenció la ausencia del conflicto narrativo o, en algunos casos, la carencia de un cierre de la historia. A esta situación se añadió el reto de lograr que las estudiantes adquirieran el código convencional, ya que la mayoría de ellas no se encontraban en el nivel alfabético de la escritura, en el momento de iniciar la implementación de la propuesta.

Sin embargo, era claro para las docentes investigadoras, que el objetivo no era solamente la alfabetización, en el sentido de que pudieran codificar o decodificar un texto, sino llevarlas a que produjeran textos coherentes, que respondieran a un propósito comunicativo en el marco de una tipología textual específica, de acuerdo

con los parámetros de la situación de comunicación. Lo anterior implicó reconocer la escritura como un proceso complejo en el que subyacen aspectos, tanto cognitivos como lingüísticos, que permiten a las estudiantes no solo acceder al código alfabético, sino también a la cultura letrada y al uso de la palabra escrita, por lo que el objeto de enseñanza del lenguaje escrito debe girar alrededor de las prácticas sociales de lectura y escritura (Lerner, 2001).

8.1.2 El libro-álbum

Elinor Ochs (2000) señala que “la narrativa puede producirse mediante diversos modos de representación que van desde lo oral, cinético, pictórico, musical, hasta lo escrito” (p. 2). El libro-álbum es un género que ha surgido en los últimos años y que ha tenido gran acogida entre los niños, por tratarse de textos ilustrados. Sin embargo, no todos los textos ilustrados cumplen con las características para ser un libro-álbum, ya que en éste existe una interconexión entre las imágenes y el texto, por lo que entre ambos se da un diálogo que hace que uno dependa del otro, donde la imagen se incorpora como un elemento constructivo de la historia, por lo que texto e imagen se complementan entre sí. Precisamente, la interdependencia entre códigos, es lo que hace del libro-álbum un texto diferente, pues para ser entendido necesita de una imagen que aporta indicios para su comprensión y viceversa (Díaz, 2007).

Ahora bien, a pesar de que la escuela ha privilegiado la lectura y la escritura de textos narrativos, el enfoque que se ha utilizado para su enseñanza ha fragmentado el lenguaje y el proceso lector, puesto que dicha actividad se centra únicamente en el reconocimiento de los aspectos superficiales del texto y, en muchos casos, en el aprendizaje del código alfabético y de las normas gramaticales. La anterior situación igualmente se puede evidenciar cuando de enseñar a escribir se trata, pues no se tiene en cuenta que, además de los aspectos lingüísticos implicados en dicho acto, se ponen en juego procesos de orden cognitivo y sociocultural complejos. Por tanto, la escritura debe considerarse como un proceso que requiere de leer, planificar, textualizar, revisar y reescribir.

En este sentido, para el desarrollo de este proyecto se asumió el enfoque discursivo-interactivo, desde el que se considera el lenguaje como discurso y como acción, por lo que la producción de textos debe hacerse en situaciones reales de uso, estrechamente ligada al contexto social. Esto quiere decir, entonces, que, a la hora de producir un texto, es preciso tener en cuenta ciertos aspectos tales como la situación de enunciación, en donde surge la necesidad de comunicar, en este caso, la producción de un texto narrativo, tipo libro-álbum. Dicha dinámica enfatiza, de otro lado, el estatus del autor como escritor del texto, es decir, como enunciador, sin dejar de lado al destinatario (Martínez, 2004).

8.2 Fases de la secuencia didáctica

8.2.1 Objetivos de la secuencia didáctica

El objetivo principal que se planteó en la implementación de la secuencia didáctica fue el de mejorar los procesos de producción escrita de textos narrativos, de los estudiantes de grado primero de Educación Básica Primaria.

Como objetivos específicos se propusieron:

- A) Comprender los elementos de un texto narrativo.
- B) Planear la escritura de la historia.
- C) Caracterizar los personajes acerca de los cuales escribirá la historia.
- D) Planear el conflicto que moverá la historia.

E) Producir el texto narrativo acorde a la planeación y a la consigna dada en la secuencia didáctica.

8.2.2 Descripción de la secuencia

Primer momento: Preparación para la escritura del texto

Contexto: Esta secuencia didáctica se llevó a cabo en el marco del Proyecto de aula llamado “*Los animales*” que se desarrolló en el grado 1ºA de la I.E La Inmaculada, en Pereira, Risaralda. Las estudiantes, en acuerdo con la profesora, decidieron profundizar en los animales de la selva, en especial, en los mamíferos de la región. En este sentido, las niñas sugirieron escribir un álbum para contarles a otros niños acerca de lo que aprendieran de los animales de la selva seleccionados y cómo podrían ayudar a evitar su extinción.

Para escribir es necesario leer y conocer acerca de lo que se va a escribir, por lo que las estudiantes en esta primera fase aprendieron acerca de los animales de la selva tropical, de sus formas de vida y de las características de su hábitat. Para ello, fue necesario leer un texto informativo llamado “3D Salvaje: La Selva Tropical”⁵, en el cual se encontró información importante acerca de las partes de la selva tropical, los animales que habitan en ella y sus características, lo que demostró que abordar la diversidad textual en el aula permite la construcción de saberes y les brinda a las estudiantes la oportunidad de enfrentarse a diferentes prácticas de lectura.

5. Texto Anónimo, 2011.

Como el texto que se pretendía producir era un libro-álbum, se hizo necesario leer uno que fuera experto para que las estudiantes conocieran el género y las características del mismo, razón por la cual se llevó al aula el libro “Bebés animales en peligro” (Grant, 2010), que abordaba también la temática de los animales en vía de extinción. Las cuatro actividades que se realizaron para el análisis y comprensión fueron:

1. Con base en una lectura de anticipación se interrogó el texto con el fin de que las estudiantes pudiesen formular hipótesis acerca de cómo se llamaría la historia, de qué trataría, quiénes serían los personajes y cómo sería el final. Estas hipótesis fueron confrontadas con la primera lectura, para luego trabajar en torno a la situación de comunicación en la surge la lectura del libro, respondiendo preguntas como: ¿Quién escribió la historia?, ¿para quién escribió la historia?, ¿con qué propósito escribió la historia? y ¿cuál es el propósito nuestro al leer este texto?

2. La siguiente lectura, tuvo como objetivo analizar las características físicas y psicológicas de los personajes, para lo cual las estudiantes hicieron una descripción física a partir de las imágenes y, posteriormente, respondieron a preguntas como: ¿Qué hace?, ¿qué dice?, ¿por qué lo dice?, ¿cómo se siente? y ¿qué piensa?, con el fin de identificar cómo son los personajes en cuanto a su personalidad o forma de ser y actuar. A través de esta actividad, las estudiantes comprendieron que la historia sucede alrededor de un personaje principal, al que le ocurren diversas situaciones.

3. También, se realizó el análisis del plano del relato, a partir de la estructura básica, compuesta por el estado inicial del personaje, las fuerzas de transformación y el estado final (Cortés y Bautista, 1998). Para llegar a la comprensión de esta estructura y poder entender cuál era el conflicto narrativo, las estudiantes respondieron preguntas que les permitieron identificar el eje que dinamiza las acciones de los personajes, (ver Tabla 4).

Tabla 4. Plano del relato

<i>Estado inicial</i>	<i>Fuerzas de transformación</i>	<i>Estado final</i>
¿Cómo es el personaje al inicio de la historia?	¿Qué hace el personaje para obtener lo que quiere?	¿Cómo es el personaje al final de la historia?
¿Qué quiere lograr el personaje?	¿Quién le ayuda al personaje a obtener lo que quiere?	¿El personaje logra lo que quiere?
	¿Quién se le opone?	

Fuente: elaborada por el autor

4. Por último, se hizo el análisis del tiempo y el espacio de la historia, a través del cual las estudiantes comprendieron que las acciones que suceden en la historia tienen un orden cronológico y que suceden en un lugar determinado. Se hicieron preguntas como: ¿Dónde vive el personaje?, ¿qué hizo primero el personaje?, ¿con quién se encontró primero?, ¿dónde se encontraron?, ¿con quién se encontró después? y ¿cuánto tiempo dura la historia?

Segundo momento: Producción del texto

En esta fase se llevó a cabo la planeación de la escritura del texto que se iba a producir. Para esto, se propuso una consigna de escritura que permitiera a las estudiantes comprender que el texto iba a ser entregado a un destinatario real, distinto a la profesora: “Escribe una historia acerca de uno de los animales de la selva tropical, que se encuentre en peligro de extinción”. A partir de esta consigna, se establecieron algunos acuerdos: el primero fue escoger sobre qué animales se iba a escribir la historia y el segundo consistió en que la producción se haría de manera conjunta.

Se escogieron como personajes al mono aullador y al oso de anteojos; además, se indagó acerca de ellos: ¿Cómo son?, ¿qué comen?, ¿dónde viven?, ¿cómo viven?, ¿cómo se reproducen?, ¿están en peligro de extinción? y ¿cuál es su mayor peligro? Esta información fue consultada por las estudiantes y socializada en clase para sistematizarla en un cuadro. Con base en esto, se hizo la caracterización del animal para convertirlo en personaje, le dieron un nombre, le asignaron unas características físicas y psicológicas y propusieron el lugar donde viviría.

Después de caracterizar el personaje, se realizó la planificación para la construcción del conflicto narrativo, para lo cual se respondieron las siguientes preguntas: ¿Qué quiere lograr el personaje?, ¿qué hace el personaje para lograr lo que quiere?, ¿quiénes serán sus ayudantes?, ¿qué situaciones positivas se le presentan?, ¿quién se le opone?, ¿qué situaciones difíciles se le presenta? y ¿el personaje logra lo que quiere? Las estudiantes llevaron a cabo la producción conjunta del libro-álbum,

acerca de los animales en vía de extinción, guiadas por la maestra. Igualmente, tomando como modelo el libro “Bebés animales en peligro”, se tuvieron en cuenta los tres momentos de la estructura básica del relato, a saber: Estado inicial del animal, Estado de transformación (Situación de conflicto) y Estado final del animal.

Posteriormente, en esta misma fase, se hicieron las revisiones de la tipología teniendo en cuenta la macroestructura, la coherencia al narrar la historia, la situación de enunciación y el conflicto. La maestra hizo las veces de secretaria, escribiendo lo que las niñas proponían y conjuntamente se iba corrigiendo el texto narrado, a partir de la producción colaborativa. En las siguientes imágenes se observan dos de las producciones escritas logradas.

FELIPE BUSCA AYUDA

Está amaneciendo en la inmensa jungla.

Mi familia se despertó. Sonreí cuando me desperté.

Soy Felipe, un pequeño mono aullador, soy muy travieso y me gusta jugar.

Nos despertamos para desayunar, después de desayunar jugamos a balancearnos en la liana de los árboles y aullamos. Luego, trepamos a nuestros árboles para divisar la jungla y avisar si viene el peligro.

De pronto almanejamos a ver que alguien está cortando un árbol de nuestra jungla, corrimos hacia otro lado y vemos a otros leñadores cortando más árboles.

De inmediato comenzamos a aullar para avisar que hay peligro. Yo salgo balanceándome de liana en liana para buscar a mi amigo Yenny, para que nos ayude a que no corten los árboles.

Yenny va contigo a hablar con el jefe de los leñadores, pero nos enteramos que la madera la van a utilizar en la construcción de casas para gente pobre.

Entonces llegamos a un acuerdo, que no nos corten todos los árboles y que por cada árbol que corten, planten tres nuevos árboles.

Al jefe de los leñadores le pareció buena la idea y se comprometió a sembrar árboles en cumplimiento de lo que acordó.

Desde ese día la jungla volvió a la normalidad y no hubo más árboles derribados.

Estudiante 1ªA

Figura 1. Producción escrita de estudiante.

SOY LILI

Yo soy Lili, una osa de anteojos, vivo en el bosque en un gran árbol.
Me gusta estar con mi familia y que mi mamá recoja ricas frutas para mí.
Me gusta jugar a las escondidas con toda mi familia.
Después de comer temprano todos a nuestro árbol para tomar una siesta.
Al día siguiente temprano en la mañana mi papá se va a recoger ricas frutas para que
desayunemos toda la familia y yo me quedo solita con mi hermano.
De pronto aparecen unos turistas que cazan animales, y como yo nunca los había visto, me
parecieron interesantes y me acerqué a ellos.
Uno de los turistas me dio una fruta con un tranquilizante que me dormí de inmediato. Cuando
desperté, me encontré en una jaula.
Comencé a gullir muy fuerte y saqué mis garras para defendirme y tratar de salir.
La puerta se abrió y salí corriendo y me encontré con un jaguar que quiso atraparme, yo saqué
mis garras, pero él alcanzó a mordeme.
Yo alcancé a escapar y me escondo en un árbol, pero estoy herida y asustada. De pronto pasa por
mi lado un guarda forestal y me ve herida y me lleva a la reserva de los animales, donde un
veterinario me ayuda a curar mis heridas.
Pasados unos días mi mamá llega por mí y yo curada me lleva a nuestra casa en nuestro gran
árbol en la selva tropical.

Estudiante 1'A

Figura 2. Producción escrita de estudiante.

Tercer momento: Evaluación y cierre

En esta última fase se promovió una reflexión acerca de los aprendizajes obtenidos, no solo del tema de los animales, sino también de cómo se llegó a la producción del texto, de lo que se hizo para llegar a escribirlo, de las dificultades y de los aciertos; además, se realizó la última revisión del texto y se planificó el diseño final para su ilustración. Cabe resaltar que la evaluación estuvo presente a lo largo de toda la secuencia didáctica, ya que en cada sesión se hacía un proceso de cierre y de reflexión frente a los aprendizajes y los avances que se iban logrando.

8.3 Conclusiones

La implementación de la secuencia didáctica permitió evidenciar en las estudiantes avances significativos en sus procesos de producción, reflejados en los textos que escribieron, lo que indica que cuando se planifica la escritura de manera intencionada y se produce en un contexto que permite el uso real del lenguaje, se logran poner en juego procesos cognitivos, discursivos y socioculturales. Fue así como las estudiantes lograron producir una historia con una estructura básica ternaria (estado inicial del personaje, fuerzas de transformación y estado final). Además, el grupo logró avanzar al nivel alfabético de la escritura, lo cual posiblemente se dio porque se abordó la enseñanza de la producción textual, no como una práctica instrumental, sino como una práctica social que requiere situar el lenguaje en contextos reales de comunicación. Así mismo, a partir del uso del mismo se reflexionó permanentemente sobre sus particularidades y regularidades.

En cuanto a la práctica docente, cabe resaltar la importancia de planificar de manera intencionada las actividades de la secuencia didáctica y el encuentro con diversos tipos de textos. De este modo, la escritura cobra importancia en la escuela porque es fundamental para la sociedad, ya que “leer y escribir sean instrumentos poderosos que permiten repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir” (Lerner, 2001, p. 26).

Bibliografía

- Cortés, J., y Bautista, A. (1998). *Maestros generadores de textos (Hacia una didáctica del relato literario)*. Valle, Colombia: Universidad del Valle, Escuela de estudios literarios.
- Díaz, F. H. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma, Catalejo.
- Grant, D. (2010). *Bebés Animales en Peligro*. Barcelona, España: Editorial Juventud.
- Jolibert, J. (2002). *Formar niños productores de texto. 8ª ed.* Chile: Dolmen Editorial.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, M. C. (2004). *El procesamiento multinivel del texto escrito. ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos?* Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional de Lectura y Escritura. México.
- Ochs, E. (2000). Narrativa. En T. Van Dijk. (comp.), *El discurso como estructura y proceso* (pp. 271-304). Barcelona, España: Editorial Gedisa.

CAPÍTULO NUEVE

Inicio

Los superhéroes: una secuencia didáctica mediada por las TIC para la producción de textos narrativos⁶

Tatiana Salazar Marín

Magíster en Educación

Profesora

Maestría en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Esmeralda Quintero Arango

Magíster en Educación

Profesora

Universidad Minuto de Dios

Martha Cecilia Arbeláez Gómez

Doctora en Psicología de la Educación

Directora

Maestría en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Enseñar a escribir es enseñar a crear y a pensar, es abrir puertas a mundos desconocidos, y plasmar para otros, aquello que se ha soñado.

Salazar, T.

Resumen

En este capítulo se presenta una secuencia didáctica, mediada por las TIC (uso de la red educativa EDMODO), para la enseñanza y el aprendizaje de la producción de textos narrativos tipo cómics. La pretensión es compartir con los maestros la importancia de partir de los intereses y necesidades de los estudiantes en la formulación de propuestas de enseñanza. En este caso, se utilizó como pretexto la invención de un superhéroe y, por supuesto, un villano, para construir historias a través de cómics, en las que se pudieran identificar los planos de relato. En este marco,

6. Esta secuencia hace parte de la tesis de maestría titulada “De héroes y villanos: una propuesta didáctica mediada por TIC para la producción de textos narrativos”, realizada por las profesionales Tatiana Salazar Marín y Esmeralda Quintero Arango, bajo la asesoría de la Doctora Martha Cecilia Arbeláez Gómez, en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. 2016.

se describe la secuencia desarrollada con estudiantes de un aula multigrado, en la que convergen niños y niñas de grados 1º, 4º y 5º de básica primaria de una escuela rural. Las conclusiones que se derivan de esta propuesta muestra la potencialidad no solo de la secuencia sino también del trabajo colaborativo entre pares.

Palabras clave: Secuencia didáctica, Producción escrita, Texto narrativo, Uso educativo de las TIC.

9.1 Enfoque teórico

9.1.1 Contexto general

La enseñanza y el aprendizaje de la escritura son tareas complejas que reclaman la intervención planificada desde la escuela primaria, hasta niveles educativos superiores; más aún, en un contexto cultural que reclama lectores y escritores competentes, a los cuales no solo se les debe facilitar el acceso al conocimiento, sino también el ejercicio de la ciudadanía. Ahora bien, esta intervención requiere cambios sustanciales si se quiere formar a lectores y escritores competentes, pues, aun en el siglo XXI, las prácticas educativas presentan un fuerte arraigo en el paradigma tradicional de enseñanza. Sobre el particular, afirman Martínez (1999) y Bustamante, Jurado y Pérez (1998) que la formación sobre la escritura se convierte en un ejercicio mecánico, repetitivo e instrumentalista y, sobre todo, asume al docente como el portador de un saber que es directamente transferido a sus estudiantes, quienes llegan sin tener conocimientos previos al respecto.

En el caso concreto de la escritura, se desconoce si los niños tienen hipótesis sobre el lenguaje escrito, mucho antes de su ingreso a la educación formal, por tanto, se enseña a escribir mediante ejercicios que privilegian la codificación y se inicia con actividades repetitivas, estilo planas. Sumado a lo anterior, prima la escritura de palabras y oraciones, bajo el supuesto que, una vez adquirido el código alfabético, los estudiantes ya se encuentran preparados para la escritura de textos. Como consecuencia, la escritura se convierte en una tarea a realizar en la escuela para un único destinatario (el profesor) y con un único propósito: la evaluación.

La escritura de textos completos, generalmente se ejercita con la producción de textos narrativos, especialmente cuentos, como uno de los primeros géneros a los que acceden los estudiantes. Respecto a la lectura, su trabajo ha estado centrado en el análisis de una estructura ternaria, conformada, según los maestros, por inicio, nudo y desenlace y en la comprensión o presentación de información literal de hechos, personajes, tiempos y espacios (Duque y Ramírez, 2014; Salazar y Quintero, 2016). Este tipo de lectura, desde la perspectiva de los maestros, le permite al estudiante escribir cuentos, teniendo en cuenta que las concepciones respecto a la enseñanza podrían definir para el docente las prácticas y el aprendizaje de los estudiantes (Duque y Ramírez 2014).

Por consiguiente, este tipo de prácticas reducen el abordaje del texto narrativo a una actividad simple, que parece no requerir de estrategias cognitivas complejas por parte de quien lee o escribe, quizás por el desconocimiento mismo de los maestros frente a la complejidad y riqueza de este tipo de género. Además, por la descontextualización misma de la producción, que se hace al margen de situaciones reales de comunicación, al margen de los intereses y necesidades de los estudiantes y con un único destinatario, el maestro, quien en algunas ocasiones no revisa dichas producciones o centra su revisión en aspectos gramaticales o específicamente ortográficos (Salazar y Quintero, 2016).

Todo lo anterior trae como consecuencia, no solo la falta de motivación frente a la escritura, sino también las grandes dificultades en la construcción de textos que cumplan con los estándares de un texto narrativo de calidad. Es evidente que los chicos cada vez escriben menos y con menos interés. De igual manera, la valoración de estos ejercicios en el aula se centra en el producto y pocas veces en el proceso, esto es, en la planeación, la revisión y la reescritura.

En este marco, es claro que el proceso de enseñanza de la escritura demanda propuestas didácticas que logren involucrar las necesidades e intereses de los estudiantes, bajo miradas interactivas que propendan a enfoques comunicativos y de significación; además de hacer uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como instrumentos presentes en la cotidianidad de los estudiantes. En suma, propuestas que, sobre todo, asuman al estudiante y su contexto como protagonistas, permitiendo el desarrollo de la creatividad, la capacidad de relatar y explorar sucesos y que motive e impulse a los estudiantes a ser lectores y productores competentes, en una sociedad que exige la producción del saber y la apropiación del mismo.

De acuerdo con lo expuesto, y con el propósito de potenciar la escritura de textos narrativos en niños y niñas de un sector rural, se propone el diseño e implementación de una secuencia didáctica, con la mediación de las TIC, para la producción del texto narrativo, tipo Cómico. Es decir, secuencia que, si bien se planea y desarrolla con niños y niñas de una escuela rural y en aula multigrado, puede ser replicada en otros contextos. Sus propósitos son: fortalecer las habilidades narrativas de los estudiantes, de manera que estos logren emplear herramientas tecnológicas para crear, diseñar, organizar, revisar, reelaborar, publicar y socializar sus producciones, al mismo tiempo que disfruten escribiendo para otros, en situaciones reales de comunicación.

Esta propuesta les permitirá a los estudiantes, explorar sus competencias creativas y propositivas en un texto cuya lectura no se produce de manera lineal, pues contiene múltiples elementos que lo enriquecen y posicionan como objeto de interés para los estudiantes. Así pues, según lo planteado por Wilson (2013), la elaboración de cómics engancha fácilmente a los estudiantes con actividades de escritura, de creación de ilustraciones y de narración de historias; las TIC

facilitan además la realización de estas actividades, al enriquecer los procesos de construcción y producción. Circunstancia que brinda la posibilidad de emplear diversas herramientas y recursos tecnológicos, sin limitaciones ni linealidad para su uso, ya que en una misma producción pueden emerger diversas tareas, así como el uso de más de un programa a la vez, que permita mejorar cada vez más el texto escrito.

Desde luego, la apuesta está en la realización intencionada de una propuesta que permita la integración de las actividades, dirigidas hacia una meta en común, y bajo una metodología que posibilite innovar, refrescar y, sobre todo, mejorar los procesos de enseñanza de la escritura, a la vez que propenda por el trabajo colaborativo de los niños. Lo anterior, con potencialidades para el desarrollo de competencias comunicativas, cognitivas y sociales, y que, a su vez, permita el aprendizaje de la escritura como un proceso, no solo para la escuela, sino para la vida. La secuencia fue denominada: *De héroes y villanos: una secuencia didáctica mediada por TIC, para la producción de textos narrativos, tipo cómic*.

9.1.2 El cómic y su trabajo desde un enfoque comunicativo

Se eligió el cómic como texto narrativo, porque por sus características logra llamar la atención de los estudiantes y posibilita la comprensión del lenguaje, a través de la representación de diversas situaciones, haciendo uso de imagen y texto, como lo plantea Alonso (2010): “las imágenes y los textos que aparecen en los cómics no se yuxtaponen sin razón, sino que forman una síntesis de elementos icónicos y verbales regidos por una serie de reglas perfectamente codificadas” (p. 13). Además, este tipo de texto facilita la presentación de la narración de manera secuencial y visualmente atractiva, como lo afirma Barrero (2002), permitiéndole a quien lo produce establecer su propio diseño y estilo, respecto de las formas de organización, inclusión de pensamientos, frases, ruidos y la distribución de tiempos para el desenlace de los conflictos y acciones de los personajes. De igual manera, el abordaje de este tipo de texto se basa en los planteamientos de Cortés y Bautista (1998) sobre los planos que conforman la narración, esto es, plano del relato, de la narración y de la historia; desde el supuesto de que, si los niños reconocen dichos planos, podrán escribir textos narrativos en los que se evidencie la lógica narrativa.

La propuesta tiene como uno de sus ejes fundamentales el enfoque comunicativo, el cual, de acuerdo con Hymes (1996), permite entender la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito como procesos de construcción cultural. Los mismos que ponen en juego distintos propósitos de comunicación, mediando las relaciones e interacción entre el escritor, destinatario, situaciones y contextos comunicativos, en función de la necesidad de establecer significados con otros, lo que podría tener implicaciones didácticas positivas que trasciendan el aula. Así pues, este enfoque hace énfasis en el uso eficaz del lenguaje en diferentes contextos y situaciones.

9.2 Fases de la secuencia didáctica

9.2.1 Objetivos

Siguiendo los anteriores planteamientos, los objetivos que la secuencia se propone alcanzar fueron:

Objetivos de la secuencia

- Fortalecer la producción escrita de textos narrativos, tipo cómic, a través de una secuencia didáctica mediada por las TIC, de manera que se promuevan actos comunicativos en situaciones reales, con autores y destinatarios auténticos.
- Hacer uso de las TIC para la enseñanza de la producción escrita.
- Entender la escritura como un proceso con propósitos concretos: en este caso, narrar historias.

Objetivos didácticos

- Identificar las características del texto narrativo cómic y ponerlas en juego en las propias producciones escritas.
- Identificar y comprender los elementos que conforman el plano de la narración, esto es, el narrador y sus funciones, y hacer uso de éstas en los textos producidos.
- Comprender los elementos correspondientes al plano del relato: modo o modos de contar y los aspectos superestructurales del texto (estado inicial, fuerza de transformación y estado final), e incluirlos en las producciones escritas.
- Reconocer y hacer uso en las producciones escritas de los elementos asociados al plano de la historia: tiempo, espacio, personajes, características y acciones.
- Identificar y emplear en las producciones escritas los parámetros que determinan la situación de comunicación: autor, destinatario, contenido y propósito.
- Aprender a elaborar un plan de escritura, pensando en un destinatario y un propósito.
- Escribir, revisar y reescribir un cómic, teniendo en cuenta los parámetros de la planeación.

9.2.2 Descripción de la secuencia

Se presenta a continuación la descripción de una propuesta didáctica dirigida a la educación básica primaria, con la que se pretende mejorar la producción de textos narrativos. Para su diseño fue fundamental la revisión de los aportes teóricos de Camps (2003), respecto al trabajo por proyectos y secuencias didácticas.



Fuente: elaborado por el autor

Figura 3. Fases secuencia didáctica para producción de textos narrativos

9.2.3 Procedimiento

La propuesta surgió en el marco de los procesos de investigación desarrollados en la Maestría en Educación, de la Universidad Tecnológica de Pereira, desde la preocupación por transformar las prácticas de enseñanza y trascender la educación tradicional. Desde esta perspectiva, las investigadoras diseñaron una secuencia cuyo

tema surge del interés de los estudiantes acerca de los superhéroes, debido a que estos viven estas experiencias en sus juegos, creencias y consumos televisivos. Se elige el cómic, como texto narrativo, que tiene poco espacio en las aulas de primaria, pero que, sin lugar a dudas, genera curiosidad y motivación en distintas edades.

En estas circunstancias, el cómic puede ser potente para comprender asuntos relacionados con los planos del relato y la situación de comunicación, puede combinar el texto con el dibujo y permite expresar sentimientos y emociones de los niños como productores. Además, se usan las TIC como mediadoras, porque pueden ser potencializadoras, no solo de los aprendizajes de los niños, sino también del trabajo colaborativo entre pares (Coll, Mauri y Onrubia, 2008), mucho más cuando se tienen rangos de edades y grados tan disímiles.

El proyecto fue desarrollado con un grupo de básica primaria, estudiantes de grado 1°, 4° y 5°, de un aula multigrado, en la zona rural del municipio de Dosquebradas, Risaralda. Se presenta, entonces, una secuencia didáctica para la enseñanza de la producción de textos narrativos, tipo cómic, la cual se construyó teniendo en cuenta los planos de la narración y los parámetros que conforman una situación de comunicación. Igualmente, se incorporaron aquellos procesos desarrollados durante la tarea de escritura, esto es, la planeación, escritura, revisión, reescritura y publicación de los textos producidos (Hayes y Flower, 1980); desde la idea de formar niños que se puedan percibir a sí mismos como escritores y que entiendan la escritura como un proceso, dentro de un contexto.

Primer momento

En el primer momento, asociado a la preparación de la propuesta de enseñanza, se planteó al grupo el trabajo a realizar; así mismo, se aclaró que el objetivo consistía en fortalecer los procesos de escritura de textos narrativos, específicamente del cómic y, con ello, se estableció, junto con los estudiantes, el contrato didáctico, esto es, las rutas y procedimientos necesarios para la escritura de cómic.

Como suceso motivador, el primer acercamiento a los estudiantes con la secuencia y el tema fue a través de una corta representación, en la que las docentes investigadoras y la docente titular, usando máscaras de distintos superhéroes y villanos, llegaron al aula discutiendo sobre los diferentes problemas que enfrenta el mundo, dejando la discusión abierta frente a qué podría salvarlo o destruirlo.

Con el anterior preámbulo, se inició todo el camino de exploración sobre los superhéroes y los villanos, y el sentido de su creación para la humanidad. El salón decorado con los personajes (superhéroes y villanos), fue el escenario para la indagación, a partir de las siguientes preguntas: ¿Cuál de los personajes les gusta más?, ¿qué saben de ellos?, ¿cómo los conocieron? y ¿qué han leído o les han leído de ellos?

A partir de las respuestas, se planteó la creación de un mundo mágico, con un pequeño audio creado por las investigadoras, en el que un superhéroe invita a los niños a hacer parte de ese mundo, a través de la lectura, la escritura y la creación de su propio superhéroe. Se socializa con los estudiantes los objetivos de la secuencia didáctica y se construye con ellos la ruta de aprendizaje desde preguntas orientadoras como: ¿Qué queremos aprender?, ¿cómo creen que lo vamos a aprender? y ¿para qué lo vamos a aprender?, ruta que es consignada por la maestra en el tablero.

Una vez construido el contrato didáctico, se exploró el uso que los estudiantes hacen de las TIC (teléfonos móviles, computadores, tabletas) y se introduce el uso de EDMODO⁷ como herramienta que favorece el intercambio, la presentación de tareas y la comunicación en red. Se crearon las cuentas y se llevó a cabo un primer acercamiento a la misma⁸.

Segundo momento

En el segundo momento, correspondiente a la ejecución del proyecto y producción del texto, el trabajo estuvo guiado por varias hipótesis, una de ellas: Se lee para escribir, se escribe para leer, se lee y escribe para hablar... inspiradas en los trabajos de Camps (2003). La idea fue crear un contexto en el cual la lectura tuviese un propósito y sentido para los estudiantes. Para ello, la consigna era: si queremos crear un superhéroe y luego un cómic en el que se narrara una historia sobre sus aventuras para salvar el mundo, deberíamos leer cómics, para conocer cómo están escritos, quiénes los hacen y cuáles son sus características. Con este propósito en mente, se empezó el proceso de lectura, en los tres momentos planteados por Solé (2009).

En el momento denominado *antes de la lectura*, guiado por la hipótesis “leer para escribir”, se hizo la interrogación y análisis del texto “Ultimate Spiderman, una gran aventura”, de Marvel Productions. Con él, se formularon hipótesis, se hicieron procesos de anticipación y, en EDMODO, se publicó un taller en el que se registraban sus ideas *antes de la lectura*. Estas anticipaciones generaron producciones colectivas que luego fueron contrastadas con la lectura en los momentos *durante y después la lectura*.

Para lo anterior, los estudiantes necesitaron hacer búsquedas de información en Internet, relectura del texto, realización de fichas de caracterización física y

7. (EDMODO es una plataforma tecnológica, social y educativa, que facilita la comunicación y el intercambio de información entre docente y estudiantes. Es una red de carácter cerrado, privado y gratuito, creada por Nic Borg, Jeff O'Hara y Crystal Hutter, en el año 2008, con fines educativos).

8. (Esta plataforma ya había sido usada en el proyecto MATELETIC, en el cual participaron dos de las investigadoras. Arbeláez et al., 2016).

psicológica de personajes y valoraciones entre pares de lo realizado, lo que da cuenta de una evaluación continua en el proceso, pues toda la información era compartida en EDMODO. En esta red los estudiantes podrían no solo opinar sobre lo que iban escribiendo sus compañeros, sino también complementar, refutar y agregar información, de tal manera que cada vez el trabajo del estudiante y del grupo se enriquecía. En paralelo, sin que éste fuese el propósito central, se confrontaban las escrituras entre niños que tenían el código alfabético y los que aún no lo tenían.

Una vez terminada esta fase, se replicó y profundizó el trabajo con el cómic “Los vengadores, los héroes más poderosos de la tierra”, producido por Marvel, adaptado y publicado por *Panini Cómics*. En esta fase, se desarrollaron diversas actividades de reconocimiento de la superestructura, de los elementos que conforman una situación de comunicación, los planos de la narración, historia y relato. Para ello, se realizaron las siguientes actividades en el salón de clase y en la red EDMODO: análisis de viñetas, estableciendo cuáles de éstas daban cuenta de frases dichas o pensadas por los personajes; identificación de recursos empleados por el narrador para contar la historia, tales como: voces de personajes, expresiones escritas y gestuales de los personajes, entre otras. Todo este análisis dio lugar a dramatizaciones en las que, por pequeños grupos, se asumía el rol de narrador y de personajes para contarle a los otros grupos la historia. Los guiones, rejillas y caracterizaciones fueron construidos y compartidos en EDMODO.

Todas estas actividades dieron paso a la escritura: la consigna se construyó a partir de la creación de un contexto comunicativo, es decir, la identificación del problema del contexto, que el superhéroe creado por ellos vendría a resolver. El villano era parte del problema. La historia acerca de cómo el superhéroe enfrentaba al problema y al villano sería relatada a través del cómic. Cada cómic sería elaborado de manera colectiva por pequeños grupos y sería publicado. Se partió de preguntas como: ¿Cómo sería el súper héroe?, ¿cuáles serían sus poderes?, ¿qué problemas combatiría?, ¿dónde viviría?, ¿qué dificultades tendría que enfrentar?, ¿a qué villano tendría que enfrentar?, ¿cómo sería el villano? y ¿quién sería el lector o los lectores de este cómic?

Las respuestas a estas preguntas fueron discutidas en pequeños grupos y dieron lugar a la planeación de la escritura. Una vez realizada la planeación, se llevó a cabo la primera escritura del cómic, tarea en la cual los estudiantes compartían sus ideas y se apoyaban entre sí; esto condujo, además, a la revisión de estas primeras producciones, a través de rejillas de autoevaluación, coevaluación construidas colaborativamente, confrontación con textos expertos y evaluación por parte de la docente, siempre usando EDMODO para la retroalimentación de lo trabajado. Las rejillas permitieron que los estudiantes identificaran los elementos a evaluar en las producciones, de manera que se pudiera reconocer lo que no estaba bien o no se correspondía con lo planeado y por qué, en busca de un replanteamiento y mejora de lo escrito.

Finalmente, los estudiantes hicieron la reescritura de sus textos, atendiendo a las sucesivas evaluaciones y revisiones, para luego publicar o entregar el texto escrito a los destinatarios: niños de su misma edad. Cabe aclarar que, como parte del momento de publicación, los estudiantes diseñaron, con el uso de las herramientas *Paint* y *Power Point*, algunas de las escenas de su cómic y lo publicaron en la plataforma EDMODO.

Tercer momento

En el tercer y último momento, es decir, en el cierre y evaluación del proceso, se llevaron a cabo las actividades de socialización de las producciones, así como el reconocimiento de logros, aprendizajes, fortalezas y debilidades, lo que responde al proceso metacognitivo y metalingüístico.

9.3 Conclusiones

La secuencia didáctica permitió la transformación significativa de los procesos de comprensión lectora y específicamente de los procesos de producción de textos narrativos, de los estudiantes intervenidos. Hecho que se sustenta en que los estudiantes lograron comprender la tipología narrativa, desde el reconocimiento y establecimiento de los planos del texto narrativo y el contexto comunicativo; además, reconocieron la riqueza del cómic a través de la lectura multimodal, dando importancia a la imagen, acciones demarcadas, estructura, y elementos constitutivos del tipo de texto, lo que generó un interés particular en el grupo, debido a que este tipo de trabajos es poco direccionado en las aulas de clase.

De igual forma, el enfoque comunicativo, desde el cual se elaboró la secuencia, contribuyó al establecimiento de una mirada contextualizada y significativa de las prácticas comunicativas, dando apertura al abordaje de situaciones reales de comunicación, cercanas a la cotidianidad y el entorno de los estudiantes, quienes además modificaron sus percepciones sobre el lenguaje, su enseñanza, importancia y transversalidad.

La propuesta didáctica logró involucrar los intereses de los estudiantes, al enlazar de manera lógica los objetivos y actividades de enseñanza, con su contexto, intereses y posibles motivaciones, lo que facilitó no solo los procesos de escritura, sino que abrió paso al trabajo cooperativo y al ejercicio meta cognitivo de los estudiantes, quienes encontraron oportunidades de aprendizaje significativo en la valoración constante de los logros y dificultades, como parte del proceso realizado.

Así mismo, la secuencia permitió pensar en la producción escrita como un proceso complejo, lo que favorece la resignificación de la escritura, al configurarla como práctica social e individual, que tiene lugar en diferentes situaciones de comunicación, para distintos destinatarios y mediante variedad de tipologías.

Desde esta perspectiva, la planificación, la textualización, la revisión y la reescritura, consideradas estrategias esenciales al interior de la secuencia, no solo son claves para quien produce, son fundamentales para quien recibe el texto, pues cada uno de ellos se piensa en coherencia con un destinatario, lo que además garantiza que la producción de textos sea más que una habilidad que se enseña en la escuela: se trata de un proceso que se requiere en la vida.

Se evidenció, además, que la secuencia didáctica tiene potencialidades para la producción textual en situaciones de trabajo cooperativo, tanto presencial como virtual, ya que permitió transformar la producción de textos en distintos niveles de la enseñanza primaria. Por supuesto, también facilitó la participación de todos los estudiantes en las actividades propuestas, quienes además usaron las TIC para la construcción, el establecimiento de intercambios comunicativos y la retroalimentación a través de la red, siendo éste uno de los valores agregados de la propuesta de enseñanza.

Bibliografía

- Alonso, M. (2010). *El Cómic en la clase de ELE: una propuesta didáctica*. Madrid, España: Universidad Antonio de Nebrija, Departamento de Lenguas aplicadas.
- Arbeláez Gómez, M. C., Henao García, L. S., Gallego Cortés, G. N., Lanza Sierra, C. L., Gil Ramírez, H., Lozano Valencia, J. A. y Sucerquia Osorio, A. (2016). *La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora y de los sistemas geométricos con la mediación de las TIC: Mateletic*. Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Barrero, M. (2002). *Los cómics como herramientas pedagógicas en el aula*. Conferencia en las Jornadas sobre Narrativa Gráfica, España, Jerez de la Frontera.
- Bustamante, G., Jurado, F., y Pérez, M. (1998). *Juguemos a interpretar: evaluación de competencias de lectura y escritura, plan de universalización de la educación básica primaria*. Bogotá, Colombia: Plaza y Janés.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Coll, C., Mauri, T., y Onrubia, J. (2008). La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: Del diseño tecnopedagógico a las prácticas de uso. En C. Coll, y C. Monereo. (Eds.), *Psicología de la educación virtual* (pp. 74-101). Madrid, España: Ediciones Morata.
- Cortes, J., y Bautista, A. (1998). *Maestros generadores de textos (Hacia una didáctica del relato literario)*, Valle, Colombia: Universidad del Valle, Escuela de estudios literarios.
- Duque Mejía, A. M., y Ramírez Mora, M. F. (2014). *Concepciones de enseñanza del lenguaje escrito de maestros del primer ciclo de educación básica*. Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Edmodo. (2008). *Plataforma tecnológica, social y educativa*, Recuperado de www.edmodo.com.
- Hayes, J., & Flower, L. (1980). A cognitive process of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-386.

- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Revista Forma y Función*, (9), 13-37.
- Martínez, M. C. (1999). Hacia un modelo de lectura y escritura: Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación. *Revista. Signos*, 32(45-46), 129-147
- Salazar Marín, T., y Quintero Arango, E. (2016). *De héroes y villanos: una propuesta didáctica mediada por TIC para la producción de textos narrativos*. Pereira, Colombia, Universidad Tecnológica de Pereira.
- Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Graó.
- Wilson, E. (2013). Serious Comix: Engaging Students with Digital Storyboards. En J, C. López (2013). *Uso educativo de los cómics y herramientas para elaborarlos*. *EduTEKA*, Recuperado de <http://www.eduteka.org/cómics.php> EduTEKA.

CAPÍTULO DIEZ

Inicio

De la bombilla al lápiz. El cómic, input para la producción de textos narrativos

Julián Andrés Giraldo Salguero

Magíster en Educación
Profesor Institución Educativa Fabio Vásquez Botero

Karolaim Gutiérrez Valencia

Magíster en Educación
Profesora Maestría en Educación
Universidad Tecnológica de Pereira

Marisol Agudelo Naranjo

Magíster en Educación
Profesora Institución Educativa Fabio Vásquez Botero

Resumen

La propuesta que se presenta a continuación da cuenta del diseño e implementación de una secuencia didáctica para el abordaje de la producción de textos narrativos, tipo cómic, la cual se estructura a partir de 11 sesiones que se caracterizan por la articulación y alfabetización en torno a la representación visual y su repercusión en los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje, partiendo de la identificación de la situación de comunicación, la estructura ternaria de los textos narrativos y los elementos que se hacen presentes en el plano de la historia. Tras la implementación de esta apuesta didáctica, se observa cómo se fortalecen los procesos escriturales en los jóvenes de grado décimo de la Institución Educativa Fabio Vásquez Botero, gracias a esta experiencia educativa que les permitió ser productores y evaluadores de sus relatos gráficos.

Palabras claves: Secuencia didáctica, Producción textual, Texto narrativo, Cómic, Uso de las TIC.

10.1 Enfoque teórico

La creciente presencia de imágenes que permean el entorno de los jóvenes del siglo XXI, desde los textos escolares, la televisión, las redes sociales, entre otros, suscita nuevos planteamientos e interrogantes a nivel educativo, los cuales se relacionan con el acercamiento a los saberes escolares a partir de los intereses de los estudiantes, lo que debe llevar a transformar las prácticas tradicionales de enseñanza del lenguaje en espacios que permitan la construcción contextualizada e intencionada de conocimientos (Gutiérrez, Mena y Muñoz, 2018). Lo anterior, con

el fin de dejar a un lado ese laboratorio en el que se ponen en escena un sinfín de actividades que no dan cuenta de un avance en la adquisición y desarrollo de la producción y comprensión textual como prácticas sociales y culturales. Mismo entorno en el que existe un desconocimiento de la potencialidad del carácter simbólico proporcionado por los elementos visuales y su adaptabilidad en diversas áreas del conocimiento (Goldstein, 2013).

En este sentido, se elabora una secuencia didáctica de enfoque comunicativo que busca incidir en el mejoramiento de la producción de textos narrativos, tipo cómic, y reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza del lenguaje, a partir de la implementación de dicha secuencia. Los estudiantes a los que va dirigida la propuesta pertenecen al grado décimo de Institución Educativa Fabio Vásquez Botero, ubicada en la ciudad de Dosquebradas, Risaralda. Por supuesto, estos escolares no se escapan a las falencias en comprensión y producción de textos, evidenciadas, no solo en los bajos resultados de las pruebas de medición internas y externas, sino en un desinterés general para asumir los procesos de lectura y escritura; estado de ánimo que se contrarresta cuando se incorporan representaciones visuales en las prácticas de enseñanza, dado que logran captar su atención, así como cargar de sentido y significado la información simbolizada. Las mismas que con mediaciones asertivas, se pueden transformar en conocimiento.

A partir de lo anterior, y con el propósito de potenciar un sistema de comunicación innovador, se recurre al denominado “Lenguaje visual” (Dondis, 2010), el cual utiliza las imágenes como medio de expresión y desarrolla el carácter verbo-icónico. En dicho entorno, la secuencia didáctica, presentada a continuación, se fundamenta en un enfoque comunicativo, el cual asume la enseñanza y el uso del lenguaje como una práctica social que contempla aspectos históricos y culturales enmarcados en la diversidad de textos y contextos reales en los que se estructuran y circulan los mensajes (Hymes, 1996).

En tal sentido, la secuencia hace uso de la colaboración entre el texto y la imagen, en su carácter complejo y variable; del mismo modo que del género discursivo seleccionado, es decir, el texto narrativo, tipo cómic, el cual corresponde a una forma de relato gráfico compuesto a partir de una secuencia de imágenes, con un repertorio de signos que forman una síntesis de elementos icónicos.

De otro lado, en la estructuración del cómic se presenta un montaje de símbolos, planos, ángulos plasmados en papel y distribuidos en viñetas y globos de diálogo (Alonso, 2010). Por lo tanto, se requiere que el lector ejercite habilidades interpretativas verbales y visuales, en un ámbito en donde el régimen artístico (perspectiva, simetría, líneas) y el régimen literario (gramática, trama, sintaxis) se superponen (Eisner, 1985). Por este motivo, el cómic es una creación artística que puede tomar elementos de la literatura, del cine o la pintura, construyendo un mensaje visual con “distintos niveles (y modos) de abstracción” (Martín, 2008, p. 115).

Teniendo en cuenta lo anterior, la producción de dicho texto implica tener conocimiento sobre la imagen y el texto escrito para poder narrar y combinar el carácter verbo-icónico del cómic, de forma coherente y cohesiva. Aspecto que implica reconocer, a su vez, la existencia de diacronía entre sus elementos principales, en los cuales intervienen, tanto elementos del contexto del enunciador (narrador), como del receptor (destinatario), acordes a la intencionalidad (propósito) de este tipo de texto narrativo (Jolibert y Sraiki, 2009). Además de lo anterior, quien los elabore puede plasmar una estética propia en cuanto a las formas de organización de la información, inclusión de pensamientos, frases, ruidos y la distribución de tiempos (Maza, 2013).

En ese orden de ideas y de manera manifiesta, la secuencia didáctica tiene como objetivos fortalecer los procesos escriturales en estudiantes de grado décimo y alfabetizarlos visualmente, a través de la producción de texto narrativo, tipo cómic, en donde se abordan: la situación de comunicación en la cual está inmerso; su forma de organización desde una estructura ternaria; el plano de la historia y con él las características de los personajes; además, las condiciones espacio-temporales; y, por último, transversalizando todas las sesiones, el lenguaje visual, teniendo en cuenta los niveles del mensaje visual, los elementos básicos de este tipo de lenguaje y los planos de la imagen.

10.2 Fases de la secuencia didáctica

A continuación, en la Tabla 5, se sintetizan las fases y sesiones que dan cuenta de la secuencia didáctica y sus momentos de implementación.

Tabla 5. Sesiones de la secuencia de producción de textos narrativos, tipo cómic.

Fases	Sesiones
<p><i>Preparación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento del contrato didáctico. • Presentación y negociación de la secuencia. • Intencionalidad pedagógica y objetivos. • Establecimiento de la situación real de comunicación. 	<p>1. En cine nos vemos.</p> <p>2. Compartiendo experiencias.</p> <p>3. El cómic no muere ni se destruye, solamente se transforma.</p>
<p><i>Desarrollo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Leer y analizar textos narrativos. • Leer y analizar cómic. • Escribir texto narrativo tipo cómic. • Alfabetización visual. 	<p>4. El q</p> <p>4. El que sabe, sabe 1.</p> <p>5. El que sabe, sabe 2.</p> <p>6. El que sabe, sabe 3.</p> <p>7. Cómo la vemos.</p> <p>8. Cacharreando.</p>
<p><i>Cierre/evaluación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Constante y permanente. • Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. • Evaluación metalingüística y metacognitiva. 	<p>9. Manos a la obra.</p> <p>10. Te llegó la hora.</p> <p>11. Ya te enseñamos a pescar, y ¿Ahora?</p>

Fuente: elaborado por el autor

A continuación, se presenta el detalle de cada una de estas sesiones, en lo correspondiente a sus objetivos y las actividades de apertura, desarrollo y cierre.

Fase de preparación

Sesión 1: En cine nos vemos

Objetivo: Participar en el cine foro programado por los docentes atendiendo a las indicaciones y aportando desde los saberes previos acerca de la película.

Actividad de apertura:

Se realizó el cine foro con la película *Logan* de la compañía Marvel, para reconocer los saberes previos de los estudiantes.

Actividad de desarrollo:

Al generar un espacio diferente al aula de clase se pretendió llamar la atención de los estudiantes al observar la película, aprovechando que, por la temporada las empresas Marvel y DC Cómic, lanzan sus producciones. Así pues, tomando como pretexto el film, se pudo indagar sobre los saberes de los jóvenes con respecto a personajes, fotografías, imágenes, características, similitudes o diferencias que identifiquen, a partir de los cómics leídos, lo observado y su conocimiento acerca de las compañías de cómics.

Actividad de cierre:

Los estudiantes socializaron lo que observaron, desde el cambio del aula, hasta lo que identificaron en el *film*. También se construyeron con ellos reglas para promover el respeto, la responsabilidad, tolerancia y convivencia, así como para generar espacios de escucha, participación y conocimientos compartidos.

Sesión 2: Compartiendo experiencias

Objetivo: Socializar, al interior del grupo, los conocimientos evidenciados en los compañeros y en los docentes, confrontando los saberes de ambos grupos.

Actividad de apertura:

En esta sesión se compartió con los estudiantes lo observado durante el *film* expuesto en la sesión anterior, lo que generó en ellos expectativas e hipótesis sobre lo que se desarrollaría en el transcurso de la secuencia, tomando en cuenta los aportes, sugerencias y observaciones de los estudiantes, haciéndoles saber que su voz contaba en el proceso (contrato didáctico).

De igual forma, brevemente se presentaron a los estudiantes los aspectos generales en relación con los beneficios y alcances del trabajo por desarrollar. Luego, se les aclaró que el uso del cómic no corresponde a una herramienta de entretenimiento, sino a un medio para la construcción de nuevos saberes. La anterior presentación se hizo en PPT (*Power Point*) no tradicional, haciendo uso de imágenes del cómic, anime, *gifts*, formas y autoformas para mostrarlas como ejemplo de dinamismo, innovación y creatividad.

Actividad de desarrollo:

A partir de videos de *Friki Pills*, *Adicto Cómic*, *Mundo Cómic*, se les mostró a los estudiantes un modo diferente de apreciar el noveno arte (Cómico), desde la visión de *youtubers* documentados y reconocidos de España, México y Perú. Posteriormente, se procedió a escuchar sus voces e incluir o modificar algunas de las actividades para que los estudiantes se sintieran aún más identificados y participaran en su proceso

de aprendizaje, valorando siempre el cómic como recurso de pedagógico.

Actividad de cierre

Se socializó con los estudiantes el resultado de la sesión, compartiendo experiencias acerca de las expectativas que tenían al inicio y lo que observan al momento de la socialización. De las actividades propuestas por ellos, se analizó su pertinencia en el proceso, generando un espacio de autocritica y construcción.

Se realizó un acta en formato cómic que fue firmada por los participantes, como alegoría de la firma de un contrato didáctico.

Sesión 3: El cómic no muere ni se destruye, solamente se transforma

Objetivo: Identificar las características del texto narrativo y cómic.

Actividad de apertura:

Para esta sesión se planteó valorar los conocimientos previos que tenían los estudiantes sobre la producción de textos narrativos y el cómic. Se realizó por medio de un conversatorio, en el cual se indagó sobre lo que para ellos es un texto narrativo y sobre qué textos conocían o habían leído. En este punto dieron a conocer sus gustos o preferencias, no sólo con respecto a narración, sino también sobre cómic leídos y vistos, para, finalmente, observar y analizar la relevancia del texto narrativo y su articulación con el cómic.

Actividad de desarrollo:

Se presentaron algunos ejemplos de texto narrativo para saber si los estudiantes los identificaban; posteriormente, se les dio información acerca de este texto a partir de una herramienta de libro interactivo, en la cual, desde diapositivas elaboradas con *Power Point* y convertidas a *Flash con Powerppt2swf*, los estudiantes pudieron evaluar sus conocimientos, siendo valorados al final de la sesión por la misma herramienta, que les brindó información porcentual de sus respuestas correctas e incorrectas.

Posteriormente, se les presentaron materiales audiovisuales de corta duración: Marvel cómics y DC, Diferencias entre Marvel y DC, Cómic norteamericano. Además de *Trailers* de películas: *Ghost in the Shell*, *Vigilante del Futuro* y películas basadas en cómic tales como: *Otakus*, ¿Qué aprendimos con el manga y el anime?, *Glosario Manga*, *Quién copia a quién* y *Héroes*. En cada uno de los *trailer* se indagaba con los estudiantes lo que sabían sobre éstos, lo que pensaban que era y lo que las imágenes aportaban, incluyendo el vestuario y el lenguaje corporal.

A partir de los aportes de los estudiantes, los docentes realizan la explicación y construcción de los conceptos sobre texto narrativo y cómic.

Actividad de cierre:

Se les solicitó que socializaran lo aprendido sobre el texto narrativo y el cómic, buscando diferencias y similitudes, ventajas y desventajas, acerca de la asociación de texto y la imagen.

Finalmente, compartieron los resultados de la evaluación ofrecida por el PPT en la actividad de apertura y se corrigieron en grupo las respuestas de todos.

Fase de desarrollo

Sesión 4: El que sabe, sabe 1.

Objetivo: Identificar la situación de comunicación y sus componentes, a partir de la elaboración de la carta de invitación a un experto.

Actividad de apertura:

Se realizó un foro en donde los docentes hablaron de la construcción y análisis del cómic y los contextos comunicativos en los cuales pueden estar inmersos. Soportaron su exposición con videos de expertos.

Actividad de desarrollo:

Durante el foro se analizaron diversos videos, en los cuales algunos *youtubers* de diferentes partes del mundo explicaron su experiencia *friki*, *geek*, o virtual con respecto al mundo del cómic. Posteriormente, se hizo un juego de roles donde crearon un personaje (héroe o villano) lo vistieron, maquillaron y describieron. Uno de sus compañeros hizo las veces de narrador oral, quien mostró al auditorio las características físicas y psicológicas de este personaje.

Por último, los estudiantes redactaron una carta para invitar a su institución a un experto en la creación del cómic. Hicieron una primera versión sin acompañamiento y las siguientes versiones estuvieron orientadas por el docente, quien detalló teóricamente aspectos como el enunciador, el destinatario, el propósito y el contenido.

Actividad de cierre:

A través de una rejilla tipo cómic, los estudiantes evaluaron el personaje creado por sus compañeros.

Con respecto a la carta del experto, cada estudiante evaluó la primera versión de su creación basándose en las orientaciones del docente. En un ejercicio autoevaluativo y de coevaluación, los compañeros revisaron la segunda versión de este escrito.

Apelando de nuevo a la coevaluación, el último filtro fue el docente, quien utilizó la misma rejilla tipo cómic.

Sesión 5: El que sabe, sabe 2.

Objetivo: Reconocer la estructura del texto narrativo y del cómic, además de sus personajes, tiempos y espacios, a partir de una novela llevada al cómic.

Actividad de apertura:

Se inició con una pequeña motivación del *Youtuber Dandan*, del canal *Friki Pills*, quien invitó a los estudiantes de la institución a sumarse al mundo del cómic.

Actividad de desarrollo:

Para desarrollar esta sesión, se utilizó el texto “La Metamorfosis” de Kafka, en su versión escrita. En pequeños grupos, se analizaron los factores observados en la información abordada en sesiones anteriores, evidenciando, con el acompañamiento del docente, su estructura, personajes, espacios y situación de comunicación (que ya había sido trabajada en una sesión anterior, pero se refuerza en este caso en el texto mencionado). En este momento, los estudiantes tomaron sus apuntes que posteriormente serían confrontados con la versión en cómic de esta novela, desarrollada por Peter Kuper, para que pudieran observar los elementos mencionados líneas atrás, pero en la estética propia del cómic.

Actividad de cierre:

A través de un conversatorio, los diferentes grupos contaron y confrontaron la información tomada en sus apuntes, de acuerdo con las similitudes y diferencias entre la versión en novela y en cómic del texto seleccionado, con respecto a los criterios analizados en el desarrollo. El docente realizó una reflexión final, tomando como referencia los postulados de los estudiantes.

Sesión 6: El que sabe, sabe 3.

Objetivo: Realizar el primer esbozo de texto narrativo tipo cómic, visualizando los niveles del mensaje visual y los elementos básicos de este tipo de lenguaje, después de las orientaciones ofrecidas por el experto.

Actividad de apertura:

El experto en creación de cómic, invitado en una sesión anterior por los estudiantes, ofreció una conferencia acerca de los diferentes niveles y elementos básicos del mensaje visual, además de aquellos que son propios del cómic (viñeta, bocadillo, planos, texto, onomatopeyas, entre otros), haciendo referencia también

a los planos de la imagen, para concluir con los pormenores de la elaboración del guion y su importancia en la preparación de este tipo de relato gráfico.

Actividad de desarrollo:

Posterior a su conferencia, el experto realizó un taller en el que cada estudiante elaboró un guion y un cómic, cuyo personaje central fue aquel que ellos crearon para el juego de roles desarrollado en sesiones anteriores. El experto y el docente acompañaron y retroalimentaron este proceso de creación.

Actividad de cierre:

Las producciones fueron expuestas por los estudiantes y valoradas tanto por el experto como los estudiantes y el docente, quienes, con una rejilla, valoraron los trabajos que les fueron asignados.

Al final, se hicieron los aportes y las sugerencias de los diferentes evaluadores frente a los trabajos expuestos.

Sesión 7: Cómo la vemos

Objetivo: Aplicar los conceptos relacionados con los planos de la imagen, a través de un concurso fotográfico.

Actividad de apertura:

Los estudiantes se distribuyeron por grupos, momento en el cual se les solicitó explorar imágenes del entorno de la institución, mediante la toma de fotos.

Actividad de desarrollo:

Para realizar esta actividad se les solicitó a los estudiantes que trajeran (con permiso previo) sus teléfonos celulares, cámaras digitales, *tablets*, portátiles, entre otros, para participar en un concurso de fotografía, cuya finalidad fue evidenciar los conocimientos adquiridos hasta el momento, sobre tipos de plano y ángulos, diferencia, similitudes e intencionalidades (ya explicados por el experto en la sesión anterior). Se les solicitó a los jóvenes que eligieran una temática y que tomaran una serie de fotografías que contaran una historia.

Actividad de cierre:

Luego de la orientación por parte del docente, y posterior a la toma de fotografías, se realizó una pequeña exposición tipo galería, para dar a conocer las producciones fotográficas de los estudiantes. En ella, hicieron una breve descripción escrita en un texto de una cuartilla, en donde argumentaron entre los asistentes a

la exposición, sus fotografías, los escenarios y la intencionalidad de los encuadres, ángulos o planos, reflejados en cada toma.

La evaluación se efectuó a partir de su sustentación, en donde se determinó la intencionalidad que tenía cada toma y los grupos ganadores del concurso.

Sesión 8: Cacharreando

Objetivo: Adquirir conocimientos básicos en herramientas tecnológicas, para la construcción del texto narrativo tipo cómic.

Actividad de apertura:

Se explicó el uso de diferentes herramientas tecnológicas, desde *tablets*, celulares, *laptops*, tomando en cuenta páginas de internet (*Play Cómic*, *Story Board* y *Cómic Creator*), útiles para construir textos narrativos y textos narrativos tipo cómic, además de plataformas para crear guiones.

Actividad de desarrollo:

Después de conocer las posibilidades para la realización del cómic en medios tecnológicos, y de acuerdo con la información adquirida en sesiones anteriores, se les solicitó a los estudiantes crear un texto narrativo tipo cómic, acompañado de su respectivo guión, sobre una problemática institucional, social o personal, la cual se compartió con los compañeros de clase.

Actividad de cierre:

Una vez analizado el texto narrativo tipo cómic y su guion, producidos en clase, se corrigieron detalles en grupo y posteriormente se publicó en el blog de la institución.

En el blog se habilitaron los comentarios para la confrontación de sus creaciones con la comunidad educativa, permitiendo la defensa de sus obras y generando a la vez un espacio de intercambio de ideas, aportes o sugerencias ante las producciones.

Fase de cierre

Sesión 9: Manos a la obra

Objetivo: Construir, evaluar y contrastar, la primera y segunda versión del guión y el cómic.

Actividad de apertura:

Desde las problemáticas que aquejan a la institución, la sociedad o su entorno, desarrolladas en la sesión anterior, se pretendió que en este momento el estudiante construyera un portafolio en el que efectuara un contraste entre las dos versiones de cómic creadas hasta el momento.

Actividad de desarrollo:

Los estudiantes trabajaron en el desarrollo del portafolio, en el cual compilaron la versión creada en la sesión 6 y la creada en la sesión 8, utilizando para ello la herramienta de su elección (*Word, PowerPoint, Hot Potatoes*, o manuscrita). Adicional a lo anterior, se observaron los siguientes videos de la Cultura Junta de Castilla y León, sobre la creación del argumento: Del argumento al guion, La narración gráfica I, La narración gráfica II, Dibujo del cómic I y Dibujo del cómic II. Los anteriores videos eran de corta duración y fueron acompañados con la orientación del docente.

Actividad de cierre:

Grupalmente, se identificaron los avances o dificultades en la construcción de textos narrativos tipo cómic, realizando una autoevaluación y heteroevaluación de su proceso, a través de la rejilla utilizada en sesiones anteriores.

Sesión 10: Te llegó la hora

Objetivo: Construir un texto narrativo tipo cómic, teniendo en cuenta los temas observados en las sesiones anteriores (situación de comunicación, plano del relato, plano de la historia y lenguaje visual).

Actividad de apertura:

Los estudiantes elaboraron un texto narrativo tipo cómic, a partir de una consigna en la que hicieron uso de las diferentes herramientas vistas a lo largo del proceso.

Se pretendió que los estudiantes, en esta sesión, a partir de los conocimientos adquiridos, elaboraran un texto narrativo tipo cómic, solicitado en la consigna, haciendo uso de herramientas tecnopedagógicas, para lo cual contaron con la colaboración constante de los compañeros y docentes que acompañan el proceso.

Actividad de desarrollo:

Para llevar a cabo la actividad propuesta, los estudiantes partieron de la siguiente instrucción:

“Escribe una historia de un hecho que te llame la atención; luego toma fotografías haciendo uso de los planos y ángulos vistos en clase; finalmente, ayúdate de las fotografías y plásmalas en una hoja, realizando tu cómic con los elementos recogidos: historia, fotos e información de elementos básicos de lenguaje visual”.

Se permitió el acceso a los equipos de la sala de bilingüismo y sistemas, para generar un espacio adecuado de construcción, con buena iluminación, mobiliario, acompañamiento y disposición para la creación.

Actividad de cierre:

Culminada la sesión, se dispuso una socialización en la que se retomaron aspectos brindados por el experto que realizó la visita, y, además, valorando elementos narrativos y visuales.

Sesión 11: Ya te enseñamos a pescar ¿y ahora?

Objetivo: Evaluar el proceso, los aprendizajes, las actividades y el trabajo colectivo desarrollados, durante la secuencia didáctica.

Actividad de apertura:

A partir de una comitiva que fue utilizada como pretexto para desarrollar un conversatorio, se dio fin a la secuencia didáctica, en donde se compartieron experiencias personales vivenciadas durante el proceso.

Actividad de desarrollo:

En la comitiva se expusieron las expectativas que se tuvieron al inicio de la secuencia, identificando fortalezas y debilidades en la producción de textos narrativos tipo cómic. También se procedió a compartir la experiencia, a partir de las vivencias personales surgidas al leer las historias de los estudiantes.

Actividad de cierre:

Se socializaron, por medio de un blog, los procesos de los estudiantes, en donde se evidenciaron los diferentes momentos surgidos durante la implementación de la secuencia. Puntualmente se pudieron verificar las actividades, las inquietudes, las producciones, sus correcciones, la visita del experto, las fotografías y los diferentes materiales audiovisuales.

10.3 Conclusiones

Tras la implementación de la secuencia didáctica, se identificó que efectivamente los estudiantes fortalecieron sus procesos escriturales, en las diferentes versiones

de textos narrativos tipo cómic. Ello fue posible debido, en gran parte, a que los estudiantes asumieron su rol como productores de un relato gráfico, incluyendo el papel de enunciadores, la importancia del tipo de público al que van dirigidas sus creaciones, su contenido y propósito. En tal sentido, sus elaboraciones, progresivamente, fueron dando cuenta, sesión tras sesión, de una estructura y de representaciones proyectadas en la construcción de los personajes, los tiempos y los espacios, a través de los cuales reflejaron su creatividad, imaginación y, especialmente, los diferentes conocimientos que iban adquiriendo.

La alfabetización visual que acompañó el proceso fue un foco de interés para los estudiantes, quienes manifestaron la motivación que les produce trabajar y entender con mayor profundidad las implicaciones de la imagen y su carácter simbólico, sintético y atractivo. De igual forma, sucedió con la inserción de elementos audiovisuales que, a su vez, permitieron escuchar otras voces distintas a las del docente. Estos son formatos que están más relacionados con su entorno, con su cotidianidad y, en definitiva, con sus preferencias.

Por último, la participación activa de los estudiantes en cada una de los momentos, la posibilidad de identificarse con el oficio de productores, pero también como evaluadores de otras producciones, afianzaron su autonomía e incluso su capacidad de discernimiento. Lo anterior fue respaldado por los insumos conceptuales que tenían incorporados, a través del recorrido realizado, elementos que les permitieron hacer valoraciones fundamentadas y centradas en los diferentes criterios establecidos en las rejillas. Hechos que fueron fortalecidos por la evaluación de los docentes.

Bibliografía

- Alonso, M. (2010). *El Cómic en la clase de ELE: una propuesta didáctica.*, Madrid, España: Universidad Antonio de Nebrija, Departamento de Lenguas aplicadas.
- Dondis Donis, A. (2010). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual.* Madrid, España: GGdiseño.
- Eisner, Will. (1985). *El cómic y el arte secuencial.* Barcelona, España: Norma Editorial.
- Goldstein, B. (2013). *El uso de imágenes como recurso didáctico.* Madrid, España: Editorial Edinumen.
- Gutiérrez, K., Mena, E., y Muñoz, C. (2018). El ABP mediado con tecnología móvil: una estrategia para la enseñanza de la resistencia aeróbica. *Revista Aularia*, 2, 53-62.
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Revista Forma y Función*, (9), 13-37.
- Jolibert, J., y Sraiki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir.* Buenos aires, Argentina: Manantial.
- Martín, A. (2008). Entender el cómic: el arte invisible. *Revista de Estudios sociales*, (30), 114-123.
- Maza, A. (2013). Un acercamiento al cómic: Origen, desarrollo y potencialidades. *Revista Perspectivas Docentes* 50, 12-16.

CAPÍTULO ONCE

Inicio

El rey del ocaso: una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la producción de textos expositivo-descriptivos en inglés, con estudiantes de grado cuarto y quinto de la Institución Educativa Ciudadela del Sur

Edna Margarita Sierra López

Magíster en Educación

Profesora Institución Educativa Ciudadela del Sur

Victoria Eugenia Salazar Arias

Magíster en Educación

Profesora Institución Educativa Ciudadela del Sur

Luz Stella Henao García

Magíster en Educación y Desarrollo Humano

Profesora Maestría en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Resumen

En este capítulo se presentan, en primer lugar, las razones que llevaron a la realización de una propuesta didáctica de enseñanza del texto expositivo en inglés. Así mismo, se explican algunos de los principales referentes teóricos que fundamentaron el proceso investigativo en el que surge la secuencia didáctica, asumiendo el enfoque comunicativo para la enseñanza de la producción textual en inglés. En segundo lugar, se describen las actividades desarrolladas en cada una de las fases de la secuencia didáctica: preparación, producción y evaluación, la cual tiene como tarea integradora aprender sobre una especie en vía de extinción (el mono aullador), actividades que, si bien se describen en español, fueron realizadas en lengua inglesa. Finalmente, se formulan las conclusiones derivadas del estudio, que permiten dar cuenta de la potencialidad de la secuencia didáctica en el desarrollo de competencias comunicativas en una segunda lengua como el inglés

Palabras claves: Secuencia didáctica, Enfoque comunicativo, Producción textual, Texto expositivo-descriptivo, Bilingüismo.

11.1 Enfoque teórico

11.1.1 Contextualización

Algunos de los principales referentes teóricos desde los que se fundamentó el estudio que fundamenta el diseño de la secuencia didáctica (SD), fueron tomados de autores como Vigotsky (1995), Hymes (1996), Lerner (2001), Jolibert (1991-2009), Adams (citado en Padilla et al., 2007), Meyer (citado en Padilla et al., 2007), Perrenoud (2007) y Camps (2003), entre otros, cuyos aportes sobre el lenguaje, lenguaje escrito, texto expositivo, producción textual, secuencia didáctica y prácticas reflexivas, fueron esenciales para el desarrollo de la propuesta.

De manera concreta, la propuesta didáctica implementada se fundamentó en el enfoque comunicativo (Hymes, citado por Crespillo, 2010), desde el que se propone el desarrollo de la competencia comunicativa, trascendiendo el énfasis de la enseñanza de los aspectos gramaticales de la lengua, dando mayor relevancia a los aspectos socioculturales en los que se producen los discursos (Cassany, Luna y Sanz, 2003).

Las ideas de este enfoque se consideran fundamentales para abordar la enseñanza de la producción de textos expositivos que, como afirma Álvarez (2001), “son los más frecuentes y abundantes en la vida académica y social” (p.143), y a pesar de esto, son poco trabajados por los docentes en el aula, especialmente en un segundo idioma.

De igual manera se adoptaron los planteamientos de Camps (2010), en lo que respecta a la secuencia didáctica (SD), quien la define como:

Una propuesta de producción global (oral o escrita) que tiene una intención comunicativa, por lo cual habrá que tener en cuenta y formular parámetros de la situación discursiva en que se inserta, y, al mismo tiempo, se formula como una propuesta de aprendizaje con unos objetivos específicos que tienen que ser explicados y pueden ser los criterios de producción y de evaluación de los textos que se escriben (p. 38).

A la vez, se buscó propiciar espacios de reflexión pedagógica de las docentes investigadoras, las cuales tuvieron la oportunidad de analizar y transformar aspectos de su praxis, respecto a la enseñanza del lenguaje, en áreas diferentes del currículo.

11.2 Fases de la secuencia didáctica

11.2.1 Objetivo general de la secuencia didáctica

Producir un texto expositivo de forma de organización superestructural (FOS)

descriptiva, en inglés, partiendo del interés de los niños y niñas por conocer sobre un animal nativo de su departamento y ayudar en su conservación, dándolo a conocer a través de un video, a toda la comunidad educativa. Esta situación permitió proponer a los estudiantes, desde el inicio, una situación auténtica de comunicación para la escritura de sus textos, con destinatarios y propósitos reales, partiendo, además, de sus propios intereses y necesidades.

11.2.2 Realización de la secuencia didáctica

Objetivo didáctico: Fortalecer las competencias comunicativas, mediante el desarrollo de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, con el fin de producir un informe descriptivo en inglés, sobre un animal nativo del departamento del Quindío, en estudiantes de grado 4° y 5° de la Institución Ciudadela del Sur, sede Puerto Espejo de Armenia.

A continuación, se presentan las sesiones que conforman la secuencia didáctica. La mayoría de las actividades fueron desarrolladas en inglés.

Sesión 1: presentación y negociación de la secuencia

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

1. *Inicio:* Se explica a los estudiantes sobre lo que se pretende desarrollar durante un período de tiempo determinado, aclarándoles que es una secuencia didáctica, la forma en que esta será desarrollada, los objetivos que se desean alcanzar, los resultados que se esperan que ellos tengan al finalizar la misma, contextualizándonos acerca de por qué llega el texto expositivo al aula. Del mismo modo, se realiza un contrato didáctico con los estudiantes teniendo en cuenta las expectativas que ellos tienen, otras actividades que se podrían desarrollar y los acuerdos en cuanto a compromisos y responsabilidades necesarios para llevar a cabo la secuencia didáctica.

2. *Desarrollo:* Presentación del video “Colombia Magia Salvaje” con el fin que los estudiantes conozcan sobre algunas de las especies que están en vía de extinción del país y motivarlos a que investiguen más sobre los mismos. Planteamiento de preguntas después de presentar la película, con el fin de activar los conocimientos previos sobre los animales en vía de extinción que ellos conocen y de los que quieran hablar a sus compañeros.

3. *Cierre:* Se socializan las respuestas y se reflexiona sobre la importancia de conocer acerca de los animales nativos de su departamento. Se les propone como trabajo extracurricular investigar sobre un animal que se encuentre en vía de

extinción en su región y traer información sobre él a la clase, para luego reunirse por mesas de trabajo y hablar acerca de lo que consultaron con sus compañeros. Asimismo, se les solicita investigar sobre qué es y cómo se debe presentar un póster para la realización del mismo en la siguiente sesión. Como cierre, se reflexiona acerca de lo aprendido en la clase, de cómo lo aprendieron y de las expectativas que esto les generó.

Sesión 2: ¿Y qué tanto conozco sobre animales nativos de mi departamento?

Objetivo: Evaluar las condiciones iniciales de los estudiantes en cuanto a los conocimientos que poseen sobre animales nativos de Colombia y el departamento del Quindío.

1. *Inicio:* Se conforman grupos de trabajo teniendo como criterio para la formación de los mismos que hayan consultado sobre el mismo animal o que pertenezca a la misma especie. Se socializa lo que investigaron sobre la elaboración de un póster y qué tipo de información se debe incluir, para su realización en clase con los compañeros. Los estudiantes toman apuntes con la información brindada y se presenta un video donde se visualizan ejemplos de posters.

2. *Desarrollo:* Teniendo en cuenta la actividad que debían desarrollar en sus hogares, los estudiantes que hubieran consultado sobre el mismo animal (o de la misma especie) se organizan en mesas de trabajo; en un primer momento los estudiantes comentan al interior del grupo qué fue lo que consultaron sobre el animal, mientras uno de ellos va tomando nota de los aspectos que entre todos consideren más relevantes. Luego, los grupos proceden a elaborar el póster del animal el cual se pega alrededor del aula de clase y se escoge un representante por mesa para que haga la exposición.

3. *Cierre:* Se reflexiona sobre los animales que escogieron y se determina lo que tienen en común todos ellos, además se realiza un juego para que los estudiantes recuerden las características de los animales trabajados en clase.

Sesión 3: Invitando a un experto

Objetivo: Conocer sobre una especie en particular que se encuentre en vía de extinción y que habite en el departamento del Quindío, mediante la invitación a un experto, para lo cual se elabora de manera conjunta, una carta de invitación.

1. *Inicio:* Después de la exposición de los pósters, se les propone a los estudiantes invitar a un experto para que les hable sobre la reserva “El Ocaso”, donde habita el mono aullador; para esto se sugiere que entre todos escriban la carta de invitación, acordando a quién se va a invitar, con qué propósito y lo que debe contener la carta. Mientras los estudiantes proponen sus ideas, la docente las escribe en el tablero y se

discute cuáles cumplen con el propósito de comunicación, para incluirlas en la carta.

2. Desarrollo: Se establece con los estudiantes los aspectos más relevantes que toda carta de invitación debe tener. En grupos, realizan la primera escritura de la carta de invitación al experto, la cual es valorada por los compañeros de otros grupos a través de una rejilla. Finalizado este ejercicio se entrega por mesas de trabajo, diferentes modelos de cartas de invitación para que los estudiantes reconozcan la forma de escribir este tipo de texto y se les solicita que re-escriban su carta. Finalmente, se hace una socialización de las cartas que cada mesa escribió seleccionado luego, entre todos, la carta que consideren quedó mejor escrita; esta es transcrita por la docente en el tablero, haciéndole los ajustes finales con los aportes que el grupo realice, para enviarla al experto.

3. Cierre: Se pide a los estudiantes como tarea, elaborar preguntas para el experto, las cuales serán revisadas por el grupo para seleccionar las que consideren más pertinentes y que permitan aclarar dudas e inquietudes. Se realiza la evaluación de la sesión, preguntando a los estudiantes que aprendieron, cómo lo aprendieron, qué fue lo más fácil y lo más difícil y en qué situaciones de su vida pueden aplicar lo aprendido.

Sesión 4: Entrevistando al experto

Objetivo: Conocer, a través de la visita de un experto a la clase, una especie que se encuentra en vía de extinción y que habita en el departamento del Quindío.

1. Inicio: Se discuten y se seleccionan las preguntas que los estudiantes elaboraron en casa y se hace una lista de las más relevantes para hacérselas al experto. Se organiza una entrevista al experto, asignando a los estudiantes roles, uno como moderador y los demás como reporteros.

2. Desarrollo: Se organiza el salón de clase en mesa redonda, para generar un ambiente de cercanía entre el experto y los estudiantes. Durante el video que este les presenta, los estudiantes conocen sobre la reserva El Ocaso, su propósito y la especie que allí habita nativa del departamento del Quindío. Al finalizar el video, el experto orienta su charla sobre la importancia de cuidar y preservar la fauna del departamento, generando un espacio para preguntas.

3. Cierre: Se hace una retroalimentación sobre lo que vivieron durante, y después de la visita del experto, esto con el fin de saber cómo fue su experiencia, sus aprendizajes, y si sus inquietudes y dudas fueron explicadas de manera clara y precisa. Se hace la provocación a los estudiantes para ir a visitar la reserva y se hace una lista de lo que se necesita antes de ir a conocer al mono aullador.

Sesión 5: Solicitando permiso para ver al rey del ocaso

Objetivo: Conocer el mono aullador en su hábitat natural, solicitando a través de una carta, autorización para visitar la reserva “El Ocaso”, ubicada en el departamento del Quindío.

1. *Inicio:* La docente les propone a los estudiantes escribir entre todos una carta de solicitud de permiso para visitar la reserva “El Ocaso”, es así como acuerdan a quién va dirigida, con qué propósito y lo que debe contener la carta. Mientras los estudiantes proponen sus ideas, la docente las escribe en el tablero y entre todos se discute, cuáles ideas se seleccionan al cumplir con el propósito de comunicación.

2. *Desarrollo:* Se establece con los estudiantes los aspectos más relevantes que toda carta de solicitud debe tener: presentación de la solicitud, argumentación, respuesta y despedida. En grupos escriben la primera versión de la carta, y se procede a socializarlas, mientras los compañeros realizan observaciones, luego la docente escribe, con los aportes de todos, la versión definitiva en el tablero. Se analiza la estructura de la carta que escribieron como grupo en el tablero y se determina si está bien o deben modificar algo para enviarla a la reserva.

3. *Cierre:* Se evalúan los aprendizajes de la sesión, reflexionando acerca de los procesos de escritura, de lo que implica escribir para alguien de verdad y de la importancia de planear y revisar. Después de clase la docente envía la carta de solicitud a la reserva y se queda a la espera de la respuesta.

Sesión 6: Conociendo al rey del ocaso

Objetivo: Conocer, de manera directa, las características físicas y el hábitat del mono aullador, una especie nativa del departamento del Quindío, que se encuentra protegido en una reserva.

1. *Inicio:* Para iniciar la docente les recuerda que ese día van a llevar a cabo la visita a la reserva y les entrega un cuadro o guía para registrar y clasificar información concerniente al mono aullador, su hábitat y características.

2. *Desarrollo:* Durante la visita, los estudiantes toman notas, hacen fotografías y realizan preguntas para aclarar sus dudas y ampliar sus conocimientos, de este modo obtienen información importante acerca del hábitat donde vive el mono aullador y otras características.

3. *Cierre:* Después de la visita a la reserva, se indaga a los estudiantes, por mesas de trabajo sobre lo aprendido y se les entrega un cuadro para que completen la información relacionada con el animal observado.

Sesión 7: ¿Y hay escritos sobre el rey del ocaso y otros animales?

Objetivo: Analizar las características de los textos expositivos: estructura, función, tipo de lenguaje, organización de la información, entre otras, con el fin de que los estudiantes se familiaricen con este tipo de texto.

1. *Inicio:* Para iniciar se retoma lo trabajado en la sesión anterior, recordando lo aprendido en la visita sobre el Mono Aullador; luego, con base en el cuadro que por grupos elaboraron sobre este animal, se realiza un cuadro similar en el tablero para que los estudiantes hagan sus aportes y entre todos completar la información, la cual deberá ser registrada en inglés, por cada uno de los estudiantes.

2. *Desarrollo:* Se realiza la presentación de algunos escritos sociales para que los estudiantes tengan un acercamiento a diferentes tipos de textos expositivos de animales propios de la región y en especial del mono aullador para seguir conociendo sobre él y para identificar las características del texto expositivo. Con este propósito, la docente lleva a clase textos expositivos descriptivos, y lleva a los estudiantes a analizar algunas de sus características; así mismo, identifican las ideas más importantes en cada uno de los textos, las cuales pueden aportar a la escritura de sus propios textos, en sesiones posteriores

3. *Cierre:* Se hace una socialización del trabajo realizado en la sesión y se escriben las conclusiones acerca de las características de este tipo de texto y de su importancia para nuestro desafío.

Sesión 8: Con el rey del ocaso puedo informar y hacer una historia

Objetivo: Diferenciar el texto expositivo del texto narrativo, respecto a sus características, estructura, función, tipo de lenguaje, entre otras, para tener claro el tipo de texto que ellos producirán.

1. *Inicio:* Los estudiantes leen nuevamente uno de los textos expositivos de la sesión anterior y luego se les entrega un cuento sobre el mono aullador y otros animales para que ellos identifiquen similitudes y diferencias entre ambos tipos de textos.

2. *Desarrollo:* Se lleva al salón diferentes cuentos donde el protagonista es el mismo animal; por grupos se les entrega los textos y un cuadro comparativo, en el que deben explicar, cómo es el animal del cuento y cómo el del texto expositivo, cuál es el propósito de cada texto, en dónde circula, para qué se usa, cómo está organizada la información, cuáles son las partes, qué tipo de palabras se usan, cómo son las ilustraciones en ambos textos, qué se encuentra en el inicio, desarrollo y cierre en cada uno. Se hace una socialización de las respuestas y se analiza, con los aportes de ellos, los diferentes usos sociales de dichos textos, sus semejanzas y diferencias en

diferentes aspectos, cuándo y con qué propósito son utilizados, entre otros.

3. *Cierre*: Se hace una evaluación de la sesión a través de un cuadro comparativo sobre las diferencias encontradas entre los textos narrativos y los expositivos haciendo énfasis en las características más relevantes de cada uno de ellos en cuanto a propósito y superestructura. Se reflexiona acerca de la importancia de estos aprendizajes y su aplicación en otros contextos.

Sesión 9 “¿Quién es el rey del ocaso?”

Objetivo: Identificar las características del mono aullador, mediante la lectura de un texto expositivo, para ampliar el conocimiento sobre este animal, el cual será utilizado al momento de producir un texto expositivo.

1. *Inicio*: Se plantea que en esta sesión se retomará el trabajo con los textos expositivos, pero esta vez enfocando la atención en el mono aullador, con el fin de observar la manera como se presenta la información sobre dicho animal, sus características físicas, alimentación, relación y hábitat, para que ellos conozcan, además, cómo se desarrolla un tema en un texto expositivo.

2. *Desarrollo*: Los estudiantes leen el texto expositivo “Caminos hacia la conservación” del autor PhD. Carlos Alberto Agudelo Henao, con el fin de conocer más sobre el mono aullador. Se les entrega un cuadro que deben completar con la información que encuentren sobre este animal en el texto, se socializan las ideas principales identificadas y se seleccionan las que se consideran pueden ser utilizadas en la producción de sus textos; dicha información la registran en inglés los estudiantes, haciendo uso del cuadro anterior.

3. *Cierre*: Se hace una reflexión acerca de la importancia de leer antes de escribir, así como de los procesos utilizados para identificar, seleccionar y organizar la información.

Sesión 10 “Produciendo mi texto por primera vez”

Objetivo: Producir la primera versión del texto expositivo descriptivo sobre el mono aullador, teniendo en cuenta la consigna dada, el propósito de comunicación y su destinatario.

1. *Inicio*: Se les dice a los estudiantes que llegó el momento de producir el texto expositivo-descriptivo sobre el mono aullador, teniendo en cuenta sus características físicas y hábitat, además se les recuerda que estos textos se utilizarán para producir el video “Quindío, magia salvaje” que se presentará en la feria de los saberes de la institución.

2. *Desarrollo*: Primera Escritura. Los estudiantes elaboran su primera versión

del texto expositivo, teniendo en cuenta los cuadros desarrollados en las sesiones anteriores, y la información obtenida en las diferentes actividades realizadas en torno al mono aullador. Se les aclara que estas primeras escrituras deben hacerse inicialmente en lengua materna y posteriormente en inglés.

3. *Cierre*: Se evalúa la sesión a través de las siguientes preguntas: cómo se sintieron escribiendo sobre el mono aullador, cómo organizaron las ideas para hacer sus producciones, qué fue lo más fácil, qué fue lo más difícil, qué aspectos consideraron relevantes incluir en sus textos, entre otros. Se les solicita que para la siguiente sesión escriban sus primeras producciones en un pliego de papel bond para ser presentado y expuesto ante sus compañeros.

Sesión 11: Confrontando mi texto con el grupo

Objetivo: Realizar la revisión de la primera escritura del texto expositivo sobre el mono aullador, confrontando los escritos con los de los compañeros, teniendo en cuenta la consigna dada, el propósito de comunicación y su destinatario.

1. *Inicio*: Se les dice a los estudiantes que peguen sus textos alrededor del salón para que sus compañeros puedan visualizar sus escritos y comparen la forma en que estos fueron escritos, teniendo en cuenta semejanzas y diferencias encontradas entre ellos.

2. *Desarrollo*: Se les entrega a los estudiantes una rejilla para valorar la estructura, anáforas, adjetivos, conectores, entre otros aspectos, de los textos producidos por cada uno de los compañeros. Dicha rejilla contiene aspectos trabajados en las sesiones anteriores. Terminada la revisión, se socializa los aspectos que encontraron comunes y diferentes en los textos, y las principales dificultades evidenciadas.

3. *Cierre*: Se reflexiona sobre los aspectos que ellos tuvieron en cuenta en sus producciones, sus fortalezas y lo que les falta por mejorar, además de las posibles dudas que presentan, las cuales serán resueltas en la confrontación con los textos sociales.

Sesión 12: confrontando mi texto con los expertos

Objetivo: Realizar la revisión de la primera escritura del texto expositivo sobre el mono aullador, confrontando los escritos con textos expertos, teniendo en cuenta la consigna dada, el propósito de comunicación y su destinatario.

1. *Inicio*: Se les propone a los estudiantes realizar una nueva confrontación, pero esta vez leyendo un texto expositivo producido por un experto, para lo cual los estudiantes se fijan en la estructura, el lenguaje y otras características utilizadas por el experto en la producción de su texto.

2. *Desarrollo*: Se socializa el ejercicio anterior, llevando a los estudiantes a exponer las diferencias que encontraron entre sus textos y el del experto. Teniendo en cuenta las principales dificultades evidenciadas en esta confrontación y la anterior, se retoma la explicación sobre el uso de algunos aspectos de la lingüística textual tales como: enunciación, anáforas, adjetivos calificativos y conectores, y su importancia en la elaboración de un texto expositivo. Al final, se les entrega una rejilla donde ellos deben que señalar si el texto que han escrito tiene las características de un texto expositivo.

3. *Cierre*: Se reflexiona con los estudiantes acerca de las dificultades más significativas encontradas en sus producciones, además de la importancia de revisar los textos. En este sentido se les solicita que re-escriban sus textos expositivos teniendo en cuenta los hallazgos en las confrontaciones.

Sesión 13: Reescribiendo mi texto

Objetivo: Escribir la segunda versión del texto expositivo descriptivo sobre el mono aullador, teniendo en cuenta la consigna dada, el propósito de comunicación y el destinatario.

1. *Inicio*: Los estudiantes traen sus escritos corregidos y los pegan alrededor del patio del colegio con el fin de visualizarlos mejor y poder hacer una comparación entre la primera y la segunda versión.

2. *Desarrollo*: Se recuerda con los estudiantes las características principales del texto expositivo a través de la comparación nuevamente con el texto del experto. En este caso se hace con el propósito de observar y trabajar sobre algunos de los indicadores de la situación de comunicación, la superestructura y la lingüística textual, haciendo énfasis en aquellos aspectos identificados con mayor dificultad. Se les explica que estos son importantes para lograr el propósito del texto que es informar; luego se les pide que elaboren una última versión del texto, pero esta vez en inglés, incluyendo los aspectos trabajados durante las sesiones anteriores

3. *Cierre*: Se reflexiona con los estudiantes acerca de las dificultades que presentaron al elaborar esta última versión y lo que aprendieron con dicha experiencia.

Sesión 14: Mi producción final sobre el rey del ocaso

Objetivo: Producir un texto expositivo sobre el mono aullador, teniendo en cuenta la consigna dada, el propósito de comunicación y su destinatario

1. *Inicio*: Los estudiantes traen sus versiones finales para ser expuestas a sus compañeros en forma de folleto y se hacen los últimos ajustes para producir el video “Quindío Magia Salvaje”

2. *Desarrollo*: Se realiza la exposición de las versiones finales de cada estudiante y se organiza la información de tal forma que quede en secuencia para empezar la producción del video “Quindío Magia Salvaje”. Se les explica las fases que tiene un video, sus elementos y los aspectos generales que se deben tener en cuenta en el momento de la producción del video.

3. *Cierre*: Se indaga a los estudiantes sobre lo que aprendieron, si tienen algunas dudas al respecto y cómo les pareció la experiencia de escribir y empezar a producir un video para que sus padres y toda la comunidad lo vean y así conozcan sobre un animal nativo del departamento del Quindío.

Sesión 15: Quindío magia salvaje

Objetivo: Producir un video sobre el mono aullador, teniendo en cuenta las pautas dadas en la consigna para escribir un texto descriptivo, el propósito de comunicación y el destinatario.

1. *Inicio*: Los estudiantes realizan el video escogiendo a uno de ellos para que lea el texto descriptivo en inglés, para finalmente ser editado y producido con la secuencia de imágenes relacionadas con la información consignada en el texto sobre el mono aullador, un animal nativo del departamento del Quindío.

2. *Desarrollo*: Se lleva a cabo la fase de pre-producción, producción, y post-producción del video. Se escogen las imágenes que recrean el texto descriptivo, las cuales se presentan en sincronía con la voz del narrador durante la presentación del video. Se organiza la presentación del video a los padres y a la comunidad en la feria de los saberes de la institución.

3. *Cierre*: Se hace una última reflexión con los estudiantes sobre lo que aprendieron, cómo lo aprendieron y si lo que aprendieron les sirve en un futuro. Asimismo, se les indaga sobre lo que hicieron y cómo se sintieron durante todo este proceso hasta el momento de la producción final del video. Se les pregunta sobre sus percepciones del resultado final y lo que experimentaron antes, durante y después de verlo realizado.

11.3 Conclusiones

Con relación al diseño e implementación de la SD, la cual se fundamentó en la teoría de Camps (2010), esta resultó determinante en el mejoramiento de los procesos de escritura de los estudiantes. Fue así como por medio de las tres fases (preparación, desarrollo y evaluación), se logró la organización de actividades articuladas, con un propósito claro, generando situaciones reales de comunicación, para hablar, leer y escribir. Además, teniendo en cuenta la propuesta de Jolibert & Sraïki (2009) para la producción textual, se logró pensar la escritura como un proceso

reflexivo que permite aprender, comunicar, informar, preservar información, para lo cual se requiere poner en juego diferentes elementos como la oralidad, la lectura, la planificación, la escritura, la auto-evaluación, la co-evaluación y la reescritura.

De esta manera, se puede concluir que la SD incidió significativamente en los desempeños de los estudiantes en la producción de textos expositivo-descriptivos en inglés, ya que al analizar los resultados, después de implementada dicha propuesta, se observaron avances en las tres dimensiones abordadas: situación de comunicación, superestructura y lingüística textual, aspectos fundamentales para la producción de textos expositivos con FOS descriptiva, tanto en lengua materna, como en una segunda lengua.

Es importante decir que mientras se llevaba a cabo la implementación de la propuesta didáctica, las docentes investigadoras utilizaron diarios de campo, en los que hacían descripciones de lo sucedido en cada sesión, realizando posteriormente el análisis de sus prácticas de enseñanza. En ese sentido, las docentes pudieron tomar consciencia de la importancia de utilizar el enfoque comunicativo para mejorar la producción de textos en los estudiantes, cambiando la concepción de la escritura como producto y como requisito académico, donde el destinatario único era el docente, por una concepción en la que se entiende como una práctica social, que debe ser enseñada como un proceso auténtico y reflexivo.

Bibliografía

- Álvarez, T. (2001). *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*. Barcelona, España: Editorial Octaedro.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Camps, A. (2010). *Secuencias Didácticas para aprender a escribir*. Barcelona, España: GRAÓ.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2003). *Enseñar Lengua*. Barcelona, España: Graó.
- Crespillo, E. (2011). Enfoque comunicativo y enfoque por tareas en el aprendizaje de una L2. *Revista Gibralfaro*, (71), 13-20.
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Revista Forma y Función*, (9), 13-37.
- Jolibert, J., y Sraiki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Padilla, C., Douglas, S., y López, E. (2007). *Yo Expongo*. Córdoba, Argentina: Comunicarte Editorial.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Fausto.

CAPÍTULO DOCE

Inicio

El deporte opina: producción colaborativa de textos argumentativos, con estudiantes universitarios⁹

Martha Lucía Garzón Osorio
Magíster en Educación
Profesora Maestría en Educación
Universidad Tecnológica de Pereira

Martha Cecilia Arbeláez Gómez
Doctora en Psicología de la Educación
Directora Maestría en Educación
Universidad Tecnológica de Pereira

Resumen

Este capítulo presenta una secuencia didáctica de trabajo colaborativo con el uso de las TIC, para el desarrollo de la argumentación escrita con estudiantes de la asignatura *Técnicas de la Comunicación del Programa Ciencias del Deporte y la Recreación* de la Universidad Tecnológica de Pereira. En primer lugar, se expone el enfoque teórico que sustenta la propuesta. En segundo lugar, las fases que conformaron la secuencia; y, en tercer lugar, las principales conclusiones que se derivaron de su implementación.

Palabras claves: Secuencia didáctica, Trabajo colaborativo, Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), Argumentación escrita.

9. Esta secuencia hace parte de la tesis de maestría titulada “Incidencia de una Secuencia Didáctica de trabajo colaborativo con el uso de TIC, para el desarrollo de la argumentación escrita con estudiantes de la asignatura *Técnicas de la Comunicación del Programa Ciencias del Deporte y la Recreación* de la Universidad Tecnológica de Pereira”, realizada por la fonoaudióloga Martha Lucía Garzón Osorio, bajo la asesoría de Doctora Martha Cecilia Arbeláez Gómez, en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira (2011).

12.1 Enfoque teórico

12.1.1 El porqué de la secuencia

Uno de los temas que genera mayor debate en la Educación Superior tiene que ver con las dificultades que presentan los estudiantes para expresarse de manera escrita, especialmente a través de la composición de textos argumentativos. Dicho fenómeno es crítico, máxime, si se tiene en cuenta que al iniciar este nivel educativo se esperaría que los universitarios, no solo conozcan las formas de argumentar, sino que utilicen la argumentación escrita como herramienta de apropiación de los conocimientos disciplinares (Carlino, 2013, citada por Bañales et al., 2015). Sin embargo, esta expectativa no se cumple, pues en la mayoría de los casos la argumentación de los universitarios se caracteriza por la carencia de actitud crítica frente a la información y por la superficialidad en la defensa de posturas, lo cual se evidencia en el uso de argumentos que parten del sentido común, situación que se agudiza cuando se trata de argumentar de manera escrita.

Al respecto, investigadores como Castelló, Iñesta y Corceles (2013) y Castro y Sánchez (2013) concuerdan en señalar que la principal falla en la producción de textos argumentativos se manifiesta en la deficiente expresión escrita de opiniones, juicios de valor o inferencias que permitan defender las opiniones y posturas. En este sentido, Silvestri (2003), Parodi y Núñez (2000), Serrano y Villalobos (2008) y Cisneros (2007) evidencian en sus estudios que el porcentaje de adolescentes y estudiantes universitarios que logran realizar una argumentación razonada es muy bajo.

Lo anterior se presenta dado el escaso dominio de estrategias discursivas apropiadas que les permitan construir macroestructuras adecuadas, para la elaboración de textos argumentativos. Por tanto, son evidentes las dificultades en la cohesión y coherencia, el uso inadecuado de estrategias retóricas, la aplicación de operaciones argumentativas necesarias para estructurar un discurso con orientación social y el escaso uso de recursos de persuasión; elementos necesarios para incrementar la eficacia del discurso, durante la argumentación de puntos de vista y posiciones personales, con el propósito de convencer. Dichos factores son requeridos también para desarrollar respuestas argumentadas de manera libre y espontánea.

Desde las investigaciones analizadas, se reconoce que el desarrollo de la argumentación cobra importancia en el contexto de la Educación Superior, no solo para la reflexión, el análisis crítico y la sustentación de ideas, sino también para generar en el contexto académico, pensamientos, conceptos, creencias y opiniones de una forma racional. Esta deficiencia se extiende además hacia todo el sistema educativo, en todos sus niveles, en donde se ha asumido, en muchas ocasiones, un proceso evasivo con respecto a la enseñanza de la argumentación, que se hace

más preocupante en el ámbito universitario, tal como lo expresan Martínez (2002), Rincón (2011) y Corcelles, Castelló y Mayoral (2016).

Ahora bien, es difícil que los estudiantes aprendan a argumentar en ambientes de enseñanza unidireccionales en los cuales solo es necesario aceptar y obedecer. Para aprender a argumentar, se requiere de contextos educativos comunicacionales y colaborativos que posibiliten la discusión, el disenso, la controversia y los acuerdos; lo anterior, debido a la naturaleza misma de la argumentación, que no puede darse al margen del otro y/o de los otros, los cuales pueden estar presentes (*face to face*) o distantes (en la escritura o en la virtualidad). Es, desde esta naturaleza social, que las propuestas de enseñanza de carácter colaborativo tienen pertinencia en todos los niveles educativos, especialmente en la educación superior.

A este tipo de propuesta puede vincularse el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), como herramientas potencializadoras de la interacción. Al respecto, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y el Grupo de Innovación Docente en Psicología de la Educación (GRINTIE), de la Universidad de Barcelona, dirigido por Coll, Mauri y Onrubia (2006), señalan que es preciso el diseño de propuestas educativas que promuevan formas de cooperación innovadoras, desde la incorporación de las TIC como herramientas mediadoras para la construcción del conocimiento.

Vista así, la argumentación puede adquirir nuevas dimensiones cuando se asocia con la interacción dada en entornos virtuales de aprendizaje, entorno que facilita la discusión, toma y defensa de posturas de manera asincrónica, la reflexión, la escritura colaborativa y la construcción conjunta de la tarea de manera no presencial. En fin, se abre la posibilidad de pensar juntos o, mejor aún, interpensar, como lo expresa Mercer (2001).

12.1.2 El texto argumentativo

La argumentación es una actividad lingüística, oral o escrita, de índole eminentemente dialógica y, por ello mismo, social; dimensión que pone en juego procesos de razonamiento, cuyo propósito es persuadir a un auditorio, en capacidad de razonar acerca de la aceptabilidad de un punto de vista, que puede ofrecer también justificaciones sobre los postulados presentados (Van Eemeren, Grootendorst y Henkemans, 2006). En este sentido, el abordaje de la argumentación escrita, con fines didácticos, debe ir más allá de la identificación de la micro y macroestructura textual, para partir de los propósitos mismos de la argumentación, como enunciados que permiten la construcción de la significación y del sentido del mundo social y cultural. Así mismo, una propuesta didáctica debe permitir el acceso a la argumentación como un acto discursivo altamente consciente e intencional que posibilita alcanzar niveles de autonomía y libertad.

La argumentación se concreta en la escritura a través de lo que se ha denominado textos argumentativos, los cuales se caracterizan, según Martínez et al. (2004), porque privilegian la prosa argumentativa, hacen aseveraciones (tesis), sustentan, ejemplifican y se apoyan en una idea o conjunto de ideas con la intención de convencer, persuadir o defender un punto de vista, una tesis o una opinión; además, tienen profundidad de convicción y conocimiento, sin pretender agotar el asunto tratado.

En este sentido, quien argumenta a partir del análisis cuidadoso del saber establecido, plantea y sustenta una teoría personal de manera crítica para explicar una realidad. Desde esta perspectiva, la producción de un texto argumentativo, bajo la tipología del discurso persuasivo intencional, implica unas formas de organización, entre las cuales se plantean: la estructura textual, el uso de secuencias argumentativas y la utilización de recursos persuasivos de la argumentación.

En estas condiciones, la estructura textual argumentativa se refiere a las secuencias estructurales globales o esquemas que adquieren ciertos tipos de texto, según su propósito comunicativo y la situación de enunciación en que se insertan. Parodi y Núñez (1999) la definen como una estructura esquemática, independiente del contenido semántico de cada texto; así, en la producción de un texto argumentativo, un escritor debe organizar toda la información en tres componentes básicos: la tesis, los argumentos y la conclusión.

En relación con las secuencias argumentativas, dicho discurso, como proceso dialógico y de persuasión, requiere de estrategias discursivas que permiten estructurar el texto lógicamente para vehicular adecuadamente la información. Al respecto, Martínez (2002) afirma que las secuencias argumentativas obedecen a una organización macroestructural, en términos de premisas iniciales, que dan paso a afirmaciones o garantías, las cuales conllevan a la conclusión. Para esta autora, existen cuatro tipos de secuencias argumentativas: la deducción, la inducción, el razonamiento causal y el razonamiento dialéctico.

Los recursos persuasivos de la argumentación se pueden entender como aquellos procedimientos discursivos que, de modo intencional y consciente, utiliza el hablante o el escritor para incrementar la eficacia de su discurso para convencer o persuadir al lector en una situación comunicativa donde exista argumentación (Martínez, 2002). Estos se utilizan con el fin de hacer comprensible una información y buscan construir una imagen de objetividad que le da prestigio científico al discurso. Al respecto, se identifican varios recursos persuasivos que permiten fundamentar la tesis, tales como: definición, razones, comparación, analogías, ejemplos, narración, descripción, hechos, pruebas y argumentos de autoridad.

Bajo estos parámetros, la apuesta de este proyecto se orientó a la implementación de una secuencia didáctica que tiene como finalidad central el desarrollo de la

argumentación oral y escrita, de tal manera que los estudiantes se enfrenten de manera consciente a la toma y defensa de posturas, en relación con un tema enmarcado en un contexto real de comunicación y que tenga sentido para ellos, como es el caso del deporte, eje central en su formación profesional. Directrices con las cuales podrían lograr la comprensión de las formas de argumentación, su superestructura textual, el uso de secuencias y recursos persuasivos; aparte de que hagan suya la función social que cumple un texto argumentativo, esto es, persuadir o convencer a otros.

12.1.3 El contexto de la secuencia

La secuencia que se presenta a continuación fue implementada en el marco de la investigación titulada “Incidencia de una secuencia didáctica de trabajo colaborativo con apoyo de las TIC”, para el desarrollo de la argumentación en estudiantes de la asignatura *Técnicas de la Comunicación* del programa Ciencias del Deporte y la Recreación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

De otro lado, para su aplicación, se estructuraron 12 sesiones de clase, de tres horas cada una, en donde se tuvieron en cuenta los intereses de los estudiantes dentro de su campo de formación. Esto significa que el asunto del deporte, de la recreación, de la ética de la profesión, de las situaciones sociales que la permean, se desarrolla a través del trabajo colaborativo y el apoyo de las TIC. Por supuesto, para la enseñanza, no solo de los contenidos de una asignatura, sino también para el aprendizaje del proceso de la argumentación, de manera oral y escrita.

12.2 Fases de la secuencia didáctica

Para el diseño, implementación y evaluación de la secuencia se tuvieron en cuenta tres momentos: la fase de preparación, la fase de intervención y la fase de cierre.

Fase de preparación

Una vez establecidos los objetivos o propósitos que guían el desarrollo de la secuencia, así como los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, objeto de enseñanza y aprendizaje, se procede a determinar los dispositivos didácticos que se emplearían, a saber:

Selección de recursos textuales y audiovisuales argumentativos: Para el desarrollo de la secuencia didáctica se emplearon los siguientes recursos:

- Ensayo “El cataclismo de Damocles” de Gabriel García Márquez (1986)
- Vídeo documental “Crónicas. La sombra de la sospecha” de Radio y Televisión Española (RTVE, 2011)

- Ensayo “Progreso e involución del deporte y la sociedad actual” de Federico Ferrero (2003)
- Película “Grandes debates” producida por Denzel Washington (2007)

Dispositivos didácticos de trabajo colaborativo: se seleccionaron y adaptaron algunas estrategias de trabajo colaborativo propuestas por Barkley, Cross y Major (2007).

Dispositivos didácticos con utilización de las TIC: Mediante el uso de la plataforma virtual Moodle, de la Universidad Tecnológica de Pereira, se privilegiaron estrategias como foro sincrónico, foro asincrónico y construcción de Wiki.

Fase de intervención

Una vez planeada la secuencia, se procedió a indagar sobre los conceptos previos de los estudiantes, en relación con tres campos del saber: el texto argumentativo, el aprendizaje colaborativo y el uso de las TIC con fines académicos. Posteriormente, se realizaron la presentación de la secuencia y negociación de los acuerdos y compromisos asumidos por parte de los actores, es decir, el contrato didáctico.

Es de anotar que, con el fin de lograr una actividad productiva conjunta, todas las actividades planteadas estuvieron acompañadas de la guía y orientación de la docente, teniendo en cuenta algunas de las estrategias discursivas para la construcción guiada del conocimiento, propuestas por Mercer (1997) y Coll (2004), tales como: preguntas y pistas; confirmación o rechazo de informaciones, repeticiones, reformulación de aportaciones de los estudiantes; recapitulaciones literales y reconstructivas; negociación de significados mediante diferentes tipos de conversación (presentación, exploratoria y acumulativa); construcción de marcos de referencia compartidos; subrayar relevancias, consignas, aclaraciones, explicaciones, instrucciones, confrontación teórica; uso de las reglas básicas de conversación (compartir ideas, dar razones, cuestionar opiniones, reflexionar, respetar las opiniones de los demás, etcétera). De igual manera, para la configuración de la secuencia se tuvieron en cuenta algunas de las propuestas de Santamaría (2003), Parodi y Núñez (1999) y Martínez (2002).

A continuación, se presenta la totalidad del proceso de configuración de la secuencia didáctica, en sus distintas fases. Es necesario aclarar que cada fase está constituida por un ciclo de clases que se cierra cuando se considera que se logró el objetivo planteado. Así mismo, cada una de las cuatro intervenciones fue titulada de la siguiente manera:

Fase de preparación:

- Indagación de saberes previos (Tabla 6).

Fase de desarrollo:

- Argumentación en situaciones reales de comunicación (Tabla 7).
- Se lee para escribir (Tabla 8).
- La producción textual (Tabla 9).

Fase de cierre:

- Construcción de sentido (Tabla 10).

Fase de preparación

Tabla 6. Intervención: indagación de saberes previos.

Configuración	Dispositivos didácticos	
	Trabajo colaborativo	Trabajo presencial y uso de TIC
<p><i>Exploración de ideas y conceptos previos sobre la argumentación:</i></p> <p>Su sentido dentro del contexto social y cultural, estructura de textos argumentativos (ensayo), trabajo colaborativo y uso de las TIC en el ámbito académico.</p> <p><i>Escritura exploratoria:</i> permite entender cómo se enfrenta la escritura de un ensayo.</p>	<p><i>Rueda de ideas</i></p> <p>Los estudiantes formados en pequeños grupos plantearon respuestas respecto a la argumentación y su escritura. Las ideas de los estudiantes se agruparon en una lista que sirvió para la posterior confrontación teórica.</p> <p><i>Trabajo en parejas</i></p> <p>Los estudiantes formados en parejas realizaron una lectura comentada sobre el texto Deporte y violencia y escribieron un ensayo relacionado con el tema.</p>	<p><i>Trabajo no presencial</i></p> <p>Exploración individual de la plataforma virtual Moodle.</p> <p>Los comentarios sobre la lectura y los ensayos fueron socializados en la plataforma a la manera de un foro virtual.</p>

Fuente: elaborado por el autor

Fase de desarrollo

Tabla 7. Intervención: argumentación en situaciones reales de comunicación.

Configuración	Dispositivos didácticos	
	Trabajo colaborativo	Trabajo presencial y uso de TIC
<p>1. <i>Orientación sobre el aprendizaje colaborativo:</i></p> <p>*Características de los grupos eficaces.</p> <p>*Roles y responsabilidades.</p> <p>*Normas y procedimientos de aprendizaje colaborativo.</p>	<p><i>Historial de grupo</i></p> <p>Cada grupo buscó estrategias para su caracterización.</p>	<p><i>Nombre del grupo</i></p> <p>Cada grupo seleccionó un nombre, estableció las competencias de sus integrantes y los antecedentes relevantes, respecto de la argumentación.</p>
<p>2. <i>Uso de la plataforma virtual:</i></p> <p>El Campus Virtual, módulos de comunicación (foros), módulos de contenidos materiales (Recursos, Glosarios, Wikis), módulos de actividades (Tareas, Talleres)</p>	<p><i>Construcción guiada:</i></p> <p>El profesor respondió a preguntas formuladas por los estudiantes, instrucciones, recapitulaciones, aclaraciones, explicaciones, prácticas.</p>	<p><i>Foro virtual sincrónico:</i> Los estudiantes pidieron explicación y resolución de inquietudes sobre el manejo de la plataforma, mediante la ejecución de un foro virtual sincrónico.</p>
<p>3. <i>Taller de análisis y producción No. 1</i></p> <p>Puesta en escena de situaciones de interacción cotidianas con una guía preestablecida, en donde se contemplan:</p> <p>*Argumentador (rol y argumento), *Contrargumentador (rol y argumento).</p> <p>*Desarrollo de argumentos y contrargumentos.</p> <p>*Socialización y análisis grupal del taller</p>	<p><i>Juego de rol</i></p> <p>Formados en parejas se les entregó una guía en la cual se contempló un rol (médico, hijo, novio, jefe...) y un argumento (situación cotidiana: por ejemplo). Cada pareja asumió el rol de argumentador y contrargumentador, por ejemplo: Un hijo pide permiso a un padre quien no lo deja salir.</p>	<p><i>Foro virtual asincrónico:</i></p> <p>Cada pareja subió a la plataforma la situación comunicativa asignada, con las respectivas respuestas.</p> <p>Todos los estudiantes debieron elegir una de las situaciones comunicativas, para argumentar su posición crítica frente a cualquiera de las argumentaciones presentadas.</p>

<p>4. <i>Película: Grandes debates</i></p> <p>Presentación de la película</p> <p>Análisis de situaciones argumentativas de la película determinando: Contexto, episodio o escena que contempla el proceso argumentativo; reconocimiento de los recursos persuasivos de la argumentación empleados por los personajes; toma de postura frente al contenido de la película y argumentación de la misma.</p>	<p><i>Equipos de análisis:</i></p> <p>Cada uno de los grupos realizó el análisis de la película desde la guía preestablecida y presentó ante los otros su análisis.</p> <p>Toda la clase presentó un solo trabajo donde se integren los análisis de todos los grupos.</p>	<p><i>Trabajo presencial</i></p> <p>Presentación de la película.</p> <p><i>Wiki:</i> En un foro creado para el grupo, cada integrante redactó su aporte. Un estudiante con el rol de redactor reunió los aportes en un solo análisis y otro estudiante con el rol de secretario subió el análisis en la Wiki creada para tal fin.</p>
<p>5. <i>Taller de análisis y producción No. 2</i></p> <p>*Selección de un tema con dos puntos de vista identificables, defendibles y opuestos.</p> <p>*Planteamiento de un enunciado de una sola oración a manera de dilema.</p> <p>*Presentación del enunciado y toma de postura individual.</p> <p>*División por grupos de posturas contrarias.</p> <p>*Lectura o investigación sobre el tema.</p> <p>*Argumentación y defensa de la posición asumida.</p>	<p><i>Debate</i></p> <p>El tema: Relación entrenamiento y especialización deportiva temprana.</p> <p>Los estudiantes señalaron qué punto de vista apoyaron en relación con la propuesta.</p> <p>Organizados en grupos prepararon los argumentos de oposición y defensa, que fueron presentados en la plataforma virtual.</p>	<p><i>Foros asincrónicos:</i></p> <p>En la plataforma se tuvo disponible el enunciado y las instrucciones para realizar el debate.</p> <p>En los foros de los pequeños grupos se escribieron los argumentos de oposición y defensa.</p> <p>Cada uno de los integrantes debió participar como mínimo tres veces, planteando un punto de vista, contrargumentando a uno de los compañeros y realizando una réplica de defensa a la oposición recibida.</p>
<p>6. <i>Taller de análisis y producción No. 3</i></p> <p>Selección y redacción de una situación problemática relacionada con el área de formación disciplinar:</p> <p>*Presentación de la situación.</p> <p>*Análisis y discusión, basándose en procesos argumentativos (problema solución, causas, efectos, ventajas, desventajas)</p> <p>*Elaboración de un documento utilizando la información la propuesta y los conectores para el establecimiento de relaciones lógicas.</p>	<p><i>Estudio de caso</i></p> <p>A los equipos se les entregó una situación problemática que contenía una breve historia de cómo se ha desarrollado la situación, con respecto a la construcción de un escenario deportivo, con un cuadro anexo que contempló desde varios dominios (económico, político, social y cultural) las ventajas, desventajas, causas, efectos y posibles soluciones. Cada grupo elaboró un breve ensayo con su posición al respecto</p>	<p><i>Trabajo no presencial</i></p> <p>Cada uno de los grupos subió a la plataforma virtual el cuadro diligenciado y el documento elaborado donde expusieron el problema, ventajas, desventajas, causa, efectos y posibles soluciones.</p>

Fuente: elaborado por el autor

Tabla 8. Intervención: se lee para escribir.

Configuración	Dispositivos didácticos	
	Trabajo colaborativo	Trabajo presencial y uso de TIC
<p><i>1. Antes de la lectura:</i></p> <p>Generación de hipótesis frente al contenido y estructura de textos argumentativos (ensayo El Cataclismo de Damocles).</p>	<p><i>Grupos de conversación y análisis:</i></p> <p>Los pequeños grupos realizaron las predicciones sobre el ensayo. Al iniciar la lectura, hicieron el análisis y discusión sobre un ensayo entregado, la contrastación de sus hipótesis iniciales y desarrollaron una serie de talleres sobre: la superestructura de este ensayo, las secuencias y recursos persuasivos.</p>	<p><i>Trabajo no presencial</i></p> <p>Cada uno de los grupos de trabajo subió a la plataforma, en una Wiki creada para tal fin, el producto del análisis del texto argumentativo, los cuales fueron de dominio público.</p>
<p><i>2. Durante la lectura:</i></p> <p>Análisis de la estructura, secuencias y recursos de persuasión de textos argumentativos.</p> <p>Procesos de contratación de hipótesis.</p>	<p><i>Conversación de presentación:</i></p> <p>Se hicieron los aportes de cada uno, respecto de las preguntas formuladas en los talleres.</p> <p><i>Conversación exploratoria:</i></p> <p>Abordaje crítico y conjunto de las ideas de los demás. Se buscó el acuerdo como una base para el progreso conjunto, rebatiendo, apoyando o presentando nuevas propuestas, co-razonando, argumentando, entre otras.</p>	<p>Los integrantes del grupo general accedieron a las wikis de los pequeños grupos para valorar y se enriquecer los trabajos de los pequeños grupos.</p>
<p><i>3. Después de la lectura:</i></p> <p>Reconstrucción del significado global y específico del texto.</p> <p>Reconocimiento de su estructura organizativa.</p> <p>Desarrollo de la argumentación.</p>	<p><i>Conversación acumulativa:</i></p> <p>Con las aportaciones de todos, y mediante el mutuo apoyo y aceptación, se construyó una comprensión y una solución compartida.</p>	

Fuente: elaborado por el autor

Tabla 9. Intervención: la producción textual.

Configuración	Dispositivos didácticos	
	Trabajo colaborativo	Trabajo presencial y uso de TIC
<p><i>1. Planeación:</i></p> <p>Identificación de los parámetros de la situación comunicativa:</p> <p>*Destinatario: ¿A quién se escribe?: relación con él, estatus.</p> <p>*Enunciador: ¿en qué calidad escribo?, ¿qué posición asumo?</p> <p>*Propósito o intencionalidad del texto: ¿Para qué se escribe?</p> <p>*Contenido del texto: ¿Qué escribir?</p> <p>*Desafío: ¿Qué debo lograr?, ¿cuáles son los riesgos en caso de que lo escrito sea inadecuado?</p> <p>Representación previa del producto final: ¿Cómo escribirlo de manera colaborativa? ¿Cuáles serán las características del tipo de texto?</p> <p>Selección de materiales y fuentes de información.</p>	<p><i>Trabajo en grupo:</i></p> <p>Una vez que cada uno de los grupos realizó la planeación del texto que se escribiría, se la entregó a otro grupo, para que hiciera la respectiva retroalimentación, sugerencias y valoración.</p>	<p><i>Trabajo no presencial</i></p> <p>Cada grupo publicó su planeación en un foro asincrónico, y esta a su vez fue retroalimentada por los demás grupos.</p> <p>Cada grupo volvió sobre su planeación e hizo las modificaciones que consideró pertinentes.</p>
<p><i>2. Textualización colectiva:</i></p> <p>Composición del texto argumentativo</p>	<p><i>Escritura colaborativa</i></p> <p>Cada uno de los integrantes del grupo debió aportar a la escritura colaborativa de un ensayo argumentativo sobre el uso del dopaje en el deporte, para ello, se debió tener en cuenta: La planeación del texto, la superestructura, los recursos persuasivos de la argumentación, las secuencias argumentativas, la coherencia y cohesión.</p>	<p><i>Trabajo no presencial: Wiki</i></p> <p>En una Wiki abierta para cada uno de los grupos, todos los integrantes realizaron sus aportes, para la escritura colaborativa del ensayo.</p>

Fuente: elaborado por el autor

Fase de cierre

Tabla 10. Intervención: construcción de sentido.

Configuración	Dispositivos didácticos	
	Trabajo colaborativo	Trabajo presencial y uso de TIC
<p><i>1. Revisión: re-escritura</i></p> <p>Comparación de la producción textual con el modelo planeado</p> <p>Elaboración de la pauta de evaluación: aspectos que se van a evaluar o revisar:</p> <p>*Revisión: autoevaluación, co-evaluación, hetero-evaluación.</p> <p>*Re-escritura.</p> <p>*Presentación del producto final</p>	<p><i>Corrección por el compañero</i></p> <p>Cuando los estudiantes elaboraron las composiciones, se realizaron en pares de grupos las siguientes actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicación de la pauta de evaluación (rejilla utilizada en el diagnóstico) - Intercambio entre grupos de la producción textual - Comparación con el modelo planeado. - Revisión y análisis de los aspectos textuales y de argumentación. - Elaboración y socialización de un documento con sugerencias. - Entre todos los grupos construyen una rejilla de valoración de su ensayo inicial. - Cada grupo aplica la rejilla a los ensayos de cada integrante. 	<p><i>Foro virtual:</i></p> <p>Cada uno de los grupos ingresó al foro abierto para tal fin y socializó la evaluación y observaciones del texto, intercambiando ideas y opiniones al respecto.</p> <p>Cada estudiante envió a su profesor las diferencias que encontró entre el ensayo individual inicial y el ensayo grupal final. Desde este análisis, publicó en la plataforma sus aprendizajes.</p>
<p><i>2. Construcción de sentido</i></p> <p>Aprendizajes individuales y grupales respecto de: Argumentación escrita, trabajo colaborativo, uso pedagógico de TIC y secuencia didáctica.</p>	<p><i>Conversatorio</i></p> <p>A través de diversas estrategias discursivas, se realizó una reflexión y análisis de la experiencia compartida, desde diferentes perspectivas referenciales.</p>	<p>En la plataforma virtual los estudiantes subieron la evaluación metacognitiva individual y de grupo realizada al proceso de aprendizaje</p>

Fuente: elaborado por el autor

12.3 Conclusiones

Durante el desarrollo de la secuencia didáctica, los estudiantes lograron, con mayores o menores niveles de dificultad, realizar la tarea, problematizarse sobre qué es una tesis, sobre los mejores argumentos, sobre lo más potentes, y sobre el cierre del texto. De igual forma, asimilaron el uso de estrategias discursivas y recursos persuasivos de la argumentación, no sólo para convencer al lector, sino también para dar validez a sus opiniones y argumentos, y, por ende, credibilidad a su producción textual, la cual surgió de la dinámica de la planeación, escritura, revisión y re-escritura colaborativa de sus propios textos. Este mismo hecho generó transformaciones en la manera de abordar el texto, de presentarlo y de entender su intencionalidad.

En este caso, el uso de las TIC permite que la escritura se despliegue en toda su potencia. Lo anterior implica que el trabajo colaborativo, con apoyo de las TIC, se constituye en una poderosa estrategia que, convenientemente orientada, actúa como facilitador para aprender a justificar las ideas sobre las cuales se busca convencer; por supuesto, esto implica hacer uso de estrategias como: preguntas, comentarios, clarificación, explicación, presentación de contraargumentos, negociación de significados con respecto a diferentes puntos de vista, resolución de problemas, discusión y retroalimentación de ideas en colectivo.

A partir de esas interrelaciones, se puede inferir que el proceso de aprendizaje de la argumentación se da inmerso en la socialización de nuevas formas discursivas que conllevan a la construcción conjunta de significados; lo que, desde luego, permite comprender e interpretar realidades en los estudiantes universitarios y, de esta forma, transformar la relación existente entre estudiante-estudiante y estudiante-docente. Con el conocimiento (contenido sobre argumentación) y la forma de producirlo (la tarea en espacios virtuales), es posible generar un impacto altamente positivo en el desarrollo de la argumentación.

De otra parte, el trabajo colaborativo se convierte en una herramienta pujante, en la medida en que combina unas competencias básicas individuales, por parte de los integrantes de un grupo, con un marco social de interrelaciones y de apoyo mutuo. Esto hace posible la construcción conjunta de un saber, la comprensión de la realidad estudiada, la aplicación y puesta en práctica del conocimiento, el desarrollo de habilidades como comunicarse y reconocer al otro y, por último, la autonomía y autorregulación en relación con el compromiso y responsabilidad asumida en el desarrollo de una tarea conjunta. Esto ratifica que no basta con trabajar en grupo para lograr el aprendizaje colaborativo, pues para obtener resultados individuales y colectivos, es necesario que cada integrante del equipo se comprometa a aportar sus recursos para realizar un trabajo conjunto y constante en la resolución de una tarea.

En el mismo sentido, el desarrollo de la argumentación es un factor crucial en la formación de profesionales productores de discursos críticos y reflexivos, en y para su entorno mediato e inmediato, aspecto que tiene una estrecha relación con la producción de explicaciones desencadenadas por la necesidad de reflejar y de abordar el conflicto que se produce en ciertas situaciones sociales. Así, el intercambio comunicativo sobre temas que incumben a los estudiantes resulta benéfico, no solo por sus intereses, sino porque hacen parte de su proyecto de formación disciplinar, en donde juega un papel fundamental en la construcción de sentido y de significación de los contenidos abordados en las asignaturas, en este caso, argumentar sobre deporte y recreación.

Lo anterior resulta coherente con lo planteado por Bajtín (1999) y Martínez (2005) cuando exponen que las formas discursivas funcionan en esferas concretas de la praxis humana, en las que se generan situaciones concretas de interacción social. De igual manera, las argumentaciones promueven el logro de mayores niveles de desarrollo, dada su incidencia en los procesos de aprendizaje y de desarrollo personal. De hecho, los principios generales de la construcción discursiva serían los que rigen la construcción de la significación y los que permiten que las prácticas sociales se conviertan en instancias interiorizadas.

Finalmente, las transformaciones que se lograron en el desarrollo de la argumentación de los estudiantes de Ciencias del Deporte y la Recreación, reflejan la importancia de promover propuestas, más que centradas en el diagnóstico de las dificultades, en la implementación de propuestas didácticas que permitan superarlas, en concordancia con lo planteado por Rincón, Narváez y Pérez (2011), como lo fue en este caso, la secuencia didáctica de carácter colaborativo, en la que se trabajó la argumentación, con la mediación de las TIC. Aunque es importante resaltar que también hay aspectos que requieren de mayor investigación y trabajo de aula, porque es evidente que conviene afinar en un contexto universitario, aspectos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje de la argumentación.

Bibliografía

- Bajtín, M. (1999). El problema de los géneros discursivos. En M. Bajtín. (Eds.), *Éstetika slovesnogo tvorcestva* (Trad. Tatiana Bubnova) (pp. 248-291). México, México, D.F.: Siglo XXI Editores.
- Bañales Faz, G., Vega López, N., Araujo Alvinada, N., Reyna Valladares, A., y Rodríguez Zamarripa, B. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad: Una experiencia de intervención con estudiantes de Lingüística aplicada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa. RMIE*, 20(66), 879-910.
- Barkley, E., Cross, P., y Major, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: Manual Para el profesorado universitario*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18(57), 355-381.
- Castelló, M., Iñesta, A., y Corcelles, M. (2013). Ph.D. Students' transitions between academic and scientific writing identity: Learning to write a research article. *Revista Research in the Teaching of English*, 47, 442-478.
- Castro Azuara, M. C., y Sánchez Camargo, M. (2013). La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 483-506.
- Cisneros Estupiñan, M. (2007). *Lectura y escritura en la Universidad Tecnológica de Pereira: Una investigación diagnóstica*, en Memorias Encuentro Nacional sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior. Bogotá D.C., Colombia.
- Coll, C. (2004). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación, Psicología de la educación escolar* (pp. 387-414). Barcelona, España: Alianza Editorial.

- Coll, C., Mauri, T., y Onrubia, J. (2006). Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(2), 29-38.
- Corcelles, Ma., Castelló, M., y Mayoral, P. (2016). El desarrollo de la voz del escritor: argumentar en los estudios de postgrado. En I. Ballano, I. Muñoz, *La escritura académica en las universidades españolas* (pp. 115-130). Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Ferrero, F. (2003). *Progreso e involución del deporte y la sociedad actual*. Andina. Recuperado de http://www.andinia.com/articulos/deportes_y_actividades_fisicas/a24103.shtml
- García Márquez, G. (1986). *El cataclismo de Damocles*. Bogotá, Colombia: Oveja negra.
- Martínez, M. C. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*, Colombia, Universidad del Valle, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura.
- Martínez, M. C., Álvarez, D. I., Hernández, F., Zapata, F., y Castillo, L. C. (2004). Discurso y aprendizaje, en *Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina con base en la lectura y la escritura*, Cali, Unidad de Artes Gráficas de la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle.
- Martínez, M. C. (2005). *La construcción del proceso argumentativo en el discurso. Perspectivas teóricas y trabajos prácticos*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: El habla entre profesores y alumnos*, 2 ed. Barcelona, España: Paidós.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y Mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona, España: Paidós.

- Parodi, G. y Núñez, P. (1999). En búsqueda de un modelo cognitivo textual para la evaluación del texto escrito. En M. C. Martínez, *Comprensión y producción de textos académicos: expositivos y argumentativos* (pp. 65-98). Cali, Colombia: Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura.
- Parodi, G. y Núñez Lagos, P. (2000). *La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo/discursiva*. Valparaíso, Chile: Universidad Católica de Valparaíso.
- Rincón, G., Pérez, M., y Narváez, Elizabeth. (2011). *Construyendo un proyecto de investigación sobre lectura y escritura, mientras leemos y escribimos*. Bogotá, Colombia: Colciencias.
- Rincón, G. (2011). ¿Para qué se lee y se escribe en la Universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país, en *Memorias IV Congreso Internacional de Pedagogía, Currículo y Didáctica*. Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Santamaría, J. (2003). Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica. En A. Camps, *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 111-126). Barcelona, España: Graó.
- Serrano, S., y Villalobos, J. (2008). Las estrategias argumentativas en textos escritos por estudiantes de formación docente. *Revista Letras*, 50(77), 99-132.
- Silvestri, A. (2002). Dificultades en la argumentación razonada en el adolescente: Falacias de aprendizaje, En M C. Martínez, *Aprendizaje de la argumentación razonada* (pp. 29-48). Cali, Colombia: Cátedra UNESCO para la lectura y escritura, Universidad del Valle.
- Van Eemeren, F., Grootendorst, R., y Henkemans, F. (2006). *Argumentación*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Winfrey, O., Weinstein, B., Weinstein, H., y Roth, J. (Productores) y Washington, D. (Director). (2007) *The great debates* [Cinta cinematográfica]. EU., The Weinstein Company y Harpo Productions.

CAPÍTULO TRECE

Inicio

No pensemos para hablar, hablemos para pensar: Una secuencia didáctica para la producción de textos argumentativos, a través de la conversación

Carlos Emilio Puerta Giraldo

Magíster en Educación
Profesor Maestría en Educación
Universidad Tecnológica de Pereira

Martha Cecilia Arbeláez Gómez

Doctora en Psicología de la Educación
Directora Maestría en Educación
Universidad Tecnológica de Pereira

Resumen

En este capítulo se presenta una secuencia didáctica para que los profesores de filosofía y, en general, de todas las demás áreas, vean en la conversación una propuesta innovadora para la enseñanza de los textos filosóficos, así como los demás saberes que requieran de la argumentación. El propósito es invitar a re-pensar y re-construir las clases, para mejorar las prácticas y para abrir el aula, a través de la liberación de la palabra. En este marco, se expone la manera como con la conversación, con fines educativos, se establece una valiosa conexión entre la vida de los jóvenes y la filosofía, aspecto que da sentido al ejercicio y a los contenidos doctrinales. Así, la secuencia didáctica desarrollada muestra cómo, al ceder la palabra y conducir las interacciones conversacionales, el maestro ve aflorar el Contexto Intermental (Mercer, 1997), que no es otra cosa que la manera como los grupos piensan juntos y construyen, solidaria y colectivamente, su propio saber.

Palabras claves: Secuencia didáctica, Conversación, Contexto intermental, Argumentación oral, Pensamiento crítico.

13.1 Enfoque teórico

13.1.1 Justificación

La superación de los modelos transmisionistas de la información por parte de los profesores, supone la apertura de las aulas a nuevas experiencias didácticas; por esto, cuando se trata de aprender a aprender y de construir conocimientos, de manera compartida, en vez de repetir contenidos, lo fundamental es crear en los estudiantes

una especie de autonomía intelectual. Este panorama innovador les permitirá tomar una postura crítica frente a un mundo que cotidianamente los convoca al olvido de sí, a la superficialidad, al consumismo, entre otras pandemias modernas. Más aún, cuando la clase es un espacio para reflexionar críticamente sobre las decisiones individuales y colectivas, para argumentar y emitir juicios, para revisar el mundo de la vida, desde las teorías y los conceptos del programa, lo mejor es traer los contextos y sus problemáticas al aula para ser tratados grupalmente; de allí el título y los propósitos de la secuencia didáctica que aquí se presenta.

El proyecto didáctico *No pensemos para hablar, hablemos para pensar*, parte de la necesidad de hacer visibles a los estudiantes, en la clase de filosofía, de acabar con su mutismo y su baja participación. En esta democratización del proceso educativo se intenta, además, reconocer en ellos el sentido que cada uno le da a los contenidos y conocimientos disciplinares, aspecto muy poco trabajado y de bajo interés para muchos maestros (Zuleta, 1995).

Por consiguiente, la SD cobra interés cuando aparece la conversación como el mecanismo que permite no solo el surgimiento de las opiniones de los estudiantes, sino también su entretrejo o configuración, en lo que Onrubia y Coll (2001) llamaron “parcelas de significado cada vez más amplias” (p. 84). De allí que los segundos beneficiarios de la propuesta sean los maestros de cualquier área, que se atrevan, eso sí, a conversar con fines educativos con sus estudiantes. El rol del maestro, sin embargo, sufre transformaciones que ahora lo convierten en un administrador de la palabra, que da cauce a las intervenciones y que establece las relaciones entre los contenidos del programa y las ideas expuestas por los estudiantes.

El pensamiento grupal, o cognición compartida, es un mecanismo de producción y de comprensión de textos orales argumentativos supremamente poderoso, que tiene lugar cuando en la clase los participantes piensan colectivamente y, entre todos, dan a los temas propios al programa nuevos matices e interpretaciones, vinculados con su perspectiva del mundo de la vida, con sus realidades y contextos. Es por esto que, mientras ocurre este fenómeno, se desarrollan un buen número de competencias importantes al interior de los estudiantes, entre las que pueden mencionarse: capacidad de integrarse para pensar en grupo; transformar ideas previas de acuerdo con las opiniones escuchadas; tomar posiciones en relación con una tesis o planteamiento; medir la potencia y veracidad de un argumento y distinguirlo de un recurso persuasivo; reconocer intencionalidades en los discursos de los demás, establecer relaciones entre los contenidos y el contexto; reconocer nuevos sentidos para las temáticas tratadas; y estructurar sus argumentaciones, dándoles el tono y el léxico adecuados, teniendo en cuenta los destinatarios de las mismas.

Pero, más allá de su pertinencia, relevancia y novedad (quién lo creyera), conversar con los estudiantes es un ejercicio que vuelve a poner al maestro cara a cara con sus estudiantes. La palabra vuelve a tomar su lugar en los procesos educativos

para renovar los nexos entre los participantes. Como su efecto es desvelador, el otro se hace manifiesto, aprehensible, amable: trabajo con él, hago sociedades con los discursos, las disuelvo y voy de lo grupal a lo individual, en tan solo dos intervenciones: la mía y la del otro o viceversa.

13.1.2 ¿Por qué el texto argumentativo?

Es evidente que el texto argumentativo es el que promueve el avance del conocimiento, gracias a su naturaleza controversial o polémica. Más aún, con la argumentación se nos ofrece la posibilidad de cuestionar, de llevar a test las teorías y de ver el conocimiento como algo abierto y plural, en permanente construcción y crisis. Este singular atractivo del texto argumentativo y de la propia argumentación, es también una manera de transformar el mundo en un escenario en donde la convivencia pacífica sea posible, en donde las diferencias sean dirimidas a través de la palabra, de los consensos y el ejercicio de la ciudadanía y la libre participación.

Por otra parte, los elementos estructurales del texto argumentativo, que dan forma y validez a las intervenciones de los estudiantes, se manifiestan fundamentalmente, de manera muy frecuente, en usos orales de la lengua como “las discusiones, las deliberaciones (...) los debates y las tertulias en los medios de comunicación...” (Álvarez, 2001, p. 47); de allí que la argumentación se defina como: “el conjunto de estrategias de un orador que se dirige a un auditorio con vistas a modificar el juicio de dicho auditorio, conseguir su adhesión o hacer que admitan una determinada situación, idea, etc.” (p. 48).

El mismo Álvarez (2001) explica que la superestructura del texto argumentativo se configura como una unidad conformada por una introducción, en la que se plantea la tesis, un cuerpo argumentativo, en donde aparecen los argumentos que defienden o atacan la tesis y un cierre, en donde aparece una conclusión. Se involucran, además, elementos como los tipos de argumentos y los recursos persuasivos que los estudiantes pueden utilizar en sus intervenciones.

En lo que tiene que ver con la conversación que, como antes se anotó, fue el recurso desde el cual se estructuraron las argumentaciones de los estudiantes, los fundamentos conceptuales se derivan, primordialmente, de los estudios adelantados por Mercer (1987; 1997; 2001) y Edwards y Mercer (1988). De acuerdo con ellos, al conversar se crea un fenómeno llamado Contexto Intermental que permite una construcción compartida del conocimiento, a partir de pensar en voz alta, lo que a su vez promueve mejores procesos de comprensión, individuales y grupales. Por supuesto, esta dinámica les da una identidad a los grupos y desarrolla su pensamiento crítico.

Respecto de los recursos semióticos utilizados por el profesor para guiar las conversaciones, según Puerta (2013), se pueden agrupar en tres categorías que son:

manejo de la conversación, que comprende la apertura de la clase, el manejo de las intervenciones, la prevención de errores, el sostenimiento de la atención y el cierre de la clase; *encadenamiento*, que tiene que ver con el manejo de la información, la articulación de los contenidos y el llamado ofrecimiento de pistas; y *desplazamiento*, que da cuenta del manejo de aquellas intervenciones salidas de contexto, entre otros.

Otro aspecto muy importante en el manejo de la conversación con fines didácticos está relacionado con el tipo de conversación que se realice. Son tres los tipos que más presencia tienen en las aulas y que pueden ser aprovechados por el profesor, teniendo en cuenta las temáticas y las características del grupo. Estos tipos de conversación son: conversación disputativa, conversación acumulativa y conversación exploratoria, siendo esta última la que mejor permite la aparición de los argumentos (Mercer, 1997).

Los resultados de este proceso fruto de la implementación de la SD que se presenta a continuación, se convirtieron posteriormente en un libro titulado “Palabras Libres”, escrito por Carlos Emilio Puerta Giraldo (2013), con el acompañamiento del Magíster José Raúl Guzmán Montiel y la dirección de la Doctora Martha Cecilia Arbeláez Gómez, directora, en aquel momento, de la línea de investigación en didáctica del lenguaje, de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

13.2 Fases de la secuencia didáctica

Identificación de la Secuencia

Institución Educativa Gabo.

Área de Filosofía.

Secuencia Didáctica para la producción de textos argumentativos orales.

- Nombre de la asignatura: Filosofía (Proyecto ser)
- Nombre del docente: (Mg) Carlos Emilio Puerta Giraldo
- Grupo o grupos: Décimos (1-2-3-4), Undécimos (1-2-3-4)
- Fechas de la secuencia didáctica: agosto de 2016 a octubre de 2016.

Fase de Planeación o Preparación

Tarea integradora: No pensemos para hablar, hablemos para pensar: Una secuencia didáctica para la producción de textos argumentativos, a través de la

conversación.

Objetivo didáctico: Producir textos argumentativos orales, a través de la conversación, sobre los planteamientos filosóficos más relevantes del “Mito de la Caverna” de Platón.

Objetivos específicos:

- Desarrollar habilidades comunicativas orales en el aula.
- Crear Contexto intermental (Mercer, 1987; 1997; 2001) y, a través de este recurso, promover la construcción compartida de conocimientos y sentidos.
- Establecer las normas de participación y los tipos de conversación con las que se abordarán los diferentes contenidos.
- Definir los recursos didácticos para la creación del Contexto intermental y permitir así una mejor comprensión de los temas propuestos.
- Leer el “Mito de la Caverna” de Platón y preparar las intervenciones argumentativas o de participación con las que se intervendrá en las conversaciones que se den en el grupo.

Contenidos didácticos

Contenidos conceptuales:

- Comprende que pensar en grupo, y en voz alta, es mucho más eficaz que pensar solo.
- Elabora y plantea argumentos en favor o en contra de una tesis.
- Escucha las intervenciones del profesor y de sus compañeros y participa matizándolas, ampliándolas o controvirtiéndolas.
- Analiza y selecciona los tipos de argumentos que debe utilizar en la defensa de su tesis.

Contenidos procedimentales:

- Escucha intervenciones y plantea sus opiniones en torno a las mismas.
- Trae a la clase insumos para el desarrollo de las conversaciones.
- Identifica y señala las partes de un texto argumentativo.

Narrar, exponer y argumentar: secuencias didácticas para la comprensión y producción de textos

- Identifica y señala la tesis en un texto argumentativo.
- Conformar grupos de argumentación.

Contenidos actitudinales:

- Es respetuoso al intervenir o participar en las conversaciones.
- Reconoce el valor de los argumentos contrarios a los suyos.
- Asume actitudes proactivas y de respeto en los debates o conversaciones realizadas.
- Expresa sus ideas de manera respetuosa, teniendo en cuenta los destinatarios.

Selección y análisis de los recursos didácticos

- Construcción compartida del conocimiento.
- Creación y uso didáctico de Contextos Intermentales.
- Aprendizaje colaborativo.
- Pregunta problematizadora.
- Uso de las TIC.
- Lectura y análisis de un texto filosófico.

Fase de Ejecución y Desarrollo

Sesión 1: Presentación y Negociación de la Secuencia

Objetivo: Socializar la secuencia didáctica, establecer los acuerdos didácticos e identificar los saberes previos de los estudiantes.

Apertura

En este momento, el profesor presentó la secuencia didáctica a los estudiantes participantes y estableció con ellos el acuerdo didáctico; para ello, de manera consensuada, permitió que fueran los estudiantes quienes determinaran los principios sobre los cuales se irían a desarrollar las conversaciones. Los principios establecidos fueron:

Principios de los estudiantes para conversar en la clase de filosofía

1. Respetaré la palabra y el turno de participación de los compañeros.
2. Los insumos son mis aportes a la conversación. Siempre debo traerlos.
3. Siempre que intervenga lo haré en favor de la comprensión grupal.
4. En la clase de filosofía no se piensa para hablar, se habla para pensar.
5. Cuidaré siempre mis intervenciones y mi actitud en las conversaciones.

Desarrollo

Después de esta actividad, se propuso y se puso en consideración de los estudiantes, por parte del profesor, los aspectos que serían evaluados. Estos aspectos son:

Insumos: Son las consultas previas que el estudiante trae para el inicio de la clase. Se reconoce en estas su pertinencia y relevancia en relación con el tema tratado.

Intervenciones: Son aquellas participaciones de los estudiantes en las cuales la información es retomada y regresada al grupo con un matiz personal.

Argumentaciones: Son aquellas participaciones de los estudiantes en las que se evidencia una exploración más profunda del tema. En éstas aparecen, entre otros aspectos: argumentaciones, ataque o defensa de una tesis, referencias a lecturas o intertextualizaciones, aportaciones al sentido de lo trabajado, nuevos conceptos o nuevas miradas sobre un concepto reconocido por el grupo, organización de la participación, tonos pausados, profundidad en el tratamiento del tema y deseo de promover una mejor comprensión del tema tratado.

Cierre

Para finalizar esta sesión, el profesor presentó un video corto y caricaturesco del “Mito de la Caverna” de Platón y le pidió al grupo que, para la próxima clase, consultaran y trajeran insumos acerca de las funciones argumentativa, narrativa y expositiva del lenguaje.

Sesión 2: ¿Qué quiero hacer con mis palabras?

Objetivo: Reconocer las tres tipologías textuales más importantes y el contexto comunicativo en que se usa cada una de ellas.

Apertura

En este momento de apertura de la sesión número 2, el profesor invitó a los estudiantes a leer o socializar los insumos traídos a la clase, con el ánimo de establecer que el lenguaje, dependiendo de la intención que se tenga al usarlo, puede tener por lo menos tres funciones: La función explicativa, la función narrativa y la función argumentativa.

Desarrollo

Objetivo: Establecer las diferencias superestructurales entre el texto narrativo, el texto expositivo y el texto argumentativo.

Al inicio de esta sesión, los estudiantes tomaron, al ingresar al salón, un papel de diferente color asignado al azar, en los cuales aparecen los siguientes textos: Azul, para que defiendas una idea; rojo, para que ataques esta idea; verde, para que digas cuánto sabes; y amarillo, para que cuentes una historia, real o ficticia relacionada con el tema.

Una vez asignados los colores y las tareas descritas en los papeles, el profesor les propuso a los estudiantes que, con color amarillo y verde, escribieran el texto pedido en la consigna, y luego se seleccionaron tres estudiantes que quisieran leer lo escrito. Después se abrió una conversación acerca de lo que los estudiantes hicieron con las palabras, y se les explicó que en sus intervenciones se enmarcaron las funciones expresiva y explicativa del lenguaje, respectivamente. Espacio seguido, se pegó en el tablero la expresión: *La eutanasia es un mal necesario que debería practicarse a partir de ciertas edades, sin tener en cuenta el estado de salud de las personas.* Luego de esto, se propuso que los estudiantes de tarjeta azul defendieran esta tesis, mientras que los de tarjeta roja la atacaran. Las tarjetas verdes y amarillas harían sus aportes oportunamente.

Cierre

Al finalizar el debate, el profesor orientó una conversación con el grupo en la que explicó la superestructura del texto argumentativo y lo que significa argumentar en favor o en contra de una tesis. Además, explicó la importancia que la argumentación tiene en el desarrollo del conocimiento y de la cultura; señalando, además, que para argumentar es necesario conocer del tema y contar hechos reales que apoyen o ataquen una tesis. Para finalizar, dividió el grupo en dos subgrupos: Los defensores y los contradictores de la tesis sobre la que se debatirá en la próxima sesión de la secuencia didáctica: *“El conocimiento no nace con la persona, se adquiere a lo largo de la vida, gracias a los cinco sentidos”.*

Sesión 3: Al fin qué: ¿Innatismo o Empirismo?

Objetivo: Argumentar, de manera oral, en la defensa o ataque de una tesis relacionada con el origen del conocimiento.

Apertura

Al inicio de esta sesión de clase, el profesor planteó a los estudiantes que la pregunta: “¿El conocimiento nace con la persona o es adquirido a lo largo de la vida?” ha generado la aparición de dos corrientes antagónicas que son el innatismo y el empirismo, de tal manera que el grupo se dividió, para esta clase, en dos grandes grupos de debate: empiristas e innatistas.

Desarrollo

Durante el desarrollo del debate, el docente utilizó diferentes recursos semióticos para sostener el control del grupo, entre los que se destacan: la entrega ordenada de los turnos de participación, la ilación de los contenidos, el manejo del tiempo de las intervenciones, etcétera. Ese control de su parte implicó, además, hacer los comentarios apropiados y pertinentes de manera oportuna, presentando las participaciones de los estudiantes como elementos que se van integrando para conformar un todo. Debido a que previamente los estudiantes se habían documentado sobre la temática del debate, aparecieron intervenciones muy bien sustentadas desde diferentes tipos de argumentos; situación que el docente aprovechó para destacar y presentar a los estudiantes las partes del texto argumentativo, los tipos de argumentos y las diferentes secuencias argumentativas que pueden darse, en un evento como el que se está desarrollando.

Cierre

Para el cierre de esta sesión, que tomó dos horas de clase, el profesor invitó a algunos estudiantes a participar, para decir qué grupo presentó mejor sus argumentos o fue el más convincente. Luego, explicó la diferencia entre persuadir y convencer y resaltó el propósito del texto argumentativo oral o escrito. En este espacio se reconoció el trabajo del grupo, durante la clase y en su preparación. Por último, distribuyó una rejilla que debe ser diligenciada para la próxima clase, en la que cada estudiante debe formular una tesis que está implícita en un libro leído por él y presentar en su defensa cuatro argumentos de diferente tipo.

Sesión 4: Yo soy Edgar Allan Poe: Todos los libros esconden una tesis

Objetivo: Formular y defender una tesis, a partir de la lectura de un libro de literatura clásica universal.

Apertura

En la apertura de esta sesión, que se tardó tres clases, los estudiantes llegaron a la clase caracterizando (disfrazados) a los autores de sus libros, para presentar a sus compañeros y profesor la tesis que ellos creen que está implícita en el libro que leyeron. El docente, por su parte, asumió el papel de presentador de los escritores y propuso algunos criterios para que el desarrollo de la clase fuera armónico y eficaz. Estableció, también, la duración de cada presentación. A continuación, se iniciaron las presentaciones.

Desarrollo

Durante el desarrollo de esta sesión de clase, los estudiantes presentaron, durante tres y cinco minutos, sus tesis acerca del libro que leyeron en el periodo pasado y los argumentos con los cuales decidieron defenderla. Al intentar dar cuenta de las ideologías ocultas o explícitas de sus autores, los estudiantes avanzaban, poco a poco, dando cuenta de una mayor comprensión de los textos leídos y fortaleciendo, de paso, la competencia argumentativa. En cada exposición, los pares que escucharon tenían derecho a dos intervenciones para preguntar, matizar una información, controvertir un argumento o, simplemente, para brindar una información que se conoce y no fue presentada por su par en la presentación. El docente comentó cada exposición, habló sobre el libro, el autor o algún aspecto de la exposición y destacó, a la manera de un reconocimiento, lo mejor de cada una de ellas.

Cierre

Para finalizar esta sesión de clase, se les cedió la palabra a los estudiantes con el objetivo de que evaluaran el proceso. Luego de varias intervenciones, el profesor participó para destacar los mejores aspectos del proceso y reconocer el trabajo de los estudiantes. Espacio seguido, los exhortó a seleccionar cada vez mejores autores y a no “quedarse” con lo que literalmente expresan los libros, y a ir “más allá” de la lectura, hasta hallar en ella las ideologías y los mensajes ocultos de los escritores. Por último, se programó la próxima sesión.

Sesión 5: Leyendo la prensa: El artículo de opinión. Y vos, ¿qué piensas sobre los diálogos de la Habana?

Objetivo: Identificar en un artículo de opinión las partes del texto argumentativo.

Apertura

El profesor presentó el trabajo del día y su propósito, organizó los grupos de trabajo e hizo algunas recomendaciones. Cada cuatro estudiantes conformaron un equipo, para revisar artículos de opinión de los diarios traídos a la clase y realizaron estas actividades:

1. Seleccionen un artículo de opinión y léanlo con sus compañeros.
2. Identifique: Introducción, desarrollo de la argumentación, tesis, cierre, tipos de argumentos, secuencias argumentativas, recursos persuasivos y marcas textuales.
3. Presenten al grupo la tesis y los argumentos con las cuales es defendida.
4. Escriban su opinión acerca de lo expresado por el autor, resaltando las diferencias más significativas de sus opiniones y las de sus compañeros.

Desarrollo

Durante el desarrollo de las dos horas de clase, los estudiantes trabajaron en los grupos, cumpliendo con la agenda propuesta por el profesor. Al identificar las partes del texto argumentativo, reafirmaron su reconocimiento de la forma de organización superestructural e identificaron su silueta y elementos característicos.

Cierre

Para el cierre de esta sesión de la secuencia, el profesor abrió un conversatorio sobre los artículos leídos e invitó a los estudiantes a socializar los resultados generales de su trabajo. Durante este espacio, las conversaciones revivieron las tesis y los argumentos de los escritores y destacaron en ellos la manera particular de presentar sus tesis y argumentos. El profesor, por su parte, exaltó el papel social de la argumentación y se refirió a la necesidad de dialogar antes de tomar las armas y caer en las contiendas armadas.

Ante la necesidad de algunos estudiantes que se preguntaron en voz alta: Entonces, ¿a quién le creemos? El profesor y algunos estudiantes consideraron que lo mejor es aquello que nos convenga a todos, criterio que comparten todos los articulistas leídos. La tarea para la próxima sesión es leer “El Cataclismo de Damocles”, de Gabriel García Márquez.

Sesión 6: Los recursos persuasivos en Gabo: “El Cataclismo de Damocles”

Objetivo: Identificar en un texto argumentativo su tesis, las partes de su superestructura, los recursos persuasivos y las secuencias argumentativas utilizadas por el escritor.

Apertura

Al inicio de esta sesión de la secuencia, el profesor preguntó a los estudiantes sobre el documento de García Márquez que debía traerse leído. Luego, entregó a los estudiantes una copia de la lectura y les indicó el trabajo que se debe realizar con el

documento. Se trataba de hallar en el texto la tesis, las partes de su superestructura, los recursos persuasivos y las secuencias argumentativas que aparezcan en él. El trabajo se realizó por parejas y se recogió al final de la clase.

Desarrollo

Durante el desarrollo, el trabajo de identificación de los elementos pedidos se realizó haciendo una relectura del texto. Los recursos persuasivos que se hallaron, entre otros, fueron: definiciones, razones, analogías, descripciones, narraciones de hechos, comparaciones, pruebas, ejemplos, estadísticas, argumentos de autoridad y antecedentes. De otro lado, las secuencias argumentativas que se resaltaron fueron: causalidad, inducción, deducción y razonamiento dialéctico. Los grupos trabajaron durante 30 minutos, señalando en el texto cada uno de los elementos solicitados.

Cierre

Para el cierre de esta sesión, el profesor realizó la corrección de los errores y resaltó los aciertos del grupo. Hace de nuevo énfasis en la importancia del proceso que se acaba de realizar y explicó la manera como la argumentación se realiza, dependiendo de manera determinante, del uso que el escritor haga de los recursos persuasivos y las secuencias argumentativas. Por último, el profesor informó que en la próxima clase se iniciará el proceso producción de textos argumentativos.

Sesión 7: Pienso, luego escribo. El “Mito de la Caverna” de Platón

Objetivo: Planear, mediante el diligenciamiento de una rejilla, la escritura de un texto argumentativo.

Apertura

Haciendo uso de una rejilla, los estudiantes, organizados en grupos de tres, elaboraron una tesis sobre el texto leído, en la cual hacen explícita su opinión sobre la política, la educación, la religión, el budismo, el conocimiento como una forma de superación, la inutilidad de la formación profesional en la construcción de un proyecto de vida, etc., temáticas libremente derivadas de la lectura. El grupo dio un título a su propuesta de ensayo, realizó una breve introducción al tema elegido, seleccionó cuidadosamente los argumentos con los que defendería su tesis y realizó un cierre donde se concluyó, retomando la tesis defendida. Para la búsqueda y selección de los argumentos, los estudiantes hicieron uso de dispositivos electrónicos y se consultan páginas relacionadas con las temáticas elegidas.

Desarrollo

Una vez diligenciada la rejilla, cada grupo expuso su tesis y los argumentos en favor de la misma. Después de cada socialización, se abrió el espacio para una nueva conversación sobre lo planteado por cada grupo. En estos conversatorios se presentó, generalmente, conversación disputativa, lo que hizo que este espacio fuera particularmente rico en producción argumentativa. En estos momentos, el control del maestro debió enfocarse para que las argumentaciones fueran debidamente orientadas y se realizaran en armonía y respeto.

Cierre

En el cierre de esta sesión, el profesor tuvo la oportunidad de hacer los ajustes necesarios para que los procesos de conversación fueran cada vez más adecuados; en este sentido, recomendó mejorar la participación, la atención a las intervenciones, ser más objetivos, claros y concisos en las mismas y, sobre todo, hacerse conscientes del contexto Intermental que entre todos están creando y de la manera como éste va cobrando fuerza con cada nueva participación.

Sesión 8: Trabajo de Evaluación con Pares: Rejilla de valoración de ensayos

Objetivo: Evaluar las producciones escritas de los compañeros de grupo, haciendo uso de una rejilla de evaluación.

Apertura

Al inicio, el profesor pidió a los estudiantes que se organizaran en grupos de tres e intercambiaran los trabajos realizados con el texto de Platón. Cada grupo, encargado de revisar tres trabajos, diligenció el mismo número de rejillas, en las que se dio cuenta de los siguientes aspectos: título, introducción que presenta el tema, presencia explícita de la tesis que se va defender, selección pertinente y presentación clara de los argumentos, en favor de la tesis defendida, y presencia de un cierre en el que se concluye retomando la tesis. Los trabajos fueron evaluados dando a cada ítem un valor de cinco si cumplía con todo lo pedido, tres si cumplía con dificultades con la consigna y de uno si no cumplía con ella.

Desarrollo

Durante el proceso de valoración de los trabajos de los compañeros, se presentaron en los grupos discusiones acerca de la valoración que debió ser asignada en cada ítem; por lo general, el punto de mayor controversia fue el título, pues en él se jugó la creatividad del autor y su capacidad de persuadir al público de su lectura. Respecto del trabajo adelantado con los argumentos, es necesario decir que, con el apoyo del profesor, se realizó previamente una tabla que da mayor validez a los argumentos de referencia a la autoridad y a los datos estadísticos derivados

de investigaciones, realizadas en reconocidas instituciones. Finalmente, los grupos dieron cuenta del cierre, en el que constatan la presencia de la conclusión, que debía retomar la tesis, si se quería tener una mejor calificación.

Cierre

Luego de socializar algunos resultados, el profesor cerró la sesión reconociendo el trabajo realizado y precisando algunos conceptos desde la teoría. El profesor comentó que, para la próxima sesión, se elegiría el grupo de debate que representaría al grupo en el gran concurso de debate escolar que se realizaría en el aula máxima, entre los grados superiores.

Sesión 9: Préstame tus Argumentos: Selección de los trabajos que van al debate final

Objetivo: Seleccionar los estudiantes que representarán al grupo en el gran debate escolar.

Apertura

Al abrir esta sesión, el profesor presentó al grupo los trabajos mejor calificados en la sesión pasada y abrió la discusión para elegir a los 4 estudiantes que representarían al grupo en el gran debate. Antes de escuchar postulaciones, advirtió que deben ser grupos conformados por dos mujeres y dos hombres. Luego, comentó el reglamento que regula el turno de inicio, el tiempo de las intervenciones, el derecho a réplica, el valor asignado a los argumentos, así como también aspectos que tienen que ver con la presentación personal para el día del evento.

Desarrollo

En esta etapa, el grupo se dispuso a escoger a los 4 estudiantes que irían al gran debate escolar. Los criterios, que el propio grupo estableció, tienen que ver con la seguridad al expresarse, el manejo del auditorio, la claridad al expresarse, la presentación de los argumentos, el manejo del auditorio, entre otros. Una vez elegido el grupo, el profesor les dijo que la tesis que se trabajaría en el gran debate sería “el que se enamora pierde” y que, en reunión con los demás grupos elegidos, se va a sortear quiénes van en favor o en contra de ella y quiénes inician y cierran las intervenciones.

Cierre

En el cierre, el profesor ratificó al grupo la importancia de producir textos argumentativos orales y aprender a exponerlos en un auditorio. Según él, el gran debate, como se llamó al evento de cierre de la SD, fue un espacio para verificar esta teoría y darse cuenta de que, en vez del uso de la violencia o de las armas, lo

mejor es saber usar la palabra, para llegar a acuerdos y compartir maneras de ver una situación o temática.

Sesión 10: El Debate Escolar: El que se enamora pierde

Objetivo: participar en un debate escolar abierto, defendiendo y atacando una tesis, acerca del papel que juega el amor en la felicidad de los adolescentes.

Apertura

Y se llegó el día. Todos los grupos del colegio fueron invitados al evento y tomaron su lugar en el aula máxima. Los turnos de intervención se definieron y un grupo de expertos en texto argumentativo, conformó un jurado que diligenciará las rejillas de calificación de las intervenciones. En el escenario se colocaron dos mesas ubicadas de frente al auditorio, a la espera de los dos primeros grupos de debatidores y, en medio de ellas, un atril espera a cada uno de los participantes. En una mesa colocada en el auditorio se ubicó un estudiante quien portaba 3 paletas de color verde, amarillo y rojo, para anunciar al participante que podía iniciar con su presentación de los argumentos (verde), que le quedaba un minuto de los 2 a que tiene derecho (amarilla) y que ha terminado su tiempo y que no puede hablar más (rojo). El jefe de ceremonia anunció los himnos, se realizaron los actos protocolarios, se leyó el reglamento y se inició el gran debate escolar.

Desarrollo

Las primeras intervenciones estuvieron colmadas de nervios y temores, pero, poco a poco, los participantes ganaron confianza y, tanto el debate como los argumentos, se dimensionan y son cada vez mejores. Debido al tiempo, se tuvo que dar la eliminación directa de los grupos, hasta dejar solo dos para la gran final. En este punto, se hizo evidente que la producción de un texto argumentativo, para ser socializado, es una tarea que debe pensarse muy bien, en aras de ser contundentes en las intervenciones, algo que solo se logra si los argumentos expuestos son próximos y pertinentes con la tesis. Se entregó la premiación y el profesor de filosofía cerró la actividad, dando las gracias y resaltando la importancia de la argumentación en la construcción de la paz.

Cierre

En este último cierre, se realizó el conversatorio final de la SD, en donde los estudiantes tomaron la palabra para responder 3 inquietudes planteadas por el profesor: ¿Qué fue lo mejor que hicimos?, ¿En qué podemos mejorar para próximas actividades similares? y ¿cómo les pareció la metodología de las secuencias didácticas? De una forma desprevenida, los chicos dieron cuenta de cada una de las preguntas, lo que le permitió al profesor recoger una información muy valiosa para nuevas experiencias.

Fase de Evaluación

El profesor realizó la evaluación, en cada grupo participante de la SD; por supuesto, desde una perspectiva metacognitiva que les permitió a los estudiantes hacerse conscientes de lo aprendido y de la manera como lo aprendieron. Teniendo en cuenta la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, se reconocieron los roles realizados y los desempeños desde los ámbitos cualitativos y cuantitativos, dejando claro, por parte del profesor, que la meta de producir textos argumentativos orales se cumplió cabalmente, a través de una actividad distinta a las que siempre o, regularmente, es trabajada.

13.3 Conclusiones

El uso de la conversación con fines educativos es un recurso didáctico muy potente que permite crear contexto intermental (Mercer, 1987), es decir, un fenómeno que mejora la comprensión individual y colectiva.

Cuando los estudiantes conversan en la clase de filosofía, se hacen partícipes de la construcción de su propio conocimiento y, a través de sus intervenciones, dan nuevos matices y sentidos a los contenidos del programa.

Durante el desarrollo de las conversaciones, el control por parte del profesor debe disminuir su intensidad, progresivamente, en aras de favorecer los procesos de autonomía en los estudiantes.

La conversación exploratoria puede llevar más fácilmente a los estudiantes a un proceso de construcción compartida de conocimientos, pues a través de ella aparecen más frecuentemente sus inferencias y argumentaciones.

El texto argumentativo, tanto en su versión oral como escrita, es determinante para conocer la opinión de los estudiantes y para visibilizarlos en el proceso educativo. Este texto fomenta la participación y el pensamiento crítico, fundamentales para el buen ejercicio de la ciudadanía y la construcción de mejores formas de vida.

Reconocer la estructura del texto argumentativo y diferenciarlo en su propósito de los textos expositivos y narrativos, es vital en la enseñanza de su producción oral y escrita.

La búsqueda de los argumentos con los que se va a defender o atacar una tesis, por parte de los estudiantes, es un trabajo de investigación o de consulta que incide en la comprensión de los estudiantes.

Si bien la argumentación escrita es mucho más compleja que la oral, debido al sometimiento a reglas, la argumentación oral también es un ejercicio complejo que

debe ser estudiado, y el escenario de la conversación y del debate, son estrategias ideales para su aprendizaje.

Bibliografía

- Álvarez, T. (2001). *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*. Barcelona, España: Editorial Octaedro.
- Edwards, D., y Mercer, N. (1988). *El Conocimiento Compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona, España: MEC-Paidós.
- Mercer, N. (1987). *El Conocimiento Compartido: “El desarrollo de la comprensión en el aula”*. Barcelona, España: Paidós.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: El habla entre profesores y alumnos, 2 ed.* Barcelona, España: Paidós.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y Mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar junto*. Barcelona, España: Paidós.
- Onrubia, J., y Coll, C. (2001). *Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesores y alumnos. Investigación en la escuela*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
- Puerta, C. (2013). *Palabras Libres. Elementos para la construcción compartida de conocimientos, a través del uso didáctico de la conversación*. Cali, Colombia: Publiartes.
- Zuleta, E. (1995). *Educación y democracia*. Cali, Colombia: Fundación Estanislao Zuleta.

A MANERA DE CIERRE

Entendiendo la función que cumple el lenguaje para los seres humanos, no solo desde el desarrollo del pensamiento y la interpretación y representación del mundo, sino desde la comunicación, la construcción de los saberes, la participación democrática y la transmisión de la cultura, la escuela afronta el reto de promover prácticas de enseñanza, orientadas hacia la construcción de significados, a partir de contextos reales que tengan sentido para los estudiantes.

Lo anterior solo será posible en la medida en que las aulas se conviertan en espacios de diálogo, reflexión y construcción de saberes sobre diversas formas discursivas, desde las que se asuman los procesos de oralidad, lectura y escritura, como prácticas sociales y culturales. Un espacio en el cual se desarrollen las competencias necesarias para llevar a cabo estos procesos, entendiendo que leer es comprender y construir significados en torno a un discurso escrito y escribir es producir ideas y estar en condición de registrarlas.

Es así como, las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura deben encaminarse hacia la planeación, implementación y evaluación de estrategias innovadoras que permitan a los estudiantes asumirse como productores de textos orales y escritos, y lectores autónomos y críticos de los diversos géneros discursivos (narrativo, expositivo y argumentativo) que circulan tanto en el ámbito social, como académico; esto es, ser competentes en el uso del lenguaje, de acuerdo con la situación particular de la que es partícipe.

Para el logro de dicho propósito, una propuesta potente, que se ha ido construyendo en la investigación en este campo del saber, es la secuencia didáctica, la cual implica que el docente lleva a cabo un proceso organizado, sistemático y secuencial que, debidamente intencionado, posibilite a los estudiantes asumirse como constructores del conocimiento y portadores de significados en un contexto cultural. El trabajo con secuencias didácticas, como se ha expuesto desde cada una de las investigaciones relacionadas en el presente documento, exige que el docente realice una ruptura de las prácticas tradicionales de enseñanza del lenguaje, para lo cual es imprescindible que evalúe y reflexione constantemente su quehacer en la acción, de tal forma que pueda hacer de su enseñanza, una construcción permanente.

Como ya se ha mencionado, una de las características particulares de la implementación de secuencias didácticas para la comprensión y producción escrita, es su aplicabilidad en diferentes contextos, niveles de enseñanza y géneros discursivos,

razón por la cual se recomienda que durante la investigación y la práctica misma de dicha propuesta se tenga en cuenta:

- Asumir una postura teórica que fundamente y oriente la planeación y ejecución de la secuencia, lo que se relaciona con elegir un enfoque teórico para la enseñanza y aprendizaje del lenguaje, así como un modelo de producción o comprensión textual.
- Determinar la tarea integradora y las actividades que se desarrollarán a lo largo de la secuencia, en relación con un contexto real y significativo para los estudiantes, de tal suerte que el proceso de lectura y escritura cobre sentido, sea motivante y que les permita sentirse autores o lectores de textos, en respuesta a sus intereses, necesidades y particularidades
- Establecer dispositivos didácticos para abordar la enseñanza de las prácticas sociales del lenguaje, teniendo en cuenta que éste es el principal instrumento de mediación para la construcción de saberes. Algunos de los dispositivos que se dirigen a este propósito son el aprendizaje colaborativo, la tutoría entre iguales, la construcción guiada del conocimiento, los estudios de caso, el aprendizaje basado en problemas, la interacción con actores del contexto que movilicen experiencias de la vida real en relación con los objetivos de aprendizaje propuestos.
- Tener en cuenta la planeación y ejecución de actividades en torno al establecimiento de un contexto comunicativo, en el cual existen autores y lectores reales, con propósitos determinados, así como al aprendizaje de géneros discursivos, con sus características, función social, entre otros, y finalmente la producción o comprensión del tipo de texto objeto de enseñanza.
- Presentar a los estudiantes la secuencia didáctica y construir a través de la negociación un contrato didáctico que les permita, no solo participar en la toma de decisiones, sino reducir la incertidumbre frente a la manera como se abordará la lectura y la escritura, las estrategias que se emplearán y las formas de evaluación de los aprendizajes.
- Promover en todos los niveles de educación, la producción y comprensión de diversos tipos de textos, tanto orales como escritos, especialmente de aquellos que han sido relegados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como son:
 - Textos narrativos: crónica, registros de experiencias, fábulas, mitos, leyendas, narración oral, entre otros.
 - Textos expositivos: infografías, libro álbum, informativos (noticias), instructivos (recetas, manuales de instrucción)

- Textos argumentativos: afiches, artículos de opinión, ensayos, debates orales, foros, reseña crítica, etc.

- Tener en cuenta que sistematizar la implementación de secuencias didácticas implica, más allá de la instrumentalización, dar cuenta de las decisiones y actuaciones antes, durante y después de su ejecución, como procesos que hacen posible la reflexión y transformación de las concepciones de enseñanza del lenguaje, y por tanto, de la forma en que se asume su enseñanza y aprendizaje.

Este libro terminó de imprimirse en diciembre de 2018, en los talleres
gráficos de Publiprint SAS, bajo el cuidado de sus autores.
Pereira, Risaralda, Colombia.

Victoria Eugenia Salazar Arias. Armenia (Quindío), 1985.
Magister en Educación, Universidad Tecnológica de Pereira y
Licenciada en Lenguas Modernas, Universidad del Quindío
victoriaeugenia20@hotmail.com

Edna Margarita Sierra López. Armenia (Quindío), 1978.
Magister en Educación, Universidad Tecnológica de Pereira.
Licenciada en Lenguas Modernas, Universidad del Quindío.
margarita.3124@hotmail.com

Marysol Agudelo Naranjo. Bogotá, 1977.
Magister en Educación, Universidad Tecnológica de Pereira.
Licenciada en Español y Lenguas Extranjeras, Universidad
Pedagógica Nacional de Colombia.
maguna552000@gmail.com

Julían Andrés Giraldo Salguero. Manizales (Caldas), 1977.
Magister en Educación, Universidad Tecnológica de Pereira.
Ingeniero de Sistemas, Universidad Antonio Nariño.
Correo electrónico: julianandres1@gmail.com

Esmeralda Quintero Arango. La Victoria (Valle), 1993.
Magister en Educación y Licenciada en Pedagogía Infantil de la
Universidad Tecnológica de Pereira.
esmequi13@hotmail.com

Yenny Quintero Arango. Bogotá, 1975.
Magister en Educación, Universidad Tecnológica de Pereira.
Licenciada en Educación Básica Primaria, Universidad del
Quindío.
Profesora Catedrática - Auxiliar - de la Universidad
Tecnológica de Pereira
Grupo de investigación: Educación y Tecnología.
yenquin@utp.edu.co

Karolaim Gutiérrez Valencia. Bogotá, 1989.
Magister en Educación, Universidad Tecnológica de Pereira.
Licenciada en Comunicación e Informática Educativa.
Universidad Tecnológica de Pereira.
Profesora Catedrática - Auxiliar - de la Universidad
Tecnológica de Pereira
Ha publicado artículos en revistas especializadas nacionales e
internacionales de su especialidad".
Grupo de investigación: Educación y tecnología
kogutierrez@utp.edu.co

Alejandro Marín Peláez. Pereira (Risaralda), 1974
Magister en Educación, Universidad Tecnológica de Pereira.
Especialista en pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad
Católica de Pereira. Licenciado en español y Comunicación
Audiovisual, Universidad Tecnológica de Pereira. Estudiante
de segundo año - Doctorado en Ciencias de la Educación -
RUDECOLOMBIA - CADE Universidad del Quindío.
Profesor Catedrático - Asistente - de la Universidad
Tecnológica de Pereira
Grupo de investigación: Educación y Tecnología
jalejandromarinpelaez@gmail.com

Rosa María Niño. Cali (Valle del Cauca)
Magister en Lingüística y español. Especialista en la Enseñanza
de la lectura y la escritura y Fonoaudióloga de la Universidad
del Valle.
Publicaciones: ¿Para qué se lee y escribe en la universidad
colombiana. Un aporte a la consolidación de la cultura
académica del país. Colombia, 2013. "Integración de niños
desplazados internos en el Eje Cafetero. Herramientas y
lecciones aprendidas de medidas de paz. Jacuna Matata.
Aprendizajes para la Convivencia" Colombia 2008. "Entre-
Textos. La Comprensión De Textos Escritos En La Educación
Primaria" Colombia, 2003.
Grupo de investigación: Cognición, Educación y Formación.
rosamar.nino@educandoenred.edu.co

Jesús Antonio Loaiza Arias. Santa Rosa de Cabal (Risaralda),
1975.
Magister en Educación de la Universidad Tecnológica de
Pereira. Licenciado en Español y Literatura de la Universidad
del Quindío.
Correo electrónico: jesaloaiza75@gmail.com, jesaloaiza@hotmail.com

Dora Luz Aguirre Quintero. Pereira (Risaralda), 1969
Magister en Educación, Universidad Tecnológica de
Pereira. Especialista en Docencia Universitaria, Universidad
Tecnológica de Pereira. Licenciada en español y Comunicación
Audiovisual, Universidad Tecnológica de Pereira. Estudiante
de segundo año - Doctorado en Ciencias de la Educación -
RUDECOLOMBIA - CADE Universidad del Quindío.
Profesora Catedrática - Auxiliar - de la Universidad
Tecnológica de Pereira
Correo electrónico: dlaq1@utp.edu.co

Luz Adriana Pinzón Taborda. Pereira (Risaralda), 1973
Magister en Educación de la Universidad Tecnológica de
Pereira.
Licenciada en Español y Comunicación Audiovisual-
lapiazon@liceoingles.edu.co

Diego Armando Aristizábal Vargas Santa Rosa de Cabal
(Risaralda), 1986.
Licenciado en Español y literatura de la Universidad
Tecnológica de Pereira y Magister en educación de la misma
universidad.
Profesor Catedrático - Auxiliar - de la Universidad Tecnológica
de Pereira
Grupo de investigación: Educación y Tecnología.
diararistizabal@utp.edu.co

Narrar, exponer y argumentar es el resultado de 10 años de investigación, de la Maestría en Educación, de la Universidad Tecnológica de Pereira. En esta obra se da cuenta de nueve experiencias de intervención con secuencias didácticas, orientadas hacia la comprensión o producción de textos narrativos, expositivos y argumentativos. Estos procesos, que hacen parte de los propósitos nacionales por transformar la educación, logran, entre muchas otras cosas: visibilizar la persona del estudiante en la construcción de su propio conocimiento, empoderar al maestro y re-considerar su papel en la cimentación de una nueva sociedad y, algo de vital interés, demostrar que desde el aula, profesores y estudiantes, pueden alcanzar grandes metas cognitivas, procedimentales y actitudinales si se democratiza el saber, se modifican las metodologías y se abren las puertas a una verdadera participación.

En el inicio de las investigaciones aquí evidenciadas, los maestros investigadores pudieron constatar que sus propias prácticas de enseñanza asumían el lenguaje como algo estático, abordado, primordialmente, desde una perspectiva gramatical. La realidad indicaba que los significativos avances teóricos en didáctica no habían transformado las prácticas educativas, las cuales seguían perpetuando modelos tradicionales, en los cuales los problemas están ubicados, de manera reiterativa, en los estudiantes y no en la manera como se enseña. Por esta razón, las iniciativas deben partir de la buena disposición del profesor y de su deseo de hacer las cosas de manera distinta, algo que aún tiene un carácter de osadía, de profanación y rebeldía. En este orden de ideas, esta obra es, a la vez, un ejemplo de la potencia del cambio, representado en una determinación altruista del profesor y un indicio de todo aquello que se ha dejado de hacer en educación, por falta de esa determinación y por haber olvidado, bajo el embrujo de la conformidad, que educar tiene que ver con soñar, descubrir y ser felices.

eISBN: 978-958-722-674-4

