TALLERES DE ESCRITURA MEDIADOS POR RECURSOS INFORMÁTICOS PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS.

NAYIBE SILVA ROMÁN

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA
2017

TALLERES DE ESCRITURA MEDIADOS POR RECURSOS INFORMÁTICOS PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS.

NAYIBE SILVA ROMÁN

Proyecto para optar al título de Magister en Pedagogía

Directora

Dra. LUZ ESTELLA GIRALDO LÓPEZ

Línea de Investigación en Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA
2017

A Dios, por acompañarme en este proceso y darme la luz de su Santo Espíritu para iluminarme y permitirme cumplir con esta meta.

A mi esposo, que siempre me ha dado la fuerza necesaria y su apoyo incondicional en los momentos de debilidad.

A mis padres e hijos, quienes fueron mi motivación para alcanzar este triunfo.

A mis amigos, que han estado en todo momento y con su apoyo facilitaron mi paso por este camino.

TABLA CONTENIDO

INTRODUCCIÓN 14
1. ANÁLISIS Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA 18
2. JUSTIFICACIÓN 25
3. OBJETIVOS 28
3.1. OBJETIVO GENERAL 28
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS 28
4. MARCO TEÓRICO 29
4.1. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS 29
4.1.1. Internacionales: 29
4.1.2. Nacionales: 37
4.1.3. Locales: 42
4.2. MARCO CONCEPTUAL: 44
4.2.1. Los procesos de escritura en entornos informáticos: 45
4.2.2. La argumentación mediada por recursos informáticos: 50
4.2.3. Enfoque pedagógico: 57
4.3. MARCO LEGAL: 63
5. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN 67
6. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN 68
6.1. VALIDEZ INTERNA 72
6.2. CONSIDERACIONES ÉTICAS 73
7. ANÁLISIS DE DATOS 77
7.1. FASE I – DIAGNÓSTICO 77
7.1.1. Evaluación de texto argumentativo: 78
7.1.2. Prueba de escritura: 85
7.1.3. Encuesta: 90
7.2. FASE II – REFLEXIÓN 100
7.3. FASE III APLICACIÓN 101
7.3.1. Estructura del taller: 101
7.3.2. Observación no participante: 118

7.4. FASE IV – ENTREVISTA A GRUPO FOCAL 145
8. DISCUSIÓN 154
9. CONCLUSIONES 170
10. RECOMENDACIONES 174
BIBLIOGRAFIA 176
ANEXOS 183

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Niveles de desempeño de los estudiantes en el área de Lenguaje en la prueba Saber municipio de Girón 19

Tabla 2: Niveles de desempeño a nivel institucional 20

Tabla 3: Nativos digitales Vs inmigrantes digitales 48

Tabla 4. FASES DE LA INVESTIGACIÓN 72

Tabla 5. Descripción de las actividades por sesión 103

Tabla 6: Indicadores de desempeño 106

Tabla 7: Progreso de los sujetos por taller 108

Tabla 8. Síntesis de cantidad de indicadores alcanzados por sujeto 110

Tabla 9 Progreso individual de un sujeto 2. 113

Tabla 10. Progreso individual de un sujeto 6. 115

Tabla 11. Progreso individual de un sujeto 14 116

Tabla 12: matriz por categorías 133

Tabla 13: Matriz grupo focal 149

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Resultados de la prueba Saber 5º de Lenguaje 2012-2014 municipal 20

Figura 2: Promedios de la prueba Saber 5º de Lenguaje 2012-2014 institucional 21

Figura 3. Recursos presentes en la competencia argumentativa 31

Figura 4 Resultados de la cooperación 60

Figura 5. Estructura en párrafos 78

Figura 6. Ideas en orden lógico 79

Figura 7. Párrafo compuesto por oraciones 80

Figura 8. Mayúsculas y punto aparte 80

Figura 9. Subtemas por párrafo 81

Figura 10. Frase organizadora por párrafo 82

Figura 11. Cierre por párrafo 82

Figura 12. Ideas lógicas por párrafo 83

Figura 13. Marcadores textuales 83

Figura 14. Párrafo introductorio 84

Figura 15. Párrafo conclusión 84

Figura 16. Planteamiento de tesis 85

Figura 17. Características Fábula 86

Figura 18. Asignación de título a un contexto 86

Figura 19. Cumplir el propósito de un texto 87

Figura 20. Hallar información relevante del texto 88

Figura 21. Asignar título según tema 88

Figura 22. Selección de tipo de texto 89

Figura 23. Gustos por la lectura 90

Figura 24. Formato de lectura 91

Figura 25. Formato de escritura 91

Figura 26. Gusto de escritura 92

Figura 27. Recursos informáticos 92

Figura 28. Comprensión 93

Figura 29. Proceso de escritura 94

Figura 30. Sustentación de opinión escrita 94

Figura 31. Uso de recursos informáticos 95

Figura 32. Frecuencia de exploración 97

Figura 33. Frecuencia de publicación 97

Figura 34. Frecuencia semanal de comentarios 97

Figura 35. Influencia de R.I. 98

Figura 36. Textos impresos Vs digitales 99

Figura 37. Comportamiento del grupo. 111

Figura 38 Evolución sujeto 2 114

Figura 39 Evolución sujeto 6 115

Figura 40 Evolución sujeto 14 117

LISTA DE ANEXOS

Anexo A Textos iniciales 184

Anexo B Planeación y diseño de talleres de escritura 186

Anexo C Ejemplos de diario de campo 254

Anexo D Ejemplos del diagnóstico. 259

Anexo E Ejemplos del taller 1 261

Anexo F Ejemplos del taller 2. 263

Anexo G Ejemplo de taller 3 265

Anexo H Ejemplo de taller 4 266

Anexo I Participación de los estudiantes en Edmodo 267

Anexo J Trabajando en el Aula 272

RESUMEN

Título: TALLERES DE ESCRITURA MEDIADOS POR RECURSOS INFORMÁTICOS PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS.[1]

Autora: Nayibe Silva Román**

Palabras clave: Pedagogía, argumentación, producción textual, recursos informáticos.

A raíz de los resultados encontrados en la pruebas SABER del área de lenguaje en los grados 5° entre los años 2012-2014, en el municipio de Girón Santander y específicamente en una institución del sector oficial, se identificaron algunas dificultades en las competencias de lectura y escritura, por lo cual, en esta investigación surgió como pregunta orientadora ¿Cómo la aplicación de una propuesta pedagógica que incorpore recursos informáticos influyó en la producción de textos argumentativos en estudiantes de básica secundaria? Para ello se trazaron cuatro objetivos que direccionaron este trabajo: identificar las características de las producciones escritas de los estudiantes; implementar una estrategia pedagógica para la producción de textos argumentativos; reconocer la influencia de una propuesta que involucre recursos informáticos en la producción escrita; constatar la manera en que los recursos informáticos pueden dinamizar los procesos de escritura argumentativa de los estudiantes. La población para la aplicación de este proyecto fue un grupo de estudiantes de 13-15 años, de estrato socio-económico 1 y 2, que cursaban octavo grado. La metodología fue cualitativa con un enfoque de investigación-acción (IA), debido a que no solo se hace un análisis de resultados, sino que hay una intervención por parte de la docente-investigadora. El enfoque pedagógico fue el trabajo colaborativo para la producción textual. En este estudio se verificó un impacto positivo en las competencias de escritura de los participantes cuando utilizaron los aportes de los pares y se motivaron cuando se utilizaron las herramientas tecnológicas.

---

[1] Trabajo de grado de maestría.

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Directora: Luz Estella Giraldo López. Dra en Educación

ABSTRACT

Tittle: WRITING WORKSHOPS MEDIATED BY COMPUTER PRODUCTION OF ARGUMENTATIVE TEXTS

Author: NAYIBE SILVA ROMAN

Key words: pedagogy, argumentation, text production, computer resources

Based on the found results at Saber Examination in language from 5th between 2012- 2014, at Giron city, in a specific official institution, it was identified some difficulties on reading and writing competences whereby, a question arose as an oriented one. How the application of a pedagogical proposal that incorporate computer resources influenced the argumentative text production in secondary level students? For that, there were four main traced objectives which addressed this research: to identify the characteristics of the students writing, to implement a pedagogical proposal for argumentative text writing, to recognize the influence of a proposal that involves computer resources in writing production, to verify the way the computer resources could dynamize the process of argumentative writing of students. The population for the application of his research was a group of students between 13 and 15 years old of 1 and 2 level statuses and who were in eight levels. The methodological approach was qualitative action investigation, due to the fact that not only it is a result of analysis, but also there is an intervention of the teacher-researcher. The pedagogical approach was collaborative job for text production. In this research it was verified a positive impact at the writing competences of the participants, when they used the contributions of peers and they were motivated when they used technological tools.

**Master`s degree job.

At Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. UIS. Director: Luz Estella Giraldo López.

INTRODUCCIÓN

Esta propuesta de investigación se realizó con estudiantes de grado octavo de un colegio del sector oficial del municipio de San Juan Girón. Específicamente, la sede donde se llevó a cabo este proyecto se encuentra ubicada en un barrio popular, en el que los chicos se ven expuestos a ambientes poco saludables tanto física como mentalmente debido a la problemática social como consumo de psicoactivos, pobreza, delincuencia común, riñas callejeras, entre otros. Los participantes son jóvenes que viven cerca de la institución, en estratos socio-económicos I y II; sus edades varían entre los 13 a los 15 años. A partir de lo anterior, surgió la idea de fomentar en ellos una nueva forma de ver el mundo, despertar en ellos el pensamiento crítico a partir de la lectura y la escritura de textos argumentativos.

Antes de implementar la propuesta, los estudiantes objeto del estudio mostraban poco interés por las actividades de lectura y de escritura. De hecho la concepción que tenían de escritura era la de transcripción del tablero al cuaderno o dictado de los profesores. Para ellos producir textos, planificar tal producción y expresar ideas generaba pereza. Además, en cuanto a la argumentación, en las actividades de clase se percibía más un ánimo de persuasión.

Por estas razones, se pensó en una propuesta que incentivara en los jóvenes a escribir (con base en la lectura). Así, surgió la idea de integrar cuatro aspectos que posibilitarían un trabajo enriquecedor: en primer lugar, la escritura; en segundo lugar, el énfasis en la argumentación; en tercer lugar, la implementación de una propuesta pedagógica para llevar a cabo el proceso de enseñanza; y en cuarto lugar, la utilización de recursos informáticos como mediadores en la propuesta.

Para fortalecer este trabajo, se revisaron los aportes teóricos de Daniel Cassany sobre la lectura y la escritura. De este modo fue posible reflexionar y analizar lo que sucedía con este grupo a la luz de un experto. Todo esto permitió plantear una propuesta de aplicación, en la que los participantes tomaran conciencia y

reconocieran con respeto los procesos mencionados; además, que perdieran el miedo a escribir y que aprendieran a valorar sus producciones. También, los aportes teóricos brindaron luces para la incorporación de recursos informáticos en el aula para la mediación en la enseñanza de estos procesos.

Del mismo modo, para la teorización sobre argumentación y persuasión, se tomó en cuenta a Álvaro Díaz. Los aportes de este escritor fueron fundamentales para concientizar a los estudiantes de la importancia de argumentar y de que esta práctica es más común de lo creen, pues lo hacen cada vez que lo necesitan, y no es necesario ser un experto para lograrlo. De este modo se pudo disminuir la concepción de argumentación como una práctica lejana de la cotidianidad y que solo lo hacen los escritores. Asimismo, las ideas de este autor permitieron que en las sesiones se orientara a los participantes hacia la formulación de unos planteamientos mejor fundamentados.

De otro lado, en lo que concierne al aspecto pedagógico, este proyecto se fundamentó en el la teoría del aprendizaje colaborativo contemplado por Vigotsky. Esto con el fin de estimular el potencial creativo de los jóvenes, quienes primero necesitaron de la ayuda de un par para alcanzar una meta de aprendizaje; luego, cada individuo tuvo que aprovechar para su propio beneficio lo que aprendieron del trabajo con sus compañeros. Lo más importante de este método es lograr que cada integrante del equipo aporte desde su competencia más desarrollada y apoye a otros para ser igualmente apoyado en su habilidad menos desarrollada.

En lo concerniente al uso de recursos tecnológicos, este trabajo se apoyó en gran medida en Marc Prensky, quien habla de la incorporación de los recursos informáticos en las prácticas educativas de esta nueva generación a la que denomina “nativos digitales”. Lo que se busca es emplear los recursos que ofrece la tecnología con fines educativos. A partir de dichos planteamientos, se consideró aprovechar el gusto de los jóvenes por estas herramientas para incorporar a la propuesta plataformas educativas para mediar los procesos de aprendizaje. Por

ello, se utilizaron los beneficios de la plataforma Edmodo, que funciona como una red social en la que se podía compartir y comentar, también se trabajó con Eassel.ly para la elaboración de infografías, con Mindomo para esquemas de planificación textual e Issuu para la publicación de sus producciones.

Una vez se estableció el plan a seguir, se comenzó por aplicar una batería de pruebas para hacer un diagnóstico formal de la situación de los participantes. Este constaba de prueba de selección múltiple, encuesta de gustos e intereses y prueba escritora de un texto argumentativo. Los resultados arrojados en cada una de las pruebas permitieron reflexionar sobre el comportamiento del grupo y sirvieron como base para el diseño de la propuesta, en la cual se tuvieron en cuenta sus gustos, sus falencias y sus fortalezas.

En lo que respecta a la aplicación de la propuesta, se llevaron a cabo cuatro talleres de cuatro sesiones cada uno, para un total de dieciséis sesiones. En el primer taller se partió de la lectura de diversos tipos de textos para activar sus presaberes sobre tipología textual. El proceso de escritura fue grupal y tuvo que ver con la redacción de textos en general para reforzar la forma en que se debe estructurar una composición escrita (párrafos, oraciones, ideas organizadas). El producto final de este primer taller fue un texto comparativo en el que se evidenciaba si habían identificado el tipo de cada uno de los textos y por ende habían comprendido las lecturas.

Con algunos conceptos más claros, no solo en teoría sino en práctica, el taller dos buscaba que se acercaran poco a poco a las estructuras argumentativas. Por ello, de forma grupal, se leyeron textos pero esta vez solo eran comentarios y reseñas críticas, se identificaron sus características y como producto final de este trabajo se entregó una aproximación al comentario de texto. Durante las cuatro sesiones cada borrador del texto por entregar era coevaluada por los pares y editada por los autores.

Luego de estar más involucrados en el proceso, se pasó a trabajar en planificación textual del artículo de opinión (individual). Para ello se leyeron artículos de opinión y otros tipos de textos como noticias de interés de los autores. A partir de sus propios gustos, ellos organizaron en esquemas mentales la forma como se debía presentar la información en su producto y estructuraron sus ideas con la ayuda de recursos informáticos. También jugó un papel importante el ejemplo de la docente investigadora pues ella explicó gran parte de este trabajo a partir de su propia experiencia pues realizó el mismo proceso que los estudiantes.

El taller final, dedicado a la producción textual, consistió básicamente en la redacción del artículo de opinión a partir de los esquemas realizados en las sesiones anteriores. En esta etapa fue necesario que los estudiantes que ya trabajaban individualmente mostraran lo que habían aprendido de su experiencia en el trabajo colaborativo. Cada uno escribió sobre un tema de su interés, se coevaluaron y entregaron un texto con características similares a las de un artículo de opinión.

Al finalizar la aplicación de los talleres se realizó una entrevista un grupo focal que manifestó los aspectos positivos de la propuesta. Todo esto dio como resultado una experiencia significativa tanto para los estudiantes como para la docente investigadora, pues se constató la importancia de una mediación pedagógica para la enseñanza de escritura formal. El hecho de involucrar recursos informáticos llamó la atención de los participantes y despertó su interés pues para ellos salir del método tradicional y utilizar la tecnología fue algo novedoso. Finalmente, uno de los aspectos más importantes para resaltar es el progreso en las características de las producciones textuales de los sujetos, pues al revisar el nivel en el que comenzaron y ver los resultados finales, se aprecia un avance en su proceso escritor. Y no solo en la escritura sino que también se evidenció mejoría en sus habilidades argumentativas.

1. ANÁLISIS Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Los procesos de lectura y de escritura en los estudiantes se han convertido en una preocupación para la educación en nuestro país. El desarrollo de las competencias comunicativas se ha convertido en un factor indispensable para su formación integral. En busca de mejorar la calidad, se comenzó a implementar un nuevo modelo de evaluación (por competencias) que midiera los desempeños o niveles de los estudiantes en las diferentes disciplinas; este modelo fue acogido por el Ministerio de Educación Nacional y se contempla en los lineamientos curriculares de lengua castellana desde 1998, y es complementado por los estándares básicos desde 2002, para apoyar los procesos académicos de los estudiantes.

Por lo anterior, se pretendió partir de una prueba que determinara los niveles de desarrollo de competencias lectoras y escritoras de un grupo. De esta manera, según los resultados, se pudo analizar el problema de los estudiantes que participaron en la prueba y se pudieron encontrar algunas posibles causas de los mismos. Se revisó la interpretación, comprensión, proposición y argumentación. Este proceso permitió tomar medidas de control y establecer estrategias de mejoramiento desde las prácticas pedagógicas de la escuela.

Para identificar los niveles de desempeño de los estudiantes en el área de lenguaje, se analizaron los resultados de las pruebas Saber de quinto, desde el año 2012 al 2014. Se revisaron las pruebas a nivel municipal e institucional. (Tabla 1) Esto permitió una mirada global del desempeño de los jóvenes con quienes se realizó este estudio (Quienes en 2013, cursaban 5° grado).

Tabla 1: Niveles de desempeño de los estudiantes en el área de Lenguaje en la prueba Saber municipio de Girón

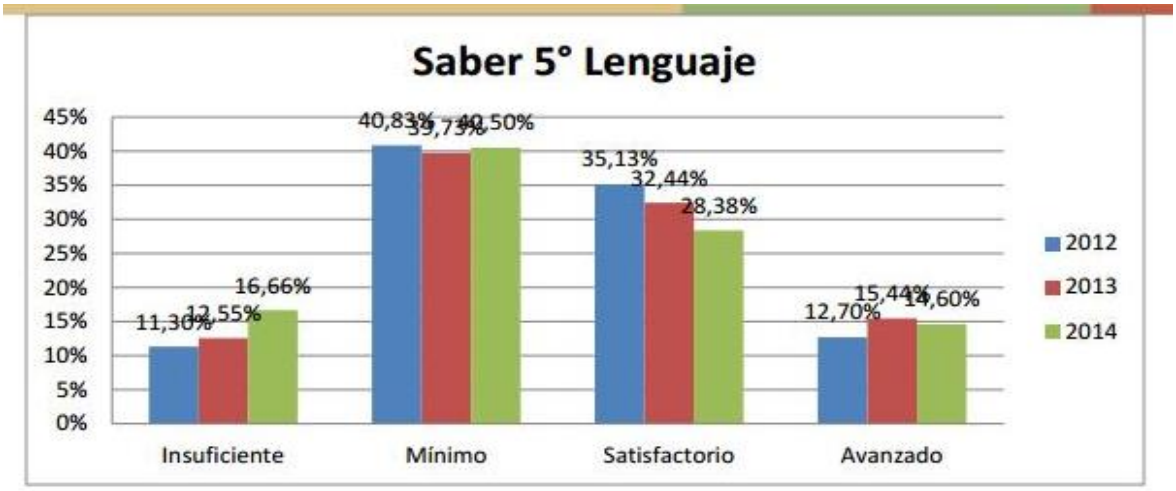
L3	Insuficiente	Mínimo	Satisfactorio	Avanzado	Frecuencia
2012	15,90%	31,12%	33,75%	19,30%	36
2013	14,82%	29,22%	36,37%	20,03%	38
2014	13,38%	26,69%	37,93%	22,25%	35
L5	Insuficiente	Mínimo	Satisfactorio	Avanzado	Frecuencia
2012	11,30%	40,83%	35,13%	12,70%	36
2013	12,55%	39,73%	32,44%	15,44%	37
2014	16,66%	40,50%	28,38%	14,60%	36
L9	Insuficiente	Mínimo	Satisfactorio	Avanzado	Frecuencia
2012	7,76%	36,80%	50,14%	5,71%	22
2013	8,38%	36,50%	49,86%	5,51%	22
2014	12,08%	42,37%	39,98%	5,63%	22

Fuente: ICFES

En el ámbito municipal, el nivel insuficiente se incrementó para el año 2014 a un 16,66% en detrimento del nivel satisfactorio que pasó de un 35,13% a un 28,38%. En cuanto al nivel mínimo hubo constancia, sin embargo esta cifra es bastante elevada en comparación con el nivel avanzado. De esta forma, al sumar los resultados en los niveles insuficiente y mínimo de cada año superaron el 50% que va en contravía con los resultados esperados en el municipio. Lo anterior implica que se debe realizar un trabajo fuerte y extenso para potenciar las competencias lectora y escritora en los jóvenes.

Además, en la figura 1, se presenta un análisis general del proceso de los estudiantes que presentaron las pruebas entre los años 2012 a 2014.

Figura 1 Resultados de la prueba Saber 5º de Lenguaje 2012-2014 municipal



Comparativamente, en los niveles de insuficiente y mínimo se observa que entre el 2012 y el 2014, el porcentaje ha aumentado, por ende los niveles de satisfactorio y avanzado han disminuido. Esto nos permite evidenciar que gradualmente se ha desmejorado en amplia proporción.

es decir, en el 2014 entre insuficiente y mínimo, el 57% de los alumnos no aprueba.

Fuente: ICFES

Ahora bien, en lo que concierne propiamente a la institución educativa donde se realizará este proyecto, el panorama no es más alentador que el municipal. La tabla 2 muestra el desempeño de los participantes en los mismos años que se analizaron en el municipio (2012 – 2014).

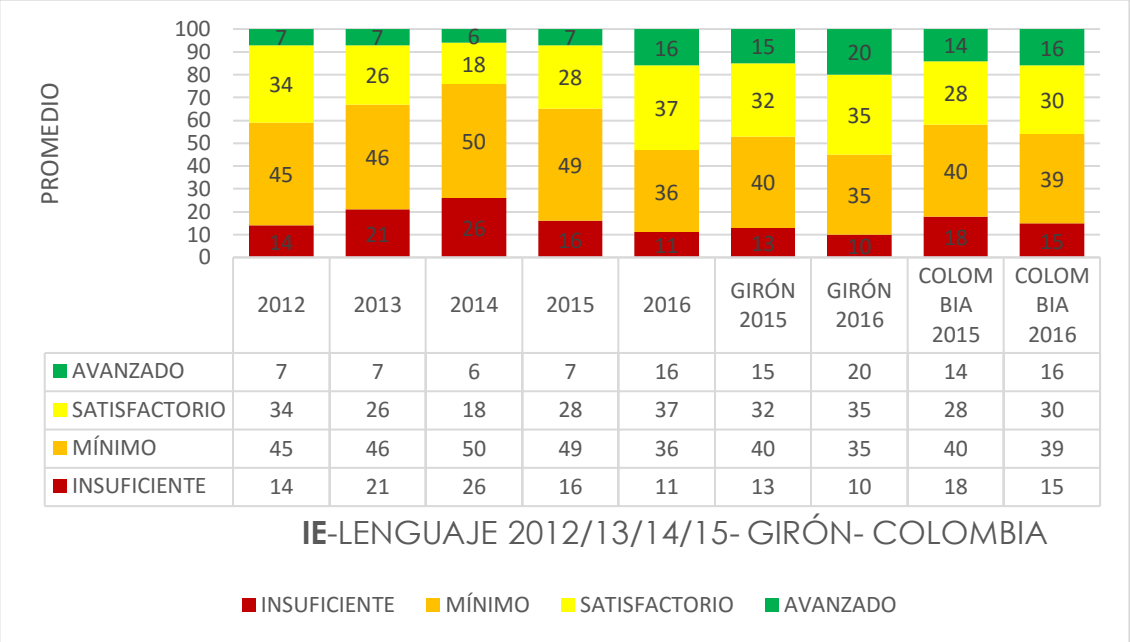
Tabla 2: Niveles de desempeño a nivel institucional

NIVEL DE DESEMPEÑO	INSUFICIENTE	MÍNIMO	SATISFACTORIO	AVANZADO
2012	14	45	34	7
2013	21	46	26	7
2014	26	50	18	6
2015	16	49	28	7
2016	11	36	37	16
GIRÓN 2015	13	40	32	15
GIRÓN 2016	10	35	35	20
COLOMBIA 2015	18	40	28	14
COLOMBIA 2016	15	39	30	16

Fuente: ICFES

En 2012, 59% se encontraba en niveles insuficiente y mínimo; el 34% en nivel satisfactorio y solo el 7% en avanzado. En 2013, 67% de los educandos se encontraban entre insuficiente y mínimo; el 26% en satisfactorio y solo el 7% alcanzó el avanzado. En el año 2014, el 76% se encontraba entre insuficiente y mínimo; solo 18% llegó a nivel satisfactorio y el 6% logró el nivel avanzado.

Figura 2: Promedios de la prueba Saber 5º de Lenguaje 2012-2014 institucional



	2012	2013	2014	2015	2016	GIRÓN 2015	GIRÓN 2016	COLOMBIA 2015	COLOMBIA 2016
AVANZADO	7	7	6	7	16	15	20	14	16
SATISFACTORIO	34	26	18	28	37	32	35	28	30
MÍNIMO	45	46	50	49	36	40	35	40	39
INSUFICIENTE	14	21	26	16	11	13	10	18	15

Fuente: ICFES

Al revisar los resultados institucionales de las pruebas en los años 2012 – 2014, se observa que los niveles de insuficiente y mínimo aumentaron, mientras que satisfactorio y avanzado disminuyeron.

Por el comportamiento observado en los resultados de las pruebas, es evidente un problema de bajo desempeño en lenguaje (sin especificar si se trata de la competencia lectora o escritora). De igual forma el panorama es preocupante,

puesto que el porcentaje elevado en los desempeños insuficiente y mínimo fue una constante en el período comprendido entre los años 2012- 2014. Y los niveles satisfactorio y avanzado fueron inferiores. De ahí que se piense en una propuesta pedagógica para la producción textual en los jóvenes de grado octavo, quienes presentaron la prueba saber en los años que se analizaron.

Ahora bien, fue en la realidad del aula en donde se hicieron más notorias las dificultades que se presentaron en el desarrollo de los procesos de comprensión y producción textual. Estas fallas se evidenciaron en los escritos producidos por los estudiantes en los ejercicios de clase o en sus tareas; que, según la rejilla de evaluación diseñada a partir de los aportes de María Teresa Serafini, Álvaro Díaz y Daniel Cassany sirvieron identificar las dificultades de los estudiantes en los aspectos formales en la producción de textos argumentativos (adecuación, coherencia, cohesión, normatividad). En la revisión, la mayoría de los escritos mostraban que lo máximo que se lograba era la formación de oraciones con concordancia entre verbo y sujeto, género y número. También referente a la segmentación con marcas textuales como guiones o asteriscos para separar ideas. (Ver anexo A) Sin embargo, en sus creaciones no se evidenciaba el uso de conectores con funciones lógicas, signos de puntuación empleados de forma correcta, pertinencia en los requisitos pragmáticos y reconocimiento de la tipología textual.

A partir de lo anterior, fue preciso referir el caso concreto de la argumentación puesto que era común que a menudo los estudiantes justificaban sus puntos de vista frente a un tema o problema a través de oraciones cortas, en la mayoría sin sentido y poco o nada relacionadas con el contexto; para argumentar se dejaban llevar por sus emociones o creencias, bien sean populares, o por principios infundidos por la tradición de sus familias, más que por otros argumentos concretos.

Esta situación que se manifestaba tanto en la oralidad como en la escritura (evidente en la participación en el aula) ha generado otros problemas como el saboteo a los

compañeros y desorden. Esto fue una muestra clara, no solo del problema de bajo nivel de lectura y de escritura, sino de otros posibles problemas que se podrían suscitar si no se tomaban medidas de control, si no se intervenía ni se buscaba una posible solución para un mejor desarrollo de las clases y para potenciar las competencias comunicativas de los estudiantes.

De este modo quedó claro que el bajo nivel en la competencia escritora, en términos globales, sumado a la poca capacidad de justificar puntos de vista constituía un gran problema de escritura en los estudiantes. Este podría tener sus bases en las prácticas pedagógicas que se han empleado a través del tiempo, en los procesos de enseñanza en la escuela; también en las técnicas de lectura y de escritura que mostraban los estudiantes que no cumplían con los parámetros de comprensión, análisis y crítica de un texto.

Por lo anterior, la producción textual de los jóvenes dejó ver que no solo era escasa sino que se limitaba a la transcripción, a los dictados o en muy pocas ocasiones a resúmenes y recuento de anécdotas, lo que para un primer ejercicio de producción no estaba del todo mal; pero cuando se trata de un proceso complejo de organización del pensamiento, planteamiento de ideas y sustentación de las mismas, se quedaba corto en la explicación, estructuración y sentido de los escritos.

Fue por ello que se hizo necesario y urgente revisar las prácticas tradicionales con que se había llevado a cabo estos procesos en la escuela y a partir de ello proponer estrategias coherentes con el problema. A partir de lo anterior, surgió la siguiente pregunta orientadora ¿Cómo la aplicación de una propuesta pedagógica que incorpore recursos informáticos influyó en la producción de textos argumentativos en estudiantes de básica secundaria?

Después de analizar la situación actual de los estudiantes de octavo grado de básica secundaria de la institución pública donde se desarrolló esta investigación, se partió de las siguientes preguntas directrices que permitieron de alguna manera enfocar y dirigir el curso de este trabajo:

- ¿Qué características debe tener la propuesta pedagógica de escritura mediada por recursos informáticos?

- ¿Qué influencia tiene una propuesta que involucre recursos informáticos en la producción escrita?

- ¿Qué características se evidencian en la producción de textos argumentativos de los estudiantes?

- ¿De qué manera los recursos informáticos pueden dinamizar los procesos de escritura argumentativa de los estudiantes?

2. JUSTIFICACIÓN

A través del tiempo, las propuestas pedagógicas acompañadas de herramientas didácticas han constituido un gran aporte a la educación, para ayudar a superar las dificultades de aprendizaje de los estudiantes; en la actualidad las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se han convertido en una de las principales fuentes de apoyo en este proceso debido a la gran aceptación que tienen en los jóvenes. De hecho, algunos docentes ya han implementado estos recursos en sus clases e incluso se han dado a la tarea de investigar acerca de la aplicación de estrategias educativas y al uso de las TIC en el desarrollo de los procesos académicos de los jóvenes.

Es así como se espera aprovechar los hallazgos de otras investigaciones para encontrar nuevas ideas acerca del impacto de los recursos informáticos sobre los procesos educativos, específicamente los de comprensión lectora y producción textual para hacer frente a las diferentes problemáticas sobre escritura presentes en los entornos escolares. De este modo, a partir de una metodología cualitativa, con un enfoque de investigación – acción, se pretendió determinar el efecto que tendrían unas estrategias basadas en talleres de escritura mediados por recursos informáticos sobre la producción textual de los estudiantes de octavo grado de educación básica.

Esta investigación puede proporcionar a los docentes diferentes alternativas de trabajo con los educandos, de cualquier grado (nivel de estudios) o edad. El impacto se puede dar desde cuatro ámbitos: propuesta pedagógica, desarrollo de competencias escritoras, desarrollo de pensamiento crítico y uso de recursos informáticos.

En cuanto al primer ámbito, el trabajo realizado puede dar luces a otros docentes sobre la manera en que se pueden dinamizar sus procesos de enseñanza de escritura, a través de talleres en secuencia, cuya principal característica es el trabajo colaborativo. Esto no solo facilita el trabajo del docente en evaluación y control del

grupo, sino que también fortalece la confianza de los estudiantes al tener el apoyo de un par, lo cual se verá reflejado en mejores resultados.

En cuanto al segundo aspecto, desarrollo de competencias escritoras, por medio de esta investigación se puede dar cuenta de los avances de los estudiantes en la producción de cualquier tipo de texto. Desde partir de la lectura para la elaboración de los escritos, hasta pasar por todo un proceso de planificación textual, estructuración del pensamiento y organización de ideas en un texto formal.

Respecto al tercer ámbito, desarrollo de pensamiento crítico, en esta propuesta se fortalece el carácter argumentativo de los estudiantes en la medida que se amplía su visión de mundo, se profundiza en la lectura de diversos tipos de textos y en la expresión de sus opiniones a través de la escritura, justificada con características formales y con sentido.

En el último aspecto, uso de recursos informáticos, este trabajo muestra la forma en que la afinidad de los jóvenes por la tecnología combinada con una propuesta pedagógica enfocada en la lectura y en la escritura, los resultados pueden ser favorables tanto para el docente como para el educando. Para el profesor representa una herramienta más de apoyo a sus prácticas educativas y para el estudiante significa una nueva manera de acercarse al conocimiento, posiblemente con más agrado.

Es también de enfatizar la importancia de las herramientas tecnológicas en la medida que las políticas de educación actuales están enfocadas en el desarrollo de competencias digitales. En una era global, en la que la informática y los avances tecnológicos se apropian cada vez más de la sociedad y los entornos virtuales forman parte importante de la vida cotidiana, se hace casi imprescindible educar a los jóvenes y niños en el correcto uso de estas herramientas.

A partir de esta investigación se podría dar un aporte a la educación en relación con la producción textual, la escritura argumentativa y la aplicación de TIC en las

estrategias de enseñanza. Los docentes podrían emplear los resultados de este estudio para establecer la incidencia de los medios tecnológicos en la producción escrita de los aprendices y destacar la argumentación como medio para la formación de visión crítica de mundo. En síntesis, esta investigación pretendió integrar el impacto de los recursos informáticos en la enseñanza de la escritura argumentativa y por su enfoque de investigación – acción, pudo dar luces para mejorar la calidad de la educación, a partir de la reflexión que surgió en la práctica.

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GENERAL

Determinar cómo influye la aplicación de una propuesta pedagógica que involucre recursos informáticos en la producción de textos argumentativos con estudiantes de básica secundaria.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar las características que debe tener una propuesta pedagógica de escritura mediada por recursos informáticos.

2. Reconocer la influencia de una propuesta que involucre recursos informáticos en la producción escrita.

3. Determinar las características de la producción de textos argumentativos de los estudiantes.

4. Constatar la manera en que los recursos informáticos pueden dinamizar los procesos de escritura argumentativa de los estudiantes.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

Dentro de los proyectos de investigación sobre escritura y mediaciones informáticas se han encontrado grandes avances a nivel internacional, nacional y local. En cuanto a los internacionales, la implementación de la tecnología en ambientes educativos se ha convertido en parte fundamental de su diario vivir. Respecto a los aportes nacionales, desde hace varios años se han empezado a involucrar diversas estrategias como las relacionadas con recursos informáticos en la educación, además, se ha privilegiado la formación de pensamiento crítico y argumentativo. Y desde lo local, se ha comenzado a dar los primeros pasos en el ambiente investigativo, tanto de lectura y escritura como en la implementación de recursos informáticos aplicados a la educación. Por esto, a continuación se mencionan algunos de estos estudios.

4.1.1. Internacionales:

En primer lugar, se revisa el compendio de las investigaciones realizadas por Noguera Johana y Zambrano Wilmer[1], desarrolladas en la Universidad de Los Andes, Venezuela, en el año 2013. Este trabajo, enmarcado dentro de la IA, bajo la técnica de recolección de datos, muestra algunas luces sobre la producción de artículos de opinión para promover la escritura de textos argumentativos en estudiantes de tercer año de educación media, en el estado de Táchira.

[1] NOGUERA CÁRDENAS, Johana y ZAMBRANO CASTRO, Wilmer. La producción de artículos de opinión como estrategia para promover la escritura de textos argumentativos en la educación media. (Recuperado el 16 de junio de 2014). Disponible en: http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/4648/4416.

Este estudio expuso una serie de estrategias de escritura que permitió a los estudiantes identificar la calidad de sus composiciones textuales. También consistió en revisar sus primeros escritos y partir de ellos iniciar un proceso de reescritura; después de esto, los estudiantes valoraron la escritura como un proceso de construcción, revisión y reconstrucción, siempre en busca del mejor resultado. Luego de la aplicación de los métodos expuestos en el proyecto, se observaba que la mayoría de los participantes lograron grandes avances y mejoría en la calidad de sus escritos.

Además de la estrategia de escritura argumentativa, esta investigación se abrió paso a través del uso de una herramienta informática como el blog. En este se publicaron los escritos de los estudiantes, que los motivó a esmerarse más por hacer un buen trabajo debido al interés en que sea publicado y leído por un público probablemente numeroso. De manera que tales estrategias podrían ser de gran ayuda para su implementación en esta investigación.

En segundo lugar, la investigación de Guzmán Cedillo, Yunuen. Y otros[2], realizada en la Universidad Nacional Autónoma de México, en 2013, reunió dos elementos básicos relacionados con este trabajo: la escritura argumentativa y la integración de TIC. Este equipo encontró un problema en los procesos de producción textual en la educación superior, por ello, desde una mirada constructivista, buscaron que sus estudiantes "tengan una concepción compleja de los problemas y desarrollen un pensamiento científico para aproximarse a su análisis y solución; posean habilidades para resolver problemas; desarrollen una capacidad de trabajo en colaboración"[3].

---

[2] GUZMÁN Cedillo, Yunuen; FLORES MACÍAS, Rosa y TIRADO SEGURA Felipe. Desarrollo de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea: una propuesta constructivista. (Recuperado el 28 de noviembre de 2014). Disponible en: http://scielo.isciii.es/pdf/ap/v29n3/psicologia_social1.pdf

[3] Íbid. P. 907

Para lograr este objetivo, los recursos informáticos fueron pieza clave. La incorporación de estos recursos ofrece nuevos espacios para la comunicación, promovió la capacidad de pensamiento crítico y favoreció el trabajo colaborativo. En esta investigación se planteó el reporte de varios estudios sobre la modificación de la argumentación a través de los foros de discusión. Por ello, la información se encontró organizada en cinco apartados, para comprender mejor la importancia de integrar recursos informáticos con la enseñanza de escritura argumentativa.

En el primer apartado los investigadores diseñaron una propuesta con énfasis en la competencia comunicativa. En el segundo apartado se habló de la competencia argumentativa desde dos perspectivas: la lingüística, que podía ser estimulada desde el trabajo colaborativo; y la psicológica, que veía la capacidad de argumentar como parte de una práctica individual de pensamiento. Dicho proceso se observa mejor en la figura 3.

Figura 3. Recursos presentes en la competencia argumentativa

Fuente: GUZMÁN Cedillo, Yunuen; FLORES MACÍAS, Rosa y TIRADO SEGURA Felipe.

En los apartados tres y cuatro se dio cuenta de la importancia de los foros de discusión en línea como promotores de la argumentación en un ambiente diferente al presencial, que involucró elementos tecnológicos. Y el quinto apartado concluyó

con la importancia de fortalecer la argumentación para generar en los estudiantes la capacidad de plantear sus ideas de forma crítica, clara, coherente y con verdaderos argumentos. La reunión de estos componentes, más el uso de recursos informáticos favoreció los procesos de escritura, en estudiantes de cualquier grado. Este estudio fue valioso para la reflexión y el planteamiento de propuestas que involucren el desarrollo de procesos de pensamiento crítico y de la competencia argumentativa.

Otro estudio es el de Padilla, Constanza[4], realizado en Argentina, en 2012. En este se presentaron los resultados de proyectos enfocados en la argumentación académica en estudiantes universitarios. Dicha investigación aportó unos enfoques de enseñanza y estrategias de la escritura que fueron significativos para este trabajo; pese a que las edades y el nivel del grupo de estudio de Padilla no coincidió con el del grupo que fue objetivo de este proyecto, las estrategias sí pueden ser aplicables.

El estudio partió de los siguientes interrogantes:

> *"¿Cómo interactúan los estudiantes con el conocimiento disciplinar, mediado por los procesos de lectura y escritura? ¿Cómo van apropiándose de sus modos de construcción, circulación y legitimación? ¿Qué estrategias de intervención son más adecuadas para favorecer estos procesos? ¿Qué aspectos de la escritura académica es necesario enseñar explícitamente? ¿Cuáles son las dificultades más recurrentes? ¿Qué factores influyen en la calidad de los escritos estudiantiles teniendo en cuenta el itinerario académico que recorren?"*[5]

[4] PADILLA, Constanza. Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. P. 31-57. (Recuperado el 16 de abril de 2014). Disponible en: http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/4164/3167.
[5] Íbid. Pg. 34.

A partir lo anterior, propusieron una serie de actividades que mediante la triangulación de datos proporcionó ideas sobre la motivación a los jóvenes universitarios para la producción de ponencias; en una primera etapa se enfocaron en la lectura y escritura de argumentación cotidiana como artículos o comentarios y en una segunda etapa, se centraron en la argumentación académica, para este efecto se plantearon actividades grupales, luego en parejas, hasta llegar a la escritura individual. Los resultados fueron de excelente participación y buenos contenidos de los textos, mejoría en la calidad de elaboración. De modo que, en este caso, lo relevante de este estudio es la metodología empleada para la producción textual de los estudiantes, así que un ajuste en el nivel de complejidad, el trabajo por fases puede ser útil en educandos de diferentes edades.

Sin embargo, pese a los progresos en el proceso de escritura argumentativa, en la investigación expuesta por Padilla se determinó que aún falta mucho por cuestionar sobre la importancia y el papel de la argumentación en la escritura: "*no ha sido todavía suficientemente investigado el papel que juega la argumentación en las diversas clases de escritos académicos y su conexión con los modos de aprendizaje en las distintas disciplinas*".[6] A partir de las conclusiones expuestas en esta investigación queda la inquietud de explorar más las diferentes estrategias de la escritura argumentativa.

Ahora bien, estas ideas sobre el uso de las tecnologías también fueron relevantes para el equipo de investigadores de Sáez López, José Manuel. Y otros[7]. Esta investigación realizada en 2012, en España, explicó que todas estas herramientas contribuyeron a mejorar siempre que fueron usadas de la forma adecuada, por lo que las estrategias metodológicas jugaron un papel fundamental en el aprendizaje

[6] Íbid. Pg. 35.
[7] SÁEZ LÓPEZ, José Manuel. Y otros. Descubriendo Edmodo: beneficios del microblogging en educación de adultos. (Recuperado el 16 de abril de 2014). Disponible en: http://revistas.ojs.es/index.php/campoabierto/article/view/1196/955.

cooperativo; en otras palabras, lo más importante en los procesos educativos no fue la herramienta (virtual o tradicional) sino el método de implementación.

Así, algunos estudiosos han encontrado plataformas educativas adecuadas para incorporarlas al aula, una de ellas es Edmodo: una red que permite la interacción entre docentes y estudiantes. De manera que la investigación de Sáez López, José Manuel. Y otros, tiene como objetivo principal mostrar suficientes evidencias científicas respecto al uso de una plataforma virtual y sus implicaciones en el ámbito educativo.

Con una metodología que integró los enfoques cuantitativo y cualitativo para revisar y recopilar datos, más el análisis de casos específicos; se realizó el trabajo con estudiantes de educación secundaria para adultos. Los resultados revelaron que se encontró gran aceptación por parte de los participantes; no obstante, los estudiantes, que apenas estaban en un nivel de transición en las prácticas de aprendizaje tradicional a las virtuales, aún requerían de la asesoría presencial. En resumen, para los investigadores, Edmodo ofreció aportes significativos a los espacios escolares para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes siempre que estuvieran acompañados, por buena orientación y variedad de estrategias didácticas.

Dicho estudio se realizó con 52 estudiantes: 25 del módulo I y 27 del módulo II de educación Secundaria para adultos de un centro en la provincia de Ciudad Real. Para ellos se diseñó un cuestionario mixto que se aplicó antes del uso de Edmodo y un post-test que se aplicó después de haber trabajado con la plataforma. Además, se planteó un análisis documental para determinar la frecuencia e intensidad del uso de plataformas virtuales en el centro educativo. También se revisaron cuidadosamente los comentarios de los estudiantes en la plataforma, más la observación de la práctica en el aula. En síntesis, en la comparación de los datos del pre- test y el post- test se evidenció mejoría en la calidad de la competencia comunicativa, que se vio en los comentarios y respuestas de las preguntas abiertas.

A través de esta herramienta los estudiantes tuvieron la oportunidad de compartir experiencias con sus pares, se motivaron a participar y hacer preguntas, hasta proponer que se empleara la plataforma en todas las asignaturas. "*A pesar de estar iniciándose en el uso de la Edmodo, las actitudes y opiniones de los estudiantes son positivas*"[8], en el análisis se encontró que hubo aumento de aprendizaje, más acceso al material y mejor comunicación con los profesores, por lo que manifestaron deseos de un enfoque semi-presencial que involucró el modo virtual sin omitir la figura del profesor. En esta medida se hizo valiosa la implementación de la plataforma educativa pues aportó ideas para potenciar el trabajo de la expresión y justificación de opiniones, además de su uso para fines académicos extra clase.

En relación con el tema de las herramientas que ofrecía la red, la investigación "web 2.0 y redes sociales. Implicaciones educativas"[9] realizada en España, en el año 2012 por Etxeberría, Félix y otros mostró cómo un grupo de investigadores abordaron desde un enfoque analítico y descriptivo las aplicaciones y riesgos de la web 2.0 en los ambientes escolares y en la sociedad, partieron de la pregunta sobre cómo "*la web 2.0 y las redes sociales podrían modular factores o dimensiones (las neurológicas incluidas) presentes en la configuración del proceso de aprendizaje*".[10] Entonces, para reconocer la modulación esperada se comenzó por contextualizar la evolución de la web. Fue así como lograron reconocer tres modos de aplicar la tecnología que también fueron propuestos por Cassany: primero, como reemplazo del material físico; segundo, como medio interactivo; y finalmente, como herramienta cooperativa.

Esta contextualización llevó a los investigadores a fortalecer la idea de ampliar la capacitación de los educadores en lo que respecta al uso de tecnologías, puesto

[8] Íbid. Pg. 66.
[9] SANTOS REGO, Miguel A. et al. Web 2.0 y redes sociales. Implicaciones educativas. (Recuperado el 20 de abril de 2014). Disponible en: https://tcomeduc.files.wordpress.com/2015/04/y-redes-sociales-implicaciones-educativas.pdf
[10] Íbid. Pg. 14

que tanto nativos como migrantes digitales se encontraron en proceso de aprendizaje solo que desde diferentes enfoques.

Por otro lado, en los que respecta al artículo de opinión, está el trabajo: redacción de artículos de opinión: propuesta didáctica fundamentada en una superestructura argumentativa. En esta investigación realizada por el investigador Manuel Castillo Verano, docente de la universidad Simón Bolívar en Caracas, presentó una estrategia didáctica que describe las pautas y las estrategias didácticas para producir textos argumentativos a partir de una tesis y dos variables. Estos textos tienen una superestructura que contiene elementos como la introducción, (que incluye la tesis); el desarrollo, (en el que cada párrafo expone un argumento); y la conclusión, (que se compone de una oración que reitera la tesis, otra que ofrece una recomendación y una oración final que constituye una predicción).

Este ejercicio se realizó con estudiantes de primer semestre de distintas carreras. La estrategia consistió en producir artículos de opinión con la superestructura expuesta. Adicional se mostró que el trabajo se realizó en tres etapas, a las que llamó: instrucción para los estudiantes, desarrollada en seis componentes (determinación del contexto, delimitación del tema, definición de la tesis, considerar las conclusiones, explicitar los argumentos, seleccionar los mejores argumentos); la redacción del artículo de opinión, que se realizó en tres partes (la introducción, el desarrollo y la conclusión); y la revisión que se trabajó a partir de la autocorrección teniendo en cuenta cuatro acotaciones (la coherencia global y local, el uso del punto y de los signos de puntuación, revisión de las estrategias discursivas, revisión de los recursos de cohesión).

Como consideraciones finales se enfatiza en la necesidad de generar mayores y mejores espacios para la lectura, ya que de este proceso depende el éxito de la escritura. Como segunda consideración se analiza que la didáctica podía convertirse en una camisa de fuerza, pero al considerarla como un punto de partida, puede ser bastante efectiva, sin desconocer que los escritores son quienes deben

escoger su estilo y la organización retórica más adecuada para sus ideas. De esta investigación queda la conciencia que se debe tener sobre los aportes y los riesgos que supone implementar las redes sociales y otras herramientas tecnológicas en la educación.

4.1.2. Nacionales:

En relación con lo anterior, respecto al uso de recursos informáticos y su aplicación a la educación en especial a la escritura de tipo argumentativo, en Colombia también se han desarrollado investigaciones que muestran un panorama académico favorable, en la medida que se abría paso a la exploración y a la apropiación de nuevas estrategias con miras a mejorar la calidad educativa.

Una investigación sobre la escritura, específicamente la argumentativa, fue la propuesta por Bolívar, Alexis y Montenegro, Rocío[11], realizada en la Universidad Autónoma del Caribe, Colombia, en el año 2012. Esta se enfocó en los procesos de escritura en estudiantes de décimo grado que se adaptó a las necesidades de esta investigación en la medida que ambos casos plantearon el trabajo con jóvenes de básica secundaria. El estudio mencionado partió de las siguientes problemáticas: primero que todo, la poca importancia que se dio a la formación lingüística, por parte de la sociedad en general y de los estudiantes; en segundo lugar, el uso de prácticas de escritura mecánicas y lejanas de un contexto real; en tercera medida, la tendencia de los docentes a señalar las dificultades de los estudiantes y la falta de una búsqueda de estrategias que se enfocaran en desarrollar sus competencias textuales y argumentativas; en cuarto lugar, el poco uso de la argumentación escrita en el desarrollo de las clases de Lengua Castellana en las instituciones educativas; en quinto lugar, creer que la argumentación era muy complicada para los estudiantes y centrar la atención en la narrativa; en sexto lugar, falta de formación

[11] BOLÍVAR, Alexis y MONTENEGRO, Rocío. Producción de textos argumentativos escritos en estudiantes de décimo grado. P. 92-103. (Recuperado el 16 de abril de 2014). Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4497300.pdf.

pedagógica de los docentes; y finalmente, la falta de preparación didáctica para enseñar a argumentar. Todas ellas, situaciones que se veían también en otros entornos y no solo en el que referencia el estudio de Bolívar.

A partir de los problemas enumerados, se inició una investigación enfocada en las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes, así que se comenzó por encuestar a los estudiantes. Los resultados mostraron que pese a que los jóvenes consideran la importancia de la escritura para su formación profesional también encontraban dificultades en su práctica debido, en gran medida, a sus falencias en las bases de lectura comprensiva, pues se les olvidaba fácilmente lo que documentaban para producir sus textos; además, resaltaban que otra dificultad es que "*los docentes hacen más énfasis en los aspectos normativos de la lengua escrita a la hora de enseñar a elaborar textos escritos y de corregirlos*"[12], cuando en realidad se debería prestar más atención a la adecuación, pues el hecho de no saber el tipo de texto al que se enfrentaban constituyó una falencia significativa a la hora de la producción por parte de los estudiantes. Los errores mencionados también constituyeron un gran aporte a esta investigación, pues servirán como base para desarrollar propuestas que contribuyan a mejorar en estos procesos.

Las evidencias dejaron claro que no había un solo problema de escritura sino que son varios los factores que influían en los bajos niveles de producción textual por parte de los estudiantes, en especial de la escritura argumentativa; por estas razones, dicha investigación se fundamentó en el paradigma empírico analítico y se desarrolló en las siguientes tres etapas: diagnóstico, diseño y aplicación de la estrategia didáctica, y análisis de la incidencia de la propuesta didáctica planteada; con el fin de dar respuesta al interrogante: *"¿Cómo mejorar la producción de textos escritos argumentativos en estudiantes de Décimo Grado?"*[13]. Así las cosas, después de aplicadas las estrategias didácticas la gran mayoría del grupo mejoró

[12] Íbid. Pg. 94
[13] Ibid. Pg. 97

notablemente sus habilidades escritoras, excepto un pequeño grupo de estudiantes que mostró poco interés en las actividades; lo que hace pensar que falta revisar las estrategias de motivación en los estudiantes, para lograr más participación. Los principales aportes de esta investigación para este trabajo fueron los interrogantes que hacen reflexionar sobre el papel docente y las estrategias empleadas. Además, algunas de las ideas planteadas con estudiantes de décimo se pueden replicar con otros grados de bachillerato como es este caso.

Otra investigación acerca de los procesos argumentativos, es la de Salazar y Pulido[14], quienes desarrollaron en 2011, en la Universidad Tecnológica de Pereira, una serie de actividades colectivas, como las propuestas por Cassany, con grupos de 3º y 4º de primaria. Lo más importante en esta investigación se centró en el concepto de interactividad. En el desarrollo de su propuesta didáctica, encontraron que durante el proceso se evidenció una secuencia IRE, es decir, iniciación del maestro como el mediador entre el conocimiento y el individuo; respuesta del niño, reflejada en el trabajo grupal de producción; y evaluación, en la medida que los mismos estudiantes colaboraron con la socialización y las correcciones de los otros. Este proceso favoreció la escritura argumentativa con el apoyo de las TIC.

Esta investigación se llevó a cabo con un grupo de 17 estudiantes, con edades entre los nueve y los trece años, de estratos socio económicos uno y dos. Estos niños y jóvenes vivían cerca de la institución educativa y las autoras de este proyecto pretendían analizar el desarrollo en la capacidad argumentativa escrita de los estudiantes, pero no como un proceso académico y aislado, sino como una reacción al entorno que los rodea, por ello dan mayor importancia al contexto.

Así, desde un enfoque interpretativo de origen constructivista, estas investigadoras buscaron comprender los fenómenos, en este caso relacionados con la argumentación escrita, a partir del contexto como parte fundamental para una

[14] SALAZAR C. Diana Teresa y PULIDO D. Leidy Alexandra. La interactividad en la enseñanza y el aprendizaje de procesos argumentativos con apoyo de tic. (Recuperado el 25 de noviembre de 2014). Disponible en: http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/2621/1/37133S161.pdf

correcta interpretación. Su diseño, clasificado como estudio de caso, recogió las características que rodeaban a los participantes, el entorno en que se desenvolvían, las situaciones que los acompañaban y la forma en que respondían a ellas; además, profundizó en las estrategias y los mecanismos de interactividad, para determinar así la importancia de intervenir en el desarrollo de procesos argumentativos en los estudiantes.

En las diferentes sesiones de trabajo, se utilizaron herramientas tecnológicas. Durante la primera sesión, partieron de situaciones problemas para sensibilizar a los estudiantes y generar en ellos la iniciativa de expresarse a través de la escritura, pues ya argumentaban desde la práctica cotidiana en la oralidad, pero debían ahora llevarlo a la escritura. De esta manera, mediante recursos como televisor, computador y radio, presentaban la información relacionada con el tema del que iban a hablar. En seguida pasaban a la construcción de planeación del texto con una postura crítica, para lo que se les pedía opinar y defender sus ideas. En una cuarta sesión, se pasaba a crear noticias para luego opinar sobre estas.

Ahora bien, dado que en la época actual los recursos informáticos forman parte importante de la vida cotidiana de niños, jóvenes y adultos, en este estudio se tuvieron en cuenta dichas herramientas para aprovechar su incidencia en los procesos de lectura y de escritura, con un enfoque crítico, adaptado a las edades de los niños de grados 3º y 4º, con quienes fue realizado este estudio; no obstante, estos niveles de profundización en lectura y desarrollo de pensamiento crítico se podría modificar según las condiciones de los participantes de investigaciones futuras. El enfoque en las competencias argumentativas en escritura y el uso de los medios informáticos para mediar las prácticas pedagógicas fueron aportes importantes para este proyecto.

Por otra parte, la investigación de Manrique Grisales, Jorge[15]. Realizada en la Universidad Pedagógica Nacional en 2011, planteó la importancia de los recursos informáticos para la motivación y el desarrollo de pensamiento crítico en los estudiantes, con lo que se esperaba mayor interés en las prácticas de escritura y más fortaleza en los procesos argumentativos. Por ello, en este estudio se empleó el diseño de un programa que permitió relacionar los modelos de pensamiento a través de esquemas que eran representados en un software.

El modelo diseñado por este investigador se encuentra en el Banco de Objetos de Aprendizaje del portal http://www.colombiaaprende.edu.co del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. A través de este programa, el participante (usuario) desarrollaba una serie de actividades que van desde el entrenamiento hasta la producción final de una columna de opinión. Con lo que se conseguía que los estudiantes replantearan sus ideas y les dieran una mejor organización; además se enseñaban algunas pautas de tipología textual para la composición; luego se llegaba al reconocimiento interior de las estructuras textuales y la posterior materialización del discurso en el artículo que resultaba de todo este proceso.

Dentro de las conclusiones de la investigación sobresalió la prevalencia del texto escrito como una de las mejores opciones para la representación del conocimiento, lo cual favoreció a la organización de ideas y argumentación de las mismas, en estudiantes que ingresaron a la universidad; pero esta propuesta se podría replicar a otros niveles educativos.

[15] MANRIQUE GRISALES, Jorge. Del messenger a la escritura argumental: un recorrido por el problema de la escritura en la universidad. (Recuperado el 01 de diciembre de 2014). Disponible en: http://search.proquest.com/docview/1435667829/AC080A0083774677PQ/1?accountid=15412.

4.1.3. Locales:

En cuanto a las investigaciones sobre la escritura y sobre el uso de recursos informáticos aplicados a la educación, está la propuesta de Rojas Flórez, Elkin Rodrigo[16], realizada en la Universidad Industrial De Santander, en el año 2012. En este proyecto se integraron tres áreas básicas a través de TIC, desde una metodología cualitativa con enfoque IA que permitió la reflexión de las prácticas y la búsqueda de posibles soluciones mediante las mejores estrategias.

Esta investigación que se llevó a cabo en una institución del sector rural mostró que es posible desarrollar buenas ideas pese a las condiciones en que se encuentre la población objeto de estudio. Con algo de creatividad, se logró relacionar las áreas de matemáticas, ciencias y lenguaje, en un proyecto basado en el uso de herramientas tecnológicas.

Dentro de los instrumentos empleados para llevar a cabo esta investigación, estuvieron la entrevista, la observación participante y el taller investigativo. A partir de los datos arrojados por estos instrumentos, se encontró lo siguiente: desde la perspectiva de la integración por áreas, los docentes reconocieron que quedan motivados al cambio, pese a que en un comienzo veían muchos inconvenientes; además, se determinó que el trabajo en equipo les incomodaba a los docentes en la medida que esto implicaba una reforma a los planes de estudio. Desde el uso de TIC en la práctica pedagógica, quedó la sensación de que estas herramientas son de utilidad solo cuando hay una adecuada mediación por parte del docente y que aún hay muchos problemas por solucionar en cuanto a las mediaciones en línea.

[16] ROJAS FLÓREZ, Elkin Rodrigo. Propuesta de integración de tres áreas básicas a través de las Tic en un centro educativo público. (Recuperado el 01 de diciembre de 2014). Disponible en: http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2012/146642.pdf.

Por otra parte, respecto al uso de la tecnología en la educación, estuvo también la investigación de Zuta Acuña, Dayana[17]. En esta propuesta se abarcó el campo de la escritura argumentativa en jóvenes de educación media y se planteó un aporte desde la pedagogía que enriqueciera el desarrollo de las competencias escritoras en los estudiantes a partir del uso de las redes sociales como generadoras de posturas polémicas. La metodología de esta investigación fue cualitativo, con un enfoque IA, lo que permitió un acercamiento y análisis profundo de la situación estudiada en dicha institución.

De lo anterior, se llegó a planteamientos como: la lectura de textos de interés de los estudiantes fue uno de los principales factores para incentivar la lectura crítica y la argumentación. Además, la ayuda de las redes sociales amplía el concepto de lectura y favorece sus diferentes niveles. Se logró también incentivar en los educandos el respeto por los derechos de autor, en tanto que se reconocía y se evitaba el plagio. De este modo, gracias a las diversas estrategias implementadas, se favoreció la argumentación tanto desde la oralidad como desde la escritura.

A partir de los antecedentes mencionados, se aclaró el horizonte de esta investigación en la medida que estos estudios permitieron conocer lo que se ha logrado en materia de escritura, argumentación y uso de recursos informáticos. Los aportes de estas investigaciones mostraron un camino que se ha recorrido con buenos resultados, pero también mostraron las dificultades que han surgido en medio de la implementación de nuevas estrategias. Por lo anterior, el propósito de este trabajo fue aplicar las técnicas que fueron exitosas y proponer nuevas alternativas con las experiencias fallidas, esto permitió que este proyecto ampliara más el horizonte en el campo de la educación, la escritura y la informática.

[17] ZUTA ACUÑA, Dayana. Acceso equitativo al conocimiento y desarrollo de la argumentación: una experiencia didáctica en la clase de lengua castellana. (Recuperado el 02 de marzo de 2015). Disponible en: http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2014/153445.pdf

4.2. MARCO CONCEPTUAL:

La idea para este proyecto fue integrar los resultados que han arrojado las diferentes investigaciones en lo que concierne a los procesos de escritura, a la producción de textos argumentativos y a la implementación de recursos informáticos en la enseñanza de dichos procesos. Para ello, se revisaron los aportes de algunos teóricos que se han enfocado en alguna de las competencias mencionadas, para explorar más a fondo sus apreciaciones conceptuales y contemplar la mejor manera en que se podrían integrar para lograr un aporte significativo en la educación.

En lo que respecta a las herramientas tecnológicas, para llevar a cabo los procesos de enseñanza, la sociedad actual y los ambientes de aprendizaje en que se desempeñan tanto educadores como educandos obligan a adquirir una competencia significativa en relación con la era digital; a partir de esto, se revisaron algunos aportes de Emilia Ferreiro[18], en los que se explica la necesidad de conocer más sobre los avances tecnológicos y sus aportes a la educación para aprovecharlo de la mejor manera en el que se explica la necesidad de conocer más sobre los avances tecnológicos y sus aportes a la educación para aprovecharlo de la mejor manera. Se plantea además una variedad de escenarios escolares en los que es posible usar las tecnologías, dentro o fuera del aula, y se deja abierto el interrogante sobre el impacto que tendría el uso de determinadas herramientas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es precisamente el interrogante planteado por Ferreiro uno de los que orienta esta investigación.

[18] FERREIRO, Emilia. Alfabetización digital ¿De qué estamos hablando? (Recuperado el 16 de abril de 2014). Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022011000200014&script=sci_arttext.

4.2.1. Los procesos de escritura en entornos informáticos:

Uno de los referentes más representativos en torno a la temática de escritura en medio digital fue Daniel Cassany[19]; en relación con las herramientas tecnológicas, el autor ha escrito sobre las diferentes reacciones de docentes que manifiestan cierta preocupación y una visión poco o nada optimista frente al tema, ante esto plantea una crítica en la medida que este encuentro cultural implica más ventajas que un motivo de angustias, pues los "migrantes digitales" conocieron el mundo antes y después de la influencia de este fenómeno. Ahora la información está al alcance de todos y cualquiera puede acceder a ella, por esta razón en la escuela se deben implementar estrategias pertinentes para enseñar a los jóvenes cómo identificar el tipo de información apropiada y los usos correctos de las herramientas digitales, así como el respeto por las ideas de otros a la hora de realizar sus trabajos.

Además, la información no solo está al alcance de todos, sino que también puede ser construida colaborativamente, a este respecto, Blanco, Laura y Ramos, Eduardo[20] exponen una amplia gama de posibilidades de recursos informáticos, describen sus ventajas y algunas posibles aplicaciones en el ambiente educativo. Pese a esto, Cassany reconoce que el uso de internet llegó a los ambientes educativos de manera informal y desordenada, pero también abona que en la actualidad se ofrecen plataformas enfocadas en el aprendizaje con aplicaciones como foros, chat, wikis, entre otros, que también son mencionados por los autores citados. En otras palabras, las herramientas virtuales no reemplazan las clases sino que se unen a ellas, de modo que no son distractores sino elementos de apoyo para la clase que la pueden enriquecer. No obstante, vale recalcar que esto depende del uso que se haga de los programas y del modo en que se enseñe a los jóvenes a

---

[19] CASSANY, Daniel. Después de internet. (Recuperado el 16 de abril de 2014). Disponible en: http://www.labev.uerj.br/textos/3-Cassany_Despu%C3%A9s%20de%20Internet-2011.pdf.

[20] BLANCO, Laura y RAMOS, Eduardo. El futuro ya no es lo que era. Nuevas plataformas, redes y tecnologías para la educación 2.0. Rev. Telos, Nº78, ene-mar 2009. (Recuperado el 30 de agosto de 2014). Disponible en: http://telos.fundaciontelefonica.com/telos/articulocuaderno.asp@idarticulo=5&rev=78.htm.

valorar la ayuda de las tecnologías. De ahí que la formación docente también cobra importancia en este proceso.

Por otra parte, Cassany, plantea el interrogante que podría hacerse cualquier docente y que orienta la investigación *"¿qué debo hacer en el aula y qué debo reservar para la red?"*[21] Ante esta pregunta, se explican tres mecanismos de aplicabilidad de los medios digitales: uno, como sustituto del material físico, cuando la red ofrece información que antes se encontraba solo en los libros impresos; aunque en la actualidad sería un desperdicio limitar los beneficios de la red solo para reemplazar el medio físico. Otro modo es el interactivo, en el que la red actúa como medio para la recepción de producciones de los estudiantes; finalmente, estos medios actúan como una herramienta cooperativa, en la que todos aportan y construyen el conocimiento, como es el caso de las wikis, los foros virtuales y otros recursos que permiten que los estudiantes hagan sus aportes a partir de lo investigado.

Aunque es evidente que la forma más completa de utilizar la red es la tercera, no se puede desconocer la utilidad de cualquiera de las tres, por el contrario, la idea es que cada uno de estos medios pueda ofrecer su apoyo a las didácticas de clase. Por tanto, lo que se propone es una serie de clases variadas en las que se incluya el apoyo de las tecnologías sin excluir la presencia y la interacción entre docentes y estudiantes; antes bien, es necesario que el docente se convierta en un dinamizador, guía y promotor de buenas prácticas en el aula, tal como lo señalan Blanco y Ramos[22].

A todo esto, desde el punto de vista internacional, el Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje reconoce la competencia digital como fundamental; este precedente implica el cambio en políticas educativas

---

[21] CASSANY, Daniel. Después de internet. P.17. (Recuperado el 16 de abril de 2014). Disponible en: http://www.labev.uerj.br/textos/3-Cassany_Despu%C3%A9s%20de%20Internet-2011.pdf.

[22] BLANCO, Laura y RAMOS, Eduardo. Op. Cit. P.23

a tal punto que en Colombia se promueve la aplicación de las mismas a través la ley 1341 de 2009[23]. En la cual se establecen las políticas públicas relacionadas con el sector de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. En lo concerniente a la educación, se estipulan principios clave para el buen uso de estas herramientas en el aula, como protección al usuario, calidad del servicio, así como lo referente a la cobertura.

De esta manera se evidencia que los beneficios que brinda la tecnología, principalmente en el ámbito académico, son mayores que sus desventajas; bien dice Santos Rego "S*i la web 1.0 solo nos permitía «leer», la web 2.0 nos permite leer y «escribir»"[24].* Es en este momento de la era digital cuando los recursos informáticos se ponen a plena disposición de los estudiantes para aplicar los conocimientos adquiridos, puesto que ahora se permite, como se ha dicho, la interacción y la construcción compartida del conocimiento.

Referente a esto, los proyectos educativos que implementan el uso de la tecnología cada vez se hacen más productivos, en la medida que los participantes han pasado de ser consumidores a ser productores del conocimiento; precisamente, ese compartir de la información es lo que ha hecho que los estudiantes se motiven más a participar y se sientan comprometidos a hacerlo, de ahí la importancia del uso de recursos informáticos en la educación como una motivación que podría desembocar en mejoría en los procesos cognitivos y desarrollo de habilidades de los estudiantes.

Ahora bien, respecto a la educación, se abre hoy una gama de posibilidades con plataformas virtuales y redes sociales como: Edmodo, Twiducate, Key to school, WiziQ, Ning, Scratch, entre otras. Sin embargo, la asimilación de las herramientas informáticas educativas ha sido algo lenta por parte de los docentes, posiblemente por falta de interés y por esto los resultados no han sido los esperados. Aún se

---

[23] COLOMBIA. Ley 1341 de 2009. Por la cual se definen principios y conceptos sobre la sociedad de la información y la organización de las tecnologías de la información y las comunicaciones - TIC, artículo 2. (Recuperado el 02 de marzo de 2015). Disponible en: http://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-3707_documento.pdf.

[24] SANTOS REGO, Miguel A. et al. Op cit. P. 127.

considera que lo más importante es el uso de los recursos informáticos, pero lo que debe cambiar es la mentalidad sobre el uso de estos en el aula.

A su vez, Prensky aporta en el texto "Nativos e Inmigrantes Digitales" la preocupación por el cambio radical en cuanto a la revolución de la tecnología digital, y se hace imperativo aceptar, como dice el autor que en la actualidad existe "una brecha digital y generacional que no puede ser ignorada ni aceptada sin propósito firme de cambio"[25], es decir, que si no hay intención de transformación se hace más compleja la tarea de enseñar puesto que las diferencias entre ambas generaciones cada vez son más marcadas; por ejemplo, el lenguaje utilizado por nativos y migrantes, las técnicas para recolectar y procesar la información, los medios empleados para aprender, entre otras, son situaciones que abren grandes brechas entre ambas generaciones. Por estas razones es necesario que los docentes se involucren más con el medio que rodea a sus estudiantes, se enteren y apliquen los nuevos métodos educativos que favorecen los procesos de aprendizaje.

Se debe tener en cuenta, además, que los códigos de los nativos no son los mismos de los migrantes y que esto ha hecho que las formas de leer y de escribir sean ahora diferentes. Existen términos "*nuevos*" que son desconocidos para los migrantes, pero también hay un lenguaje obsoleto por parte de los migrantes que los nativos no entienden. No solo eso, también las prácticas de cada grupo, los diferencian entre sí. Cassany y Ayala[26] resumen esta situación en la siguiente tabla comparativa:

Tabla 3: Nativos digitales Vs inmigrantes digitales

[25] PRENSKY, Mark. Nativos e inmigrantes digitales. P.6. Cuadernos Sek 2.0 (Recuperado el 20 de abril de 2014). Disponible en: http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf

[26] CASSANY, Daniel y AYALA, Gilmar. Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. Estudios e investigaciones. Universitat Pompeu Fabra (Barcelona) (Recuperado el 03 de mayo de 2015). Disponible en: http://www.iessierrasur.es/fileadmin/template/archivos/BiologiaGeologia/documentos/DEP_DE_FORMACION/Nativos_e_inmigrantes_digitales.pdf

Nativos digitales	Inmigrantes digitales
• Procesamiento paralelo: multitareas.	• Procesamiento secuencial, monotarea.
• Procesamiento e interacción rápidos.	• Procesamiento e interacción lentos.
• Acceso abierto: hipertexto.	• Itinerario único: paso a paso (lineal).
• Multimodalidad.	• Prioridad de la lengua escrita.
• Conexión en línea con la comunidad.	• Trabajo individual, aislamiento.
• Paquetes breves de información.	• Textos extensos.
• Aprendizaje con juego y diversión.	• Aprendizaje con trabajo serio y pesado.
• Autoaprendizaje mediante tutoriales interactivos.	Actualización mediante consulta física (libros, revistas, cursos).

Fuente: CASSANY, Daniel y AYALA, Gilmar.

También es cierto que los procesos de lectura y de escritura no se desarrollan de la misma manera en la red que por medios tradicionales. Esto se debe de alguna manera a los servicios que ofrece la red. Las diferentes herramientas que los usuarios encuentran en internet modifican los procesos de lectura y de escritura. Por ejemplo: gracias a los enlaces "explicativos" de algunos artículos, pueden profundizar información sin recurrir al diccionario físico. En cuanto a los idiomas, los internautas (específicamente los catalanes a quien se refiere el autor) "pueden utilizar con naturalidad tres idiomas (catalán, español e inglés) o incluso más (francés e italiano), aunque no tengan un gran nivel en alguno de ellos",[27] pues en la red cuentan con traductores, diccionarios bilingües y contactos con interlocutores de otras culturas y lenguas.

Además, el nuevo uso de esta tecnología permite no solo "consumir" sino también producir. Ahora, esta producción no se hace solo desde la individualidad como era más común en los métodos tradicionales, en la actualidad, se escribe en colectivo y una buena parte de los usuarios de estas herramientas lo hacen como mecanismo de apoyo y complemento de la información; entre otras, estas son algunas de las diferencias que afrontan hoy los procesos de lectura y de escritura en la red, o en lo ha sido llamado, la web 2.0.

[27] Ibid. Pg. 61

Además, en el texto de Prensky se expone que los juegos digitales son una forma didáctica, novedosa y útil de aprender. En resumen, la educación de las nuevas generaciones está en manos de los docentes, responsables de los métodos para lograr óptimos resultados; es deber de los maestros (nativos o migrantes) buscar las estrategias y los medios que faciliten integrar el conocimiento nuevo con el conocimiento previo de los educandos.

4.2.2. La argumentación mediada por recursos informáticos:

En el ámbito educativo, mucho se ha dicho sobre los problemas de escritura que presentan los estudiantes. Las composiciones textuales de los aprendices manifiestan falta de coherencia, errores en las construcciones sintácticas, falta de sentido y en gran medida, faltas de ortografía. Este problema se acentúa en los procesos de argumentación, debido a factores como la falta de lectura profunda, la toma de postura crítica frente a un tema, la débil construcción de sentido y el excesivo uso de falacias. Esto hace más difícil para los educandos aprender a escribir.

Frente a esta situación, varios autores han investigado y planteado propuestas de trabajo; sin embargo, antes de abordar la mediación de los recursos informáticos en los procesos de escritura, es preciso enfatizar en la argumentación. A este respecto, Álvaro Díaz[28] plantea que la argumentación hace parte de la cotidianidad del ser humano y que en ocasiones el individuo siente la necesidad de examinar de forma crítica la mejor forma de persuadir o convencer a sus interlocutores. No obstante, esas ideas no pasan de la intuición o emociones que surgen en el momento de la discusión, como el caso de los deportes. Pero también plantea que existen análisis que se deben realizar de forma más formal puesto que no hacen parte de situaciones cotidianas sino que requieren de información más clara y

[28] DÍAZ, Álvaro. La argumentación escrita. Editorial Universidad de Antioquia. 1986

fundamentada, como es el caso de los ensayos, apelaciones, ponencias, entre otros textos argumentativos.

Es en este punto donde se hace una distinción de conceptos entre persuasión y argumentación, que si bien es cierto que están en estrecha relación, también lo es que tienen varias diferencias. Según el autor, el primer término hace referencia a la estrategia discursiva que busca convencer a partir de las emociones más que desde el raciocinio, en otras palabras, la manipulación del otro individuo o grupo. Entre las principales estrategias empleadas, Díaz resalta las siguientes: Coacción, apelación a las emociones, amenazas, ofrecimiento o petición de dádivas, apelación a la mentira o engaño, apelación a la identificación con el grupo, desindividualización, recursos lingüísticos y mensajes subliminales.

La primera estrategia se refiere a los casos en que por fuerza un individuo o grupo social obliga a otros a hacer algo o cuando se le reprime. La segunda se expresa mediante los afectos, se insinúa recompensa satisfactoria o castigo, entre otras sensaciones, con el fin de manipular emocionalmente al interlocutor. La siguiente, como su nombre lo indica, plantea al otro la posibilidad de perder un “status”. La cuarta hace referencia al soborno de algún tipo para que el otro haga o deje de hacer. La quinta, se basa en la tergiversación de los hechos y por ende a conclusiones falsas. La sexta, depende de un grupo y se incita al individuo a organizarse y comportarse de acuerdo con la situación y con el colectivo. La séptima consiste en hacer que el individuo deje de pensar individualmente y hacer que vea al grupo como una unidad de la que es parte. La siguiente se representa en frases comunes o consignas que refuerzan una ideología. La última consiste en expresar de manera indirecta los mensajes con los que espera convencer.

La argumentación por su parte consiste en convencer mediante raciocinios. La idea de la argumentación es hacer que el otro esté de acuerdo con lo que se piensa pero sin apelar a los factores emocionales. Por lo tanto, ni la fuerza ni la mentira ni

cualquier otro recurso deshonesto es considerado como argumento válido para defender o refutar una idea.

Otra situación que suele presentarse es la confusión entre argumentación y demostración. El autor aclara que la demostración corresponde al ámbito científico y que por tanto no es el fin último de la argumentación; en cambio, la argumentación busca hacer que otro individuo o grupo considere su mismo punto de vista. Por un lado, el propósito de la demostración es comprobar y verificar; mientras que la argumentación puede ser compartida o no compartida pues tiene como fin justificar una opinión.

En síntesis, lo ideal es identificar las características y diferencias entre argumentación, persuasión y demostración, con el fin de actuar correctamente según lo requiera la situación, de modo que cuando se busque convencer se logre mediante argumentos racionales y no solo apelando a las emociones de los interlocutores.

Además, respecto a los problemas educativos sobre escritura expuestos en este apartado, Cassany[29] propone algunas ideas para desarrollar estos procesos en el aula. Una de ellas, nos invita a priorizar la producción en clase, más que dejarla como tarea para la casa, sobre todo si se parte del imaginario de la tarea concebida como un castigo. El estudiante debe asumir la escritura como un proceso de materialización del pensamiento que se debe difundir y que no se practica solo como un ejercicio de clase, para guardarlo o para presentar al docente.

La segunda idea importante es valorar la escritura como un proceso colaborativo, no netamente individual, que se enriquece en la dinámica de la coevaluación. Este se puede facilitar desde la aplicación de talleres; entendido taller como un

[29] CASSANY, Daniel. Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición. (Recuperado el 25 de noviembre de 2014). Disponible en: http://www.academia.edu/2976114/Dec%C3%A1logo_did%C3%A1ctico_de_la_ense%C3%B1anza_de_la_composici%C3%B3n

constructo, no como un cuestionario o tarea, sino como todo un proceso de construcción de sentido y producción en comunidad. Por ello, se hace necesario el trabajo del aula, mediado por el docente.

Otra idea más, es aprovechar las experiencias reales de los estudiantes, esto resulta para ellos más significativo y estimula el proceso escritor. Además, se favorece la lectura, si se parte del hecho que para escribir se debe leer, con lo que se enriquece el pensamiento. Por otra parte, uno de los aportes más pertinentes a la aplicación de diversas herramientas es que se debe permitir y tener a la mano materiales contemporáneos que contribuyan al perfeccionamiento de este proceso, en la actualidad, pueden ser de gran ayuda los recursos informáticos.

A través de plataformas virtuales, páginas interactivas y otros elementos que se encuentran en la red se puede enriquecer la lectura y la escritura. En relación con lo expuesto por Cassany, sobre la composición colaborativa, los escenarios virtuales como Edmodo[30], que funciona como una red social educativa; o las wikis, que permiten en los usuarios consumir y producir contenidos, ofrecen posibilidades de interacción y de corrección cooperativa. Además, el interés de ser leído por otros motiva a los estudiantes a cuidar sus palabras, su semántica y sintaxis.

Sumado a lo anterior, páginas como Madmagz[31] o Issuu[32] favorecen los procesos de escritura a través de un escenario para la organización de una revista. De modo que por su estructura uno de los enfoques que se puede dar a los textos que se publiquen en esta página es el de artículo de opinión, que se enmarca dentro de la argumentación. Sin embargo, para llegar al uso de estas herramientas, es necesario pasar primero por los procesos pedagógicos de la enseñanza de la escritura argumentativa.

[30] https://www.edmodo.com/?language=es
[31] https://madmagz.com/
[32] www.issuu.com

Por ejemplo, un estudio sobre argumentación mediada por recursos informáticos es la propuesta por Manrique Grisales[33]. Quien plantea una estrategia basada en el ambiente multimedia, a la que denomina MMEE (modelo multimedia de la expresión escrita). Con esto trata de resolver algunos de los problemas que se presentan en la escritura de textos argumentativos, por parte de los jóvenes de educación media y los que llegan a la universidad. A través de recursos como el chat, textos audiovisuales, computadores, entre otros, se favorece un ambiente de aprendizaje cooperativo, en el que se valora todo lo que se produce, se auto corrige y se coevalúa.

Por su parte, Perelman Flora[34] reconoce que la argumentación es un proceso cotidiano y propio del ser humano que se desarrolla desde muy temprana edad: en reuniones familiares o con amigos. Sin embargo, es necesario encaminar este proceso, es así como el rol del docente entra a formar parte indispensable en la construcción de sentido de los estudiantes. Este afianzamiento con la producción argumentativa debe darse desde los primeros grados de la escuela, pues este es el primer paso para abrir la ventana de la composición, pese a que el estudiante no tiene aún la capacidad discursiva del todo desarrollada.

Dentro de los aspectos más importantes en esta propuesta, está el hecho de partir de lo que es interesante para los niños, como también lo mencionaba Zuta[35]. Surge entonces la idea de explorar ambientes que sean atractivos para los estudiantes. En la actualidad la tecnología es un mundo fascinante y cotidiano, desde el cual es posible un acercamiento a la lectura, si el docente logra dirigir los pasos de sus estudiantes.

---

[33] MANRIQUE GRISALES, Jorge. El MMEE: un modelo de representación de la argumentación en ambiente multimedia. (Recuperado el 25 de noviembre de 2014). Disponible en: http://www.ribiecol.org/embebidas/congreso/2008/ponencias/25.pdf.

[34] PERELMAN, Flora. Textos argumentativos: su producción en el aula1. (Recuperado el 25 de noviembre de 2014). Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n2/22_02_Perelman.pdf

[35] ZUTA, Dayana. Op cit. P. 73.

En fin, todo este planteamiento cobra sentido cuando se tiene en cuenta que este proceso debe comenzar antes de la escritura formal. Esta es otro complejo de normas, pero es imposible si no hay total comprensión desde los procesos de pensamiento. Cuando se ha comprendido este fenómeno y se ha logrado un buen trabajo de organización de ideas y estructuración de pensamiento, se puede pasar a explorar ambientes alternos al aula que favorezcan la producción escrita, especialmente la competencia argumentativa.

Ahora bien, para este proyecto es imprescindible hablar del artículo de opinión en particular. Para ello se consultó el trabajo de Rafael Yanes Mesa[36] quien expone algunos conceptos clave sobre este tipo de texto.

El artículo de opinión está relacionado directamente con el género periodístico que cuenta con características propias de la argumentación en las que se imprime una fuerte postura personal donde se evidencia las creencias, ideologías y formas de pensar de acuerdo a una cultura dominante que se ha encargado de una formación constante en la familia, la escuela y los medios de comunicación.

El artículo de opinión tiene unas características que lo definen y le dan importancia, estos son la interpretación de los hechos, la actualidad informativa, lo perecedero de la noticia y la ideología para tratar los sucesos.

En cuanto al primer aspecto de la interpretación se requiere una actitud investigadora para estar al tanto de las mejores noticias, donde podría surgir un buen artículo de opinión. Yanes Mesa se basa en la definición de Luis Alberto Hernando Cuadrado quien dice que “el artículo es, sencillamente, un comentario interpretativo de la actualidad”. [37]

[36] YANES MESA, Rafael. El artículo, un género entre la opinión y la actualidad. Revista Latina de Comunicación Social. Julio-diciembre 2004. N° 58. (Recuperado el 02 de mayo de 2017). Disponible en: https://www.ull.es/publicaciones/latina/20041858yanes.htm
[37] Ibid. P.2

Para esto se requiere una formación como lector, una competencia y una madurez para hallar los temas que generan controversia, espacios de opinión en los que se van a encontrar diversas voces y formas de pensamiento, según el punto de vista desde donde se contemple.

El segundo aspecto es la actualidad informativa, debido a que el artículo de opinión surge acorde a las noticias que se producen en el día a día y su gran característica es la frescura para el consumo de los lectores que se acercan al medio. En este punto hay que considerar que es poco agradable acercarse como lector a temas viejos, desactualizados y poco relevantes, debido a que las investigaciones ya han concluido, las noticias ya se han olvidado y el contexto se ha perdido. Natividad Abril Vargas citado por Yanes Mesa, afirma que el artículo viene a ser un complemento de la noticia, pues de ésta surge y en ella está inspirado, por lo que su característica más importante es la estrecha vinculación con la actualidad informativa.[38]

El tercer aspecto es el carácter perecedero que tiene el artículo de opinión, dado que depende de la noticia de interés en el momento, por tanto dependerá de la fragilidad de los hechos y del impacto de la controversia que tendrá vida el artículo, por lo menos para que se vea interesante para los lectores, según Yanes Mesa, Amando de Miguel afirma que las páginas de opinión son un bien fungible y perecedero, pues sólo sirven si son consumidas a diario. [39]

El cuarto aspecto define que se debe tener en cuenta en el artículo de opinión es la ideología con la que se están tratando los hechos, debido a que el éxito o fracaso de los artículos depende de los lectores, y si el artículo no obedece a sus posturas o ideologías se desconocerá el trabajo argumentativo y será un trabajo poco productivo. Martínez Albertos, según Yanes Mesa, dice que en estos trabajos

[38] Ibid.p.4
[39] Ibid.p5

periodísticos no se utilizan los hechos sino la ideología que es producida por los sucesos.[40]

Lo anterior no niega la posibilidad de un ejercicio más cercano a la argumentación para alcanzar altos índices de convencimientos en los lectores. De hecho, el artículo de opinión se abre paso entre los medios para generar pensamiento crítico y para alentar diversos cambios, lo que le permite mayor campo y espacio entre los lectores, quienes ya lo advierten no solo como el análisis del pasado, sino la proyección al futuro para tomar decisiones.

4.2.3. Enfoque pedagógico:

En relación con los procesos que se pretenden desarrollar a través de esta propuesta, vale la pena resaltar la importancia de la intervención pedagógica que se debe implementar. De acuerdo con el propósito de esta investigación, la intervención se realizará bajo en el enfoque del aprendizaje colaborativo. Esta perspectiva aporta grandes beneficios al trabajo de los estudiantes, no solo desde el ámbito académico, sino también desde lo social y lo psicológico, en la medida que los individuos reciben apoyo y también aportan, entre pares.

El aprendizaje colaborativo hace varias décadas ha sido considerado una herramienta valiosa para los procesos de pensamiento; pero en la actualidad toma mayor valor con el apoyo de la informática y de los instrumentos virtuales para fines académicos. “El aprendizaje colaborativo es un proceso social en el que, a partir del trabajo conjunto y el establecimiento de metas comunes, se genera una construcción de conocimientos”[41]. De esta manera, cuando los estudiantes comparten ideas o debaten sobre determinado tema o situación de su interés, construyen conocimiento.

---

[40] Ibid.p8

[41] GONZÁLEZ GALINDO, Rosa María et al. Acercamiento epistemológico a la teoría del aprendizaje colaborativo. P.2 Revista de Inovación educativa, 2012, vol. 4, no 2. (Recuperado el 02 de mayo de 2015). Disponible en: http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/325/290.

Por otra parte, está también el concepto “aprendizaje cooperativo”. Vale esclarecer que algunos autores diferencian entre cooperativo y colaborativo. Si bien es cierto que son diferentes, también lo es que guardan alguna relación. Para aclarar los dos conceptos, es clave revisar el texto de Ted Panitz[42], en el que se define cada uno de los conceptos mencionados.

> *Collaboration is a philosophy of interaction and personal lifestyle whereas cooperation is a structure of interaction designed to facilitate the accomplishment of an end product or goal. (…) Cooperative learning is defined by a set of processes which help people interact together in order to accomplish a specific goal or develop an end product which is usually content specific. It is more directive than a collaboratve system of governance and closely controlled by the teacher. While there are many mechanisms for group analysis and introspection the fundamental approach is teacher centered whereas collaborative learning is more student centered*.[43]

Por un lado, el aprendizaje colaborativo es una práctica de interacción pero basada en una filosofía personal y no es exactamente una técnica de aula; mientras que el cooperativo es más una estructura de interacción grupal en la que los integrantes trabajan por un mismo fin. Sin embargo, es claro que el acompañamiento de pares es clave en cualquiera de los dos casos. Es por estas diferencias que algunos autores se refieren al aprendizaje cooperativo y otros al colaborativo.

En cuanto a lo cooperativo, es fundamental identificar los dos factores que lo componen: aprendizaje y cooperación. Respecto al primero, Johnson, David W. y otros lo definen como un proceso que requiere la vinculación activa y directa de los participantes, es decir “Aprender es algo que los alumnos hacen, y no algo que se les hace a ellos”.[44] He ahí la importancia de dejarlos construir su conocimiento con intervenciones pedagógicas pero sin imponerles y el material de aprendizaje. En lo

---

[42] PANITZ, Ted. A Definition of Collaborative vs Cooperative Learning. Vol. 21. 2001. (Recuperado el 17 de mayo de 2017) Disponible en: http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/pr/ted.html.

[43] Íbid. P.2

[44] JOHNSON, David W; JOHNSON, Roger T. y HOLUBEC, Edythe J. Op cit. Pg. 5.

que concierne al segundo término, se trata de un trabajo que se realiza en conjunto para lograr un fin común. “El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”.[45]En esta modalidad, los estudiantes buscan su beneficio pero también el del equipo, para ello, deben asumir roles específicos dentro de su grupo de trabajo.

Aunque la idea es que los grupos de aprendizaje rindan y muestren un mejor resultado, vale aclarar que no siempre se logra este objetivo dado que no siempre el trabajo en grupo corresponde a un grupo de aprendizaje cooperativo. Algunas veces, cuando las tareas de los integrantes no están claramente definidas, los estudiantes suelen pensar que están juntos pero que su trabajo se evaluará individualmente, por lo que no se esfuerzan en colaborar con los demás; otra posibilidad es que los estudiantes con buen ánimo se reúnan pero sin tener funciones y todos trabajen en lo mismo, por lo que los resultados no son satisfactorios, pues no hay un verdadero apoyo ni descubrimiento de las competencias fuertes de cada uno de los miembros y la idea es que cada uno aporte desde lo que más sabe y que a su vez reciba apoyo en lo que se le dificulta. Así que si se quiere un buen trabajo en grupos de aprendizaje cooperativo, es necesario tener bien claro el tipo de grupo que se espera formar.

En cuanto al material didáctico, es posible emplear el mismo que se utiliza para las estrategias tradicionales de aprendizaje (competitivo o individual). Sin embargo, es el modo de uso el que enriquece el proceso cooperativo. Por ejemplo, se puede distribuir el material a cada uno de los integrantes del equipo de trabajo, o se pueden entregar los recursos a uno de los participantes para que él lo comparta con los demás; también está el método rompecabezas, que consiste en entregar partes del material a cada integrante para que ellos mismos se encarguen de componerlo. Sin

[45] Ibíd. P. 5

olvidar la didáctica del juego. Los concursos son gran apoyo para poner en práctica los conocimientos.

En esta medida los procesos cooperativos muestran grandes ventajas y resultados en cuanto al aprendizaje. Sin embargo, hay otros aspectos que se favorecen con la cooperación, como la dimensión social, a través de la interacción y las relaciones positivas entre los participantes y psicológica, a través de la integración. Este proceso se puede ver más dinámico en la figura de Johnson.[46]

Figura 4 Resultados de la cooperación

Fuente: JOHNSON, David W; JOHNSON, Roger T. y HOLUBEC, Edythe J.

En lo concerniente al número de integrantes por grupo, el equipo de Johnson no define una cantidad ideal. Esto depende de los objetivos de la clase, de las edades de los estudiantes, de los intereses comunes, de los materiales que se van a utilizar, de los mismos equipos de trabajo y del tiempo disponible para realizar las

[46] Ibid. Pg. 11.

actividades. No obstante, se recomienda que cada miembro tenga un rol por cumplir, por ello cuando los grupos tienden a ser muy grandes se dispersa la atención y si no todos tienen una tarea definida, algunos integrantes pueden interferir en el rendimiento y normal desarrollo de la actividad.

Es de gran importancia recalcar que el aprendizaje cooperativo tiene sentido solo si se ha pasado por un proceso de planeación, de reconocimiento del grupo y de las habilidades de los participantes, de delimitación clara de los objetivos de las actividades, distribución de los espacios, empleo del material de apoyo. De lo contario, se puede perder tiempo y energía sin lograr los resultados esperados, o peor aún, con resultados completamente opuestos que no tienen que ver con el aprendizaje cooperativo sino que resultarían en un activismo grupal y perjudicial para los estudiantes.

Ahora bien, según González, para Vigotsky la cultura, las instituciones sociales y las costumbres son factores dominantes en el desarrollo cognitivo del niño, en especial en las áreas del pensamiento y el lenguaje,[47] esto se da porque los estudiantes no están relacionados solo en el aula, sus procesos de aprendizaje continúan y se fortalecen fuera de la escuela, por ello, es importante aprovechar los recursos que ofrece la red. A través de herramientas virtuales, los jóvenes están en constante comunicación lo que facilita que sientan el apoyo de sus pares.

Respecto a los procesos mentales que los jóvenes llevan a cabo durante el trabajo con sus compañeros se destaca lo que Vigotsky denominó la "zona de desarrollo próximo", que es la distancia entre el nivel real de desarrollo del niño expresada de modo espontáneo y autónomo y el nivel de desarrollo potencial manifestada gracias al apoyo de otra persona”[48], para acompañar este camino está el docente, como mediador que induce al estudiante a aprovechar al máximo los recursos que tiene

[47] GONZÁLEZ GALINDO, Rosa María et al. Op. Cit. P.7
[48] Ibid.p.7

a su disposición para potenciar sus habilidades y llevar su conocimiento a un nivel adecuado, según sus capacidades.

Esto quiere decir que no hay un valor inferior en el proceso que está mediado por un adulto o tutor frente al que no necesitó ayuda; pues lo que dicha zona define son precisamente las funciones que aún no han madurado y que por tanto se hallan en proceso. Por esto no se puede pensar que el proceso de aprendizaje de un niño se da solamente en la escuela, o por sí solo; de hecho, lo que el niño ya ha aprendido por fuera de ella, no difiere del todo con los nuevos conocimientos. Aunque las operaciones previas a la escuela no son formales, son ya una experiencia de aprendizaje y es desde allí que se debe partir para evaluar sus desempeños y evoluciones.

En esta medida la escuela es solamente un mediador entre las experiencias previas y el nuevo conocimiento formal, de modo que éste último proporcione en el niño un cambio en sus concepciones mentales y le permita, con nuevas estructuras, la resolución de problemas, ya sea por sí solo o con la ayuda impartida por un adulto o por un par.

Además, no se puede desconocer la importancia que tienen los problemas resueltos con ayuda de otros. Anteriormente se creía que si el niño era ayudado para resolver un problema, tal solución no se consideraba indicativa de su desarrollo mental y que las verdaderamente indicativas eran aquellas en las que los individuos resolvían sus problemas sin ayuda. Sin embargo, no necesariamente es de este modo; por el contrario, como se dijo anteriormente, la distancia entre los dos niveles de desarrollo: el independiente y el mediado por otro, es lo que da origen a la zona de desarrollo próximo de la que se ha hablado.

En dicha zona, se cuenta también con otro elemento, la imitación. Es decir, la mediación de otro (adulto o tutor) para proponer ejemplos y sugerir la imitación de estos para la resolución de un problema; esto no representa ningún demérito para el proceso evolutivo del niño, antes bien, podría significar mayor atención y por tanto

comprensión del ejemplo y la forma de solución presentada. No obstante, cuando un ejemplo se sale del rango de entendimiento del estudiante no significa nada para él pues no hay comprensión. He ahí la importancia de contextualizar los conceptos que se van a aprender con ejemplos cercanos al entorno del estudiante.

De este modo, lo que comúnmente hace un adulto, o un par, cuando ayuda a un niño a resolver un problema no es imposibilitarlo en su proceso de aprendizaje, es sencillamente acompañarlo en su zona de desarrollo próximo para que a través de diversas situaciones y herramientas, como la imitación por ejemplo, éste logre un nivel de desarrollo potencial. Esto es algo que hace años se consideraba inapropiado; sin embargo, desde los planteamientos de Vygotsky es lo que se trata de hacer en la escuela con el fin de mejorar los procesos de pensamiento en los niños sin desconocer el valor de lo que han aprendido fuera de la edad escolar.

Así, lo que se busca con esta propuesta es integrar varios conceptos relacionados entre sí, desde el ámbito de la pedagogía con el fin de encontrar el equilibrio entre la mediación, la cooperación y la producción individual de los estudiantes para obtener mejores resultados en los procesos de aprendizaje de los educandos, para este caso en particular, los procesos de escritura.

4.3. MARCO LEGAL:

Desde el punto de vista legal, en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional[49] (MEN) propone políticas educativas que involucran las tecnologías en las diferentes áreas del conocimiento, en las instituciones educativas. De hecho, en la actualidad se habla, cada vez con mayor frecuencia, de las diferentes competencias que debe desarrollar un individuo, dentro de las cuales están las competencias informáticas,

[49] MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Políticas y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente. Bogotá, 2012. (Recuperado el 25 de agosto de 2014). Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-312233_documentobaseop.pdf

de ahí la necesidad de educar tanto a maestros como a estudiantes en el mundo de la red.

La importancia de la formación en diferentes áreas del saber radica en que la educación es considerada el instrumento más eficaz para contrarrestar los altos índices de pobreza y lograr de forma efectiva el camino a la prosperidad. Sin embargo, no es cualquier tipo de educación la que el MEN[50] propone para los niños y jóvenes del país, lo que se busca es una educación de calidad, que forme mejores seres humanos, ante todo, ciudadanos con valores éticos y capaces de convivir en paz con sus pares y en su entorno general. En síntesis, se aspira a una formación integral.

Es por esta razón que cada vez se hace más importante el papel del profesorado en la orientación de los educandos; por ende, la formación docente también se hace imprescindible en dichos procesos de calidad educativa, pues para cumplir a cabalidad con el deber de educar se debe contar con profesionales formados y capacitados en el ámbito pedagógico, disciplinar y comportamental.

Por otra parte, en el artículo 67 de la Constitución política de Colombia se concibe la educación como un derecho fundamental de todo ser humano; por tanto, debe ofrecer "el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura"[51]. Por esta razón es tan importante el papel del maestro. Para ello, es necesario perseguir la calidad y, de ser necesario, replantear las prácticas educativas que se han implementado hasta hoy, mediante el uso de nuevas herramientas que favorezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje; dentro de las cuales se pueden contemplar los recursos informáticos llevados al aula.

Además, en la Constitución también se estipula que "El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra"[52], de ahí la

[50] Ibid.p.10
[51] COLOMBIA. CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA. Título 2. Capítulo 2. Artículo 67. La educación como derecho y servicio público de función social. Bogotá, 1991. P. 23-24.
[52] Ibid. P.24

necesidad de realizar esta propuesta investigativa, como una posibilidad de revisar lo que sucede en el aula y plantear estrategias de solución ante los posibles problemas que surjan en el camino. Esto abre las puertas a la reflexión sobre los diferentes mecanismos educativos que se emplean en los procesos de enseñanza. En suma, el artículo anterior da al docente la libertad de intervenir si encuentra una dificultad, con el fin de contribuir de manera positiva en la formación de los estudiantes.

El Plan Nacional Decenal de Educación[53] plantea una serie de orientaciones sobre la articulación de planes de desarrollo territorial, dentro de los cuales se enfatiza en veintidós temas, de los cuales se destacan dos que están en estrecha relación con esta propuesta:

Primero, fortalecimiento de la investigación y enfoque a la innovación. Contemplado en el numeral 4[54], A este respecto, la idea de este estudio es poner en marcha un plan de investigación en relación con la aplicación de la tecnología y poner los beneficios que esta nos brinda al servicio de la comunidad educativa, a través de talleres que incentiven a los estudiantes a hacer un buen uso de la informática con fines de aprendizaje para lograr mejoras en los planes académicos, el rendimiento escolar y las prácticas de los docentes.

Y segundo, uso y apropiación de TIC en la educación. Contemplado en el numeral 6[55], En esta medida, este trabajo se desarrolla con base en los beneficios que puede ofrecer la tecnología en el ámbito escolar, para determinar qué sucede cuando se articula la informática a una propuesta educativa. Se pretende una reflexión sobre el impacto de tal propuesta en los estudiantes y en los docentes, con el fin de acoger

[53] MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACIÓN. Bogotá, 2014. (Recuperado en 2 de marzo de 2015.) Disponible en: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-290604_plegable3.pdf.
[54] Ibid.p11.
[55] Ibid.p13.

las normas y trabajar acorde a la ley, con miras a replantear algunos modelos educativos en busca de una alta calidad educativa.

Ahora bien, según el ministerio de las TIC, la investigación y el desarrollo de las tecnologías de la información y las comunicaciones "son una política de Estado que involucra a todos los sectores y niveles de la administración pública y de la sociedad, para contribuir al desarrollo educativo, cultural, económico, social y político e incrementar la productividad, la competitividad, el respeto a los derechos humanos inherentes y la inclusión social"[56]. A partir de lo anterior, esta propuesta busca aplicar recursos informáticos en las clases con el fin de favorecer la inclusión y prestar un mejor servicio, puesto que una buena calidad educativa es un derecho de todos.

Respecto a lo anterior, en el artículo 4 de esta misma Ley (1341/2009)[57] se exponen unos objetivos dentro de los cuales vale la pena resaltar: Proteger los derechos de los usuarios, ante lo cual el docente investigador está a cargo de velar por la seguridad de los participantes; incentivar el acceso a las TIC como un derecho público, por lo que todos los estudiantes de un grupo están invitados a participar de este proyecto sin ser discriminados por raza o condición social; además, el Estado se compromete a garantizar la eficiente infraestructura e igualdad de oportunidades, para lo que ofrece mayor cobertura, incluso en zonas de difícil acceso, por lo tanto en el desarrollo de esta propuesta se cuenta con los recursos que ofrece la institución en pro del bienestar de los estudiantes. En otras palabras, este proyecto de investigación, con la aplicación de recursos informáticos en el aula, busca contribuir en la calidad de la educación, de forma coherente con los lineamientos de la ley.

[56]COLOMBIA. Ley 1341 de 2009. Por la cual se definen principios y conceptos sobre la sociedad de la información y la organización de las tecnologías de la información y las comunicaciones - TIC, artículo 2. P. 1. (Recuperado el 02 de marzo de 2015). Disponible en: http://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-3707_documento.pdf.
[57] Ibid. P.15.

5. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se llevó a cabo en una institución pública del municipio de San Juan Girón, con estudiantes de octavo grado de básica secundaria, en edades entre los 13 y 15 años, la mayoría de ellos en un entorno social de estratos 1 y 2. En el área de lenguaje, estos jóvenes presentaron problemas en la expresión escrita y por ello, con este estudio se pretendió comprender qué sucedía en el aula, de dónde procedían las problemáticas que se evidenciaban en formación escritural de los estudiantes y de qué forma se podía contribuir a superar dichas dificultades.

Para el desarrollo de esta propuesta, se contó con una sala de informática con 20 computadores y acceso a internet; por la cantidad de estudiantes fue necesario compartirlos. Además, de aulas tradicionales con sillas para cada uno de los participantes y video-beam, cuando fue necesario.

La mayoría de los estudiantes de este grupo se mostraron interesados en las propuestas de trabajo, les agradó que se les expresara el amor por los procesos de lectura y de escritura, más con hechos que con palabras; además, tenían gran afinidad con los medios virtuales. Aunque el grupo en general mostró interés, hubo algunos jóvenes que solo asistían al colegio porque estaban obligados por sus padres, esto generó desánimo y apatía. Con base en lo anterior, este espacio se convirtió en el ambiente ideal para investigar, reflexionar y proponer nuevas estrategias educativas. También se abrió la posibilidad de hallar las razones del desinterés de algunos estudiantes y si era posible plantear soluciones eficaces.

6. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En vista de que el propósito de esta investigación fue comprender las problemáticas que se evidenciaron dentro del aula, su posible raíz, y plantear acciones estratégicas que posibilitaran soluciones, ante las situaciones halladas, para finalmente llegar a una propuesta educativa que contribuyera al mejoramiento de las prácticas pedagógicas y de las metodologías que generalmente se llevan a cabo en los procesos educativos, el presente estudio se desarrolló desde un enfoque metodológico cualitativo con un diseño de investigación – I-A.

Como dice Mckernan "*La investigación – acción ha intentado hacer comprensible el problemático mundo social, y además mejorar la calidad de vida en los ambientes sociales*"[58]. Esto es lo que se buscó con este trabajo, que a través de una investigación rigurosa, se pudieran encontrar las raíces de los problemas académicos, especialmente en la escritura, que podrían estar en las prácticas pedagógicas, en las motivaciones personales de cada estudiante, o podrían ser producto de ambientes externos a la escuela, como la casa o el barrio; pero la idea de esta investigación fue poder realizar al menos un aporte significativo a tales situaciones con el ánimo de mejorar la calidad de la educación, y si era posible de su propia vida.

Desde varios autores, la definición de investigación – acción apunta hacia la reflexión y la práctica, es decir, observar, indagar y por supuesto, actuar, buscar constantemente estrategias de mejora. Bien dice Mckernan que las teorías solo se pueden validar desde la práctica y no como algo independiente. Es por ello, que es tan importante la intervención del investigador como un sujeto que ve desde afuera los problemas y plantea posibilidades para solucionarlos, no como un agente pasivo que mira desde la barrera sin hacer intervención alguna.

[58] MCKERNAN, James. Investigación-acción y currículo. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. P.15

En esta medida, el enfoque de este proyecto investigativo, que es IA se puede entender como un proceso reflexivo, en el cual el investigador busca en primera instancia determinar el problema de una población; en segundo lugar, diseña y estructura un plan de acción sobre la problemática encontrada, a partir de hipótesis. Después de esto, se debía hacer una revisión de la estrategia, mediante una evaluación que permitió corroborar si el camino que se sugirió fue el adecuado y comprobar la efectividad de las medidas que se tomaron. Finalmente, se llegó a la reflexión conjunta sobre los resultados obtenidos a través del estudio realizado.

Por otra parte, lo más importante de la IA en el ámbito educativo, es precisamente que el profesor como investigador se convierte en un ser autocrítico, que va a contribuir en la "acción", en tanto que puede proponer un plan de acción acorde a las necesidades de sus estudiantes puesto que conoce el grupo, sus fortalezas, sus presaberes, sus dificultades y, en algunos casos, sus contextos sociales o familiares. Por estas razones, la metodología de investigación que se expuso en esta propuesta, es una de las más pertinentes para el trabajo de un profesional docente. De hecho, en la actualidad muchos docentes comprometidos con su labor han colaborado con sus aportes e intentos de mejorar sus prácticas.

Respecto a la acción, se debe tener en cuenta que la parte práctica como tal, debe buscar sustento y respuestas a algunos interrogantes, por ejemplo: *"¿Cómo influye el entorno en los actores? ¿Qué roles, tradiciones y normas dictan las regularidades en la conducta?"*[59]. En esta medida, la presente investigación partió de las problemáticas observadas en las clases de estudiantes de octavo grado, especialmente, en los procesos de escritura argumentativa. Después de ello, se procedió a diseñar un plan operacional de actividades y estrategias que involucraron a los participantes (estudiantes - docente); de estas prácticas se realizó una evaluación que permitió verificar qué tan viables resultaron las actividades propuestas; finalmente, como se ha dicho antes, se formalizó una reflexión de lo

[59] Íbid.p.17

que ha sucedido y se establecieron acciones o medidas al respecto, en busca de la mejora de la calidad educativa.

Ahora bien, en lo que concernió al estudio de campo, se refirió a la investigación de fenómenos en contextos naturales, como las prácticas de la escuela donde los estudiantes normalmente asisten. Sin embargo, si hay algo que no se podía descuidar era el asunto de la objetividad – subjetividad, principalmente porque como investigador autocrítico se debía reducir al máximo el sesgo de la parcialidad de la investigación. Además, en términos de evaluación, esta metodología mostró grandes avances que permitieron que no se quede solo en la medición y predicción, sino que buscara más exploración narrativa, descriptiva y explicativa.

De este modo, en el presente estudio se comenzó por observar y analizar un grupo poblacional de estudiantes de octavo grado de básica secundaria, sus dificultades académicas, en especial las relacionadas a la escritura con énfasis argumentativo; esto a través de las diversas fases propias de la investigación acción.

Para la fase de diagnóstico se empleó una prueba informal de escritura que constaba de dos conjuntos de preguntas de selección múltiple: uno que evaluaba competencia lectora y otro, competencia escritora; más un ejercicio breve de producción textual. Los instrumentos para análisis de esta fase fueron: una rejilla de evaluación para la construcción de textos, las hojas de respuestas de la prueba de selección múltiple y los formatos de entrevistas semiestructuradas.

Para la reflexión que se realizó en la segunda fase, se recogió la información, se analizaron los datos obtenidos y se tuvieron en cuenta los aspectos más importantes que revelaron las pruebas de los estudiantes y sus entrevistas; a partir de lo anterior se dio inicio al diseño de la propuesta.

En la fase de acción, se empleó el taller investigativo puesto que esta es una estrategia fundamental en los proyectos de investigación acción participativa. Lo más importante de este es que permite abordar desde el diagnóstico los aspectos

que requieren cambios o desarrollos. Es participativo y promueve la formulación de planes para conseguir los objetivos trazados. Además, facilita la sistematización de la información porque siempre se obtiene un producto que se analizará, pero más que una estrategia para recolectar información, permite analizar y planificar. Vale aclarar que para la aplicación del taller se necesitan participantes comprometidos. Esto permite identificar las situaciones que se pueden transformar en el grupo de trabajo.

El taller consta de cuatro etapas esenciales: 1. Encuadre, donde se visualizan los participantes y a partir de la observación se plantean metas, pasos y se planifican fechas; 2. Diagnóstico, en esta etapa se aplica el material prediseñado para una mejor comprensión de los sujetos observados; 3. Identificación - valoración y formulación de las líneas de acción requeridas, etapa que surge del diagnóstico y permite vislumbrar la pertinencia de la propuesta; 4. Estructuración y concertación del plan de trabajo, es la fase en la que se establecen las acciones y se llevan a la práctica.

El taller dejó como evidencia para el análisis las guías de trabajo, los cuestionarios y talleres de producción; también se hizo observación, cuya evidencia por revisar fue el diario de campo; además, se tuvo en cuenta el análisis documental, cuyos instrumentos verificables fueron las rejillas de evaluación y los escritos de los participantes. Finalmente, para la nueva reflexión que se suscita desde los resultados obtenidos en el proceso, se hizo una entrevista a un grupo focal de lo cual quedaron para analizar los formatos de las entrevistas y las voces de los participantes.

En la siguiente tabla se muestran, en resumen, las fases de la investigación, las técnicas de recolección de datos y los instrumentos que se utilizaron en el desarrollo de la misma.

Tabla 4. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Fases	Técnicas	Instrumentos
Fase 1 Diagnóstico	Prueba Entrevista semiestructurada	Formato de prueba Rejilla de evaluación
Fase 2 Reflexión	Base para diseño de la propuesta	
Fase 3 Acción	Taller investigativo Observación Análisis documental	Taller de clase Diario de campo Evidencias de las producciones de los estudiantes y rejillas de evaluación para su análisis
Fase 4 Reflexión con grupo focal	Entrevista a un grupo focal.	Formato de entrevista a grupo focal.

6.1. VALIDEZ INTERNA

Esta propuesta fundamenta su validez interna a través de los datos que se recogieron durante el proceso de investigación, lo cuales pasaron por un proceso de triangulación para constatar la coherencia de la información recolectada por medio de las diferentes técnicas. De esta manera, para el docente investigador fue de gran soporte y ayuda la organización de los datos, de modo que estos pudieron orientar la propuesta de la forma más acertada para lograr credibilidad.

En este caso, el método más pertinente para validar la información fue la triangulación de los datos recopilados a lo largo del proceso investigativo: los formatos de pruebas, las observaciones registradas en los diarios de campo, los

memorandos de las entrevistas y de las encuestas, los formatos empleados en la entrevista de grupos focales. Con lo anterior se espera darle credibilidad al estudio que se presentará.

6.2. CONSIDERACIONES ÉTICAS

Para llevar a cabo esta propuesta, fue necesario abordar algunos principios éticos contemplados en la Ley estatutaria 1581 de 2012[60] sobre la protección de los datos personales, en este caso de los participantes en la investigación. En conformidad con el derecho a la privacidad de la persona, la ley establece normas éticas para garantizar que este derecho en los individuos partícipes de una investigación sea respetado y protegido.

CONFIDENCIALIDAD: en concordancia con lo anteriormente expuesto, todos los participantes de este estudio se identificaron a través de códigos que permitieron proteger su identidad, bajo este principio ético, que buscó proteger los derechos de privacidad de los integrantes del equipo de trabajo. Además, en caso de ser necesario el uso de material audiovisual, las imágenes no pusieron en evidencia a los sujetos.

Otras consideraciones para tener en cuenta en esta propuesta fueron las de ética y biomédica, publicadas en una obra que expone cuatro principios básicos para la realización de estudios en humanos. De esta manera, en esta investigación se pretende cuidar del bienestar de los sujetos que fueron parte de este estudio. Dichos principios eran: el respeto a la autonomía, no maleficencia, beneficencia y justicia.

PRINCIPIO DE RESPETO A LA AUTONOMÍA: según lo anteriormente expuesto, "una acción autónoma es actuar intencionadamente, con conocimiento, sin influencias externas"[61]. En relación con este principio ético, los estudiantes

---

[60] COLOMBIA. Ley estatutaria 1581 de 2012. Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales. (Recuperado el 02 de marzo de 2015). Disponible en: http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=49981.

[61] BUSQUETS ALIBÉS, Ester. Principios de ética biomédica de Tom L. Beauchamp y James F. Childress. En: Bioètica & debat: tribuna abierta del Institut Borja de Bioètica, 2011, vol. 17, no 64, p.

partícipes en este trabajo actuaron de manera libre, sin ser manipulados ni actuar bajo la influencia del investigador; además, ellos conocían plenamente las intenciones de la investigación y la posibilidad de participar voluntariamente.

PRINCIPIO DE NO MALEFICENCIA: en relación con este principio que consiste en no causar daño de forma premeditada e intencional, esta propuesta buscó contribuir con el bienestar de los estudiantes y lograr resultados que mejoren su calidad educativa, los objetivos apuntaron a un mejor desarrollo de la competencia comunicativa, nunca se pretendió ocasionar perjuicios a los participantes. Se garantizó que el investigador no persiguiera fines negativos para los sujetos.

PRINCIPIO DE BENEFICENCIA: se define como la "obligación moral de actuar en beneficio de los otros"[62]; por esta razón, los objetivos de esta propuesta de investigación buscaron mejorar algunos procesos académicos de los involucrados en el proyecto. Como se dijo antes, el investigador pretendió beneficiar e intervenir, si era necesario, de forma positiva para ayudar a los individuos y no para perjudicarlos.

PRINCIPIO DE JUSTICIA: este se clasifica en justicia formal y justicia distributiva; la primera hace referencia a la igualdad en el trato cuando las personas tienen derechos iguales y al trato especial cuando las personas están en desigualdad de derechos. La segunda, se refiere a la equitativa distribución de derechos y de responsabilidades en u grupo social. En esta medida, todos los educandos fueron tratados de forma igualitaria puesto que todos estaban en igualdad de condiciones; sin embargo, si alguno de ellos necesitaba un trato especial acorde con sus capacidades, se debió apoyar sin perjudicar al grupo y sin restarle responsabilidades; esto con miras a brindar oportunidades semejantes a todos.

1-7. (Recuperado el 02 de marzo de 2015). Disponible en: http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/facultad_agronomia/Producion_Animal/ProducciOn_Animal/Bioetica.pdf

[62] Íbid.p.5

Por otra parte, el Ministerio de Salud[63] establece normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. Respecto a dichas normas, el artículo 5 expone que en cualquier investigación en la que se requieran seres humanos, se debe garantizar el respeto por su dignidad, y proteger sus derechos y bienestar. Además, es menester del investigador identificar el tipo o tipos de riesgo a los que pueden exponerse los sujetos de investigación, clasificados así: a) sin riesgo, b) con riesgo mínimo y c) riesgo mayor que el mínimo.

IDENTIFICACIÓN DEL TIPO DE RIESGO: conforme a la clasificación de riesgos dada por el ministerio, este estudio se define como "Investigación con riesgo mínimo"[64], en la medida que el investigador debe intervenir intencionalmente con una propuesta que podría modificar las conductas de los participantes; sin embargo, no se reveló la información obtenida a otros interesados como familiares, amigos o docentes de los sujetos. Además no es probable que la intervención afecte de manera negativa la salud física o mental puesto que se trata de un planteamiento mediado por principios pedagógicos, a través de la implementación de talleres.

También, en conformidad con el ARTÍCULO 14, según el cual "Se entiende por Consentimiento Informado el acuerdo por escrito, mediante el cual el sujeto de investigación o en su caso, su representante legal, autorizó su participación en la investigación, con pleno conocimiento de la naturaleza de los procedimientos, beneficios y riesgos a que se someterá, con la capacidad de libre elección y sin coacción alguna"[65]. Los estudiantes objeto de este estudio, y sus padres, fueron conocedores de su participación y de la intervención que se hizo en el transcurso del proyecto, para constancia de lo anterior, cada uno de ellos firmaron una carta;

[63] COLOMBIA. Resolución 8430 de 1993. Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. P.2 (Recuperado el 02 de marzo de 2015). Disponible en: https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF
[64] Ibid.p.3
[65] Ibid.p.5

de consentimiento, en caso de los padres y de asentimiento, en caso de los estudiantes.

7. ANÁLISIS DE DATOS

En este capítulo se pretende mostrar los pasos que se siguieron para analizar el estado del grupo objeto de estudio en cuanto a lectura y escritura argumentativa, además de su afinidad por los recursos informáticos. También se va a explicar el desarrollo de la propuesta de talleres que surgió a partir del diagnóstico y se analizará el comportamiento del grupo desde el inicio hasta el final de los talleres. Para esto, se presentarán los resultados obtenidos con cada una de las técnicas.

Para el desarrollo de la propuesta se partió de una prueba diagnóstica. Una vez analizados los resultados, se reflexionó y se diseñó un plan de acción para escribir textos argumentativos. El plan contemplaba cuatro talleres, de cuatro sesiones cada uno y con un producto final. En el taller uno, se inició con un texto comparativo que se evaluó, corrigió y modificó para entregar un texto mejorado; en el taller dos, se escribió un comentario de texto que se aproximaba a la estructura argumentativa formal, además se co-evaluó para su posterior modificación; en el taller tres, se leyeron textos argumentativos y se extrajeron sus ideas para luego diseñar su propia estructura de un texto que ellos escribirían más adelante. En el último taller, se partió de la estructura previamente presentada para desarrollar las ideas y plasmarlas en textos argumentativos, específicamente artículos de opinión. Durante las sesiones se recopiló información a través de la observación y el análisis de las evidencias producidas por los estudiantes. Dicha información se descargó en matrices para facilitar su análisis.

7.1. FASE I – DIAGNÓSTICO

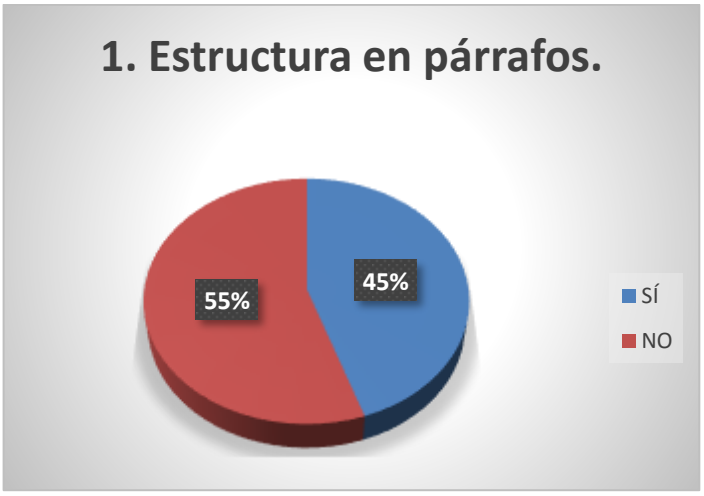
Después de identificar una serie de dificultades en la competencia escrita de los estudiantes, objeto de estudio, se llevó a cabo la aplicación de una prueba diagnóstica. Dicha prueba estaba compuesta por tres instrumentos: evaluación de un texto con características argumentativas (Ver Anexo D); prueba de selección múltiple con única respuesta, para determinar el nivel de escritura en determinados contextos; y encuesta de gustos e intereses. Esto fue lo primero que se realizó pues

se consideró lo más importante por ser la base para la construcción de los talleres. A partir de lo anterior, se logró visualizar un panorama más amplio y profundo del problema. A continuación se detalla el análisis de los resultados observados en el diagnóstico.

7.1.1. Evaluación de texto argumentativo:

Se pidió a los estudiantes escribir un texto argumentativo en el que expresaran su punto de vista sobre un tema polémico (la adopción por parte de parejas del mismo sexo), para su análisis se diseñó una rejilla de doce ítems sobre la calidad de los textos. A partir de la rejilla, se pudieron observar de manera más profunda las tendencias escritoras de los estudiantes. En el primer ítem, se observó que el 55% de los estudiantes no estructuran sus textos en varios párrafos con ideas lógicas organizadas, por el contrario, ellos escriben un gran párrafo o dos en los que mezclan todas sus ideas.

Figura 5. Estructura en párrafos



Debido a la mala estructuración de los textos, se evidencia una segunda dificultad: la organización de ideas claras para la comprensión de sus escritos. Prueba de ello

es que el 63% de los estudiantes no desarrollan sus ideas en orden lógico sino que tienden a repetirlas o dicen ideas contradictorias.

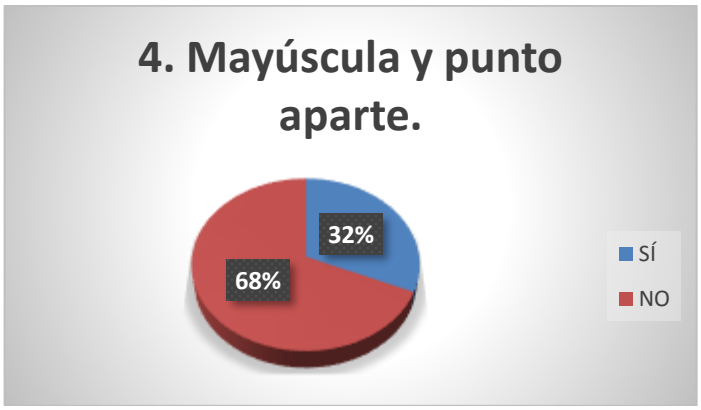
Figura 6. Ideas en orden lógico

En cuanto a la composición de los párrafos, se apreció carencia de sentido en las ideas, debido a que los estudiantes no emplearon oraciones para componer el párrafo sino que presentaron bloques de ideas sueltas, algunas con sentido y otras poco o nada relacionadas con el tema. En este ítem, solo un 13% de los estudiantes planteó ideas comprensibles en oraciones que constituyeron cada párrafo, independiente de si desarrollaron uno o varios.

Figura 7. Párrafo compuesto por oraciones

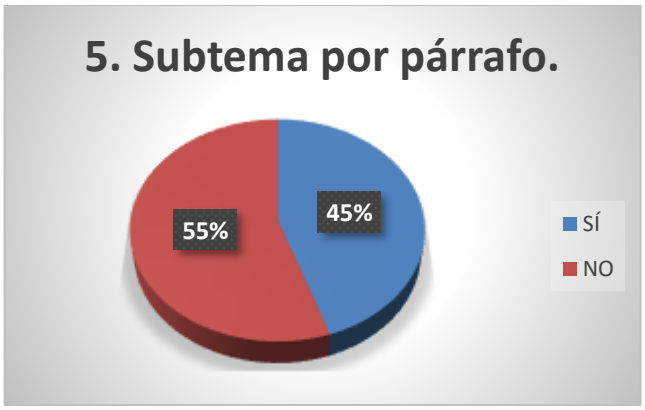
Por otra parte, una tendencia clara de los textos de los estudiantes es que escribieron alternando mayúsculas con minúsculas, sin importar si era inicio de texto o no; tampoco puntuaron (punto a parte al final de cada párrafo) para indicar un cambio de subtema, sino que separaron sus ideas con signos como viñetas o guiones. En algunos casos no se encontró ni el punto final. Esto es un factor que se evidenció en el 68% de los que presentaron la prueba. Es difícil determinar si es por desconocimiento de la norma o porque, pese a saber que es incorrecto, les gusta escribir así.

Figura 8. Mayúsculas y punto aparte



De todo lo anterior deriva que en sus textos o en los intentos de párrafos no se emplearon ideas de apoyo. Es decir, no se encontraron subtemas por párrafos. Esto sucedió en el 55% de los estudiantes que participaron de la prueba. Este factor es preocupante, pues si no hay estructura interna de párrafos no puede contemplarse una composición global coherente.

Figura 9. Subtemas por párrafo



Del mismo modo, en los ítems 6 y 8 se evidenció que los intentos de párrafos que los estudiantes trataron de desarrollar, no iniciaron con una frase organizadora, así que se puede decir que esto afecta la estructura textual. 76% de los participantes escribieron las ideas sueltas o en desorden. Igualmente faltó una frase de cierre de cada párrafo, pues solo el 3% de los estudiantes concluyeron las ideas; el 97%

restante no cierra los párrafos de forma clara. Esto sin contar que un 55% de los estudiantes no estructuraron sus ideas en párrafos (como se mencionó antes).

Figura 10. Frase organizadora por párrafo

Figura 11. Cierre por párrafo

Además, al revisar el orden lógico de los párrafos, en el ítem 9, se observó que solo un 21% desarrolló su texto de forma organizada y con una lógica secuencial. Mientras que el 79% restante presentó incoherencias y repetición de ideas debido a la falta del desarrollo lógico y ordenado de las ideas. Este resultado fue preocupante, pues se trataba de un gran porcentaje. Esto puede ser una evidencia

de la manera en que los individuos estructuran su pensamiento, de ahí viene la falta de sentido y el desorden de ideas en lo escrito.

Figura 12. Ideas lógicas por párrafo

Por otro lado, en el ítem 7 se trató de evidenciar la presencia de marcadores textuales o conectores para unir las ideas. En este aspecto, la respuesta fue positiva y un 71% presentaba este indicador en sus escritos. Sin embargo, el hecho de que se emplearan no necesariamente significa que lo hicieran de manera correcta, por lo que se consideró que se debía mejorar en este aspecto, pues el solo uso del recurso no es suficiente.

Figura 13. Marcadores textuales

En cuanto a la superestructura, es importante recordar que la mayoría de escritos no estaban constituidos en párrafos; sin embargo, de los que sí contaban con párrafos, fueron pocos los escritos de los estudiantes que presentaban introducción, solo un 24%. Un 29% hicieron un intento de conclusión. Por otra parte, es también relevante que aunque se pidió a los estudiantes, específicamente, un texto argumentativo, solo en un 42% se apreció un planteamiento o acercamiento a la tesis o proposición personal, seguido de ideas de apoyo o refuerzo. Y en los que se notaba un leve acercamiento a las posturas personales de los sujetos, no había ideas o argumentos que reforzaran.

Figura 14. Párrafo introductorio

Figura 15. Párrafo conclusión

Figura 16. Planteamiento de tesis

En vista de los anteriores resultados, se consideró que este era un panorama preocupante puesto que de 12 aspectos evaluados, solo en uno se logró que más del 50% lograra medianamente el objetivo. Esto dejó una gran expectativa y la urgencia de diseñar un plan de mejoramiento para superar tales dificultades.

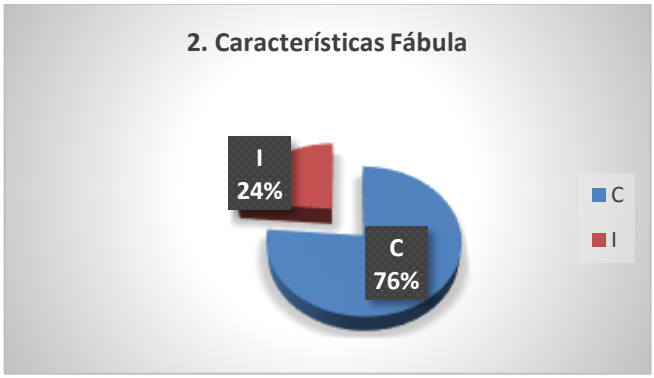
7.1.2. Prueba de escritura:

En relación con el segundo instrumento, la prueba de selección múltiple sobre la competencia escritora, los resultados fueron mejores que en la escritura del texto. De seis preguntas que se realizaron a los estudiantes, sobre diferentes temas como la identificación de características textuales, reconocimiento de sentido global, cumplir con el propósito de un texto, entre otras, en cinco de ellas el porcentaje de los objetivos cumplidos superó el 50%. Sin embargo, esto no significa que su competencia escritural se encuentre en óptimas condiciones, puesto que se trata de un tipo de prueba en la que el desempeño de los estudiantes se puede ver marcado por la pragmática, pues al ver una serie de opciones, los participantes se inclinan por la más lógica, pero al momento de desarrollar las ideas y expresarse de manera abierta no se evidencia la misma capacidad que en la pregunta de selección múltiple con única respuesta. Este instrumento, tomado de una prueba saber, permite

observar las inconsistencias entre los resultados del examen y la realidad escritural de los sujetos.

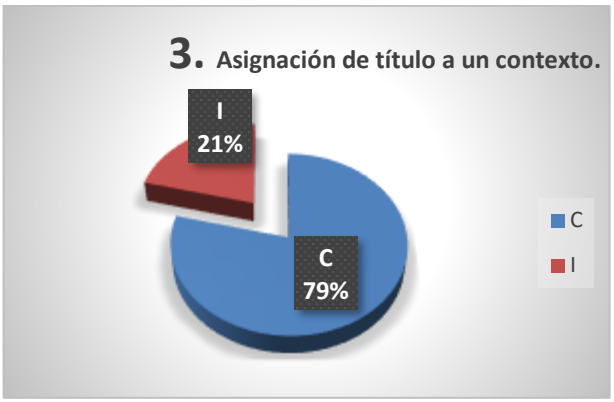
El ítem 2, sobre las características de la fábula, el 76% lo respondió correctamente. Ese resultado es positivo, pero se debe tener en cuenta que ellos tienen conocimientos sobre este tipo de texto desde los primeros años de primaria. Además, en la prueba solo debían responder de acuerdo con una situación y no se les pedía escribir de forma abierta.

Figura 17. Características Fábula



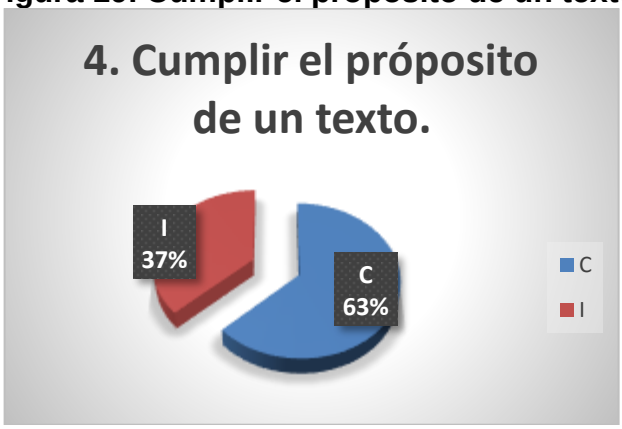
En el ítem 3 se pidió a los estudiantes asignar un título a un texto que representaba una situación particular. En este caso, el objetivo se logró en un 79%. Este es un buen resultado, pero se debe considerar que en esta situación, los estudiantes solo tuvieron que leer un contexto y analizar la situación para asignar el título escogiéndolo de una serie de opciones. Una vez más, no se presentó escritura libre ni tuvieron que proponer.

Figura 18. Asignación de título a un contexto



Además, en la cuarta pregunta, se les pidió identificar el propósito de un texto. A este aspecto el 63% respondió afirmativamente. El porcentaje de respuesta positiva fue alto, pero menor que en las preguntas anteriores. Es posible que el proceso de pensamiento en este ítem fuera más complejo pues se debía leer una situación en la que se desea expresar una opinión; a partir de ello, debían escoger cuáles ideas cumplían con el propósito del texto o cuáles no. Pese a que más de la mitad de los estudiantes acertaron con esta respuesta, no necesariamente se desempeñan de manera asertiva al momento de producir sus textos.

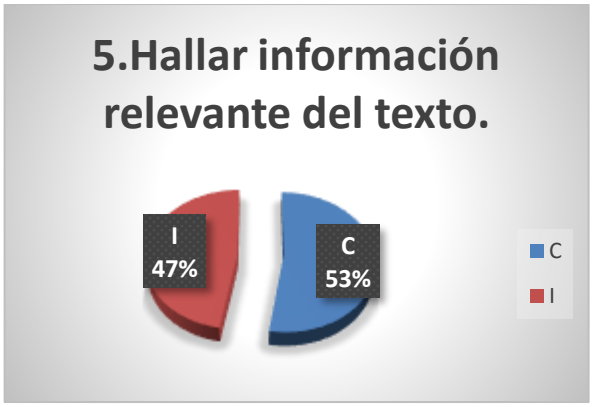
Figura 19. Cumplir el propósito de un texto



En el siguiente ítem se pedía leer un texto y establecer qué información faltaba, así como hallar lo que era relevante. En este aspecto, 53% de los participantes respondió correctamente. Una vez más, se evidenció que en los procesos mentales

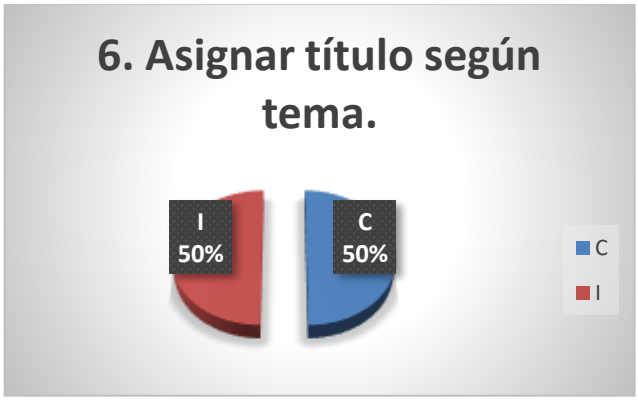
más complejos hubo una reducción en los aciertos. Además, esto sucede cuando se trata de textos diferentes a los narrativos.

Figura 20. Hallar información relevante del texto



En el ítem 6, se pedía asignar un título a un texto argumentativo, en este caso, a diferencia del ítem 3, solo el 50% acertó. Es posible que la falta de apropiación y de conocimientos sobre este tipo de texto tenga incidencia en el resultado pues en otra pregunta similar, pero de otro tipo textual, su asertividad fue más alta.

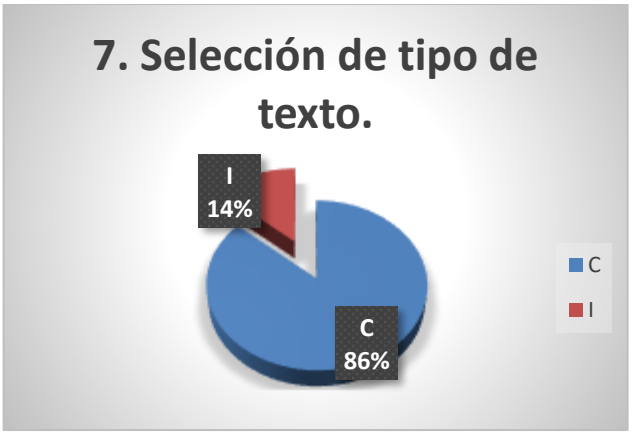
Figura 21. Asignar título según tema



En el siguiente ejercicio, se pidió a los participantes que escogieran un tipo de texto para transmitir un mensaje a una comunidad. En este caso, el 86% respondió correctamente. Vale recordar que en este ejercicio solo debían seleccionar una

opción entre varias y es por ello que se podría pensar en que la lógica del contexto ayudó a que la mayoría diera una respuesta acertada.

Figura 22. Selección de tipo de texto



A partir de lo anterior, surgió el interrogante sobre la diferencia de resultados entre los dos instrumentos. Por ello, al hacer un análisis de la situación, se pudo ver que en la práctica es más difícil para el estudiante utilizar el lenguaje de forma fluida y organizar su esquema mental para reproducir las ideas de forma ordenada y lógica; pero si se les presenta un contexto en el que solo deben plantear su visión pragmática de la situación, ellos se desenvuelven más fácilmente y posiblemente por lógica suelen descartar las opciones incorrectas.

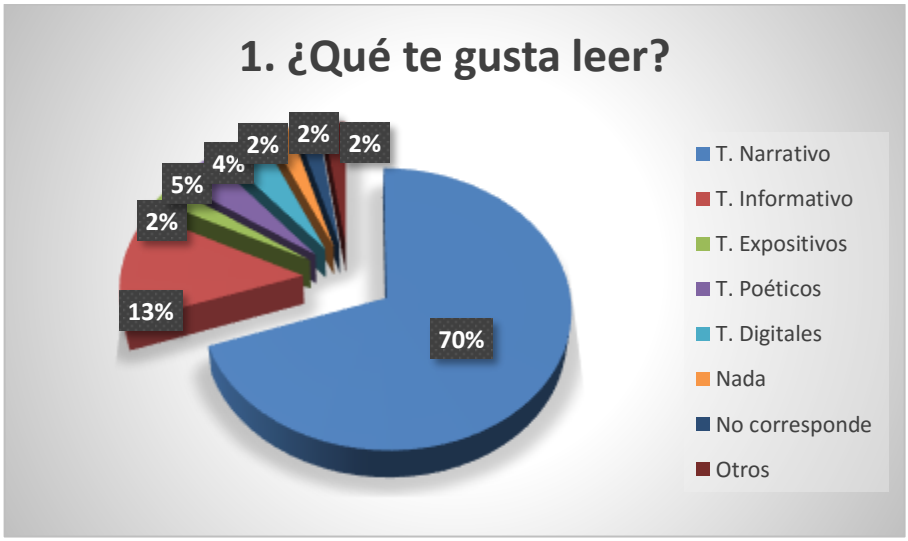
Según este orden de ideas, si el investigador se basa en las pruebas de estado o externas, es probable que se quede con una mirada incompleta del panorama escritural de los estudiantes. Se ha podido observar a través de los resultados de los ejercicios anteriores que en este tipo de pruebas se aborda la escritura desde componentes pragmáticos y contextualizados, pero no desde la práctica textual. Allí radica la importancia de analizar varios instrumentos antes de dar un diagnóstico.

7.1.3. Encuesta:

Por otra parte, frente a la encuesta de gustos e intereses, aplicada con un formato de pregunta abierta, se logró categorizar algunas tendencias de lectura y de escritura en los jóvenes encuestados. Por ejemplo, lo que consideran que es leer, escribir, lo que les gusta, el medio por el cual prefieren hacerlo y la frecuencia con que lo hacen.

En primer lugar, sobre el tipo de textos que leen o les gusta, el 70% se inclinó por los narrativos, seguidos de los informativos con un 13%. Muy pocos se inclinaron por textos poéticos o expositivos, algunos no se inclinaron por algún tipo de texto en particular sino que optaron por decir que leen cualquier cosa o información entretenida que encontraron en las páginas web y solo uno de los encuestados respondió que no le gusta leer.

Figura 23. Gustos por la lectura



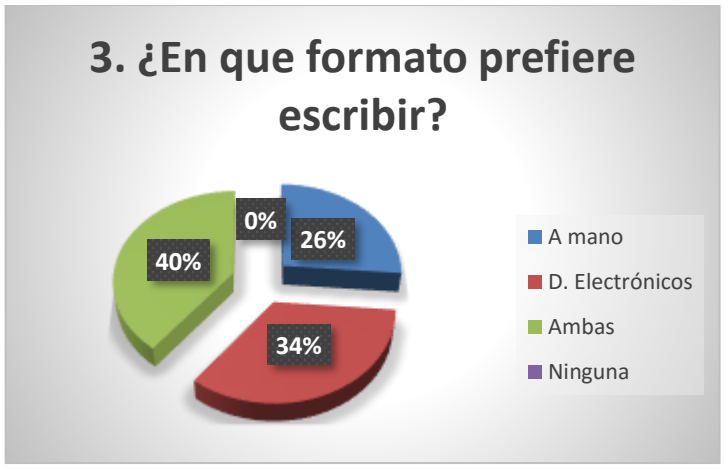
También se preguntó sobre el formato en que prefieren leer, pero esta vez se les dio una serie de opciones. Los resultados mostraron que de alguna manera, el 92% de los estudiantes prefieren leer, ya sea en formato impreso o digital y solo un 8% no gustan de la lectura en ninguno de los formatos presentados (impreso, pantalla,

ambas, ninguna). Y pese a que se creería que por ser jóvenes, nativos digitales, la diferencia entre impreso y pantalla no es significativa (solo un 2%).

Figura 24. Formato de lectura

Igualmente, sobre la forma en que prefieren escribir, se planteó la pregunta de forma similar a la anterior, con una serie de opciones. Frente a esta, los resultados fueron muy semejantes a los de lectura. De cualquier manera ellos escriben, el 40% no tiene preferencia. Sin embargo, en este caso, se inclinaron más por los dispositivos electrónicos con un 34%, mientras que la escritura a mano solo la prefirió el 26%.

Figura 25. Formato de escritura

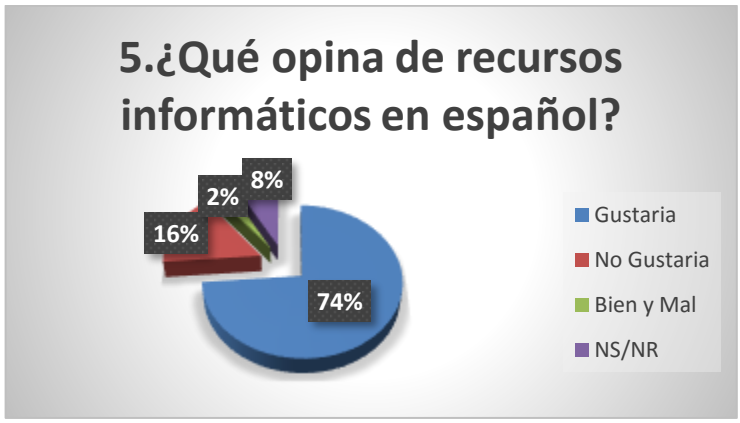


Por otra parte, se preguntó qué les gusta escribir. En este aspecto, 74% se inclinaron por los textos poéticos y narrativos (37% en cada uno); estos textos son abordados desde la primaria y es posible que por ello estén familiarizados con esta tipología. Otros resultados fueron: 17% en textos de entretenimiento general, 3% otros (sin especificar), 3% no se decidieron por algún tipo de texto especial sino que afirmaron que depende y el 3% restante decidió que no le gusta escribir nada.

Figura 26. Gusto de escritura

También se les preguntó sobre qué opinaban de incluir recursos informáticos en la clase de español. A este respecto, un 74% contestaron que les gustaría, esta respuesta fue muy positiva para una propuesta que incluye uso de herramientas informáticas; sin embargo, un 16% no estuvo de acuerdo y 2% consideró las fortalezas pero también las debilidades. Finalmente, 2% no respondió o no supo.

Figura 27. Recursos informáticos



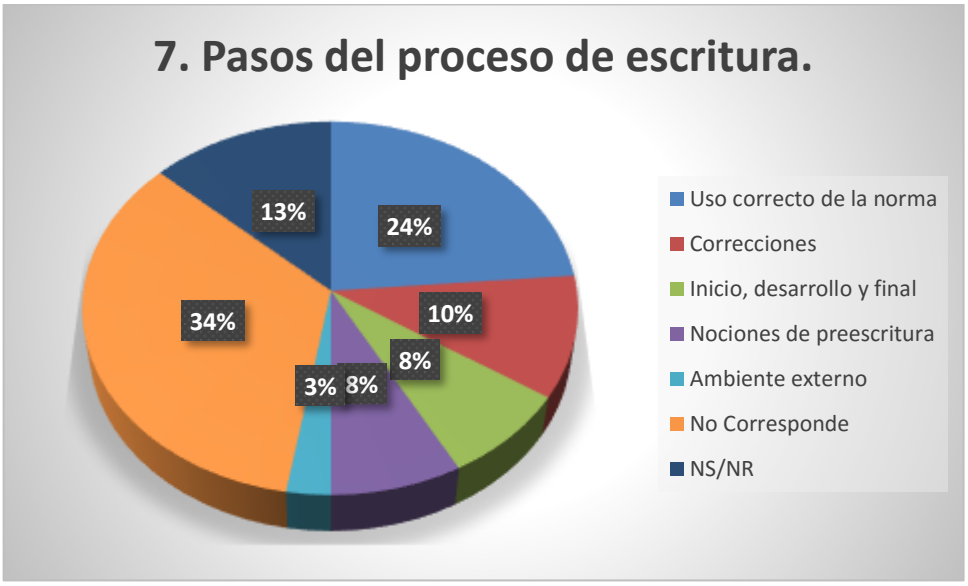
En la siguiente pregunta, se les cuestionó sobre qué es comprender. En este punto se hallaron dos respuestas fuertes, una enfocada al entendimiento de una situación y otra hacia el valor moral de la comprensión. El primer enfoque lo asumió un 82% y el segundo, un 18%. A primera vista, se podría creer que la mayoría de los encuestados tiene una visión acertada en el contexto en que se desarrolló la prueba.

Figura 28. Comprensión

En la pregunta 7, se les pidió enumerar cuáles eran los pasos para escribir. En esta pregunta surgió una dificultad, pues la mayoría de encuestados dieron respuestas que no correspondían con lo que se había pedido, el 34% para ser exactos. No obstante, se lograron determinar algunas percepciones de los jóvenes como el uso correcto de la norma, que fue una de las mayores tendencias con el 24%. Este factor puede darse porque los estudiantes vienen acostumbrados desde la primaria a que escribir es hacer buena letra, ortografía y puntuación. Por otro lado, un 13%

respondió que para escribir se requerían algunas condiciones del ambiente externo (como la inspiración). El 10% es consciente de que para escribir se debe pasar por un proceso de correcciones. El 8% solo tuvo en cuenta la estructura narrativa y otro 8% tiene algunas nociones de pre escritura. El 3% restante, no supo o no respondió.

Figura 29. Proceso de escritura



Más adelante, para conocer los pre-saberes de los estudiantes en argumentación, se les preguntó cómo se debía sustentar una opinión por escrito. Nuevamente el panorama es preocupante pues el 29% dieron respuestas incoherentes que no correspondían con lo preguntado. El otro 29% habló de la fundamentación para poder defender ideas. El 26% no supo o no respondió y el 16% relacionaron la pregunta con la normatividad y la presentación formal del escrito.

Figura 30. Sustentación de opinión escrita

En la siguiente pregunta se les pidió la frecuencia con que usaban los recursos informáticos con fines académicos. Al categorizar las respuestas de los encuestados, se determinó que el 37% los usan en promedio 2 o 3 veces por semana. El 24% solo una vez. Pero los que utilizan los medios con más frecuencia, son menos de la mitad de los participantes. El 18% respondió que todos los días y el 13%, 4 o 5 veces. Vale la pena resaltar que pese a ser nativos digitales, aún algunos no utilizan dichos recursos, pues el 8% respondió que nunca los utiliza.

Figura 31. Uso de recursos informáticos

La décima pregunta, relacionada con la actividad de los jóvenes en redes sociales, se divide en la frecuencia con que: exploran, publican y comentan. Respecto al primer aspecto, el 60% respondió que siempre lo hace. El 24%, de una a tres veces. Finalmente el 16% se divide en parte iguales entre nunca y no sabe o no responde. Lo importante es que un 84% respondió que utiliza las redes sociales, lo cual indica que puede haber afinidad con los recursos tecnológicos.

Respecto al segundo indicador, sobre la frecuencia con que publican, un 58% respondió que de una a tres veces por semana lo hacía, un 16% afirmó que siempre. Un 16%, nunca y un 10% no supo o no respondió. En otras palabras, el 74% de los encuestados publican algo en las redes sociales; aunque el resultado es alto, desconcierta pues generalmente se cree que por ser jóvenes publican todo y siempre, pero por las respuestas se evidenció que un 26% no está dentro de dicha clasificación.

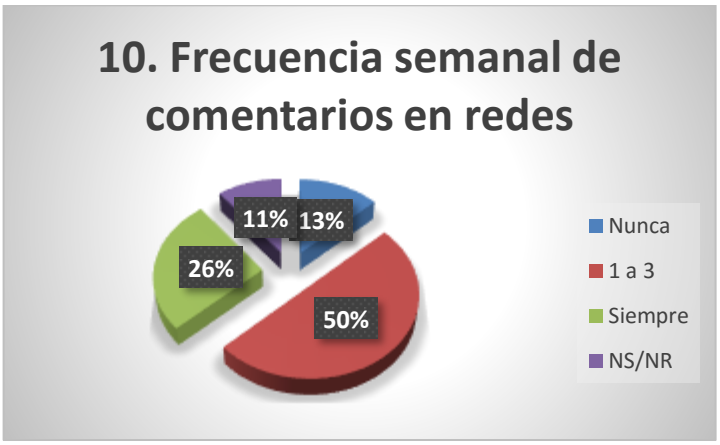
En relación con la frecuencia semanal que comentan en redes, los resultados fueron muy similares a los dos anteriores. Un 50% respondió que de una a tres veces. Un 26% respondió que siempre, lo que suma un 76% de participantes que sí realizan esta actividad. Este es en gran porcentaje, sin embargo, se esperaba que fuera más alto. Un 13% afirmó que nunca lo hace y un 10% no supo o no respondió. Es decir, un 23% no realiza la actividad o no sabe responder.

Lo anterior permitió determinar dos factores importantes: primero, aunque son jóvenes, la relación con las redes sociales no fue de un 100%, pese a que se pudiera pensar lo contrario por el hecho de ser ellos nativos digitales; segundo, si bien el porcentaje de sujetos que respondieron afirmativamente a las actividades en las redes sociales no fue el máximo, sí tuvo una gran tendencia. Es decir, la mayoría de los encuestados podrían realizar actividades relacionadas con redes sociales, que para el caso de este proyecto sería una red académica y ellos tendrían alguna afinidad con el recurso empleado.

Figura 32. Frecuencia de exploración

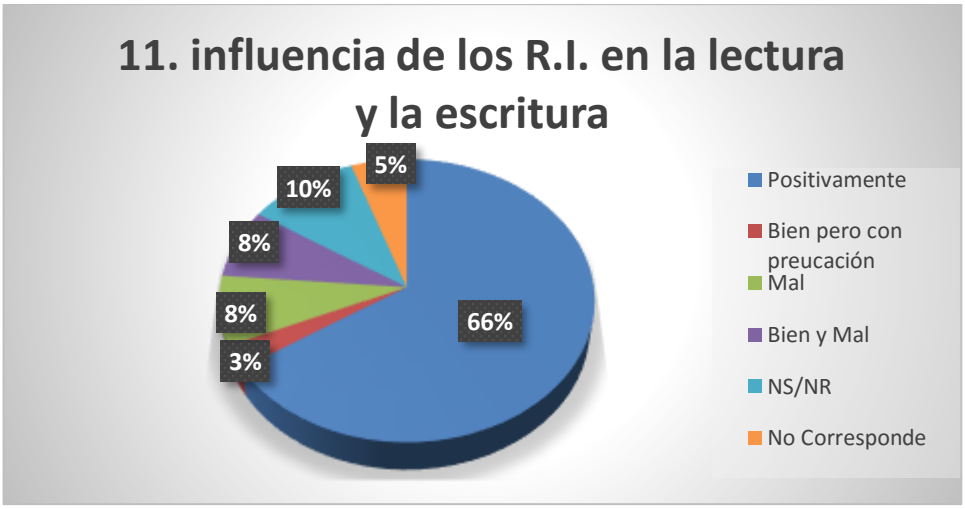
Figura 33. Frecuencia de publicación

Figura 34. Frecuencia semanal de comentarios



En la siguiente pregunta, se les pidió a los estudiantes su apreciación sobre la influencia de los recursos informáticos en la lectura y la escritura. Un 66% la calificó como positiva, un 10% no supo responder o no lo hizo, un 8% consideró las ventajas y las desventajas, otro 8% afirmó que era mala, el 5% de los participantes posiblemente no entendió la pregunta y sus respuestas no correspondieron con lo que se interrogó y el 3% dijo que buena pero reflexionó en que se debía tener precaución con los mismos. De lo anterior, se pudo observar que si se tienen en cuenta las observaciones buenas, incluyendo las de precaución y las que consideran los riesgos, un 77% encuentra positiva la influencia de dichos recursos en la lectura y en la escritura, esto permitiría el diseño de un plan que involucre la informática en las actividades académicas de este proyecto.

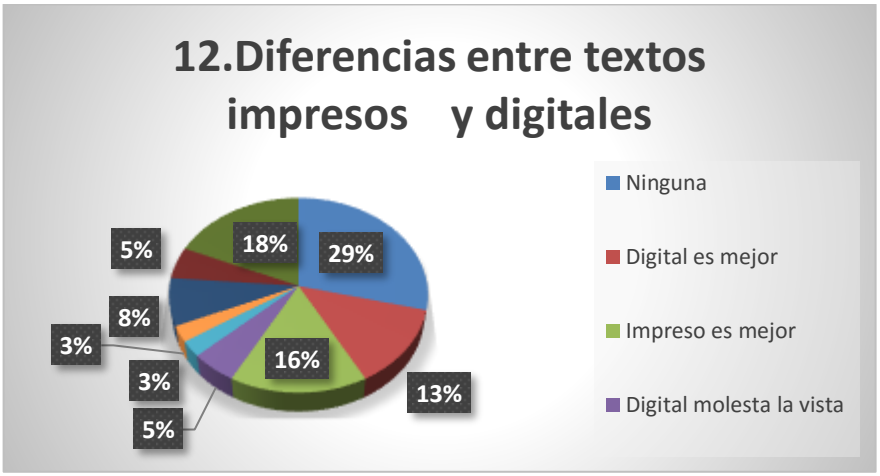
Figura 35. Influencia de R.I.



La encuesta terminó con la pregunta 12, en la que se preguntaba si encontraban alguna diferencia entre los textos impresos y digitales. El 29% respondió que no veía ninguna diferencia; seguido de un 18% que presentó diversas opiniones e ideas pero que no correspondían con lo que se había preguntado; en seguida, el 16% consideró que era mejor el texto impreso, frente a un 13% que opinó que era mejor

el digital. El 8% los diferenció por las características físicas; otro 5% no supo o no respondió esta pregunta. El 3% apuntó que digital molesta la vista; mientras que el otro 3% comentó que impreso era incompleto. Finalmente, un 3% afirmó que impreso era para los borradores y digital para la presentación formal.

Figura 36. Textos impresos Vs digitales



A este respecto llaman la atención varias respuestas. Primero, se pensaría que la inclinación por las ventajas y fortalezas de los textos digitales sería mayor, pero solo un 16% lo encontró mejor que el impreso, con una diferencia de solo 3%, es decir que no es significativa. Segundo, un 29% no encontró ninguna diferencia entre los dos tipos de texto, esto es la mayoría de los encuestados y es algo extraño pues se podría pensar que se inclinarían por alguno de los dos (principalmente los digitales). Tercero, un 23% de los estudiantes no dieron respuestas coherentes con lo que se había preguntado o no respondieron, esto deja una inquietud sobre su nivel de lectura, pues es posible que no se encuentren en capacidad de comprender y resolver una situación en determinado contexto. Cuarto, el 17% restante dio respuestas objetivas sobre las características físicas de los textos y su funcionalidad, pero no se inclinaron por alguno de los dos.

7.2. FASE II – REFLEXIÓN

En esta fase, luego de analizar la prueba diagnóstica, se reflexionó sobre las prácticas docentes y sus efectos en los estudiantes. Para dicha reflexión se tuvieron en cuenta las fortalezas y debilidades de los estudiantes observados. Se encontró una serie de dificultades en la competencia escritora, además, se determinó que el nivel de lectura de los estudiantes era bajo y posiblemente esto repercutía en el desempeño escritural de los escolares. También se encontró afinidad entre los jóvenes y los recursos informáticos, esto permitiría diseñar un plan que incluyera estos medios para que la propuesta fuese del gusto de los participantes. A partir de lo anterior, se diseñó una propuesta de cuatro talleres de escritura con participación grupal e individual, cada uno de los talleres con una intensidad de cuatro sesiones.

En cada uno de los cuatro talleres, se involucraron los recursos informáticos para diferentes actividades. Se explicaron y aplicaron diferentes herramientas para dinamizar los procesos escriturales. Dentro de la planeación se determinó la importancia del trabajo colaborativo; por ello, los talleres se distribuyeron de la siguiente manera: los dos primeros, en actividades colaborativas y los dos últimos en actividades individuales. La idea era que los estudiantes se sintieran acompañados y apoyados en sus primeros pasos, para luego pasar al nivel de producción personal e individual.

Otro elemento importante que se tuvo en cuenta para el diseño de los talleres de escritura argumentativa, fue involucrar y reforzar la lectura como base. Es probable que debido a los problemas de comprensión textual de los estudiantes, el desarrollo de su competencia escritora sea bajo, por ello en cada una de las dieciséis sesiones, la lectura jugó un papel primordial.

7.3. FASE III APLICACIÓN

Una vez se reflexionó sobre el comportamiento lector y escritor de los participantes, se diseñó el plan de manejo y se puso en práctica. Para ser coherentes con el taller investigativo, se llevó a cabo una serie de talleres, puesto que al arrojar información detallada y puntual, con producto precisos, se facilita la revisión del proceso de escritura de los estudiantes. Además, la idea de esta propuesta era la mediación pedagógica para el aprendizaje de la escritura no como un simple momento de inspiración o de temas aislados, sino con un orden lógico que le permitió a cada estudiante encontrarle sentido al proceso que se llevó a cabo.

Para esto, los talleres de escritura se estructuraron con una amplia base en lecturas de apoyo debido a que, como ya se mencionó, en el diagnóstico se logró identificar que los estudiantes tenían un bajo nivel de comprensión en situaciones tan básicas como preguntas sobre sus gustos e intereses. De esta manera se logró poner en marcha la propuesta pedagógica de implementación de talleres mediados por recursos informáticos, para fortalecer la escritura de textos argumentativos. En seguida se muestra la estructura del taller y su aplicación.

7.3.1. Estructura del taller:

La propuesta se diseñó con cuatro talleres de escritura (ver anexo B) que se desarrollaron de forma progresiva según la evolución del grupo en esta competencia. En el taller uno (ver anexo E) se desarrollaron cuatro sesiones y su objetivo era la redacción de un texto comparativo a partir de la identificación de los tipos de texto. En este, se leyeron diferentes tipos de texto, se identificaron las partes y la estructura de cada uno de ellos. Luego, elaboraron un primer borrador de texto en el que debían comparar las cuatro lecturas realizadas. Este primer borrador lo compartieron con otros grupos para que les co-evaluaran según unas pautas dadas en clase. En la cuarta sesión, hicieron correcciones y digitaron el borrador final en los computadores de la sala de informática. Esto permitió revisar cómo estaba la composición (estructura textual) de los estudiantes.

El taller dos (ver anexo F), se enfocó en el texto argumentativo. Para este, se leyeron diferentes tipos de textos con estructura argumentativa (comentarios, artículos de opinión, reseñas críticas). Con cada una de las lecturas, se identificaron los esquemas textuales (introducción, tesis, argumentos, conclusión). Después de analizar, los grupos redactaron un primer borrador de comentario de texto sobre un libro que ellos ya habían leído. Igual que en taller anterior, los borradores fueron compartidos y co-evaluados para su posterior corrección y reescritura. En la última sesión de este taller se digitó el borrador con correcciones. (Ver anexo J)

Este mismo taller se trabajó desde la casa, pues para aprovechar el gusto de los participantes por los recursos informáticos y las redes sociales, se abordó la red educativa Edmodo. Además, se logró incentivar el interés por justificar opiniones por escrito (Ver anexo I). Desde el taller dos, los estudiantes y la docente subían noticias reales a la plataforma y sus compañeros y docente opinaban o hacían comentarios en cada una de las publicaciones de los demás. También se conoció la herramienta Easelly que utilizaron para realizar infografías y así esquematizar las partes de los textos que leyeron.

El taller tres (Ver anexo G) se encaminó al artículo de opinión. Debido a su enfoque subjetivo, se trabajó de manera individual. Partió de la lectura de artículos de opinión, análisis e identificación de estructura. También se contó con una orientación docente sobre aspectos fundamentales como definición de argumentos y sus tipos. Luego de pasar por esta inducción, se leyeron noticias de interés individual de cada estudiante, estas fueron los pretextos para suscitar emociones en los participantes y generar ánimos de opinar. A partir de las opiniones que se despertaron en cada uno de ellos, se procedió a elaborar un esquema argumentativo. Este fue diseñado en una herramienta llamada Mindomo que se les enseñó en la sala de informática, en transcurso del taller.

El taller cuatro tenía como finalidad la producción textual de un artículo de opinión acerca de una noticia de su interés. Para su desarrollo se partió del esquema que

ellos mismos habían realizado. Las siguientes sesiones fueron para la escritura del artículo de opinión y la organización de las ideas de apoyo de forma argumentativa. A lo largo del proceso, fue necesario precisar algunos aspectos básicos de escritura, como la estructuración de los párrafos, la composición de las oraciones, el uso de conectores, la puntuación, entre otros. Cuando terminaron sus textos, se pulió la parte normativa: ortografía, tipo y tamaño de letra. Este paso se dejó para el final del proceso pues la idea era que al publicar los artículos en la revista virtual, no presentaran errores, pero durante los talleres se enfatizó en la adecuación del texto y su sentido global. (Ver anexo H)

Al finalizar las dieciséis sesiones, los estudiantes entregaron todo el material que habían trabajado para lograr los productos finales de cada taller. De estos documentos se escogió una muestra por conveniencia, en la que se revisó el trabajo de quince sujetos y se analizó su evolución grupal e individual. Vale aclarar que inicialmente se analizaría un trabajo más, pero se evidenció plagio en su producto final.

En la tabla 5. Se expresa el cronograma con la programación de la propuesta con las actividades planeadas de forma sistematizada con el desarrollo metodológico:

Tabla 5. Descripción de las actividades por sesión

Taller	Fecha por sesión:	Tema:	Momentos			
			Activación de pre-saberes	Lectura	Producción	Evaluación
1. Redacción	Sesión 1. Abril 1/ 2016	Identificación de superestructuras textuales	Reconocimiento de tipos de textos.	Lectura de diversos tipos de textos.	Responder sobre identificación tipo, tema, partes y estructura de cada texto.	Socialización de las respuestas.
	Sesión 2. Abril 5/ 2016	Comparación de textos	Repaso general de la sesión anterior	Lectura de un comentario de texto.	Producción de un texto comparativo	Coevaluación y apreciaciones de los compañeros.
	Sesión 3. Abril 7/ 2016	Textos argumentativos.	Repaso general de las sesiones pasadas.	Lectura de los comentarios y apreciaciones de los coevaluadores.	Corrección de los textos comparativos en la sala de computadores.	Autoevaluación del texto comparativo

Taller	Fecha por sesión:	Tema:	Momentos			
			Activación de pre-saberes	**Lectura**	**Producción**	**Evaluación**
	Sesión 4. Abril 12/ 2016	Reescritura textual.	Repaso sobre las coevaluaciones y correcciones.	Lectura de los textos de los estudiantes en voz alta.	Reescritura de los textos con modificaciones	Hetero-evaluación
2. Comentario de texto.	Sesión 1. Abril 15/2016	Estructura argumentativa (comentario de texto).	Identificación de las características de texto argumentativo.	Lectura dos textos argumentativos (reseña crítica y comentario) para identificación de sus partes y estructura. Lectura de comentarios para base de su producto.	Identificación de las ideas por párrafos de uno de los comentarios y de su estructura.	Socialización de las respuestas y correcciones.
	Sesión 2. Abril 19/2016	Comentario de texto	Repaso general sobre partes y estructuras argumentativas	Lectura previa del libro "Vieja calle de mi barrio" de Jesús Antonio Álvarez F.	Primer borrador de un comentario de texto sobre el libro leído.	Pendiente *Trabajo que estaba programado para desarrollarse con internet, que fue retirado poco antes de iniciar el proyecto, por razones ajenas a la investigadora.
	Sesión 3. Abril 22/2016	Comentario de texto	Repaso general sobre estructuras argumentativas	Lectura de los comentarios de los compañeros y correcciones. (coevaluación que estaba pendiente)	Reescritura del comentario de texto sobre el libro (borrador 2) en medio digital.	Pendiente
	Sesión 4. Abril 26/2016	Comentario de texto	Repaso general sobre las sesiones anteriores en lo que respecta a escritura.	Lectura en clase del material sobre comentario de texto, proyectado en el video-beam, basado en las recomendaciones de Cassany.	Revisión de los comentarios de los compañeros (coevaluación que estaba pendiente) y reescritura del texto (borrador 3).	Entrega del texto digitado, heteroevaluación.
3. Planificación textual	Sesión 1. Abril 29/2016	Estructura argumentativa (artículo de opinión)	Repaso general de la pirámide de revisión textual: Adecuación, coherencia; cohesión; y norma.	Lectura de textos argumentativos (botella al mar para el dios de las palabras, la cultura del saqueo, día del hedioma)	Identificación de: tema, tesis, tipo de texto, argumentos, etc. a partir de la pirámide (adecuación, coherencia, cohesión y norma).	Socialización de la comprensión estructural de cada texto.
	Sesión 2. Mayo 3/2016	Organización textual en plataformas educativas	Revisión de los conocimientos previos sobre reconocimiento de estructuras textuales.	Lectura de una infografía elaborada por la docente en Eassel.ly	Elaboración de una infografía a partir de alguna de las lecturas de la sesión anterior	Modificación de la infografía y entrega del enlace en Edmodo. Coevaluación-heteroevaluación Trabajo que estaba programado para desarrollarse con internet, que fue retirado poco antes de iniciar el proyecto, por

Taller	Fecha por sesión:	Tema:	Momentos			
			Activación de pre-saberes	Lectura	Producción	Evaluación
						razones ajenas a la investigadora.
	Sesión 3. Mayo 10/2016	Organización textual en plataformas educativas	Revisión las pautas para planificación textual.	Lectura de un mapa mental de un texto de la docente, en Mindomo. Lectura del artículo de opinión escrito por la docente "Censusa, la cura es peor que la enfermedad".	Lectura del texto: "Contra Silvestre Dangond" de Salcedo Ramos e identificación de su estructura, en Mindomo.	Elaboración de un mapa mental sobre "¿Cómo hubiera sido la planeación del texto?" de Salcedo Ramos y entrega del enlace en Edmodo. Coevaluación-heteroevaluación Trabajo que estaba programado para desarrollarse con internet, que fue retirado poco antes de iniciar el proyecto, por razones ajenas a la investigadora.
	Sesión 4. Mayo 17/2016	Planificación textual de un artículo de opinión	Repaso general sobre organización textual	Lectura de la noticia que cada estudiante consiguió (de interés de cada uno).	Planificación del primer borrador del artículo de opinión: Título, tema, problema, tesis, argumentos, etc. A partir de la pirámide vista.	Elaboración y publicación del esquema en Edmodo. Coevaluación-heteroevaluación Trabajo que estaba programado para desarrollarse con internet, que fue retirado poco antes de iniciar el proyecto, por razones ajenas a la investigadora.
4. Producción textual	Sesión 1. Mayo 18/2016	Producción textual (artículo de opinión).	Repaso del proceso de las sesiones anteriores	Lectura del esquema para artículo de opinión.	Escritura del primer párrafo del artículo de opinión, con base en el esquema.	Coevaluación.
	Sesión 2. Mayo 20/2016	Producción textual (artículo de opinión).	Repaso del proceso de escritura	Lectura del borrador de párrafo 1 por parte de pares.	Desarrollo de los párrafos argumentativos. Ayudados por la docente.	(Terminar el texto) Pendiente.
	Sesión 3. Mayo 24/2016	Producción textual (artículo de opinión).	Repaso del proceso de escritura	Lectura del borrador del texto, por parte de pares. (Coevaluación que estaba pendiente)	Reescritura del texto en medio digital (sala de computadores)	Pendiente
	Sesión 4. Mayo 27/2016 *estaba programada para la socialización de los textos terminados, pero el tiempo no fue suficiente.	Producción textual (artículo de opinión). 7	Repaso de pautas generales para pulir el texto y los argumentos.	Relectura de los textos de una sesión anterior, con fines diferentes (repaso de tipos de argumentos, organización de ideas, normatividad.) Lectura del borrador del texto, por parte de pares. (Coevaluación que estaba pendiente).	Reescritura del artículo según las observaciones de los pares en las rejillas.	Entrega del texto final al correo de la docente para su posterior publicación.

Una vez diseñada la propuesta y puesta en práctica se hizo necesario reflexionar sobre la marcha para ajustar algunos talleres, actividades y métodos en función del tiempo y de los recursos para trabajar con los estudiantes, muestra de ello aparece en las partes resaltadas en la tabla. En cuanto al tiempo, el último taller se modificó, pues se tenía previsto que en la última sesión se haría una socialización de los trabajos finales, pero esto no fue posible porque se le dio más tiempo al trabajo de edición. En cuanto a los recursos, inicialmente se contaba con internet en todos los computadores de la sala de informática, por ello se plantearon actividades para trabajar on-line. Sin embargo, por cuestiones ajenas a la docente investigadora, el internet fue suspendido de la institución, poco antes de la iniciación del proyecto y solo quedó habilitado para el computador de la docente.

Para la evaluación del proceso, se analizaron bajo rejilla cuatro productos escritos: el que realizaron para la prueba diagnóstica, que muestra el nivel en el que estaban los individuos antes de participar en los talleres; el primer borrador de comentario de texto, como aproximación a la estructura argumentativa, escrito a mano (grupal); el borrador final de comentario de texto, realizado en computador (grupal); el artículo de opinión, producto final del último taller. A partir de estas cuatro producciones, se determinó el progreso de la competencia escritural de los estudiantes.

Por efectos de espacio, los indicadores en la tabla se expresan en números, pero para que se comprendan los aspectos evaluados y se especifican en la tabla 6:

Tabla 6: Indicadores de desempeño

N	INDICADOR	DESCRIPTOR
1	ADECUACIÓN	En el texto se reconoce a quien se dirige
2		La intención comunicativa es clara
3		Utiliza un lenguaje formal y pertinente
4	COHERENCIA	El texto está escrito en primera persona
5		El texto está estructurado en párrafos
6		La introducción está contextualizada en el tiempo y el espacio y el referente
7		En el texto se plantea una idea que se defiende en los siguientes párrafos

N	INDICADOR	DESCRIPTOR
8		Los párrafos desarrollan una idea común en orden textual lógico
9		En el texto se desarrollan diversos tipos de argumentos
10		Cada párrafo es pertinente al desarrollo de la idea global del texto
11		Existe un párrafo de conclusión o cierre
12	COHESIÓN	En el texto se utilizan conectores
13		En el texto se evita la repetición de ideas
14		En el texto se evidencia uso de signos de puntuación
15	CORRECCIÓN GRAMATICAL	En el texto se evidencia cumplimiento de normas ortográficas

La tabla 7 muestra el desempeño de cada sujeto en cada indicador a lo largo de los talleres (cero “0” significa que no se cumplió el ítem y uno “1” significa que sí se logró), desde el diagnóstico hasta el escrito final (artículo de opinión). Es necesario recordar también que algunos de los escritos de realizaron en grupo, pero cuando los integrantes del grupo 1 no entregaron uno de los talleres, no se tuvieron en cuenta para el análisis puesto que dificultaba la visualización del progreso.

Como se puede observar en la tabla 7, la mayoría de los sujetos pasó de tener numerosas falencias en el diagnóstico (no cumplieron con los indicadores, o cumplieron con muy pocos). A su vez, se evidencia un avance en la cantidad de indicadores que cada sujeto logró en el segundo escrito y sucesivamente se nota el progreso hasta el último texto entregado, en el que la mayoría de los sujetos alcanzó gran cantidad de los indicadores propuestos.

Tabla 7: Progreso de los sujetos por taller

Grupo	Estudiante	taller	indicadores														
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
2	EJDP- 1	Diagnóstico (indiv)	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
		Escrito a lápiz (gr)	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
		Escrito a computador (gr)	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0
		Escrito final (indiv)	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
	EATM - 2	Diagnóstico (indiv)	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
		Escrito a lápiz (gr)	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
		Escrito a computador (gr)	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0
		Escrito final (indiv)	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
3	ELKA- 3	Diagnóstico (indiv)	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
		Escrito a lápiz (gr)	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0
		Escrito a computador (gr)	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0
		Escrito final (indiv)	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
	EYC- 4	Diagnóstico (indiv)	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Escrito a lápiz (gr)	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0
		Escrito a computador (gr)	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0
		Escrito final (indiv)	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
	EYXR- 5	Diagnóstico (indiv)	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0
		Escrito a lápiz (gr)	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0
		Escrito a computador (gr)	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0
		Escrito final (indiv)	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1
	EYCS-6	Diagnóstico (indiv)	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Escrito a lápiz (gr)	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0
		Escrito a computador (gr)	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0
		Escrito final (indiv)	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0
4	EOAG- 7	Diagnóstico (indiv)	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Escrito a lápiz (gr)	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0
		Escrito a computador (gr)	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0
		Escrito final (indiv)	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1
	ESFG- 8	Diagnóstico (indiv)	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0

Grupo	Estudiante	taller	indicadores														
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
		Escrito a lápiz (gr)	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0
		Escrito a computador (gr)	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0
		Escrito final (indiv)	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0
	EPAB- 9	Diagnóstico (indiv)	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Escrito a lápiz (gr)	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0
		Escrito a computador (gr)	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0
		Escrito final (indiv)	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0
	EJG - 10	Diagnóstico (indiv)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
		Escrito a lápiz (gr)	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0
		Escrito a computador (gr)	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0
		Escrito final (indiv)	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1
5	ELMG-11	Diagnóstico (indiv)	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
		Escrito a lápiz (gr)	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0
		Escrito a computador (gr)	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0
		Escrito final (indiv)	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1
	EDDM-12	Diagnóstico (indiv)	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
		Escrito a lápiz (gr)	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0
		Escrito a computador (gr)	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
		Escrito final (indiv)	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1
6	ELDA-13	Diagnóstico (indiv)	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
		Escrito a lápiz (gr)	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0
		Escrito a computador (gr)	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0
		Escrito final (indiv)	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
7	EMFJ-14	Diagnóstico (indiv)	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Escrito a lápiz (gr)	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0
		Escrito a computador (gr)	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0
		Escrito final (indiv)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8	ESVD- 15	Diagnóstico (indiv)	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Escrito a lápiz (gr)	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0
		Escrito a computador (gr)	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0

Grupo	Estudiante	taller	indicadores														
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
		Escrito final (indiv)	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1

La información anterior se resume en la siguiente tabla, donde se visualiza cada indicador y la cantidad de escritos en los que los estudiantes lo alcanzaron.

Tabla 8. Síntesis de cantidad de indicadores alcanzados por sujeto

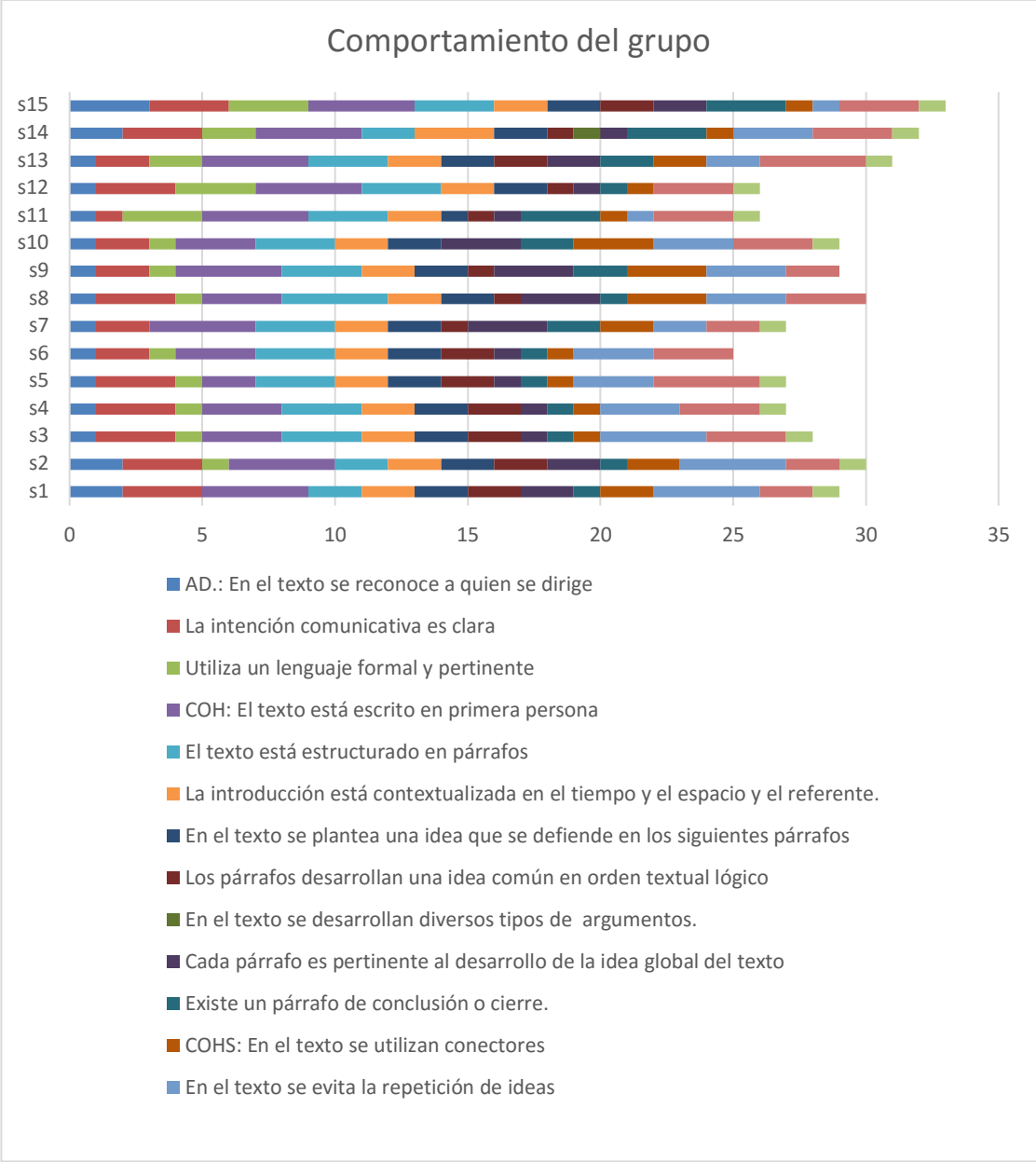
N	INDICADOR/DESCRIPTOR	s1	s2	s3	s4	s5	s6	s7	s8	s9	s10	s11	s12	s13	s14	s15
1	AD.: En el texto se reconoce a quién se dirige	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	3
2	La intención comunicativa es clara	3	3	3	3	3	2	2	3	2	2	1	3	2	3	3
3	Utiliza un lenguaje formal y pertinente	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	3	3	2	2	3
4	COH: El texto está escrito en primera persona	4	4	3	3	2	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4
5	El texto está estructurado en párrafos	2	2	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	2	3
6	La introducción está contextualizada en el tiempo y el espacio y el referente.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2
7	En el texto se plantea una idea que se defiende en los siguientes párrafos	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2
8	Los párrafos desarrollan una idea común en orden textual lógico	2	2	2	2	2	2	1	1	1	0	1	1	2	1	2
9	En el texto se desarrollan diversos tipos de argumentos.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
10	Cada párrafo es pertinente al desarrollo de la idea global del texto	2	2	1	1	1	1	3	3	3	3	1	1	2	1	2
11	Existe un párrafo de conclusión o cierre.	1	1	1	1	1	1	2	1	2	2	3	1	2	3	3
12	COHS: En el texto se utilizan conectores	2	2	1	1	1	1	2	3	3	3	1	1	2	1	1
13	En el texto se evita la repetición de ideas	4	4	4	3	3	3	2	3	3	3	1	0	2	3	1
14	En el texto se evidencia uso de signos de puntuación.	2	2	3	3	4	3	2	3	2	3	3	3	4	3	3
15	GRAM.: En el texto se evidencia cumplimiento de normas ortográficas	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1

En la tabla se aprecia la cantidad de veces que un sujeto cumple con cada indicador. Por lo anterior, si son cuatro los textos evaluados, el máximo número de veces que un indicador se repite es cuatro. Vale aclarar que los estudiantes que lograron dos, tres o cuatro veces un indicador, lo obtuvieron en los últimos escritos (como se

evidencia en la tabla de progreso). En otras palabras, no se especifica si el indicador se logró en el primer escrito o en el último, pero la tabla de progreso en los talleres deja ver que en la mayoría de los casos los indicadores se lograron en los escritos 2, 3 y 4).

La siguiente figura muestra el rendimiento general del grupo en todos los ítems.

Figura 37. Comportamiento del grupo.



En la tabla se muestra el desempeño de cada sujeto en los diferentes ítems a lo largo de los talleres. Cada color indica un ítem, el tamaño de cada color en un sujeto indica qué tan frecuente cumplió con el requisito. En otras palabras, mientras más corta es la línea de determinado color significa que el sujeto alcanzó el ítem en menos talleres. Pero si la línea de determinado color es extensa, significa que el sujeto alcanzó el indicador en varios talleres.

Por lo observado en las tablas, los indicadores con mejor desempeño fueron: el ítem 4, referido a la coherencia del texto y su escritura en primera persona; el numeral 14, relacionado con el eje de la cohesión, hace referencia al uso de signos de puntuación; en tercer lugar, el ítem 5, parte del eje de coherencia y alude a la estructura por párrafos; en cuarto lugar, el numeral 13, del eje de cohesión, en referencia a evitar la repetición de ideas; el quinto indicador mejor puntuado fue el número 2, en el eje de adecuación, sobre la claridad en la intención comunicativa. Es decir, en los aspectos mencionados, la mayoría de los estudiantes logró una valoración positiva en dos o más talleres.

Por otra parte, los ejes en los que menor desempeño se encontró fueron: en primer lugar, el ítem 9, sobre el desarrollo de diferentes tipos de argumentos, en el eje de coherencia. Solo un sujeto lo logró, pero en el último taller. En segundo lugar, el ítem 15, del eje gramatical, que habla sobre el cumplimiento de normas ortográficas. En este último, vale la pena enfatizar que en los talleres no se priorizó este aspecto; sin embargo, en el último escrito, fueron los mismos individuos quienes, por iniciativa propia, se esforzaron por pulir este indicador puesto que tomaron conciencia de la importancia que tendría la parte formal, cuando sus escritos fueran publicados y vistos por un público más amplio.

Los ocho indicadores restantes, no sobresalieron como los de más alto o más bajo desempeño. En general, los sujetos alcanzaron el logro en dos o tres textos, lo cual no es del todo mal, sobre todo si se tiene en cuenta que en su diagnóstico, la mayoría obtuvo desempeños bajos en la aplicación de la rejilla; es decir, no

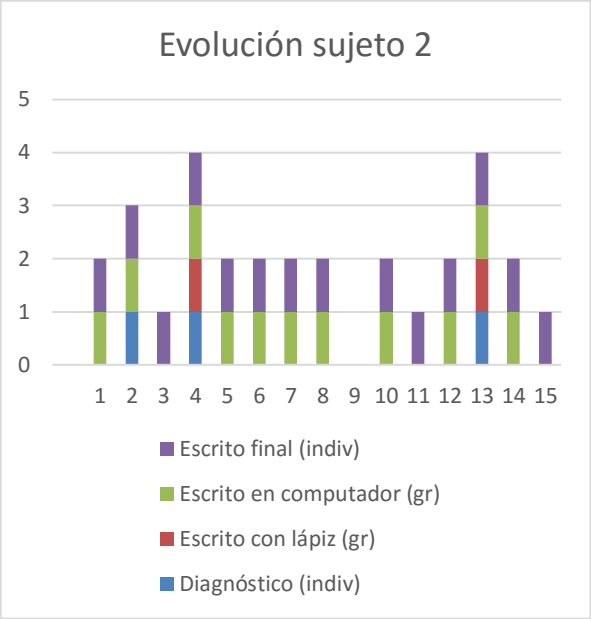
alcanzaron los indicadores. Además, el progreso que se evidenció entre los textos, indica que el trabajo colaborativo tuvo una influencia positiva en las actividades de escritura del grupo.

Para explicar mejor la evolución de los talleres, se ejemplifica con las siguientes figuras del progreso individual de tres sujetos.

Tabla 9 Progreso individual de un sujeto 2.

Indicador	Diagnóstico (indiv)	Escrito con lápiz (gr)	Escrito en computador (gr)	Escrito final (indiv)
1	0	0	1	1
2	1	0	1	1
3	0	0	0	1
4	1	1	1	1
5	0	0	1	1
6	0	0	1	1
7	0	0	1	1
8	0	0	1	1
9	0	0	0	0
10	0	0	1	1
11	0	0	0	1
12	0	0	1	1
13	1	1	1	1
14	0	0	1	1
15	0	0	0	1

Figura 38 Evolución sujeto 2



El progreso de este sujeto muestra que solo en los dos últimos talleres alcanzó los ítems 1 (en el texto se reconoce a quién se dirige), 5 (el texto está estructurado en párrafos), 6 (la introducción está contextualizada en tiempo espacio y referente), 7 (en el texto se plantea una idea que se defiende en los demás párrafos), 8 (los párrafos desarrollan una idea común en orden textual lógico), 10 (cada párrafo es pertinente al desarrollo de la idea global del texto), 12 (en el texto se utilizan conectores) y 14 (en el texto se evidencia uso de signos de puntuación) de la rejilla; mientras que los indicadores 3 (utiliza lenguaje formal y pertinente) y 11 (existe un párrafo de conclusión o cierre) solo los logró en el último texto. El indicador 2 (la intención comunicativa es clara) lo alcanzó en los últimos tres textos y los ítems 4 (el texto está escrito en primera persona) y 13 (en el texto se evita la repetición de ideas) siempre estuvieron presentes, por lo que se podría pensar que ya había claridad sobre escribir en primera persona y evitar la repetición de ideas; sin embargo, en las pruebas diagnósticas se evidenció que las ideas no se repetían porque sus escritos eran comentarios muy cortos y los escribían en primera persona porque de esta manera expresaban su opinión. Finalmente, como en la mayoría de los casos, el numeral 9 (en el texto se desarrollan diversos tipos de argumentos) no lo logró en ninguno de los textos, pese a que este es precisamente el que se relaciona con argumentación. En los textos analizados, en este numeral, sí se

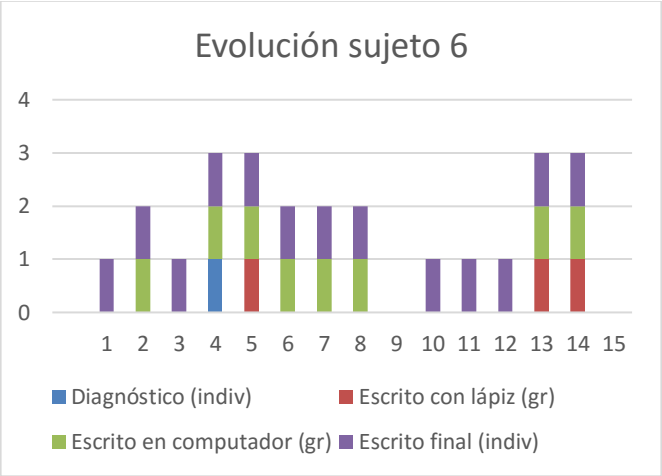
evidenciaron ideas de apoyo para argumentar, pero no diversos tipos de argumentos.

Este es el ejemplo del progreso de otro sujeto, que similar al anterior, acertó más veces en los últimos textos.

Tabla 10. Progreso individual de un sujeto 6.

Indicador	Diagnóstico (indiv)	Escrito con lápiz (gr)	Escrito en computador (gr)	Escrito final (indiv)
1	0	0	0	1
2	0	0	1	1
3	0	0	0	1
4	1	0	1	1
5	0	1	1	1
6	0	0	1	1
7	0	0	1	1
8	0	0	1	1
9	0	0	0	0
10	0	0	0	1
11	0	0	0	1
12	0	0	0	1
13	0	1	1	1
14	0	1	1	1
15	0	0	0	0

Figura 39 Evolución sujeto 6



En este caso, los indicadores 1 (en el texto se reconoce a quien se dirige), 3 (utiliza un lenguaje formal y pertinente), 10 (cada párrafo es pertinente al desarrollo de la idea global del texto), 11(existe un párrafo de conclusión o cierre) y 12 (en el texto se utilizan conectores) aparecieron solo en el último texto. En los dos últimos textos, se encontraron los indicadores 2 (la intención comunicativa es clara), 6, 7 y 8. Los numerales 5 (el texto está estructurado en párrafos), 13 (en el texto se evita la repetición de ideas) y 14 (en el texto se evidencia uso de signos de puntuación) se presentaron en los últimos tres textos. Sin embargo, un caso atípico se dio cuando el numeral 4 (el texto está escrito en primera persona) se presentó en el diagnóstico, pero en el primer borrador grupal desapareció, y luego volvió a presentarse en los dos últimos escritos. De no ser por la ausencia del indicador 4 en uno de los textos, se debe reconocer un avance del diagnóstico al último producto. Además, igual que en la anterior muestra, no hubo diversidad de tipos de argumentos, pero sí se encontró intención argumentativa e ideas de apoyo a la tesis.

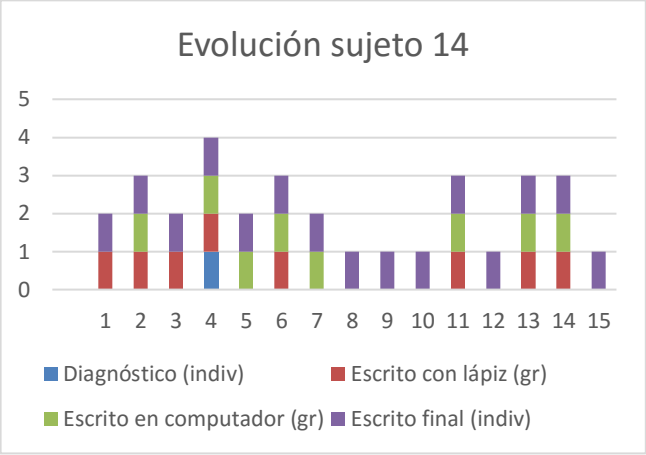
Un último ejemplo es el del sujeto 14, quien se destacó por ser el único que logró tener en su producto final todos los indicadores correctos.

Tabla 11. Progreso individual de un sujeto 14

Indicador	Diagnóstico (indiv)	Escrito con lápiz (gr)	Escrito en computador (gr)	Escrito final (indiv)
1	0	1	0	1
2	0	1	1	1
3	0	1	0	1
4	1	1	1	1
5	0	0	1	1
6	0	1	1	1
7	0	0	1	1
8	0	0	0	1
9	0	0	0	1
10	0	0	0	1
11	0	1	1	1
12	0	0	0	1

Indicador	Diagnóstico (indiv)	Escrito con lápiz (gr)	Escrito en computador (gr)	Escrito final (indiv)
13	0	1	1	1
14	0	1	1	1
15	0	0	0	1

Figura 40 Evolución sujeto 14



Este caso, es de un participante que en su diagnóstico solo acertó en el indicador 4 (el texto está escrito en primera persona). En adelante, logró acertar en los indicadores 1 (en el texto se reconoce a quien se dirige), 2 (la intención comunicativa es clara), 3 (utiliza un lenguaje formal y pertinente), 6 (la introducción está contextualizada en el tiempo y el espacio y el referente), 11 (existe un párrafo de conclusión o cierre), 13 (en el texto se evita la repetición de ideas) y 14 (en el texto se evidencia uso de signos de puntuación) que corresponden a los ejes de adecuación, coherencia y cohesión. Mientras que los numerales 5 (el texto está estructurado en párrafos) y 7 (en el texto se plantea una idea que se defiende en

los siguientes párrafos) del eje de coherencia, sobre la tesis y los párrafos, solo los alcanzó en los dos últimos talleres. Pero lo más interesante de este caso es que los ítems 8 (los párrafos desarrollan una idea común en orden textual lógico), 9 (en el texto se desarrollan diversos tipos de argumentos), 10 (cada párrafo es pertinente al desarrollo de la idea global del texto), 12 (en el texto se utilizan conectores) y 15 (en el texto se evidencia cumplimiento de normas ortográficas) se presentaron solo en su último texto. Llama la atención, que en este caso se logró el indicador 9 (en el texto se desarrollan diversos tipos de argumentos).

Es evidente que al modificar las prácticas pedagógicas y la estructuración de las propuestas didácticas se logran cambios en la percepción de los estudiantes frene a las clases de español; además una mejoría en la comprensión lectora (de diferentes tipos de textos), un desarrollo de pensamiento crítico y un avance en su competencia escritural, que se puede constatar en los productos finales de los talleres.

7.3.2. Observación no participante:

La observación se registró en el diario de campo. La docente contó con una asistente que tomaba notas de lo que sucedía en cada clase, comportamiento y participación de los estudiantes, actitud y trabajo de la docente. Todas las sesiones de los talleres quedaron registradas en los diarios (Anexo C). Más adelante, se leyeron los diarios y esa información se sintetizó en una matriz por categorías y subcategorías.

La primera categoría fue actividad argumentativa, que corresponde a las observaciones referidas a las actividades donde se incentiva a la argumentación. En los diarios se registraron los momentos en que entre docente y estudiantes hablan de argumentación y la docente da orientaciones para trabajar la competencia argumentativa. Esta categoría se dividió en las siguientes subcategorías: orientaciones sobre argumentar, estructuración de ideas, motivación de consulta.

Un ejemplo de la primera subcategoría se encontró en el diario

> "**AA 170516.** La docente continúa diciendo que ya habían leído la noticia, ya tenían el tema de la noticia ahora debía opinar algo a raíz de la noticia. El paso tres, es el primer paso para el texto argumentativo, haciendo una tesis, la docente dice que para que no se asusten o tengan dudas de que si la pueden hacer o no, solo deben de seguir esos pasos y lo van a poder hacer. (Termina la primera hora). Ella sigue, les recuerda las características de la tesis diciendo que la tesis es una afirmación, porque están dando su opinión, su punto de vista etc. Debe ser una oración breve. Les coloca nuevamente el ejemplo de la tesis que ella hizo de la censura del video de Shakira y Rihanna".

En este ejemplo es evidente la importancia de las orientaciones de la docente. También es de rescatar el trabajo por pasos, de modo que los participantes realicen las actividades paulatinamente hasta lograr el objetivo. Otro aspecto importante es el trabajo con el ejemplo pues la docente realiza la actividad con los estudiantes, como lo haría un par, esto motiva y estimula la creatividad de los estudiantes; además deja ver que esta actividad es fácil cuando se siguen los pasos.

La subcategoría de estructuración de ideas, se pudo evidenciar en el diario

> "**AA 100516.** Como pueden seguir en la sala, la profesora completa el esquema. A la primera idea le unen otra casilla con otra frase (idea de refuerzo). Al leer esta idea de apoyo, un estudiante lo justifica diciendo que eso es una costumbre de Valledupar, entonces la ESFG interviene diciendo que "mientras más vulgar seas más te aplaudirán", esa es una idea del texto y la agregan al esquema en la parte de abajo de la segunda razón (casilla). En la tercera casilla del mapa se agrega que "es un provocador y difamador, también por su lenguaje corporal parece un personaje de película". En la cuarta razón añadieron que "insulta a sus propios seguidores". Y en la quinta razón agregaron que "sus canciones son vulgares"".

En esta parte quedó claro que la estructuración mental es fundamental para la organización de ideas, paso que es supremamente importante en la planeación textual. También fue muy notorio que antes de crear su propio esquema extrajeron las ideas de un texto para estructurarlas, con esto no solo se trabajó la planeación sino también se reforzó la lectura y la identificación de ideas en otros textos. Finalmente, para esta actividad se trabajó en la sala de informática con una herramienta para hacer estructuras mentales, lo cual fue del agrado de los estudiantes.

La tercera subcategoría quedó representada en el diario, cuando la docente les orienta y motiva a realizar consultas para argumentar. Ejemplo:

> "**AA 170516.** Paso cuatro, a partir de la tesis van a escribir tres argumentos (razones) que justifiquen su opinión, pero que sean argumentos basados en consultas, no por escribir algo. Vuelve al ejemplo de su artículo y resalta los argumentos que ella utilizó. Una vez explicado esto les dijo que tenían cinco minutos para hacer los tres argumentos. La docente se acerca a los alumnos que tienen la tesis ya hecha para ayudarles con sus argumentos. Les recuerda que así como ella tuvo que hacer una consulta exhaustiva para encontrar sus argumentos, ellos también deben hacer búsqueda de información que les sirva para defender su posición".

Uno de los aspectos más importantes por resaltar es el trabajo de la docente al explicar con el ejemplo, pues para los sujetos es más fácil aprender un concepto abstracto cuando lo ven hecho. También se tuvo en cuenta la relevancia de realizar consultas antes de opinar, por ello se incentivó a que leyeran y buscaran información acerca de los temas que estaban tratando. De igual manera, se enfatizó en la argumentación y en lo fundamental que es justificar y dar razones de una opinión.

La segunda categoría que se encontró fue actividad colaborativa, en ella resaltaron dos subcategorías: revisión de trabajos en grupos y transcripción de trabajo en grupo. Un ejemplo de la primera de ellas fue

> "**AC 260416.** Comienzan dos actividades, en esta sesión va ser la última vez que van a trabajar en grupo. Hoy van a trabajar con el comentario que cada grupo trajo y con una rejilla, van a hacer lo mismo que en otras sesiones cada grupo le pasa su comentario y rejilla al siguiente grupo y este les revisa el comentario y en la rejilla colocan lo que ven en el comentario".

En este caso, destaca la presencia del trabajo colaborativo. Estas actividades, más allá de apoyarse para la escritura (creación) y para dar ideas, fortalecía también las competencias de comprensión de pautas para que luego ellos fuesen capaces de corregir a sus compañeros. Se reforzó la lectura y comprensión de textos para evaluar con rejilla. Por otra parte, fue muy interesante que aprendieron a dar y recibir críticas, pero tanto para hacerlas como para recibirlas comenzó a primar el respeto por el otro. Esto fue algo que se logró poco a poco a lo largo del proceso y surgió como fruto de las actividades colaborativas.

Después, la subcategoría de transcripción se evidenció en el siguiente diario:

> "**AC 220416.** Pese a estar en la sala de informática, que es un lugar del agrado de todos, los estudiantes están trabajando con un tono de voz muy alto (es normal que el trabajo grupal empiece con ruido). Luego empiezan a trabajar todos unidos como un grupo".

Por las reacciones del grupo en general, se pudo observar que el gusto por trabajar con recursos tecnológicos los motivó a desarrollar las actividades con gusto. Pero tocó reconocer que era normal que hablaran, por lo general hacían mucho ruido pues se comunicaban con voz muy alta. Sin embargo, los trabajos en compañía fueron provechosos para ellos cuando se unían como equipo.

Una tercera categoría que surgió de las observaciones fue actividad de escritura en el aula. Esta se refiere a las actividades en que los educandos ponen en práctica su competencia de escritura. En el proceso de revisión de los diarios, se identificaron cuatro subcategorías: escritura a mano, escritura en el pc, estructuración textual y co-evaluación. Para cada una de las subcategorías se tomó como muestra un ejemplo tomado de los diarios.

En la actividad de escritura a mano, se encontró el siguiente ejemplo

> "**AC 190416.** Cuando faltan pocos minutos, la mayoría de los estudiantes que faltan se empiezan a preocupar y comienzan a agilizar y entre ellos se dicen "rápido" unos se preocupan y pasan a limpio el escrito. Suena la melodía de cambio de clase y unos continúan escribiendo, la docente pide los trabajos y los que faltan lo entregan (con cara de preocupación)".

De este caso particular se debe resaltar la importancia que los estudiantes prestan a la presentación formal de los trabajos escritos. Al finalizar la clase, muchos chicos no querían entregar sus textos porque estaban en papel rayado y desordenado. Pero también fue notoria la dificultad de los jóvenes al enfrentarse a la escritura, tuvieron que releer muchas veces y preguntaban con frecuencia lo que debían hacer pues no sabían con exactitud lo que era escribir un tipo de texto en particular, como el comentario.

En la subcategoría de escritura en el pc se encontraron ejemplos de las ventajas que esto trajo, pero también quedaron registradas las dificultades que se presentaron a lo largo del proyecto. Por parte de los estudiantes, el trabajo en la sala de informática es más ameno:

> "**AEA 070416.** Los estudiantes empiezan a trabajan en el pc, se evidencia un poco de ruido pero en comparación al que hacen en el aula de clase este es más tolerable".

Sin embargo, una dificultad constante para el trabajo con uso de los recursos informáticos fue la falta de internet para el uso de plataformas u otras actividades en medios digitales. Ejemplo:

> "**AEA 070416.** Hay una complicación: en la sala de informática no hay Internet por lo cual los grupos al finalizar su digitación no le pueden enviar el texto a la docente, ella les pregunta a sus alumnos "¿Quiénes trajeron memoria *USB*?" y ninguno tiene. Entonces la docente les pide que guarden el documento en el computador recordando cuál pc utilizaron para que el día lunes lo recuperen guardándolo en una memoria y poder seguir trabajando con ese material".

Del mismo modo que en el ejemplo anterior, se trabajó con las herramientas de síntesis de información y de esquemas mentales. Esto representó una gran falla pues el impacto no fue el mismo que si los participantes hubiesen tenido la oportunidad de explorar la herramienta en clase. El método que se siguió fue de explicación docente con un solo computador que tenía internet y un video-beam para exponer. Para utilizar la herramienta y realizar las actividades en ella, los estudiantes tuvieron que esperar para hacerlo en sus casas o en salas de internet, y no es lo mismo que con el acompañamiento docente.

De otro lado, la subcategoría de estructuración textual fue clave para la producción final. Ejemplo:

> "**AEA 200516.** La docente les dice que ellos ya deben tener el primer párrafo más el esquema, así que hoy deben hacer los cuatro párrafos restantes para su artículo de opinión. Les dice que ella va a pasar por cada puesto para aclarar dudas. Debido a que los estudiantes se le estaban agrupando la docente les pide que se reúnan si tienen tema en común para ayudarse en lo que necesiten. Pese a que muchos estudiantes trabajan, el ruido es inevitable".

El esquema argumentativo permitió que los estudiantes organizaran sus ideas antes de plasmarlas en el escrito. Una vez tuvieron listo su diseño, pasaron a componer el primer párrafo con ayuda de la docente. Con base en el ejemplo del primer párrafo, procedieron a la composición del segundo y así sucesivamente hasta desarrollar todas sus ideas en su texto argumentativo. El acompañamiento fue fundamental pues cuando pasaron en fila cada uno de ellos fue atendido y se llevó correcciones e ideas claras.

Aparte del esquema, la subcategoría de co-evaluación dejó ver que esta actividad de apoyo es una prioridad en el proceso de escritura. En el diario se describe el siguiente ejemplo:

> "**AEA 270516.** Aclarado eso, la docente dice que la actividad que van hacer hoy es una rejilla, que les da cinco minutos a cada uno para que revisen su texto y si ven un error lo escriban en letra pequeña al lado del texto. Pasados los cinco minutos les da a cada uno una rejilla, que la deben grapar al artículo de opinión y pasarle su trabajo al compañero de al lado. La persona que iba a revisar el texto en la parte de atrás de la rejilla le puede hacer sugerencias o les puede escribir el párrafo de manera correcta. La docente les hace ver la importancia de la co-evaluación".

En muchos casos, los estudiantes no se percataban de sus errores hasta que un compañero leía su escrito y les hacía la observación. A algunos se les dificultaba reescribir el párrafo de su compañero, pero sí hacían sugerencias de cómo mejorar. Con esto, los participantes comprendieron que escribir un texto es un proceso inacabado y que deben hacer varios borradores antes de dar por terminado su producto. Con esto, tomaron con más seriedad y respeto la competencia escritora.

Otro dato relevante, fue el papel de la lectura en el proceso de escritura. Por ello, se denominó otra categoría para actividad de lectura en el aula. Vale la pena resaltar que la lectura es una actividad que debe reforzarse en clase y con el ejemplo del docente. Existen diversas estrategias para leer en el salón: uno lee y los demás escuchan; lectura de un texto por párrafos; todos leen mentalmente, individual; acompañados por la docente; entre otras actividades.

La anterior categoría se dividió en dos subcategorías: lectura en voz alta y comprensión lectora.

> Un ejemplo de la primera es: "**ALA 260416.** En seguida les pidió a sus alumnos que leyeran el concepto de "comentario de texto" que estaba proyectado en el video beam. La estudiante EDDM comienza a leer el primer párrafo, se equivoca con la palabra entraña y la corrigen, cuando termina de leer la docente les pregunta "¿Qué quiere decir esta primera frase?" algunos participan. La docente aclara que ahí no están argumentando nada, ese texto es sólo la definición de comentario de texto, según la definición del Dr. Casanny (maestro en el arte de la escritura), la docente les vuelve a leer el primer párrafo".

En el ejemplo quedó registrada la estrategia en la que un estudiante lee, los demás siguen la lectura proyectada en el video-beam y la docente corrige y acompaña con

preguntas y con explicaciones. Independiente del tipo de texto, es necesaria una mediación para lograr una total comprensión del sentido global. Además, luego de la lectura como base teórica, se pasó a la lectura como ejemplificación para finalmente llegar a la práctica escritora. Es ahí donde radica la necesidad de tener buenas bases lectoras para pasar a la escritura.

De la segunda subcategoría se resaltó el siguiente ejemplo:

> "**ALA 190416.** El grupo de ERMM, EATM, EVD, EJDP leen primero el comentario ejemplo, igual que el grupo de ELKA, EYAC, EYCS, EYXR. Antes de empezar a escribir o buscar el cuento que más les gustó. Los otros grupos tienen el texto a la mano pero no lo leen. El grupo de EJAM, EJFC, EJSR y EAFC le piden explicación a la docente ella les orienta y les sugiere que primero lean el ejemplo para que se puedan guiar. La profesora pasa por el salón. La mayoría de los grupos leen el libro (el cuento preferido)".

Otra categoría que se encontró se denominó actividad del profesor. Esta se dividió en seis: explicación, correcciones, recomendaciones, pregunta o induce, acompaña, hace disciplina. Cada una de ellas dejó ver el trabajo docente, el rendimiento del grupo y sus reacciones frente a las actividades de cada taller.

Este es un ejemplo de la primera subcategoría:

> "**AP 030516.** La docente les muestra un ejemplo de infografía que ella ha hecho sobre la noticia, para que sus estudiantes sepan lo que deben hacer. Les muestra las diferentes plantillas que tiene la aplicación. Vuelve abrir la plantilla en la que había estado trabajando. Explica cada una de las instrucciones para hacer la actividad".

De este ejemplo cabe resaltar que la docente explicó con muestras propias, es decir que cada actividad sugerida para sus estudiantes, ella la ponía en práctica y la desarrollaba primero que los participantes. Esto permitió que los jóvenes vieran a la profesora como un par, así se logró más confianza entre ambas partes. Del mismo modo, los alumnos notaron que aunque es difícil escribir y es una actividad que merece mucho respeto, no es imposible ni es solo para escritores famosos; al contrario, si se siguen los pasos correctamente, si se tiene una buena explicación y si se tiene un ejemplo concreto, es posible llegar a un resultado mejor. Hubiese sido

mejor que en el mismo momento de la clase pusieran en práctica lo visto, pero la falla de internet fue una limitante en ese aspecto.

La segunda subcategoría surgió de una constante en el desarrollo de los talleres, los errores. Esta se denominó correcciones. En varios diarios quedaron las evidencias de las intervenciones que tuvo que hacer la docente para evitar que los lectores perdieran el sentido de los textos por equivocaciones en la lectura; también tuvo que corregir cuando no comprendían algo y realizaban alguna actividad de forma incorrecta.

Un claro ejemplo es el siguiente: "**AP 050416.** La docente lo hace repetir lo mismo 4 veces hasta que lo logró decir (taparán el sol)".

Sobra decir que a lo largo de los talleres no se enfatizó en la ortografía sino en el sentido y en la adecuación de los textos. Pese a lo anterior, en los momentos de lectura que fueron varios, fue necesario enfocar la atención en los acentos de las palabras, pues la mayoría de las veces, el cambio de un acento le quitaba todo el sentido a los textos. Sin embargo, la profesora casi siempre prefería hacer que los lectores se dieran cuenta de sus errores por sí mismos antes que ella misma decirles de inmediato en lo que estaban fallando.

Una ventaja que se sacó de cada vez que se presentaban estas situaciones, fue que pudieron reflexionar sobre la importancia de la norma (gramática y ortografía) en la presentación formal de los textos. Esto llevó a que al finalizar los talleres, los mismos estudiantes pulieran en gran medida sus escritos, sin que este fuera el indicador fundamental de la calidad de sus textos.

La siguiente subcategoría, recomendaciones, surgió cuando se hacía evidente que faltaba una guía, que la orientación inicial de la profesora no era del todo clara. Ejemplo:

> "**AP 190416.** Eventualmente, la profesora se levanta y escribe en el tablero más recomendaciones. Los estudiantes tratan de hacer el trabajo, solos (Con sus grupos). De vez en cuando van al escritorio y piden ayuda, o muestran a la docente lo que llevan adelantado. Algunos le piden que se acerque a sus puestos. La profesora les hace ver los avances que han tenido en cuanto a la estructuración de los textos".

Un punto a favor de la presencia docente en el aula, es que compartir escenario con los estudiantes permite que se dé cuenta de los errores y avances de cada individuo o de cada grupo. Por esta razón, cada vez que los aprendices en el proceso de escritura cometían un error o se desorientaban la docente intervenía con recomendaciones. También, cuando la intuición decía que podría haber ambigüedades, la docente se precipitaba a dar indicaciones para la actividad.

La siguiente subcategoría, denominada acompaña, destacó las fortalezas de los estudiantes, pues aunque estaban con la docente, no siempre ella les decía todo. Ejemplo:

> "**AP 120416.** La mayor parte del tiempo, los estudiantes trabajaron solos con el grupo. La docente los acompañaba cuando ellos pedían ayuda, pero solo por momentos y luego se alejaba para observar la forma de trabajo de los estudiantes".

Esta actitud de la profesora permitió que los muchachos enriquecieran su trabajo en equipos. Cada integrante del grupo corregía a sus compañeros y en ocasiones, se co-evaluaban de manera intergrupal. Los participantes tuvieron que tomar sus propias decisiones, aprendieron a seguir pautas y se toleraron entre sí. Con estos ejercicios de co-evaluación grupal comprendieron que no solo existe el punto de vista del docente y esto les ayudó a asumir el mundo con una mirada crítica, además de motivarlos a realizar un mejor trabajo para que pudiera ser expuesto a un público más grande que la clase. Esta fue la importancia de acompañarlos pero "dejarlos solos".

Algo similar a lo anterior, sucedió con la subcategoría que se denominó pregunta o induce. Esta permitió ver que el rol del docente no fue "saberlo todo" ni "darlo todo". Un ejemplo de ello es:

> "**AP 050416.** La docente pregunta qué tipo de texto es el cuarto. Algunos responden que es argumentativo. La docente pregunta "¿Qué significa argumentar?" Un alumno dice: "es decir por qué se argumenta algo". La docente profundiza un poco y da por finalizado el repaso de la clase pasada. Lee el título del texto que dejó como lectura para la casa "la batalla de los termopilas y ¿los 300?"".

En el anterior ejemplo se ve que antes de explicar, la docente hace preguntas; si es el caso, explica o profundiza. La mayoría de las veces la docente realizó preguntas

o encaminó la clase para que sus estudiantes llegaran al punto deseado para el taller. Esto es importante porque los jóvenes tuvieron que asumir pequeños retos; si se le da todo a los sujetos, ellos no sentirán la necesidad de buscar algo nuevo y su curiosidad se verá limitada, a su vez su creatividad se verá afectada. De ahí que el rol del docente más que ser el conocedor de la verdad absoluta, en este caso, fue el de un par, alguien que acompañó a que entre todos construyeran conocimiento, que también trabajó con su grupo y que pasó por el mismo proceso que todos.

Por otro lado, la última de las subcategorías, se aparta un poco de las actividades de escritura propiamente dichas; sin embargo, corresponde a un factor indispensable en el manejo del grupo. Esta se denominó la docente disciplina. Un ejemplo de los que se registró es:

> "**AP 100516.** Pasan a la sala de informática, llevan cuaderno porque deben tomar nota, los alumnos salen y se forman en dos filas (hombres y mujeres) para entrar a la sala de informática. Una vez los alumnos están dentro la docente les habla de la aplicación Mindomo, tuvo mucha dificultades de encender el computador. Los alumnos estaban hablando muy fuerte, la docente les pide que guarden silencio refiriéndose al grupito que siempre hace ruido pues no está participando del taller. Les recuerda que si se ponen las pilas desde ya, entregando los talleres y participando en el Edmodo, sí se puede celebrar con ellos, con el fin de motivarlos".

Aunque pueda no parecer significativo, del aspecto disciplinario depende en gran medida el éxito o el fracaso de una actividad. Puede haber un perfecto diseño previo, puede haber toda la actitud y puede haber una ejecución brillante por parte del orientador; pero si no hay disciplina, las explicaciones tal vez no se entiendan de manera adecuada, cada participante puede realizar otras actividades diferentes a las planteadas y, es muy probable, la desorganización del grupo. Por lo anterior, la docente tuvo que llamar la atención con frecuencia pues el ruido era constante. Sin embargo, la mayoría de los integrantes atendía. Otro aspecto importante es la motivación, ese fue un recurso que también la profesora tuvo que aplicar para incentivar la concentración y participación de sus estudiantes. Finalmente, quedó claro que solo cuando se lograba el silencio, mejoraba la actitud y los resultados de los ejercicios propuestos.

De otra parte, la siguiente categoría que emergió fue la actitud de los estudiantes, referida al comportamiento, participación y actitud de los sujetos frente a los talleres. Esta categoría, se dividió en: actitud positiva, actitud negativa, Inseguridad o timidez para participar y, por último, iniciativa. En cada una de ellas se destacan algunos ejemplos tomados de los diarios.

En lo referido a la actitud positiva, se tomó el siguiente ejemplo:

> "**AE 070416.** Finaliza la hora, por lo que la docente les pide que guarden los cambios, los estudiantes le dicen que no han terminado que si pueden seguir en la sala de informática, la docente sale a averiguar si pueden seguir en la sala de informática o deben regresar al aula. Pese a que la docente sale los alumnos siguen concentrados en su labor y prácticamente no se siente ruido".

Al parecer las actividades en la sala de informática son del agrado de los estudiantes. Si bien es cierto que hacen mucho ruido con se reúnen, también se nota gran empatía con los medios tecnológicos. Una actitud positiva, en este caso, fue que al quedar solos no se desconcentraron. Además, se notó cierta preocupación por acabar la actividad completa. En otros talleres, también se notó un cambio positivo en la actitud de los estudiantes a medida que se avanzaba en el proyecto.

Respecto a la actitud negativa, el ejemplo sobresaliente fue:

> "**AE 070416.** Empezaron la primera rotación. Un alumno de cada grupo se levantaba para pasarles el taller y la respectiva rejilla al otro grupo, el ruido empezó a sentirse, algunos alumnos leían el texto en voz alta para que los compañeros dieran su opinión. Mientras tanto, el alumno EOAG y EMAV están chateando por el celular. El alumno EJG no está trabajando con su grupo sino molestando. No muestran interés en la actividad".

No obstante el desorden, vale resaltar que estas actitudes no son de todos los participantes. Es cierto que durante los talleres se presentó desorden y desinterés por parte de algunos integrantes; sin embargo, fueron más los que participaron de todas las actividades con buena actitud. Los que mostraron desánimo, generalmente, fueron estudiantes que no quisieron participar y cuya actitud es siempre igual. También se vio el caso de los que comenzaron con poco interés en

los primeros talleres, pero cambiaron de actitud con el paso del tiempo y progresivamente.

En cuanto a la inseguridad o timidez, este aspecto fue notorio cada vez que debían participar. Algunos ejemplos son:

> "**AE 050416.** EJDG continúa la lectura, tiene un tono de voz bajo, la docente pregunta sobre las formaciones griegas; un alumno interviene pero titubea y algunos se ríen por eso, la docente explica que hacen como un muro y que eso mismo se hacía en otra película (Corazón valiente), pregunta que quién la conoce, pero ningún estudiante dice haberla visto". Y **"AE 050416.** EPAB tiene un tono de voz muy bajo y titubea al hablar, se equivoca varias veces. La docente pregunta: "¿qué es un embajador?" Y uno contesta que es un representante".

Así como estos hay numerosos ejemplos donde quedó expuesto el temor o la inseguridad que sentían los educandos al participar, las razones pueden ser diversas como el comportamiento y las burlas de sus compañeros, temor a equivocarse etc. Esto se notó por los tonos bajos de voz, los titubeos y las risas nerviosas. En estos casos fue necesaria una intervención docente para que su timidez no se convirtiera en una limitante para participar. Evidentemente, tomar las riendas y propiciar un ambiente de respeto por los demás, fue un acierto que permitió continuar con el proceso de forma eficiente.

Otro factor para analizar, es que su bajo nivel de lectura pudo ser una de las causas del temor a la hora de leer en voz alta. No solo en términos de comprensión textual, sino en la dificultad para la decodificación. He aquí la importancia de esta actividad, pues es imprescindible identificar la lectura oral para conocer el proceso de lectura mental. Si un individuo lee por partes, su esquema mental también será fragmentado y al final del texto habrá olvidado las primeras ideas. Si no acentúa correctamente o confunde palabras, es probable que su comprensión se vea limitada. Por ello, la docente enfatizó tanto en que los lectores corrigieran las palabras que decían mal.

En lo que respecta a la iniciativa, no faltaron los casos en los que los mismos participantes fueron protagonistas y aportaron ideas. Ejemplos:

> "**AE 010416.** El estudiante EJSR sigue su lectura; el grupo número 2 le pide a la docente que los ponga a leer, mientras ella le llama la atención al grupo de EZDG por su falta de interés de trabajar en clase". Y "**AE 030516.** Muchos alumnos sacaron su celular y le empezaron a tomar fotos a la proyección. La docente les sigue explicando que para el ingreso de la página deben registrase, que para eso van a necesitar un correo electrónico".

También existen varios ejemplos de los estudiantes cuando ponían todo su empeño en participar, preguntar, comprender. Sobre la lectura, se cayó un imaginario de los docentes, que es el hecho de considerar que a los jóvenes no les gusta; primero, las encuestas revelaron que solo un individuo respondió que no le gusta; segundo, cuando se realizaron las actividades lectoras, los mismos educandos pedían que se les diera la palabra; tercero, cuando están acompañados por el docente y las correcciones se hacen de forma respetuosa, suelen sentirse más cómodos. Lo anterior se evidenció con la actitud de los estudiantes frente a la orientación que la profesora dio a la clase.

Además, cuando se presentaba una limitante, ellos fueron muy recursivos; si por un lado, algunos empleaban los celulares como distractores, por otro lado, sacaban el mejor provecho de ellos. Cuando no había internet para realizar los ejercicios, tomaban fotografías de los pasos que debían seguir para utilizar las aplicaciones. Estas reacciones propositivas destacan la creatividad de los sujetos y su interés por participar.

Por otra parte, la última categoría que se registró fue uso de tic. Esta corresponde a observaciones referidas a las actividades donde se emplean los recursos informáticos de alguna manera. Igual que las anteriores, también se dividió en subcategorías, para este caso dos: dificultades y herramientas informáticas en el aula.

De la primera subcategoría, se encontraron varios ejemplos. Uno de ellos:

> "**URI 030516.** Se terminó la primera hora de clase, pero la explicación continuó, pero rápidamente porque el DNMT necesitaba la sala. Entonces, la profesora les enseña rápidamente a guardar los cambios y a dejar que el documento se pueda compartir en público. Luego, termina de explicar y les pregunta cómo se crea una cuenta de usurario, ellos repiten lo que ella les había enseñado el inicio de la clase. Les pide a sus estudiantes que hagan lo

mismo que ella hizo en el ejemplo que les mostró sobre una noticia y traerlo impreso porque en la sala de informática no hay internet".

Otro ejemplo de esta misma clasificación es el del siguiente diario "**URI 070416.** Al pasar por los puestos de los estudiantes, la docente se percata de que ellos saben utilizar ciertas herramientas de Word como poner marca de agua, bordes decorativos, entre otras, pero no saben para qué se emplean. Además, escriben intencionalmente alternando mayúsculas con minúsculas y por lo general, en tamaño de fuente muy grande; por esto, la docente debe hacer una intervención sobre la escritura con su normatividad y también sobre los usos de las herramientas (la adecuación de los mismos dependiendo de la intención, del tipo de texto y a quién se dirigen)".

En estos ejemplos y se evidenciaron las dificultades para el desarrollo de los talleres. Por una parte, esto constituyó un problema para la docente pues dentro del desarrollo de la propuesta se contaba con internet. Por otro lado, fue una contrariedad para los estudiantes, quienes mostraron interés en la utilización de las herramientas informáticas pues cuando se presentaba la ocasión de poner en práctica lo aprendido, no podían utilizar las páginas online. Debido a lo anterior, no quedó otra alternativa que explicación de la profesora y posteriormente, práctica en casa. Esto representó inconvenientes para los estudiantes que no tenían computador o internet en casa porque debían desplazarse a las salas que prestan estos servicios en sus barrios. Además, otra falla es que no quedaba registrado el esfuerzo ni las reacciones de los jóvenes en el momento de utilizar la herramienta (en el caso de los que la utilizaron) sin contar con los que se limitaron y no trabajaron con las herramientas vistas.

La segunda subcategoría se refiere al uso que se dio a los recursos informáticos en las clases.

Ejemplo: "**URI 180516.** Luego, les pide que saquen su esquema porque a partir de hoy inicia el taller cuatro, les dice que los que enviaron su esquema al edmodo, los alcanzó a leer y ya sabe en qué se equivocaron para poderles ayudar. Dice que en el caso de ELDA es la tesis, el caso de EMFJ es cambiar el primer argumento. Le pide a ELDA que lea la tesis en voz alta, ella lo lee pero más que tesis parecía un resumen de la noticia".

En este ejemplo, se destaca el uso de la herramienta virtual edmodo. El uso de ésta permitía interacción entre docente y estudiantes dentro y fuera del aula. De esta manera, se aprovechaba mejor el tiempo pues la docente leía en la casa los trabajos de sus estudiantes y cuando se encontraban en el aula, se hacían directamente las correcciones. Esta plataforma funcionaba como la red social, Facebook. También se empleó para que los estudiantes compartieran textos informativos de su interés y los demás comentaran; dicha actividad despertó el interés de los participantes por opinar y defender sus ideas. No obstante, este recurso se empleó con esta dinámica solo en el primer nivel del proceso, luego comenzaron a estructurar mejor sus ideas para defender sus opiniones.

Y este es otro ejemplo del trabajo con estos recursos en las clases:

> "**URI 240516.** De repente, cuando los chicos están concentrados, escribiendo y corrigiendo sus textos, entra el profesor de informática (quien generalmente ocupa la sala) y le dice a la docente que pueden tomar la siguiente hora en la sala pues él va a llevar a su grupo de estudiantes a acompañar y animar el partido de interclases. La docente les comenta la buena nueva al grupo y los estudiantes aprovechan para continuar escribiendo".

Por último, pese a las dificultades que se presentaron para el uso constante de los recursos informáticos, como computadores y sala, se aprovechó el tiempo las veces que se pudo acceder a la sala. A los estudiantes les agradaba este espacio y trabajaban con más ánimo cuando se encontraban allí. Así como también les gustaba recibir las explicaciones a través del video-beam, pues les parecía más dinámico. Lo único que faltó fue internet en cada computador, pero la docente pudo y supo hacer frente a esta dificultad por medio de la explicación.

En la tabla 12 se sintetiza la información anteriormente expuesta sobre categorías y subcategorías halladas en la aplicación de la propuesta:

Tabla 12: matriz por categorías

CÓD	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTORES
AA	**ACTIVIDAD ARGUMENTATIVA. Observaciones referidas a las actividades donde se incentiva a la argumentación**	**ORIENTACIONES DE LA DOCENTE PARA ARGUMENTAR**	**AA 030516.** Después del repaso, la docente reitera que la idea de hacer un texto argumentativo es convencer a los que no están de acuerdo; entonces propuso un ejemplo de los hijos pidiendo permiso para ir a una fiesta, convenciéndola con argumentos de "yo soy responsable, nunca le he fallado, voy bien en el colegio". En seguida les dice que ellos ahora van a hacer un artículo de opinión y pregunta "¿De dónde nace la idea o necesidad de escribir un artículo de opinión?" EJDG dice "de la tesis". La docente dice que esa es la idea, pero vuelve a preguntar de dónde realmente nace un artículo de opinión; EJDP dice "de una noticia" y la profesora asiente para continuar con la explicación.
			AA 170516. La docente continúa diciendo que ya habían leído la noticia, ya tenían el tema de la noticia ahora debía opinar algo a raíz de la noticia. El paso tres, es el primer paso para el texto argumentativo, haciendo una tesis, la docente dice que para que no se asusten o tengan dudas de que si la pueden hacer o no, solo deben de seguir esos pasos y lo van a poder hacer. (Termina la primera hora). Ella sigue, les recuerda las características de la tesis diciendo que la tesis es una afirmación, porque están dando su opinión, su punto de vista etc. Debe ser una oración breve. Les coloca nuevamente el ejemplo de la tesis que ella hizo de la censura del video de Shakira y Rihanna.
		ESTRUCTURACIÓN DE IDEAS	**AA 100516.** Como pueden seguir en la sala, la profesora completa el esquema. A la primera idea le unen otra casilla con otra frase (idea de refuerzo). Al leer esta idea de apoyo, un estudiante lo justifica diciendo que eso es una costumbre de Valledupar, entonces la ESFG interviene diciendo que "mientras más vulgar seas más te aplaudirán", esa es una idea del texto y la agregan al esquema en la

CÓD	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTORES
			parte de abajo de la segunda razón (casilla). En la tercera casilla del mapa se agrega que "es un provocador y difamador, también por su lenguaje corporal parece un personaje de película". En la cuarta razón añadieron que "insulta a sus propios seguidores". Y en la quinta razón agregaron que "sus canciones son vulgares".
		MOTIVACIÓN DE CONSULTA	**AA 170516.** Paso cuatro, a partir de la tesis van a escribir tres argumentos (razones) que justifiquen su opinión, pero que sean argumentos basados en consultas, no por escribir algo. Vuelve al ejemplo de su artículo y resalta los argumentos que ella utilizó. Una vez explicado esto les dijo que tenían cinco minutos para hacer los tres argumentos. La docente se acerca a los alumnos que tienen la tesis ya hecha para ayudarles con sus argumentos. Les recuerda que así como ella tuvo que hacer una consulta exhaustiva para encontrar sus argumentos, ellos también deben hacer búsqueda de información que les sirva para defender su posición.
AC	**ACTIVIDAD COLABORATIVA** **Se refiere a las actividades que promueven el trabajo colaborativo**	**REVISIÓN DE TRABAJOS EN GRUPOS**	**AC 260416.** Comienzan dos actividades, en esta sesión va ser la última vez que van a trabajar en grupo. Hoy van a trabajar con el comentario que cada grupo trajo y con una rejilla, van a hacer lo mismo que en otras sesiones cada grupo le pasa su comentario y rejilla al siguiente grupo y este les revisa el comentario y en la rejilla colocan lo que ven en el comentario.
		TRANSCRIPCIÓN DE TRABAJO EN GRUPO	**AC 220416.** Pese a estar en la sala de informática, que es un lugar del agrado de todos, los estudiantes están trabajando con un tono de voz muy alto (es normal que el trabajo grupal empiece con ruido). Luego empiezan a trabajar todos unidos como un grupo. Mientras que EYCS se siente triste porque la sacaron del grupo, la docente habla con ella y vuelve al grupo.

CÓD	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTORES
AEA	**ACTIVIDAD DE ESCRITURA EN EL AULA. Se refiere a las actividades que motivan a la escritura**	**ESCRITURA A MANO**	**PE 190416.** Generalmente, cuando se reúnen en grupos hablan mucho y aumenta el ruido. Sin embargo 9 de los 10 grupos hacen la actividad concentrados (en medio de risas). **AC 190416.** Cuando faltan pocos minutos, la mayoría de los estudiantes que faltan se empiezan a preocupar y comienzan a agilizar y entre ellos se dicen "rápido" unos se preocupan y pasan a limpio el escrito. Suena la melodía de cambio de clase y unos continúan escribiendo, la docente pide los trabajos y los que faltan lo entregan (con cara de preocupación).
		ESCRITURA EN EL PC	**AEA 070416.** Los estudiantes empiezan a trabajan en el pc, se evidencia un poco de ruido pero en comparación al que hacen en el aula de clase este es más tolerable. **AEA 070416.** Hay una complicación: en la sala de informática no hay Internet por lo cual los grupos al finalizar su digitación no le pueden enviar el texto a la docente, ella les pregunta a sus alumnos "¿Quiénes trajeron memoria *USB*?" y ninguno tiene. Entonces la docente les pide que guarden el documento en el computador recordando cuál pc utilizaron para que el día lunes lo recuperen guardándolo en una memoria y poder seguir trabajando con ese material. **AEA 240516.** De repente, cuando los chicos están concentrados, escribiendo y corrigiendo sus textos, entra el profesor de informática (quien generalmente ocupa la sala) y le dice a la docente que pueden tomar la siguiente hora en la sala pues él va a llevar a su grupo de estudiantes a acompañar y animar el partido de interclases. La docente les comenta la buena nueva al grupo y los estudiantes aprovechan para continuar escribiendo.
		ESTRUCTURACIÓN TEXTUAL	**AEA 200516.** La docente les dice que ellos ya deben tener el primer párrafo más el esquema, así que hoy deben hacer los cuatro párrafos

CÓD	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTORES
			restantes para su artículo de opinión. Les dice que ella va a pasar por cada puesto para aclarar dudas. Debido a que los estudiantes se le estaban agrupando la docente les pide que se reúnan si tienen tema en común para ayudarse en lo que necesiten. Pese a que muchos estudiantes trabajan, el ruido es inevitable.
		COEVALUACIÓN	**AEA 270516.** Aclarado eso, la docente le dice que la actividad que van hacer hoy es una rejilla, que les da cinco minutos a cada uno para que revisen su texto y si ven un error lo escriben en letra pequeña al lado del texto. Pasados los cinco minutos les da a cada uno una rejilla, que la deben grapar al artículo de opinión y pasarle su trabajo al compañero de al lado. La persona que iba a revisar el texto en la parte de atrás de la rejilla le puede hacer sugerencia o les puede escribir el párrafo de manera correcta. La docente les hace ver la importancia de la coevaluación. **AEA 270516.** Una vez entregadas todas la rejillas, la docente les pide a los estudiantes que le pasen su texto al compañero de al lado. Les dice que en el texto debe decir el nombre del autor, y en la rejilla también dice nombre, ahí deben escribir el nombre de quien escribió el texto; donde dice título, el título que le puso el autor a su texto; también debe decir el nombre del evaluador. Termina el bloque de clase, por lo que la profesora les dice que tienen una hora exacta para llenar la rejilla, regresar el texto al autor, este debe mirar los errores que vio su evaluador y corregir.

CÓD	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTORES
ALA	**ACTIVIDAD DE LECTURA EN EL AULA. Se refiere a las actividades que motivan a la lectura**	**LECTURA EN VOZ ALTA**	**ALA 050416.** Continúa la lectura EDDM, tiene un tono de voz medio pero se logra entender que el autor dice que quienes no quieran arruinar su idea del texto original o película detuvieran la lectura ("*Los que no quieran que se les desmitifique la imagen del rey Leónidas y los espartanos"*). **ALA 050416.** ESFG continúa leyendo sobre los atenienses, se equivoca al principio con una palabra por la puntuación, al final también se equivoca, pero la docente le corrige. **ALA 260416.** En seguida les pidió a sus alumnos que leyeran el concepto de "comentario de texto" que estaba proyectado en el video beam. La estudiante EDDM comienza a leer el primer párrafo, se equivoca con la palabra entraña y la corrigen, cuando termina de leer la docente les pregunta "¿Qué quiere decir esta primera frase?" algunos participan. La docente aclara que ahí no están argumentando nada, ese texto es sólo la definición de comentario de texto, según la definición del Dr. Casanny (maestro en el arte de la escritura), la docente les vuelve a leer el primer párrafo.

CÓD	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTORES
		COMPRENSIÓN LECTORA	**ALA 190416.** El grupo de ERMM, EATM, EVD, EJDP leen primero el comentario ejemplo, igual que el grupo de ELKA, EYAC, EYCS, EYXR. Antes de empezar a escribir o buscar el cuento que más les gustó. Los otros grupos tienen el texto a la mano pero no lo leen. El grupo de EJAM, EJFC, EJSR y EAFC le piden explicación a la docente ella les orienta y les sugiere que primero lean el ejemplo para que se puedan guiar. La profesora pasa por el salón. La mayoría de los grupos leen el libro (el cuento preferido). **ALA 150416.** Les dijo que en lo que le quedaba de clase iban a revisar algunos comentarios de texto (uno por grupo), les dijo que en cada texto que les entregó iban a escribir por la parte de atrás: taller 2/sesión1. Y desarrollar las siguientes actividades: primero, lectura del texto; segundo identificar las ideas de cada párrafo; tercero, hacer estructura del texto. Los estudiantes se quejaron por el poco tiempo, la docente les dice que ella hizo 2 en 20 minutos que ellos perfectamente podrían hacer 1 en quince minutos.
AP	**ACTIVIDAD DEL PROFESOR. Observaciones referidas a las actividades realizadas por la docente**	**EXPLICACIÓN**	**AP 030516.** Les muestra un ejemplo de infografía que ella ha hecho sobre la noticia, para que sus estudiantes sepan lo que deben hacer. Les muestra las diferentes plantillas que tienen la aplicación. Vuelve abrir la plantilla en la que había estado trabajando. Explica cada una de las instrucciones para hacer la actividad. **AP 030516.** Una vez dentro del aula, la docente proyecta en el video beam, empieza a contarles de una página donde se podían hacer una infografía. Les dijo que ella ya traía un ejemplo montado en la página www.easel.ly. Esta página se puede buscar fácilmente en google. Se puede emplear para extraer las ideas de algo que se ha leído.

CÓD	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTORES
		CORRIGE	**AP 050416.** La docente lo hace repetir lo mismo 4 veces hasta que lo logró decir (**taparán** el sol).
		RECOMENDACIONES	**AP 190416.** Eventualmente, la profesora se levanta y escribe en el tablero más recomendaciones. Los estudiantes tratan de hacer el trabajo, solos (Con sus grupos). De vez en cuando van al escritorio y piden ayuda, o muestran a la docente lo que llevan adelantado. Algunos le piden que se acerque a sus puestos. La profesora les hace ver los avances que han tenido en cuanto a la estructuración de los textos. **AEA 200516.** La idea de la fila es buena, pero aun así los estudiantes tienen muchas dudas para la realización de su párrafo introductorio. Algunos estudiantes no tienen su esquema, otros tienen mal su tesis o no tenían bien sus argumentos. Me acerco a ver a algunos estudiantes con muchas dudas y errores. Cuando la profesora les revisa, ellos se retiran a escribir a corregir en su puesto "Lo que recalco es que el día de hoy los estudiantes en general trabajaron y la gran mayoría al finalizar la sesión logró realizar su primer párrafo de su artículo de opinión" (palabras de quien toma notas de campo). En esta sesión en particular la docente culmina agotada pero con la satisfacción que todos o la gran mayoría se interesaron en la realización de su artículo de opinión. **AP 190416.** Eventualmente, la profesora se levanta y escribe en el tablero más recomendaciones. Los estudiantes tratan de hacer el trabajo, solos (Con sus grupos). De vez en cuando van al escritorio y piden ayuda, o muestran a la docente lo que llevan adelantado. Algunos le piden que se acerque a sus puestos. La profesora les hace ver los avances que han tenido en cuanto a la estructuración de los textos.

CÓD	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTORES
		ACOMPAÑA	**ALA 150416.** La docente le preguntó al grupo siete por lo que habían leído los compañeros, "¿Qué decía el texto sobre el libro de Jesús Antonio Álvarez?", no responden, así que le hace la misma pregunta al grupo ocho y ellos tratan de resumir la idea. Entonces la profesora complementa la información y pasan a la lectura del texto número 2. La docente interrumpe un momento la lectura explicando que al final del texto hay una referencia sobre la página donde fue tomado el texto, aunque no se menciona al autor. El ejercicio continúa con la lectura sucesiva de los textos por parte de los estudiantes y con intervenciones eventuales de la docente. Los grupos terminaron de leer los dos textos, con ayuda de la profesora. **ALA 050416.** La docente en su lectura menciona que casi todo lo que se sabía de la antigua Grecia era basado en lo que escribió Heródoto y pregunta quién era él, ellos contestaron que el que dio todo, que fue un héroe y un escritor. La docente les ayuda a concluir que éste vivió algo de estos hechos, los transcribió y por eso la gente conoce algo de esta historia. **AP 120416.** La mayor parte del tiempo, los estudiantes trabajaron solos con el grupo. La docente los acompañaba cuando ellos pedían ayuda, pero solo por momentos y luego se aleja para observar la forma de trabajo de los estudiantes.
		PREGUNTA, SUGIERE O INDUCE	**AP 050416.** La docente pregunta qué tipo de texto es el cuarto. Algunos responden que es argumentativo. La docente pregunta "¿Qué significa argumentar?" Un alumno dice: "es decir por qué se argumenta algo". La docente profundiza un poco y da por finalizado el repaso de la clase pasada. Lee el título del

CÓD	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTORES
			texto que dejó como lectura para la casa “la batalla de los termopilas y ¿los 300?”
		HACE DISCIPLINA	**AP 100516.** Pasan a la sala de informática, llevan cuaderno porque deben tomar nota, los alumnos salen y se forman en dos filas (hombres y mujeres) para entrar a la sala de informática. Una vez los alumnos están dentro la docente les habla de la aplicación mindomo, tuvo mucha dificultades de encender el computador. Los alumnos estaban hablando muy fuerte, la docente les pide que guarden silencio refiriéndose al grupito que siempre hace ruido pues no está participando del taller. Les recuerda que si se ponen las pilas desde ya, entregando los talleres y participando en el edmodo, sí se puede celebrar con ellos, con el fin de motivarlos.
AE	**ACTITUDES DEL ESTUDIANTE. Observaciones referidas a las actividades realizadas por los estudiantes**	**ACTITUD POSITIVA**	**PE 070416.** Finaliza la hora, por lo que la docente les pide que guarden los cambios, los estudiantes le dicen que no han terminado que si pueden seguir en la sala de informática, la docente sale a averiguar si pueden seguir en la sala de informática o deben regresar al aula. Pese a que la docente sale los alumnos siguen concentrados en su labor y prácticamente no se siente ruido, algunos hablan del partido que perdió el Real Madrid ayer. **PE 150416.** Así, entre docente y estudiantes empiezan a extraer la estructura, en el primer texto empiezan con su opinión porque es una tesis, el cuerpo del texto se clasifica como cuerpo argumentativo, conclusión y por último cierre.

CÓD	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTORES
		ACTITUD NEGATIVA	PE **010416.** El grupo de EFAC, EJAO y EGSB no hacen silencio por lo cual no ponen ningún tipo de atención a la clase. El estudiante EJCD continúa con el texto mientras que todos sus compañeros no hacen silencio. PE **010416.** El grupo de EJAR, EAPD, EMFJ, EHKD no están siguiendo la lectura, el estudiante EOFR está siguiendo su lectura continuando su compañero EJAM con esta. **AC 070416.** Empezaron la primera rotación. Un alumno de cada grupo se levantaba para pasarles el taller y la respectiva rejilla al otro grupo, el ruido empezó a sentirse, algunos alumnos leían el texto en voz alta para que los compañeros dieran su opinión. Mientras tanto, el alumno EOAG y EMAV están chateando por el celular. El alumno EJG no está trabajando con su grupo sino molestando. No muestran interés en la actividad.
		Inseguridad, introversión o TIMIDEZ PARA PARTICIPAR	**ALA 050416.** EJDG continúa la lectura, tiene un tono de voz bajo, la docente pregunta sobre las formaciones griegas; un alumno interviene pero titubea y algunos se ríen por eso, la docente explica que hacen como un muro y que eso mismo hacían en otra película (Corazón valiente), pregunta que quién la conoce, pero ningún estudiante dice haberla visto. **ALA 050416.** EPAB tiene un tono de voz muy bajo y titubea al hablar, se equivoca varias veces. La docente pregunta: "¿qué es un embajador?" y uno contesta que es un representante. **ALA 150416.** Del mismo modo, continúan con el segundo texto, en este sí se sabe quién es el autor; al principio la docente dice que este texto no se va poder describir por párrafos porque es muy largo; sin embargo, recuerda que buena parte del texto es el cuento tomado del libro (a modo de conclusión). Entonces les dice a los estudiantes que les presta el

CÓD	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTORES
			expógrafo para que pase quien quiera y describan lo que hay en el primer párrafo, nadie lo hace, pero algunos alumnos comentan desde el puesto lo que había en cada párrafo (la idea).
		INICIATIVA	PE **010416.** El estudiante EJSR sigue su lectura; el grupo número 2 le pide a la docente que los ponga a leer, mientras ella le llama la atención al grupo de EZDG por su falta de interés de trabajar en clase. PE **010416.** La estudiante EAPD continúa leyendo y encuentra una palabra desconocida y le pregunta a la docente, ella le explica lo que significa la palabra, los estudiantes terminan su lectura. **PE 030516.** Muchos alumnos sacaron su celular y le empezaron a tomar fotos a la proyección. La docente les sigue explicando que para el ingreso de la página deben registrase, que para eso van a necesitar un correo electrónico.

CÓD	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTORES
URI	**USO DE TIC. Observaciones referidas a las actividades donde se emplean los recursos informáticos de alguna manera.**	**DIFICULTADES**	**URI 030516.** Se terminó la primera hora de clase, pero la explicación continuó, pero rápidamente porque el DNMT necesitaba la sala. Entonces, la profesora les enseña rápidamente a guardar los cambios y a dejar que el documento se pueda compartir en público. Luego, termina de explicar y les pregunta cómo se crea una cuenta de usurario, ellos repiten lo que ella les había enseñado el inicio de la clase. Les pide a sus estudiantes que hagan lo mismo que ella hizo en el ejemplo que les mostró sobre una noticia y traerlo impreso porque en la sala de informática no hay internet. **URI 070416.** Al pasar por los puestos de los estudiantes, la docente se percata de que ellos saben utilizar ciertas herramientas de Word como poner marca de agua, bordes decorativos, entre otras, pero no saben para qué se emplean. Además, escriben intencionalmente alternando mayúsculas con minúsculas y por lo general, en tamaño de fuente muy grande; por esto, la docente debe hacer una intervención sobre la escritura con su normatividad y también sobre los usos de las herramientas (la adecuación de los mismos dependiendo de la intención, del tipo de texto y a quién se dirigen).
		HERRAMIENTAS INFORMÁTICAS EN EL AULA	**URI 180516.** Luego, les pide que saquen su esquema porque a partir de hoy inicia el taller cuatro, les dice que los que enviaron su esquema al edmodo, los alcanzó a leer y ya sabe en qué se equivocaron para poderles ayudar. Dice que en el caso de ELDA es la tesis, el caso de EMFJ es cambiar el primer argumento. Le pide a ELDA que lea la tesis en voz alta, ella lo lee pero más que tesis parecía un resumen de la noticia. **URI 240516.** De repente, cuando los chicos están concentrados, escribiendo y corrigiendo sus textos, entra el profesor de informática (quien generalmente ocupa la sala) y le dice a

CÓD	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTORES
			la docente que pueden tomar la siguiente hora en la sala pues él va a llevar a su grupo de estudiantes a acompañar y animar el partido de interclases. La docente les comenta la buena nueva al grupo y los estudiantes aprovechan para continuar escribiendo.

7.4. FASE IV – ENTREVISTA A GRUPO FOCAL

En la última fase, se realizó una entrevista a un grupo focal. Se citaron aleatoriamente diez de los estudiantes que participaron en el proyecto. A través de la entrevista, se buscó recopilar las opiniones de los sujetos acerca de lo que se logró o no en los talleres, sus impresiones sobre las estrategias didácticas y sobre la inclusión de recursos informáticos en las clases; además, su percepción sobre los procesos de escritura que llevaban antes de los talleres y su efecto después de la participación en el proyecto. Durante la entrevista, la disposición de los estudiantes fue positiva y participativa.

Las respuestas permitieron analizar lo siguiente: sobre la propuesta de talleres para la escritura, los entrevistados coincidieron en que les pareció buena. Ejemplo:

> "Muy bien, muy organizada, uno aprende a escribir y son muy chéveres". Esto dejó ver que el hecho de organizar las actividades en secuencia, y no como conceptos aislados, permite que el aprendizaje sea significativo. Además, contemplar la escritura como una actividad práctica y no teórica, facilita el desempeño de los estudiantes.

Dentro de las mayores dificultades que encontraron los estudiantes a la hora de escribir, se destacó la normatividad. Esto se identificó en ejemplos como el siguiente: "requiere muchas normas, no es tan solo escribir, es hacerlo bien organizado, las ideas que queden bien estructuradas, para poder hacer un texto". El hecho de que reconocieran las dificultades de escribir, implica que también adquirieron cierta responsabilidad al momento de realizar esta actividad. Por otro lado, enfatizaron en la dificultad para emplear las normas ortográficas correctamente. Pese a que este aspecto no protagonizó el desarrollo de las sesiones, los participantes sí lo consideraron importante.

En cuanto a la propuesta, cuando se preguntó por lo que más les agradó y desagradó de la misma, coincidieron en que las actividades grupales fueron lo mejor y lo negativo fue que no continuaron trabajando así. “Lo que más me gustó es que uno trabaja en grupo mejor porque cuando lo hace solo como que casi no tiene ideas”. La actividad colaborativa, para ellos, representó una oportunidad de aprovechar las fortalezas de sus compañeros para su beneficio. Por ello, cuando se soltaron a trabajar solos, en mayoría se sintieron incómodos, pues sentían más confianza con el apoyo de sus compañeros.

Respecto a los recursos informáticos, se preguntó por el uso que se les dio en el desarrollo de los talleres. A esta pegunta, respondieron que fueron para la organización de ideas, para planear y estructurar antes de escribir sus textos. Ejemplo: “el mapa mental nos ayudó a organizar las ideas, antes de escribir el artículo para aprender a estructurar las ideas, todo bien y de manera organizada porque antes teníamos todo desordenado”.

No obstante, no tuvieron en cuenta que el uso del computador para digitar también es una herramienta tecnológica, ni las explicaciones a través de video-beam, ellos se basaron principalmente en las páginas de internet como Mindomo, Easely, Edmodo, Powtoon. Lo importante en este caso es que la experiencia tuvo una valoración positiva por parte de ellos.

En cuanto a la relación de los recursos con la escritura, los estudiantes encontraron que la influencia de estos fue positiva para lograr sus objetivos. “Nos servirá más adelante y ahora para trabajos, exposiciones para lo que vamos a hacer y no solo para materias sino para todo”.

Esta apreciación implica que la concepción de estas herramientas se trasladó de lo inmediato (la clase) a lo global (fuera del colegio). Y específicamente en la escritura, se encontró este ejemplo: “pero nos ayudaron mucho en tener bien organizadas las ideas, para que la gente entienda lo que uno escribe y lo que uno está diciendo, porque uno escribe desordenado, entonces eso nos ayudó a ordenar las ideas”.

Por tanto, la planificación de ideas y su estructuración, permitió que más adelante escribieran textos con más sentido; esto demostró que las percepciones de los estudiantes fueron positivas en este ámbito.

Pese a lo anterior, los participantes no encontraron mucha ayuda por parte de los recursos informáticos empleados en lo concerniente a la ortografía. Ejemplo: “es difícil la ortografía” y para ellos fue importante este aspecto a la hora de mostrar sus escritos a un público más amplio. También se evidenció dificultad en el uso de alguna de las herramientas. Pero en la entrevista no se expresaron más dificultades o disgustos con la propuesta o con el empleo de los recursos informáticos.

Por el contrario, en lugar de expresar una crítica negativa, los estudiantes manifestaron que para aprovechar mejor estos recursos, era necesario más tiempo. Ejemplo: “¿Qué falta para manejar estos recursos? - Más tiempo, como más práctica (…) -Más talleres. – Que uno a cada rato se meta lo “cacharree” más y coja práctica”.

Infortunadamente, en la sala de informática no se cuenta con internet pues las herramientas que se enseñaron en clase, solo se abordaron desde la práctica docente, pero la réplica de estos aprendizajes no se hizo en el momento, sino en la casa.

En lo que concierne a las dificultades para el uso de estas herramientas desde la casa, se presentó poca incidencia; sin embargo, esto no fue un impedimento para la realización de las actividades. Ejemplo: “Pues yo, porque no podía siempre salir y pues mis papás no entendían que era un trabajo y ahí sí se me dificultó”.

Estas fueron las palabras de la única persona que no tenía computador con internet en casa; pero a su vez fue una de las que obtuvo mejor desempeño durante su participación en los talleres.

Luego, respecto a la escritura argumentativa, se preguntó la percepción de los participantes sobre su propio proceso y ellos fueron conscientes de un cambio positivo. Ejemplo:

> “¿Antes de los talleres escribían textos argumentativos? (…) pues para nosotros argumentos antes eran los comentarios de nuestros compañeros en Facebook y eso, pero ahora que ya vimos las estructuras y todo eso, ya sabemos más o menos cómo hacer un artículo”.

De manera similar, se expresó la mayoría del grupo. Es decir, reconocieron un cambio, basados en la estructuración y la claridad de las ideas. Según ellos, antes escribían inadecuadamente: “mal, mal, y sobre todo no hacíamos párrafos, ni puntuábamos, hacíamos todo con mayúscula y minúscula, revuelto…” y luego de los talleres mejoraron notoriamente.

Finalmente, se pidió una valoración personal y libre sobre el proyecto. La respuesta del grupo fue positiva. En cuanto al enfoque pedagógico, se lograron los objetivos del trabajo colaborativo, pues primero se les facilitó para enfrentarse a esta nueva experiencia, pero luego replicaron individualmente lo que hicieron en compañía de sus equipos. Ejemplo:

> “pues al principio de los talleres fue muy complicado, pero ya después que trabajamos, se volvió muy fácil organizarnos y trabajar. Y pues los trabajos en grupo, fue muy chévere porque nos ayudábamos y nos dábamos ideas pero ya cuando comenzábamos a trabajar individual pues uno trataba de hacer lo que hacía cuando estábamos en grupo y ahora es diferente”.

Respecto a la propuesta de talleres para la escritura argumentativa, lograron identificar estructuras textuales y organizar ideas para la producción de sus artículos. Un ejemplo claro de ello fue:

> “pues a mí realmente me gustó este proyecto porque sinceramente yo no sabía escribir, yo daba mis ideas a la loca y escribía a la loca, como por ejemplo el primer texto que usted nos puso a escribir a principio de año… (*En el diagnostico)… sí, yo siempre hacía párrafos pero siempre con las mismas ideas y así aprendí a usar conectores, puntos, comas, las herramientas que usted nos dio para guiarnos, entonces fue muy chévere”.

En resumen, lo más importante para los participantes fue el proceso, el trabajo con equipos y los resultados escritos. Ver el cambio en sus procesos de escritura fue emocionante para ellos y sugirieron continuar con este método de trabajo. Igualmente, es relevante, que no solo son impresiones de los sujetos sino que en los datos analizados también se evidenciaron estos avances.

Desde los resultados de la entrevista focal se sintetizan los tipos de respuesta cómo se puede observar en la tabla 13.

Tabla 13: Matriz grupo focal

Pregunta	Ejemplo
¿Cómo les pareció la propuesta de talleres para escribir?	**(EMFJ) -**Muy bien, uno no sabía en qué consistía el proyecto pero igual para nosotros fue una experiencia que nos ayudaría en un futuro a poder opinar bien y escribir bien, pues en cualquier trabajo nos van a pedir buena ortografía, argumentación. **(EJDP)** - Muy bien, muy organizada, uno aprende a escribir y son muy chéveres
¿Por qué es difícil escribir?	**(EJG)** -requiere muchas normas, no es tan solo escribir, es hacerlo bien organizado, las ideas que queden bien estructuradas, para poder hacer un texto
¿Qué fue lo que más les gustó y que fue lo que más les disgustó de los talleres?	**(EJG)** -Lo que más me gustó es que uno trabaja en grupo mejor porque cuando lo hace solo como que casi no tiene ideas
Pero algo, no sé, con lo que no se hayan sentido cómodos	**(EJG)** -Que no se trabajó más en grupo
¿Cómo se emplearon los recursos informáticos en los talleres? ¿Cuáles se utilizaron?	**(EYXR)** -el mapa mental nos ayudó a organizar las ideas, antes de escribir el artículo para aprender a estructurar las ideas, todo bien y de manera organizada porque antes teníamos todo desordenado
¿Y para qué se utilizaron?	**(ELKA)** -Para lo que iba a escribir cada uno esto ayuda a organizar un poco las ideas…

Pregunta	Ejemplo
¿Y sí funcionaron en algo? ¿Muchísimo? ¿Cómo?	**(EMFJ)** -Por ejemplo el easelly nos ayudó a tener un mapa conceptual bien organizado y con argumentos y también ¿Mindomo?
¿Qué influencia tuvo el uso de estos recursos en la producción escrita? ¿Si ayudó o no ayudó? ¿Tuvo influencia negativa o positiva para el trabajo escrito?	**(ELKA)** -Nos servirá más adelante y ahora para trabajos, exposiciones para lo que vamos a hacer y no solo para materias sino para todo.
¿Y en la parte escrita? Fundamentándonos en la parte escrita ¿En qué nos ayudó?	**(ELKA)** -Pero nos ayudaron mucho en tener bien organizadas las ideas, para que la gente entienda lo que uno escribe y lo que uno está diciendo, porque uno escribe desordenado, entonces eso nos ayudó a ordenar las ideas.
¿Y algo negativo, que ustedes digan uy no, este programa para escribir es malo?	**(EFCC)** -Easly es difícil de manejar **(EFCC)** -es difícil la ortografía

Pregunta	Ejemplo
¿Qué falta para que ustedes sientan que le pueden sacar más provecho a estos recursos?	**(ESFG)** y **(EJDP)** -Más talleres **(EMFJ)** -Más trabajo de todos **(EJG)** -Que uno a cada rato se meta lo “cacharree” más y coja práctica.
¿Se les dificultó a los que no tienen computador en la casa? ¿O aquí todos tienen?	**(EAPD)** -Pues yo, porque no podía siempre salir y pues mis papás no entendían que era un trabajo y ahí sí se me dificultó
¿Antes de los talleres escribían textos argumentativos?	**(EMFJ)** -no teníamos ni la menor idea de qué era lo que estábamos escribiendo, ya cuando empezamos… pues identificábamos los argumentos, pero antes de eso no sabíamos organizar bien
¿Cómo escribían antes?	**(EAPD)** -Mal, mal, y sobre todo no hacíamos párrafos, ni puntuábamos, hacíamos todo con mayúscula y minúscula, revuelto…
¿Consideran ustedes que hay alguna diferencia en la forma como escribirán antes y como lo hacen ahora?	**(EMFJ)** -Ya no utilizamos tanto la mayúscula y minúscula juntas, sino que ahora solo después de un punto la mayúscula y después todo normal. **(EJDP)** y **(EJG)** -Nosotros no sabíamos hacer un párrafo. **(EYXR)** -ya más o menos sabemos colocar conectores

Pregunta	Ejemplo
Opiniones generales	**(ELKA)** -Pues me gustó, me ayudó por que antes no sabía estructurar bien mis ideas, ni escribir bien, confundía la mayúscula con la minúscula, no puntuaba bien, y ahora ya como que estructuro bien los párrafos y organizo mis ideas. **(EFCC)** -Uno aprende a identificar las ideas porque antes uno escribía así sin organizar ideas y ahora es más fácil escribir. **(ELMG)** -A mí me sirvió mucho porque antes no sabía separar párrafos, sino que escribía todo de una vez y no sabíamos que era, ahí más o menos nos enseñó como a escribir… **(EJDP)** -A mí me gustó porque me ayudó a conocer los diferentes textos y las características y cómo organizarlos. **(EAPD)** -Pues a mí realmente me gustó este proyecto porque sinceramente yo no sabía escribir, yo daba mis ideas a la loca y escribía a la loca, como por ejemplo el primer texto que usted nos puso a escribir a principio de año… **(*en el diagnostico)** … sí, yo siempre hacía párrafos pero siempre con las mismas ideas y así aprendí a usar conectores, puntos, comas, las herramientas que usted nos dio para guiarnos, entonces fue muy chévere.
	(ESFG) -Profesora, como yo le dije: antes de empezar los talleres, en comparación como estamos ahorita el cambio fue impresionante porque antes confundíamos, como dijo Laura, mayúsculas con minúsculas y signos de puntuación y ahora sabemos cómo y dónde ponerlos… fue muy bonito.

Pregunta	Ejemplo
	(EJG) -Pues a mí me gustó, porque uno aprende a trabajar en grupo porque si a uno le quedaba mal el otro compañero le corregía y eso me pareció chévere. **(EYXR)** -Pues al principio de los talleres fue muy complicado, pero ya después que trabajamos, se volvió muy fácil organizarnos y trabajar. Y pues los trabajos en grupo, fue muy chévere porque nos ayudábamos y nos dábamos ideas pero ya cuando comenzábamos a trabajar individual pues uno trataba de hacer lo que hacía cuando estábamos en grupo y ahora es diferente.
	(EMFJ) -Pues yo digo que si este proyecto se aplicara en todos los colegios, yo creo que mejoraría en los jóvenes la escritura y ahí yo creo que les iría mejor en todo, comprenderían mejor, tendrían buena calificaciones, porque esto me ayudó en todas las materias ya que me ayudó a entender los profesores de otras materias qué querían decir y entenderlos mejor.
Sugerencias	**(EMFJ)** Pues sí, que le agreguen más pasos a esto, o sea, el proyecto es de 16 sesiones, que le aumentaran a unas 29 o más… (Risas) ***o que se hicieran varios proyectos así** Todos:-sí
	(EFCC) Y más así como los libritos que usted nos dio, que uno los lee y fueron escritos por niños… ***sí, todos tienen librito** Asienten con la cabeza.

8. DISCUSIÓN

En este capítulo se busca dar respuesta a las preguntas que surgieron desde la formulación del problema y que direccionaron este proyecto. En primer lugar, la primera pregunta que se pretende responder fue ¿Qué características debe tener la propuesta pedagógica de escritura mediada por recursos informáticos? Para ello se exponen las voces de algunos de los sujetos que participaron en la investigación, notas de los diarios de campo y aportes teóricos con sus respectivas reflexiones.

Para comenzar, según un participante, una de las características de la propuesta de escritura apoyada en recursos informáticos es:

> "Muy bien, uno no sabía en qué consistía el proyecto pero igual para nosotros fue una experiencia que nos ayudaría en un futuro a poder opinar bien y escribir bien, pues en cualquier trabajo nos van a pedir buena ortografía, argumentación…" (EMFJ. Octavo)

En esta pregunta los estudiantes no respondieron propiamente sobre lo que se les interrogó; sin embargo, se evidencia que los estudiantes reconocieron que fue una experiencia favorable, principalmente en relación con el proceso de escritura. Además, tomaron conciencia de las dificultades y la responsabilidad que implica el acto de escribir no solo para la clase sino para el futuro. También es cierto que se presta gran atención e importancia a los factores gramaticales y la ortografía, pero por otra parte son conscientes de la complejidad del proceso de escritura. A su vez, aprendieron a ver esta actividad con más responsabilidad, debido a que la escritura requiere un acto de comunicación que depende de información previa y dado el contexto del ejercicio requería mayor grado de lectura y busca de información. En este ejercicio de transformación del acto de escribir se hace necesaria la intervención del docente investigador como mediador, sobre todo cuando se plantea en un contexto de utilización de herramientas tecnológicas.

Ese es el papel de la investigación en las prácticas educativas, principalmente en la lectura y la escritura:

> “La investigación básica ha de explorar estas nuevas formas de leer y escribir, debe confirmar que los métodos que ensayamos en la red son beneficiosos y que aportan mejoras sustanciales- que no estamos sirviendo el mismo vino en copas nuevas-. Los profesores tendremos que explorar lo que hacen los alumnos fuera del aula, para conectar con aprendizaje informal, invisible o expandido”.[66]

Por lo anterior se hace necesario que los docentes asumamos el compromiso de investigar. Frente a esta situación se considera que toda acción que el docente investigador proponga en el aula tiene que ajustarse a las necesidades de sus estudiantes, no solo para motivar su participación, sino para indagar el nivel de eficiencia de estos medios en los procesos de escritura que demanda este nuevo siglo. De hecho, la sola tecnología no supera las expectativas que requiere el acto comunicativo de escribir, pues para lograr lo mejor de cada herramienta se requiere una capacidad o experticia en este tema, por tanto se hace más necesaria la mediación.

Un ejemplo de mediación se puede ver cuando “La docente pasa por cada fila para aclarar las dudas que tienen. Le dijo al grupo "a partir de ahora ustedes trabajan solos, pero yo sigo de mediadora de ustedes"”. (AP 290416).

De este modo, no solo se da la libertad a los estudiantes para trabajar solos, bajo su propio criterio, sino que también se actúa e interviene cuando es necesario. El rol del docente en el aula es llevarlos desde su nivel de conocimiento real hasta el nivel deseado, pero incitarlos a que ellos mismos resuelvan las situaciones y construyan el nuevo conocimiento.

En torno a las características de la propuesta pedagógica, es necesario también explicar desde el ejemplo, como en el siguiente caso:

> La docente les muestra el esquema que ella hizo antes de hacer el artículo sobre la censura del video de Shakira, reproduce su esquema en mindomo impresionando a algunos estudiantes y expone tanto el tema como las funciones de la aplicación. Les muestra las diferentes plantillas, herramientas, texto, hipervínculos, etc. Les dice que en la parte inferior izquierda hay un signo de interrogación (?) que al darle click ahí le muestra videos de tutoriales

[66] CASSANY, Daniel. En_línea. Leer y escribir en la red. P. 270

> de cómo se usa el mindomo y que también se pueden ver videos tutoriales en youtube, para que se apoyen cuando estén en la casa, pues no han podido hacer la práctica en clase por la falta de internet. (AP 100516).

En vista de las dificultades que se presentaban con la falta de conexión a internet, en las clases se explicaba con ejemplos de la docente; esto también tenía el propósito de dar prioridad al aprendizaje desde la experiencia. Sin embargo, el uso de la herramienta informática no se pudo llevar a cabo con la práctica en el aula, de modo que fue necesario solo mostrar las ventajas, facilidades y usos de las aplicaciones o páginas sugeridas. La exploración por parte de los participantes tuvo que realizarse desde sus casas. Es preciso referir que esta práctica individual dadas las circunstancias tiene una consecuencia negativa debido a que la docente no estuvo para aclarar las dudas y en otros casos ejercer presión para recordar las responsabilidades. No obstante, para aquellos que cumplieron significó un espacio de autoaprendizaje y autocontrol para alcanzar una meta propuesta, más allá de hacer una tarea para conseguir una buena nota.

Lo anterior nos lleva a reflexionar, proponer y replantear nuestras prácticas docentes. “Cambiar tanto cómo enseñamos como qué enseñamos, de manera que refleje nuestras realidades presentes y futuras. Cambiar el “cómo” significa crear una pedagogía que funcione para los estudiantes de hoy día. Cambiar el “qué” quiere decir crear un currículo que esté orientado al futuro y que sea atractivo para los alumnos y, al mismo tiempo, útil y riguroso”.[67] La idea en este caso es llevar a los jóvenes en busca del conocimiento para la vida, no para la escuela.

Además, este nuevo currículo impulsa también un aprendizaje colaborativo que se reflejó en plataformas donde se apreció la actividad de apoyo, corrección y aportes por parte de la docente y de los compañeros. Estas actividades que enriquecieron la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, se llevaron a cabo dentro y fuera del aula, a través de aplicaciones informáticas como Edmodo, Easselly, Mindomo y de medios tan sencillos como el correo electrónico. A través de estos programas se

[67] Ibíd. P. 65

ingeniaron mecanismos para cumplir con los talleres. En las clases, se contó con los ejemplos de la docente y su asesoría; además, se enfatizó en el respeto por el otro, la objetividad, la postura crítica y la colaboración.

A esto último hace referencia Prensky cuando afirma que

> "El papel del profesor no consiste en hacer lo que la tecnología puede hacer ahora perfectamente, es decir, enseñar contenidos, sino más bien en hacer aquello que la tecnología no puede hacer tan bien, o no puede hacer en absoluto, como es inculcar respeto, empatía, acelerar y motivar a los alumnos al tiempo que se los empodera para que sigan el camino de aquello que los apasiona".[68]

Es a partir de esta cita que se hace énfasis en que estos talleres por encima de mejorar unas prácticas de escritura argumentativa, buscaban sobre todo el desarrollo de una empatía por un trabajo guiado, dirigido que les permitiera tener unas herramientas y un juicio crítico frente a sus producciones, para poder mejorar, para impulsar una transformación en su pensamiento y que esto se vea reflejado en sus textos.

Lo anterior implica que se considere también un cambio referente a las prácticas pedagógicas desde los grados más bajos pues el desempeño de las competencias escritoras de los estudiantes en la educación básica secundaria, vienen de la enseñanza primaria. En otras palabras, se trata de un proceso, las competencias escriturales de estos jóvenes deben fortalecerse para que evolucionen en el futuro; esto se logra si las prácticas de aula se transforman. Si se produce un cambio en las actividades, puede que la experiencia sea significativa para los participantes, no solo para obtener una nota o para aprobar una asignatura, sino para su desarrollo en otros ámbitos. "Nos servirá más adelante y ahora para trabajos, exposiciones para lo que vamos a hacer y no solo para materias sino para todo…" (ELKA. Octavo)

De modo que se requiere enfocar las prácticas pedagógicas a las necesidades actuales y a la realidad socio-cultural de los estudiantes.

[68] PRENSKY, Marc. El mundo necesita un nuevo currículo. P.51

> Es, por ende, crucial para nuestros chicos que creemos un currículo, comenzando en los primeros cursos y continuando a lo largo de todos los años de estudio, que esté basado casi exclusivamente en la realidad futura, con conexiones al mundo de hoy y mañana; un currículo que respete el pasado, pero que no se centre en él. Aunque conservemos nuestra actual división de asignaturas a corto plazo, para utilizar la experiencia de nuestros maestros, el nuevo currículo debería incluir mucho más material interdisciplinar e integrado que en la actualidad, porque así funciona el mundo.[69]

A partir de lo anterior, se debe considerar también la implementación de estrategias de trabajo colaborativo. Si bien es cierto que el estudiante debe mostrar sus logros individuales y su evolución, también se debe tener en cuenta que el aprendizaje que hace el individuo con ayuda de otro (par o tutor) no es menos importante que el que se logra sin ayuda. Lo más importante es que se evidencie un proceso con resultados positivos. En estos procesos deben primar las experiencias que pueden ser significativas para los estudiantes.

Los verdaderos logros se evidencian en el desarrollo de proyectos que tengan objetivos claros y una finalidad, de modo que los participantes vean que lo que hacen es útil. En palabras de Prensky: “Cuando los administradores educativos quieren mostrar que están haciendo una buena gestión, señalan cada vez más no las calificaciones en los exámenes, sino los logros que están alcanzando sus alumnos de forma individual y también colectivamente, y ocurre así en todo el mundo”.[70] Por ello, se debe acabar con el imaginario de que solo es válido el conocimiento alcanzado por el individuo sin ayuda de nadie y se debe rescatar la coevaluación como una actividad colaborativa que enriquece los procesos de aprendizaje.

En términos pedagógicos, estas actividades basadas en el aprendizaje colaborativo tienen sentido porque fomentan la confianza en el individuo puesto que logra construir conocimiento con la ayuda de un par. Vigotsky considera la zona de desarrollo próximo como:

---

[69] Ibid. P. 79-80.
[70] Ibid. P. 93

"la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz"[71]

Un ejemplo de estas actividades colaborativas es el siguiente que se tomó del diario de campo: “La docente les explicó que ellos debían rotar su producto al grupo siguiente, es decir el grupo 1 le pasaba el texto al grupo 2, el grupo 2 al 3 y así sucesivamente, el último grupo le pasaba su escrito al grupo 1. La docente les pasó a cada grupo una rejilla sobre la que iban a realizar el taller de hoy” (AC 070416).

Cuando los autores recibían los aportes de sus compañeros, podían notar sus errores con más facilidad y reescribir sus textos con mejores resultados. Los puntos de vista de los pares fueron de gran importancia para los estudiantes que participaron de los talleres pues vieron que no siempre un docente tiene que hacer las veces de corrector y que una de las funciones más importantes de la escritura es hacerse entender, así que se esforzaron por editar sus textos para que otros (no solo la docente) los pudieran comprender.

En resumen, una de las principales características que debe tener una propuesta pedagógica de escritura mediada por recursos informáticos es que permita la sensación de comodidad en los estudiantes. Esto permite que la participación sea positiva y dinámica en los talleres. También es importante que se vea la utilidad de lo que hacen, que los sujetos trabajen por un fin y no solo para obtener una nota después de entregar el trabajo a la docente; cuando ellos saben que sus escritos se van a publicar y que serán leídos por un público más amplio que los compañeros del aula, ponen más empeño en planear, escribir y corregir. Por otro lado, es fundamental que para implementar los recursos informáticos en el desarrollo de los

[71] VIGOTSKY, Lev. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* P. 133. Grijalbo. Buenos Aires.1979. En: CARRERA, Beatriz y MAZZARELLA, Clemen. Vigotsky: Enfoque sociocultural. Educere. Artículos. Abril-junio 2001. Recuperado de: http://www.redalyc.org/html/356/35601309/ el 23 de marzo de 2017.

talleres, el investigador indague acerca de los recursos que los estudiantes saben usar y cómo los usan. Además, se debe hacer una explicación para sacarle el mejor provecho a la herramienta que se proponga. Por ello, el docente-investigador debe plantear e impulsar nuevas herramientas que posibiliten la escritura. Otras características fundamentales respecto a la propuesta son: la implementación de ejemplos, principalmente de los mismos docentes, sin desconocer los ejemplos de otros autores; las actividades colaborativas, ya sea la escritura a dos manos, corrección grupal o coevaluaciones, pues es posible lograr una mejor comunicación entre pares y esto posibilita una mejor comprensión del proceso.

En segundo lugar, respecto a la pregunta ¿Qué influencia tiene una propuesta que involucre recursos informáticos en la producción escrita? Lo primero que se debe tener en cuenta lo que plantea Cassany con respecto a las percepciones que se tienen frente a la tecnología

> "Conviene matizar algunas ideas simplistas e incluso <<mágicas>>, vinculadas con esa metáfora de los superpoderes, del tipo <<con el ordenador se aprende más>> o <<el ordenador es un Ferrari y el libro de texto, un seiscientos>>. No hay que confundir tecnología con aprendizaje o inteligencia ni incorporación de tecnología con mejora metodológica. Está claro que nuestro coeficiente de inteligencia no aumenta por comprarnos un Smartphone, ni aprendemos más o mejor por el hecho de pasar horas frente a una pantalla".[72]

Es por ello que no se debe atribuir el éxito o fracaso de una propuesta pedagógica a la implementación de determinado recurso informático. En realidad no se trata de llevar a los estudiantes a usar una herramienta sin la previa explicación de su uso, o de sus utilidades y peor aún sin integrarlo con un objetivo de aprendizaje claro. Sin embargo, si los recursos que ofrece la tecnología son empleados de manera adecuada y si se aprovecha la afinidad que tienen los jóvenes por el mundo de la informática, es posible dinamizar los procesos de aprendizaje a través de programas informáticos apropiadas para áreas específicas, en este caso la escritura.

[72] CASSANY, Daniel. Op cit. Pág 40

Herramientas como Mindomo, Easelly, Edmodo, entre otras, ayudaron a fortalecer los procesos escriturales de los participantes. Por ejemplo, "el mapa mental nos ayudó a organizar las ideas, antes de escribir el artículo para aprender a estructurar las ideas, todo bien y de manera organizada porque antes teníamos todo desordenado. (EYXR. Octavo)".

Vale recalcar que en mayoría, los nativos digitales están familiarizados con los recursos informáticos, por tanto, se sienten más cómodos con el uso de estos instrumentos debido a que la escuela, en muchos casos se centra tanto en el conocimiento teórico que se olvida de la aplicación, a tal punto que se puede ver una gran brecha entre el mundo de la escuela y el mundo real que llevan los estudiantes y se desconoce el gusto de los jóvenes hacia los medios. Pero lo principal es que los estudiantes le encuentren una aplicabilidad para la vida. Prensky reconoce que en la actualidad se desconoce el verdadero valor de la tecnología

> "Últimamente, todas las conversaciones sobre tecnología pasan prácticamente por alto uno de los beneficios más importantes y más obvios: la tecnología dota a nuestros jóvenes del poder para llevar a cabo con éxito muchas tareas que se necesitan con urgencia en todo el mundo".[73]

Bien podría decirse que una de esas tareas es expresar su visión del mundo, de manera crítica, estructurada y apoyada en la tecnología. Pero antes de llevar su pensamiento a la vista pública, es necesario saber usar en beneficio propio las herramientas tecnológicas para conseguir el fin deseado.

Por otro lado, la incorporación de estos recursos en la escuela es una actividad diferente que requiere nuevos desafíos tanto para los docentes como para los estudiantes. Por esta razón, los dos sienten que deben responder a la nueva exigencia, pese a que en muchos casos crean estar perdidos o atrasados en un campo que debería ser de dominio fuerte de cada uno de ellos, en especial los

[73] PRENSKY, Marc. Op cit. Pág 92

jóvenes. No obstante, las dificultades son superadas cuando se hace un uso adecuado de las herramientas.

Lo anterior se puede corroborar con las voces de estudiantes que participaron en los talleres, como se muestra a continuación en una de las respuestas “pero nos ayudaron mucho en tener bien organizadas las ideas, para que la gente entienda lo que uno escribe y lo que uno está diciendo, porque uno escribe desordenado, entonces eso nos ayudó a ordenar las ideas”. (ELKA. Octavo).
La organización de ideas, es un paso del proceso que perfectamente se puede abordar desde la metodología tradicional (a mano), pero el hecho de hacerlo a través de una página de internet, el desplazamiento del aula a la sala de informática y ver que sus trabajos van a resultar en una publicación, permitió que ellos sintieran que estaban haciendo algo novedoso y que se alejaban de la monotonía de las clases de español convencionales.

En este aspecto es necesario mencionar que la influencia de los recursos informáticos es positiva cuando se cuenta con los accesos correspondientes a las páginas de internet. Esto genera, a su vez, el cuestionamiento de la carencia de recursos que tiene la institución, porque se puede tener múltiples ideas, pero es limitada la forma de aplicarlas. Por ejemplo, como se ha dicho antes, fue necesario exponer la manera de utilizar los programas pero la práctica tuvo que hacerse fuera de la institución. Por esto, algunos estudiantes consideraron que faltó más tiempo y más práctica con los recursos pues reconocieron que es necesario “que uno a cada rato se meta lo “cacharree” más y coja práctica”. (EJG. Octavo)

Ahora bien, a pesar de las dificultades y aunque el resultado pudo ser mejor, en otras condiciones, el manejo de los recursos informáticos y su implementación en los procesos de aprendizaje, especialmente de escritura, generó gran expectativa en los docentes de la institución y anhelos de réplica debido a que la experiencia

fue expuesta en la institución como un aporte de prácticas educativas significativas en la producción textual.

En tercer lugar, frente al cuestionamiento sobre ¿Qué características se evidencian en la producción de textos argumentativos de los estudiantes? Se dividió en tres momentos: antes del proyecto, a mitad del proceso y al final. Para establecer el comportamiento de su argumentación en estos tres momentos, se inició por la actividad diagnóstica, en la que pocos estudiantes tenían algunas nociones sobre argumentación, pero en la práctica no se evidenciaba; luego se revisaron los textos durante los talleres a través de rejillas y se comenzó a notar cambio en la práctica de la escritura argumentativa; en tercer lugar, se revisaron los textos finales y se entrevistaron algunos participantes, quienes reconocieron su progreso: “no teníamos ni la menor idea de qué era lo que estábamos escribiendo, ya cuando empezamos… pues identificábamos los argumentos, pero antes de eso no sabíamos organizar bien” (EMFJ. Octavo).

El bajo nivel de escritura de los estudiantes, propició el ambiente perfecto para implementar una estrategia de trabajo para aproximar a los participantes a la escritura argumentativa. La primera propuesta fueron las actividades colaborativas en torno al ejercicio de escribir y luego con un enfoque argumentativo. A esto se le sumó la intervención docente y el manejo de recursos informáticos, lo que significó motivación para los educandos puesto que vieron en estas plataformas unas herramientas novedosas que aportaron en gran medida al trabajo del equipo. En este punto, a mitad del proceso, se logró que los participantes reconocieran sus errores y sus aciertos en la escritura argumentativa.

Así, cuando se peguntó a los sujetos su percepción sobre los logros que habían conseguido a través del taller, ellos mismos notaron un cambio importante en sus formas de escritura, tal como lo evidencia la siguiente cita de la entrevista focal. “Pues para nosotros argumentos antes eran los comentarios de nuestros

compañeros en Facebook y eso, pero ahora que ya vimos las estructuras y todo eso, ya sabemos más o menos cómo hacer un artículo". (EMFJ. Octavo)

Vale aclarar que los escritos que los estudiantes entregaron al finalizar el proyecto no son artículos perfectos, pero lograron un avance respecto a los presentados en el diagnóstico; además, sus características se acercan a la siguiente definición:

> "El significado del término <<argumentar>> es muy extenso. Puede referirse a probar o descifrar algo y a polemizar, oponerse o contrastar opiniones. De cualquier modo, el concepto de <<argumentar>> está ligado a la defensa de ideas, de unos planteamientos o tesis presentando *razones válidas y convincentes- argumentos-* para atraer el ánimo o pensamiento de los interlocutores o lectores"[74]

Los estudiantes, en cierta medida alcanzaron las implicaciones básicas de un texto argumentativo, por lo menos las mencionadas anteriormente, con prioridad hacia la organización de ideas, la estructuración por párrafos, el planteamiento, más que de una tesis, por lo menos de una proposición que buscaban defender. Todo este ejercicio se logró con la propuesta de escribir artículos de opinión, que fueron construidos bajo un esquema de la dialéctica.

Se prefirió utilizar la dialéctica debido a que en esta se privilegia la capacidad de argumentar sin importar la rigurosidad de verdad que exige la retórica, no por esto se desmerita el razonamiento lógico que deben tener las proposiciones, más bien hay un afianzamiento de ideas para concretar una intención comunicativa de carácter argumentativo como lo señala Sánchez Lobato:

> A un texto argumentativo pueden añadírsele fórmulas atenuadoras sustitutivas de afirmaciones rotundas o expresiones asertivas, matizaciones y excepciones. La incorporación de este tipo de formulaciones particulares sirve para afianzar el razonamiento no demasiado convincente. En los textos argumentativos actúan los mecanismos de explicación, mostración, justificación, contraste y deducción. Además recurrimos en el proceso argumentativo a

[74] SÁNCHEZ LOBATO, Jesús et al. Saber escribir. P. 380

> procedimientos dialécticos y retóricos que favorezcan la asimilación cognitiva y pragmática del texto.[75]

Dada esa necesidad de asimilación cognitiva y pragmática que requiere el texto, los estudiantes gozaron de la libertad de expresión para sustentar su opinión, lo importante era alcanzar el convencimiento de sus lectores, partiendo de ejemplos cercanos a sus vidas y a las lecturas que habían realizado para tener un material previo al ejercicio de la escritura de su artículo. Solo un estudiante se adentró a utilizar argumentos de autoridad, al reconocer su valioso aporte, después de conocerlo en las explicaciones de la docente en los diferentes talleres.

Ahora bien, es clave recordar que los participantes del proyecto contaron con la implementación de algunos recursos informáticos para dinamizar su actividad de escritura, pero también es cierto que tuvieron dificultades con el acceso a las plataformas por razones como: la falta de internet en la institución y en algunos casos la falta del recurso informático en la casa (computador o internet). Este panorama lo contempla Prensky cuando afirma que

> Algunos estudiosos ven la red como una oportunidad para reducir las desigualdades, la marginación y el analfabetismo en el mundo, *empoderando* a los más desfavorecidos. Otros piensan precisamente lo contrario: precisamente por su fuerza la red agrava la distancia entre los letrados y los iletrados digitales, entre los conectados y los aislados o ricos y pobres. Así hablamos de *brecha o fractura* digital; otra metáfora ilustrativa. En su primera acepción, se refiere al acceso tecnológico (número de aulas y hogares conectados, calidad del acceso), pero a medida que éste se universaliza y persisten diferencias relevantes entre los letrados y los iletrados digitales, hablamos de una *segunda brecha digital,* que se refiere más a la formación y a las prácticas y competencias que dominan unos e ignoran otros.[76]

Prensky habla de una realidad que efectivamente se vivió en el transcurso del taller. Como bien se ha dicho antes, los resultados pudieron ser mejores si se contara con internet en todos los computadores y no solo en el del docente. La práctica pudo ser más productiva si se hubiese dado en la clase con la ayuda de la docente y las actividades de refuerzo en casa también pudieron ser más enriquecedoras si

[75] Ibíd. P. 378
[76] PRENSKY, Marc. Op cit. Pág 39-40

contaran con las herramientas necesarias pues los jóvenes expresaron afinidad y más productividad a través de los recursos informáticos: “La docente pregunta al grupo de EJDG “¿No lo van a pulir?” él le responde “allá en la sala de informática las ideas nos fluyen más” (AP 190416).

En esta parte, vale aclarar que cuando se pensó en la propuesta que incluyera recursos informáticos, se contaba con internet en todos los computadores usados por los estudiantes, pero la red fue suspendida por el mal uso que hacían de ellos cuando se les llevaba a algunas clases semanas antes de la aplicación del proyecto. Sin embargo, esto limitó, pero no imposibilitó el ánimo de los estudiantes por participar de las actividades. Además, para el trabajo que se buscaba fortalecer, que era la argumentación, la respuesta fue positiva pues en gran medida se alcanzó la meta. Por otra parte, el trabajo colaborativo llevó a los jóvenes a apoyarse y a descubrir habilidades que posiblemente no sabían que tenían. Al final del proceso ellos reconocieron la importancia de la colaboración entre pares, con expresiones como: “sí, aportamos más ideas entre todos y se puede organizar bien lo que vamos a escribir… y pues de lo que no nos gustó: Pues nada porque todo estuvo muy chévere, pues aparte que el trabajo consiste en actividad, creativa y todo, también es un trabajo y fue didáctico”. (EMFJ. Octavo).

En síntesis, las características de los textos argumentativos de los estudiantes sufrieron un cambio que se evidenció del inicio al final del taller. Otro aspecto importante fue el paso de la oralidad a la escritura, así que se logró un proceso de transformación de una práctica que ellos siempre han realizado, (argumentación oral) para pasar a cumplir con ciertas características formales propias de la producción textual. También es fundamental que para que la experiencia tenga mayor aceptación, se debe partir de los intereses de los estudiantes, como uno de ellos lo señaló en la entrevista focal: “Lo más llamativo fue eso (artículo de opinión) porque uno expresa las ideas de uno, escribíamos nuestras opiniones, si a usted le gustó escribía sobre eso, ¿sí? Es sobre lo que a uno le gusta y si uno quiere opinar

de eso…” (EFCC. Octavo) y finalmente, el proyecto logró que aquellos imaginarios que tenían de argumentación mejoraran y se estructurara con mejor calidad.

En cuanto a la manera en que los recursos informáticos pueden dinamizar los procesos de escritura argumentativa de los estudiantes, es preciso aclarar que no solo se dinamizó la escritura estrictamente argumentativa. En un comienzo, los talleres pasaron por un nivel de producción de textos comparativos. Cuando se realizaron las actividades pertinentes a este aspecto, que se mediaron con recursos informáticos fue necesario hacer aclaraciones a los estudiantes, pues ellos saben utilizar algunas herramientas de Word, pero no conocen su función:

> Al pasar por los puestos de los estudiantes, la docente se percata de que ellos saben utilizar ciertas herramientas de Word como poner marca de agua, bordes decorativos, entre otras, pero no saben para qué se emplean. Además, escriben intencionalmente alternando mayúsculas con minúsculas y por lo general, en tamaño de fuente muy grande; por esto, la docente debe hacer una intervención sobre la escritura con su normatividad y también sobre los usos de las herramientas (la adecuación de los mismos dependiendo de la intención, del tipo de texto y a quién se dirigen)”. (AP 070416).

En otras palabras, en estos casos la tecnología pasa a un segundo plano mientras que se hace primordial el papel del docente para orientar, pues el uso de la informática cuando no hay conocimiento con intencionalidades comunicativas claras no es de gran ayuda para la producción escritora, principalmente la argumentación formal.

Por ello, la expresión: <<Dime qué sabes hacer con la letra digital y te diré qué superpoderes tienes>>[77] no necesariamente implica que un buen uso de la herramienta informática involucre un buen proceso de escritura con sentido. Sería algo similar a creer que por tener una caligrafía bella, se tiene una habilidad sobresaliente en la competencia escritora.

[77] Ibid. Pág 43

Es allí donde se requiere un proceso de adecuación, que lleve al individuo a pensar en las intenciones comunicativas: “La docente les pregunta “¿A quién va dirigido este texto?”” (AP 030516). Para partir de ahí a buscar el sentido de lo que se quiere comunicar. Pero para llegar a este punto se hace indispensable comenzar por la planificación textual.

“Les explica la importancia de hacer un esquema antes de realizar un texto, con el fin de no repetir cosas en el texto y tener las ideas organizadas”. (AP 180516). Luego de conocer las razones y los fines con que se emplearán los recursos, sí tiene sentido implementar las herramientas informáticas en el proceso de escritura. Para ello, la educación actual ofrece una amplia gama de posibilidades que están al alcance de los educandos y que permiten oxigenar la dinámica escritural. Algunas de estos programas permiten que el docente tenga una mirada global de sus estudiantes, dentro y fuera de la institución, como lo señala nuestro autor.

> Más allá de las metáforas y los matices persiste el acuerdo de que hoy la educación formal en el aula debe mirar hacia lo que ocurre en la red, fuera de las paredes escolares. Debe a) identificar y valorar los aprendizajes que realizan los chicos en la red; b) debe trazar puentes entre las prácticas vernáculas y la académicas; c) debe adaptar y flexibilizar los programas y las prácticas a los entornos digitales de los aprendices, o d) debe ayudar a los aprendices a mejorar lo que hacen en la red, al margen de que pertenezca o no al currículo oficial.[78]

Una vez integrada la tecnología a la educación, se pueden ver con más claridad las ventajas que esta ofrece en cuanto al ejercicio de la producción de textos argumentativos. Así no se quedará en un activismo en el que los estudiantes solo sientes que aplican herramientas pero sin buscar un objetivo. Mientras que cuando persiguen un fin, la sensación de satisfacción es evidente: “pues yo, yo, yo me sentí escritora con eso, aunque sé que ser escritora es súper difícil pero así me sentí”. (EMFJ. Octavo)

Lo anterior no quiere decir que el uso de recursos informáticos es la solución a todas las debilidades de la escuela, pero sí que son un soporte cuando se emplean de la manera adecuada. “En definitiva, la tecnología no es buena ni mala, sino que

[78] Ibid. P. 250

depende de cómo se use. Con una misma plataforma, un docente puede repetir dinámicas magistrales de memorización de la información o generar contextos creativos para que los alumnos intercambien sus ideas y construyan productos innovadores."[79]

Por ejemplo, un uso positivo que se dio a la implementación de la informática en la escritura fue la intención de publicar los textos a través de una revista virtual en la plataforma Issuu, que se encuentra disponible en el siguiente enlace https://issuu.com/nayibesilvaroman/docs/contenido (Ver anexo H). De este modo, se generó interés en participar y más compromiso gracias a la ilusión de que sus artículos serían leídos por sus compañeros, familiares, conocidos el público cibernauta en una plataforma académica.

Aun así, hay otras prácticas con las que se debe luchar, ya sea si se trabaja de la manera tradicional o con apoyo de la tecnología. Un ejemplo de dichas prácticas es el plagio como lo señala Prensky

> El plagio también experimenta fuertes tensiones. El concepto de plagio ha marcado la diferencia entre la cultura oral y la escrita, entre otros aspectos. Tomamos las palabras que escuchamos a un amigo (dichos, chistes, historias) y las repetimos después, en otro lugar y ante otra audiencia, como si fueran nuestras, sin acordarnos de su procedencia; lo dicho es de todos y a menudo lo denominamos tradición. En cambio, lo que leemos y querremos incorporar después en otro escrito, tenemos que citarlo con nombre y apellidos, a riesgo de ser acusados de fraude intelectual o plagio. Cada uno es autor de los que escribe y, por ello, debe reconocer lo que toma de otros.[80]

Por tanto, el producto final del sujeto que incurrió en la falta no se tuvo en cuenta para el análisis de datos. Pese a las indicaciones de la docente, fue imposible evitar que este participante cometiera tal error. Aunque por lo general, los estudiantes preferían argumentar desde experiencias o desde la paráfrasis.

[79] Ibid. P. 252
[80] Ibid. P. 63

9. CONCLUSIONES

A partir de lo anterior: la identificación del problema, la planeación y diseño de la propuesta pedagógica, la aplicación de los talleres y el análisis de datos, se puede analizar el objetivo esta investigación que fue determinar cómo influye la aplicación de una propuesta pedagógica que involucre recursos informáticos en la producción de textos argumentativos con estudiantes de básica secundaria. Este objetivo se abordó desde tres aspectos: la escritura mediada por recursos informáticos, argumentación y enfoque pedagógico

LOS PROCESOS DE ESCRITURA EN ENTORNOS INFORMATICOS:

- ✓ La participación en la plataforma educativa Edmodo incentivó la escritura. En vista de que esta plataforma ofrece la posibilidad de compartir y comentar como una red social. Para los jóvenes fue satisfactorio tener la oportunidad de expresar sus ideas u opiniones y defenderlas.

- ✓ Gracias a la afinidad de los jóvenes por el mundo de la informática, es posible dinamizar los procesos de aprendizaje. Pese a que en la encuesta de gustos e intereses aplicada en el diagnóstico no se evidenció una inclinación del 100% por los recursos informáticos y su aplicación en el aula, en el transcurso de los talleres se incrementó la participación y el desarrollo de los trabajos cada vez que se empleaban estas herramientas ya fuera para la planificación, para la identificación de estructuras textuales, para la expresión de ideas o para la producción textual.

- ✓ Pese a lo anterior, la incidencia positiva de una herramienta depende del manejo que dé el docente y de que los estudiantes le vean utilidad. Esto quedó claro porque en el momento de la aplicación de la propuesta y el análisis de los diarios era evidente que los estudiantes conocían algunas herramientas básicas del “Word” pero no sabían en qué contextos emplearlas.

- ✓ Las herramientas para sintetizar y organizar información llaman la atención y motivan a su uso. Cuando se explicó y se trabajó con “Eassel.ly” y con “Mindomo” la participación del grupo aumentó y manifestaron mayor interés. Los participantes reconocieron que no solo les servirían en el proyecto ni solo en esta área, sino en otras, en el colegio y en la vida.

LA ESCRITURA ARGUMENTATIVA MEDIADA POR RECURSOS INFORMÁTICOS:

- ✓ Respecto al proceso de escritura es importante señalar que los estudiantes deben pasar por una enseñanza previa de estructuración textual como parte del proceso de planificación. Esto permite ordenar las ideas. Para ello, es necesario que tengan claro sobre qué van a escribir y tengas bases e ideas fuertes para el desarrollo de sus escritos.

- ✓ Es importante que los estudiantes comprendan que dentro de la planeación, lo primero que se debe hacer es pasar por la adecuación de las ideas para lograr un producto final coherente, con sentido global claro y estructurado. Tener en cuenta, por ejemplo, a quién dirigen su texto, por qué y para qué escribir.

- ✓ En lo que concierne a la argumentación, vale rescatar que luego de mucho trabajo e inducción fue posible lograr el planteamiento de una proposición o tesis. Este es quizá el mayor reto cuando se trabajan procesos de escritura argumentativa por primera vez, pues para el estudiante es difícil asumir una postura polémica y saber que debe tener bases para defenderla.

- ✓ Una de las mayores ganancias fue la participación en la producción del texto final. Esto se logró cuando los participantes escogieron el tema sobre el cual pretendían opinar (de su propio interés). También se esforzaron por buscar argumentos para defender su proposición. Por esto se debe evitar el error de

obligar a los educandos a escribir sobre lo que el docente quiere, así como indicar el punto de vista que deben tomar.

ENFOQUE PEDAGÓGICO:

- ✓ Se abordó el trabajo colaborativo. Para que cada sujeto lograra una meta de aprendizaje, primero con la ayuda de sus pares y de su docente. Gracias a estas actividades se logró una mejoría en la producción textual de los participantes pues manifestaron que entre todos se apoyaban para el desarrollo de ideas; además, cuando se llegó el momento de trabajar individualmente, afirmaron que habían recordado lo aprendido de sus compañeros.

- ✓ El trabajo colaborativo integrado con la escritura permitió que los textos al ser evaluados por los compañeros se modificaran para lograr un mejor producto final. La coevaluación permitió que el evaluador aprendiera de los errores del otro y a su vez, el evaluado aprendía de su propio error cuando un par se lo hacía notar.

- ✓ Es importante resaltar como estrategia pedagógica imprescindible: la enseñanza por medio del ejemplo, pues para los estudiantes es motivante ver el trabajo de su docente y sentir que pese al respeto que se debe tener hacia la escritura, no es imposible.

VALE LA PENA ACLARAR LO SIGUIENTE:

- ✓ El éxito o fracaso de la propuesta no depende de los recursos informáticos. Una herramienta sin la previa explicación de su uso, o de sus utilidades y sin el enfoque hacia objetivos de aprendizaje claros puede dejar resultados no deseados.

- ✓ El hecho de que los estudiantes conozcan las herramientas no significa que las apliquen correctamente. Es imprescindible una orientación por parte de los docentes para lograr una verdadera utilidad de las herramientas.
- ✓ En otras palabras, el uso de las herramientas tecnológicas sí impacta de forma positiva en los trabajos de los estudiantes y en su desempeño escritural cuando se sabe orientar por parte del educador.
- ✓ Pese a lo anterior, es necesario reconocer que la ausencia de internet en la institución, justo antes de los talleres, fue una limitante, debido a que no es lo mismo trabajar con una explicación que con la práctica guiada por el docente. Los resultados de las actividades fueron aceptables y los estudiantes mostraron interés en el uso de los recursos informáticos, pero es claro que cuando pasa un tiempo entre el ejemplo de la docente y la exploración de la herramienta no se tiene el mismo impacto que cuando se realiza al mismo tiempo con la explicación docente.
- ✓ Pese a la sensación de falencia, es motivante para los educandos saber que lo que producen no se va a quedar en las manos de su docente (o que recibirán una nota y luego se perderá) sino que sus expresiones de pensamiento se darán a conocer a un público más amplio, que sale de las cuatro paredes del aula. Esto influyó también en la normatividad, pues aunque la docente no enfatizó en este tema durante los talleres, los estudiantes se preocuparon por pulir este aspecto cuando tomaron conciencia de la publicación de sus artículos de opinión en una revista virtual.

10. RECOMENDACIONES

Visto que las investigaciones obedecen a ciertas condiciones y grupos, para las futuras investigaciones y que sus resultados sean más eficaces en la construcción de textos argumentativos no solo en básica secundaria, sino en educación Media y universitaria. A su vez esta investigación también abre las posibilidades de realizar estudios investigativos acerca de la incorporación de recursos informáticos en el aula, no solo en el área de lenguaje, sino en cualquier disciplina.

Sin embargo se deben tener en cuenta los siguientes aspectos para mejorar en su aplicación:

- Se debe admitir que la experiencia requiere más talleres o mayor cantidad de tiempo para desarrollar con profundidad la parte de la producción textual, principalmente, en lo que respecta a la argumentación, debido a que las 16 sesiones son poco tiempo porque el nivel en el que se encontraba la población era muy bajo, no solo en escritura, sino también en lectura, y fue necesario dedicar parte del tiempo de los talleres para reforzar la lectura. Una sugerencia sería trabajar primero talleres de lectura para que la experiencia de escritura sea más provechosa. A su vez, faltó profundizar en la información respecto a los tipos de argumentos, ya que se debió enfatizar más en las formas de citar autoridades para que sus textos tuvieran más riqueza argumental.

- También faltó fortalecer la práctica en el último taller que es el de producción, debido a que cuatro sesiones no son suficientes para desarrollar a plenitud la competencia escritora con un mejor nivel de lo expuesto en las publicaciones, sobre todo si se tiene en cuenta que en parte el problema partió de los malos hábitos de lectura y la baja comprensión.
- Es necesario que los mismos estudiantes hagan las correcciones de los artículos finales de sus compañeros como se hizo con los primeros textos,

con el fin de asegurar que sus ideas sean comprendidas por lectores de su nivel académico; al igual, hubiese sido más provechoso que luego de la co-evaluación, los mismos autores editaran sus escritos.

- Profundizar en una investigación sobre uso de recursos informáticos y su impacto en las producciones escritas de los estudiantes implica que el docente esté en constante búsqueda y actualización de plataformas educativas que le permitan un acercamiento al mundo del estudiante para conocerlo más e involucrarlo en la cultura académica, para sacar el mejor provecho de la tecnología.
- Es necesario profundizar el impacto del trabajo colaborativo, pues si bien se desarrolló en la aplicación de esta propuesta y se vieron sus resultados positivos, aún falta describir el impacto psicológico y social que interviene en los procesos de co-evaluación y de cooperación para el mejoramiento de las producciones escritas.

BIBLIOGRAFIA

- BLANCO, Laura y RAMOS, Eduardo. El futuro ya no es lo que era. Nuevas plataformas, redes y tecnologías para la educación 2.0. Rev. Telos, Nº78, ene-mar 2009. (Recuperado el 30 de agosto de 2014). Disponible en: http://telos.fundaciontelefonica.com/telos/articulocuaderno.asp@idarticulo=5&rev=78.htm.

- BOLÍVAR, Alexis y MONTENEGRO, Rocío. Producción de textos argumentativos escritos en estudiantes de décimo grado. P. 92-103. (Recuperado el 16 de abril de 2014). Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4497300.pdf.

- BUSQUETS ALIBÉS, Ester. Principios de ética biomédica de Tom L. Beauchamp y James F. Childress. En: Bioètica & debat: tribuna abierta del Institut Borja de Bioètica, 2011, vol. 17, no 64, (Recuperado el 02 de marzo de 2015). Disponible en: http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/facultad_agronomia/Producion_Animal/ProducciOn_Animal/Bioetica.pdf

- CASSANY, Daniel. Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición. (Recuperado el 25 de noviembre de 2014). Disponible en: http://www.academia.edu/2976114/Dec%C3%A1logo_did%C3%A1ctico_de_la_ense%C3%B1anza_de_la_composici%C3%B3n

- CASSANY, Daniel. Después de internet. (Recuperado el 16 de abril de 2014). Disponible en: http://www.labev.uerj.br/textos/3-Cassany_Despu%C3%A9s%20de%20Internet-2011.pdf.

- CASSANY, Daniel. En_línea. Leer y escribir en la red. Anagrama. Barcelona. 2012.

- CASSANY, Daniel y AYALA, Gilmar. Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. Estudios e investigaciones. Universitat Pompeu Fabra (Barcelona) (Recuperado el 03 de mayo de 2015). Disponible en: http://www.iessierrasur.es/fileadmin/template/archivos/BiologiaGeologia/documentos/DEP_DE_FORMACION/Nativos_e_inmigrantes_digitales.pdf

- COLOMBIA. CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA. Título 2. Capítulo 2. Artículo 67. La educación como derecho y servicio público de función social. Editorial Magisterio. Santafé de Bogotá, 1991. P. 23-24.

- COLOMBIA. Ley 1341 de 2009. Por la cual se definen principios y conceptos sobre la sociedad de la información y la organización de las tecnologías de la información y las comunicaciones - TIC, artículo 2. (Recuperado el 02 de marzo de 2015). Disponible en: http://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-3707_documento.pdf.

- COLOMBIA. Ley estatutaria 1581 de 2012. Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales. (Recuperado el 02 de marzo de 2015). Disponible en: http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=49981

- COLOMBIA. Resolución 8430 de 1993. Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. (Recuperado el 02 de marzo de 2015). Disponible en: https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF

- DÍAZ, Álvaro. La argumentación escrita. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín. 1986.

- FERREIRO, Emilia. Alfabetización digital ¿De qué estamos hablando? (Recuperado el 16 de abril de 2014). Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022011000200014&script=sci_arttext.

- GONZÁLEZ GALINDO, Rosa María et al. Acercamiento epistemológico a la teoría del aprendizaje colaborativo. Revista de Inovación educativa, 2012, vol. 4, no 2. (Recuperado el 02 de mayo de 2015). Disponible en: http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/325/290.

- GUZMÁN Cedillo, Yunuen; FLORES MACÍAS, Rosa y TIRADO SEGURA Felipe. Desarrollo de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea: una propuesta constructivista. (Recuperado el 28 de noviembre de 2014). Disponible en: http://scielo.isciii.es/pdf/ap/v29n3/psicologia_social1.pdf

- JOHNSON, David W; JOHNSON, Roger T. y HOLUBEC, Edythe J. El aprendizaje cooperativo en el aula. (Recuperado el 03 de mayo de 2015). Disponible en: http://cooperativo.sallep.net/El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf

- MCKERNAN, James. Investigación-acción y currículum; Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Ediciones Morara. Madrid. 1996

- MANRIQUE GRISALES, Jorge. Del messenger a la escritura argumental: un recorrido por el problema de la escritura en la universidad. (Recuperado el 01 de diciembre de 2014). Disponible en: http://search.proquest.com/docview/1435667829/AC080A0083774677PQ/1?accountid=15412.

- MANRIQUE GRISALES, Jorge. El MMEE: un modelo de representación de la argumentación en ambiente multimedia. (Recuperado el 25 de noviembre de 2014). Disponible en: http://www.ribiecol.org/embebidas/congreso/2008/ponencias/25.pdf.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACIÓN. Bogotá, 2014. (Recuperado en 2 de marzo de 2015.) Disponible en: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-290604_plegable3.pdf.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Políticas y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente. Bogotá, 2012. (Recuperado el 25 de agosto de 2014). Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-312233_documentobaseop.pdf

- MINISTERIO DE SALUD. Resolución 8430 de 1993. (Recuperado el 02 de marzo de 2015). Disponible en: http://www.minsalud.gov.co/Normatividad/RESOLUCION%208430%20DE%201993.pdf.

- PANITZ, Ted. A Definition of Collaborative vs Cooperative Learning. Vol. 21. 2001. (Recuperado el 17 de mayo de 2017) Disponible en: **http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/pr/ted.html**.

- NOGUERA CÁRDENAS, Johana y ZAMBRANO CASTRO, Wilmer. La producción de artículos de opinión como estrategia para promover la escritura de textos argumentativos en la educación media. (Recuperado el 16 de junio de 2014). Disponible en: http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/4648/4416.

- PADILLA, Constanza. Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. P. 31-57. (Recuperado el 16 de abril de 2014). Disponible en: http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/4164/3167.

- PERELMAN, Flora. Textos argumentativos: su producción en el aula1. (Recuperado el 25 de noviembre de 2014). Disponible en:

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n2/22_02_Perelman.pdf

- PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACIÓN. (Recuperado el 02 de marzo de 2015). Disponible en: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-290604_plegable3.pdf.

- PRENSKY, Marc. El mundo necesita un nuevo currículo: habilidades para pensar, crear, relacionarse y actuar. Editorial SM. Barcelona. 2015

- PRENSKY, Mark. Nativos e inmigrantes digitales. Cuadernos Sek 2.0 (Recuperado el 20 de abril de 2014). Disponible en: http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf

- ROJAS FLÓREZ, Elkin Rodrigo. Propuesta de integración de tres áreas básicas a través de las Tic en un centro educativo público. (Recuperado el 01 de diciembre de 2014). Disponible en: http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2012/146642.pdf.

- SÁEZ LÓPEZ, José Manuel. Y otros. Descubriendo Edmodo: beneficios del microblogging en educación de adultos. (Recuperado el 16 de abril de 2014). Disponible en: http://revistas.ojs.es/index.php/campoabierto/article/view/1196/955.

- SALAZAR C. Diana Teresa y PULIDO D. Leidy Alexandra. La interactividad en la enseñanza y el aprendizaje de procesos argumentativos con apoyo de

tic. (Recuperado el 25 de noviembre de 2014). Disponible en: http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/2621/1/37133S161.pdf

- SÁNCHEZ LOBATO, Jesús et al. Saber escribir. Instituto Cervantes. Editorial Aguilar. Madrid. 2006.

- SANTOS REGO, Miguel A. et al. Web 2.0 y redes sociales. Implicaciones educativas. (Recuperado el 20 de abril de 2014). Disponible en: https://tcomeduc.files.wordpress.com/2015/04/y-redes-sociales-implicaciones-educativas.pdf

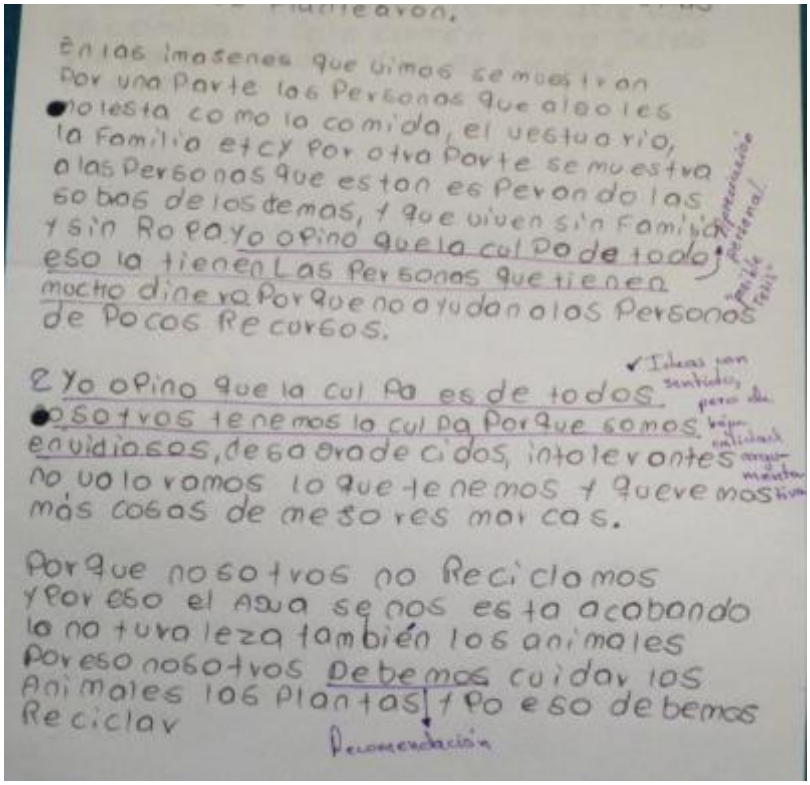
- VIGOTSKY, Lev. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* P. 133. Grijalbo. Buenos Aires.1979. En: CARRERA, Beatriz y MAZZARELLA, Clemen. Vigotsky: Enfoque sociocultural. Educere. Artículos. Abril-junio 2001. Recuperado de: http://www.redalyc.org/html/356/35601309/ el 23 de marzo de 2017.

- YANES MESA, Rafael. El artículo, un género entre la opinión y la actualidad. Revista Latina de Comunicación Social. Julio-diciembre 2004. N° 58. (Recuperado el 02 de mayo de 2017). Disponible en: https://www.ull.es/publicaciones/latina/20041858yanes.htm

- ZUTA ACUÑA, Dayana. Acceso equitativo al conocimiento y desarrollo de la argumentación: una experiencia didáctica en la clase de lengua castellana. (Recuperado el 02 de marzo de 2015). Disponible en: http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2014/153445.pdf.

ANEXOS

Anexo A Textos iniciales



Plantearon.

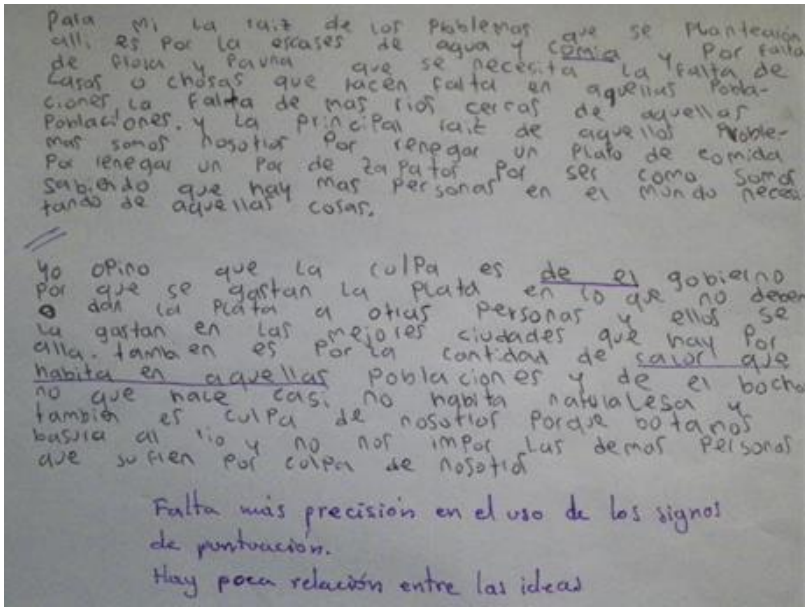
En las imasenes que vimos se muestran
Por una Parte las Personas que a los les
molesta como la comida, el vestuario,
la Familia etcy Por otra Parte se muestra
a las Personas que estan es Perondo las
sobras de los demas, y que viven sin Familia
y sin Ropa yo opino que la culPa de todo
eso la tienen Las Personas que tienen
mucho dinero Porque no ayudan a los Personas
de Pocos Recursos.

Ideas con sentidos, pero de baja calidad argumentativa

Yo opino que la culPa es de todos.
nosotros tenemos la culPa Porque somos
envidiosos, desaorade cidos, intolerantes
no valoramos lo que tenemos y queremos
más cosas de mesores marcas.

Porque nosotros no Reciclamos
y Por eso el Agua se nos esta acabando
la naturaleza también los animales
Por eso nosotros Debemos cuidar los
Animales los Plantas y Po eso debemos
Reciclar

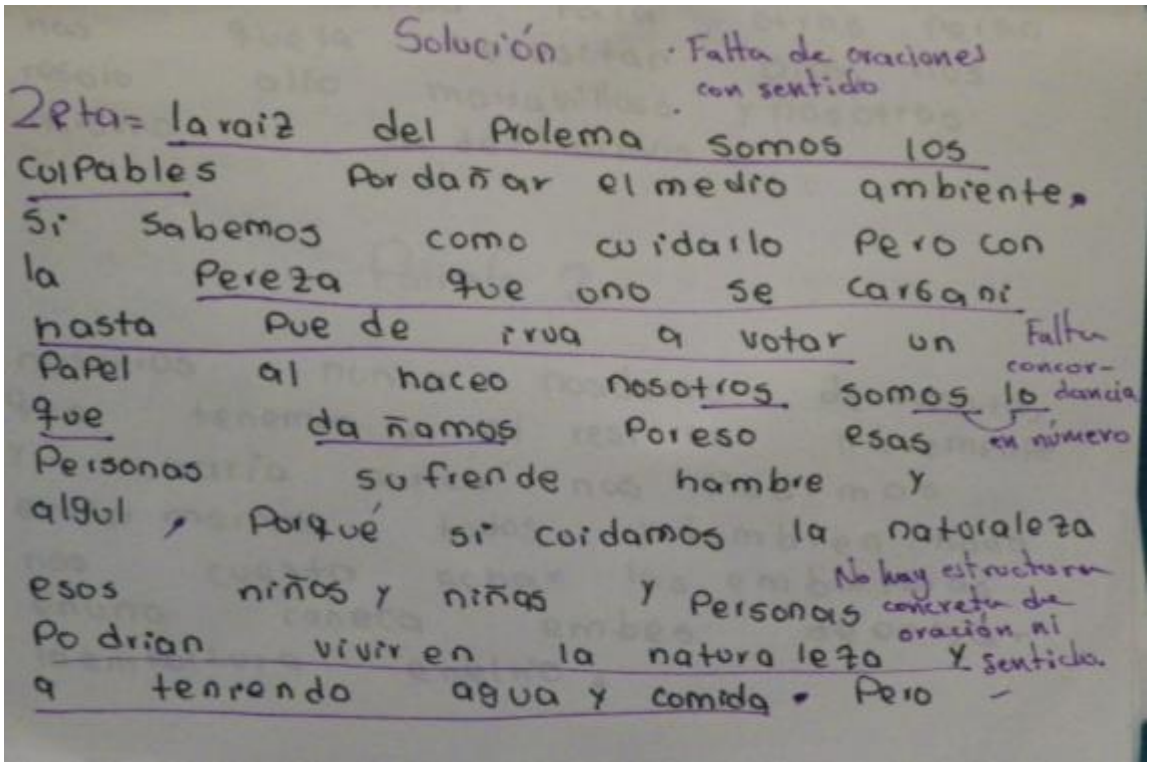
Recomendación



Para mi la raiz de los Problemas que se Plantearon
alli es Por la escases de agua y comida Por falta
de Flora y Fauna que se necesita la y falta de
Casas o chosas que hacen falta en aquellas Pobla-
ciones la Falta de mas rios cercas de aquellas
Poblaciones. y la principal raiz de aquellos Proble-
mas somos nosotros Por renegar un Plato de comida
Por renegar un Par de zapatos Por ser como somos
sabiendo que hay mas personas en el mundo neces
tando de aquellas cosas.

Yo opino que la culPa es de el gobierno
Por que se gastan la Plata en lo que no deben
dan la Plata a otras personas y ellos se
la gastan en las mejores ciudades que hay Por
alla. tambien es Por la cantidad de saler que
habita en aquellas Poblaciones y de el bocha
no que hace casi no habita naturalesa y
también es culPa de nosotros Porque botamos
basura al rio y no nos impor las demas Personas
que sufren Por culPa de nosotros

Falta más precisión en el uso de los signos de puntuación.
Hay poca relación entre las ideas

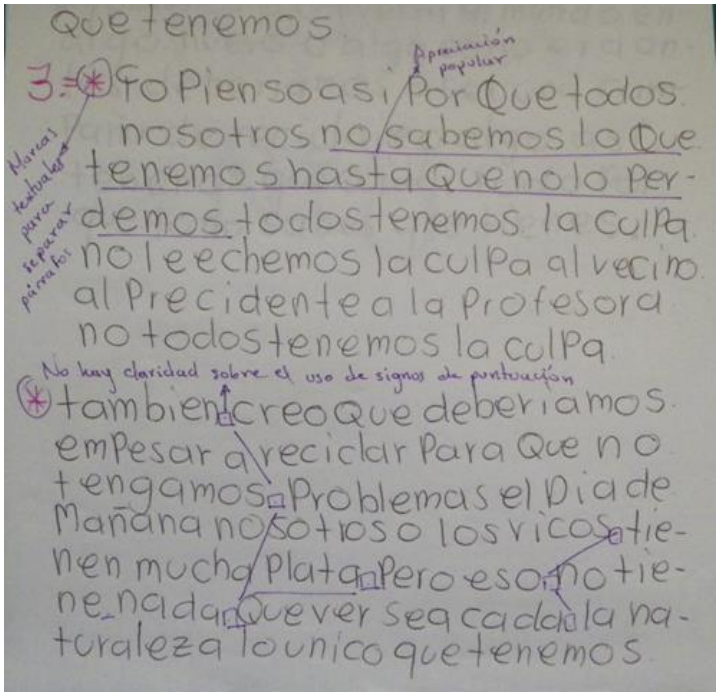


Solución · Falta de oraciones con sentido

2Pta= laraiz del Prolema somos los
culPables Por dañar el medio ambiente.
Si sabemos como cuidarlo Pero con
la Pereza que uno se cargani
nasta Pue de irua a votar un
PaPel al haceo nosotros somos lo
que da ñamos Poreso esas
Personas sufrende hambre y
algul, Porqué si coidamos la natoraleza
esos niños y niñas y Personas
Podrian vivir en la natura leza
a tenrando agua y comida. Pero

Falta concordancia en número

No hay estructura concreta de oración ni sentido.



Que tenemos

Apreciación popular

3.=(*) Yo Pienso asi Por Que todos
nosotros no sabemos lo Que
tenemos hasta Que no lo Per-
demos todos tenemos la culPa
no le echemos la culPa al vecino
al Precidente a la Profesora
no todos tenemos la culPa

Marcas textuales para separar párrafos

No hay claridad sobre el uso de signos de puntuación

(*) tambien creo Que deberiamos
empesar a recicIar Para Que no
tengamos Problemas el Dia de
Mañana nosotros o los ricos tie-
nen mucha Plata Pero eso no tie-
ne nada Que ver sea cada la na-
turaleza lo unico que tenemos

Anexo B Planeación y diseño de talleres de escritura

Taller 1. **Cuatro sesiones**

Objetivo general: Producir un texto comparativo, a partir de la lectura de diversos tipos texto.

Objetivos específicos:

- Identificación de la temática, tipología y estructura textual, a partir de la lectura de cinco textos diferentes.
- Producción de un texto comparativo a partir de la lectura de los cinco escritos diferentes.
- Coevaluación del primer borrador de texto comparativo por medio de una rejilla.
- Corrección y reescritura del texto comparativo, con uso de recursos informáticos.

Estrategia didáctica de enseñanza: organizadores previos – analogías – aprendizaje colaborativo.

Actividades: Lectura de diversos textos para la identificación de tipologías textuales, comprensión de las ideas globales y sentido local de cada uno y producción de textos comparativos para revisar redacción.

<u>Primera sesión:</u>

1. Saludo e indicaciones.
2. Actividad grupal.
3. Lectura de diversos textos (4), en voz alta, por parte de los estudiantes.

TEXTO 1:

La sentencia [Atribuido a Wu Ch'eng-en]

Aquella noche, en la hora de la rata, el emperador soñó que había salido de su palacio y que en la oscuridad caminaba por el jardín, bajo los árboles en flor. Algo se arrodilló a sus pies y le pidió amparo. El emperador accedió; el suplicante dijo que era un dragón y que los astros le habían revelado que al día siguiente, antes de la caída de la noche, Wei Cheng, ministro del emperador, le cortaría la cabeza. En el sueño, el emperador juró protegerlo.

Al despertarse, el emperador preguntó por Wei Cheng. Le dijeron que no estaba en el palacio; el emperador lo mandó buscar y lo tuvo atareado el día entero, para que no matara al dragón, y hacia el atardecer le propuso que jugaran al ajedrez. La partida era larga, el ministro estaba cansado y se quedó dormido.

Un estruendo conmovió la tierra. Poco después irrumpieron dos capitanes, que traían una inmensa cabeza de dragón empapada en sangre. La arrojaron a los pies del emperador y gritaron:

-¡Cayó del cielo!

Wei Cheng, que había despertado, la miró con perplejidad y observó:

-Qué raro, yo soñé que mataba a un dragón así.

TEXTO 2:

PRENSA ESPAÑOLA ATACA DE NUEVO A JAMES RODRÍGUEZ

CRITICAN QUE EL MEDIOCAMPISTA COLOMBIANO INSINUARA QUE SU BAJÓN EN REAL MADRID SE DEBE A LA FALTA DE CONTINUIDAD.

Mientras todos en Colombia destacan el gran nivel de ***James Rodríguez con la selección,*** *durante la doble jornada de las eliminatorias al Mundial de Rusia 2018, en España cuestionan las declaraciones del 10 de Real Madrid, en las que insinuó que su bajón en el equipo merengue se debe a la falta de continuidad.*

El capitán del combinado tricolor, ***figura indiscutida en los triunfos del equipo dirigido por José Pékerman contra Bolivia y Ecuador,*** *en La Paz y Barranquilla, respectivamente, aseguró que para él "es vital jugar y tener el apoyo de todos", declaración que no cayó bien en el conjunto merengue, según la prensa española.*

"James contra James. Podía ser el título de una película. ***El colombiano debería aprender de la profesionalidad prudente de Bale.*** *Real Madrid no conocía esta locuacidad incendiaria de James Rodríguez cuando le fichó en el mes de julio de 2014. El equipo considera sus declaraciones una falta de respeto al entrenador y a la plantilla. «JR10» no admite su pase a la reserva. No acepta que otro compañero sea titular. Es una actitud que ya no sorprende en la casa blanca, pero no por ello menos criticable. James Rodríguez rompe los códigos internos del equipo y del cuadro técnico. No acepta sus decisiones", publicó este jueves el diario ABC de España.*

"La entidad piensa que es un gran futbolista y esas reacciones negativas son malas para el rendimiento. ***Tampoco es inteligente hablar así en esos momentos, con toda la temporada en juego en dos semanas fundamentales.*** *Su actitud no ayuda en el ambiente del vestuario. No hace cocina. Y el Real Madrid está decepcionado por la visión tan limitada de su futbolista", agrega el diario.*

TEXTO 3:

Madre Teresa de Calcuta

(Agnes Gonxha Bojaxhiu; Skopje, actual Macedonia, 1910 - Calcuta, 1997) Religiosa albanesa nacionalizada india, premio Nobel de la Paz en 1979. Cuando en 1997 falleció la Madre Teresa de Calcuta, la congregación de las Misioneras de la Caridad contaba ya con más de quinientos centros en un centenar de países. Pero quizá la orden que fundó, cuyo objetivo es ayudar a "los más pobres de los pobres", es la parte menor de su legado; la mayor fue erigirse en un ejemplo inspirador reciente, en la prueba palpable y viva de cómo la generosidad, la abnegación y la entrega a los demás también tienen sentido en tiempos modernos.

Nacida en el seno de una familia católica albanesa, la profunda religiosidad de su madre despertó en Agnes la vocación de misionera a los doce años. Siendo aún una niña ingresó en la Congregación Mariana de las Hijas de María, donde inició su actividad de asistencia a los necesitados. Conmovida por las crónicas de un misionero cristiano en Bengala, a los dieciocho años abandonó para siempre su ciudad natal y viajó hasta Dublín para profesar en la Congregación de Nuestra Señora de Loreto. Como quería ser misionera en la India, embarcó hacia Bengala, donde cursó estudios de magisterio y eligió el nombre de Teresa para profesar.

Apenas hechos los votos pasó a Calcuta, la ciudad con la que habría de identificar su vida y su vocación de entrega a los más necesitados. Durante casi veinte años ejerció como maestra en la St. Mary's High School de Calcuta. Sin embargo, la profunda impresión que le causó la miseria que observaba en las calles de la ciudad la movió a solicitar a Pío XII la licencia para abandonar la orden y entregarse por completo a la causa de los menesterosos. Enérgica y decidida en sus propósitos, Teresa de Calcuta pronunció por entonces el que sería el principio fundamental de su mensaje y de su acción: "Quiero llevar el amor de Dios a los pobres más pobres; quiero demostrarles que Dios ama el mundo y que les ama a ellos".

En 1948, poco después de proclamada la independencia de la India, obtuvo la autorización de Roma para dedicarse al apostolado en favor de los pobres. Mientras estudiaba enfermería con las Hermanas Misioneras Médicas de Patna, Teresa de Calcuta abrió su primer centro de acogida de niños. En 1950, año en que adoptó también la nacionalidad india, fundó la congregación de las Misioneras de la Caridad, cuyo pleno reconocimiento encontraría numerosos obstáculos antes de que Pablo VI lo hiciera efectivo en 1965.

Al tiempo que su congregación, cuyas integrantes debían sumar a los votos tradicionales el de dedicarse totalmente a los necesitados, abría centros en diversas ciudades del mundo, ella atendía a miles de desheredados y moribundos sin importarle a qué religión pertenecían: "Para nosotras no tiene la menor importancia la fe que profesan las personas a las que prestamos asistencia. Nuestro criterio de ayuda no son las creencias, sino la necesidad. Jamás permitimos que alguien se aleje de nosotras sin sentirse mejor y más feliz, pues hay en el mundo otra pobreza peor que la material: el desprecio que los marginados reciben de la sociedad, que es la más insoportable de las pobrezas."

En concordancia con esta palabras, Teresa de Calcuta convirtió en el premio de una rifa un coche descapotable que le dio el papa Pablo VI durante su visita a la India en 1964 (regalo a su vez de la comunidad católica) y destinó los fondos recaudados a la creación de una leprosería en Bengala; posteriormente convencería al papa Juan Pablo II de abrir un albergue para indigentes en el mismo Vaticano.

El enorme prestigio moral que la Madre Teresa de Calcuta supo acreditar con su labor en favor de "los pobres más pobres" llevó a la Santa Sede a designarla representante ante la Conferencia Mundial de las Naciones Unidas celebrada en México en 1975 con ocasión del Año Internacional de la Mujer, donde formuló su ideario basado en la acción por encima de las organizaciones. Cuatro años más tarde, santificada no sólo por aquellos a quienes ayudaba sino también por gobiernos, instituciones internacionales y poderosos personajes, recibió el premio Nobel de la Paz.

Consciente del respeto que inspiraba, el papa Juan Pablo II la designó en 1982 para mediar en el conflicto del Líbano, si bien su intervención se vio dificultada por la complejidad de los intereses políticos y geoestratégicos del área. Desde posiciones que algunos sectores de opinión consideraron excesivamente conservadoras, participó vivamente en el debate sobre las cuestiones más cruciales de su tiempo, a las que no fue nunca ajena. Así, en mayo de 1983, durante el Primer Encuentro Internacional de Defensa de la Vida, defendió con vehemencia la doctrina de la Iglesia, conceptiva, antiabortista y contraria al divorcio.

En 1986 recibió la visita de Juan Pablo II en la Nirmal Hidray o Casa del Corazón Puro, fundada por ella y más conocida en Calcuta como la Casa del Moribundo. En el curso de los años siguientes, aunque mantuvo su mismo dinamismo en la lucha para paliar el dolor ajeno, su salud comenzó a declinar y su corazón a debilitarse. En 1989 fue intervenida quirúrgicamente para implantarle un marcapasos, y en 1993, tras ser objeto de otras intervenciones, contrajo la malaria en Nueva Delhi, enfermedad que se complicó con sus dolencias cardíacas y pulmonares.

Finalmente, tras superar varias crisis, cedió su puesto de superiora a sor Nirmala, una hindú convertida al cristianismo. Pocos días después de celebrar sus 87 años ingresó en la unidad de cuidados intensivos del asilo de Woodlands, en Calcuta, donde falleció. Miles de personas de todo el mundo se congregaron en la India para despedir a la Santa de las Cloacas. Seis años después de su muerte, en octubre de 2003, y coincidiendo con la celebración del 25º aniversario del pontificado de Juan Pablo II, la Madre Teresa de Calcuta fue beatificada en una multitudinaria misa a la que acudieron fieles de todas partes del mundo. A finales de 2015, el Papa Francisco aprobó su canonización; el 4 de septiembre de 2016 es la fecha prevista para la ceremonia que ha de elevarla a los altares.

TEXTO 4:

El otro tú

¿Qué ocurriría si la sociedad utilizara las nuevas técnicas de ingeniería genética para inmiscuirse en la naturaleza biológica de los seres humanos? ¿No tendría consecuencias desastrosas? ¿Qué sucedería con la clonación por ejemplo?

Clonar y clonación son términos que originalmente se utilizaron en conexión con la reproducción no sexual de plantas y animales muy elementales, Actualmente empiezan a emplearse en conexión con animales superiores, pues los biólogos han hallado la manera de aislar una célula de un animal adulto e inducirla a que se multiplique para formar otro individuo adulto.

El lector seguramente no ignora que cada célula de su cuerpo posee toda la información genética que existía en ese óvulo fecundado que, con el tiempo, se convirtió en un ser completo, Pero ¿Qué ocurriría si reintegráramos una de esas células -de la piel o del hígado- al medio original del óvulo? ¿No comenzaría a crecer ya diferenciarse una vez más y a formar finalmente un segundo individuo con los mismos genes del lector, otro tú, por decirlo de alguna manera? Es algo que se ha hecho con ranas y con ratones y, sin duda, puede hacerse con seres humanos.

La pregunta naturalmente, es si la clonación encierra algún peligro para la sociedad. ¿No podría utilizarse para fines destructivos? Se nos ocurre, por ejemplo, que una minoría opresiva podría decidir clonar a sus sumisos y pateados súbditos y fabricar así hordas interminables de semirrobots que trabajarán como esclavos para que otros nadaran en la abundancia, o que militarían en filas infinitas de soldados para conquistar el resto del mundo. La idea es sin duda terrible pero gratuita. En primer lugar, hoy día nacen por vía natural suficientes personas como para poner a la civilización en peligro inminente de destrucción. ¿Qué más puede hacer la clonación?

En segundo lugar, un ejército de semirrobots no especializados nada puede contra hábiles usuarios de máquinas en las granjas, en las fábricas o en los ejércitos convencionales. Cualquier país que dependa de masas subyugadas será presa fácil para una sociedad menos populosa pero más hábil y versátil.

Pero aunque nos olvidemos de esas hordas de esclavos. ¿Qué decir de la clonación de unos cuantos individuos? Porque hay gente adinerada que podría darse el lujo de pagarlo o gente dotada que podría someterse a la operación por petición pública. Habría entonces dos copias -o tres o mil, de tal banquero, o de cual gobernador o del científico de más allá. ¿No correríamos el peligro de crear una especie de casta privilegiada que se reproduciría cada vez en mayor número y que poco a poco tomaría el mundo en sus manos?

Antes de preocupamos hemos de preguntar si realmente va a haber una gran demanda de clonaciones. ¿Le gustaría al lector que lo clonaran? El nuevo individuo tendría los mismos

genes que usted, por tanto su mismo aspecto y, quizá el mismo talento pero no sería usted. El clon, en el mejor de los casos, no sería más que un gemelo suyo. Los gemelos comparten la misma dotación genética, pero cada cual tiene su propia individualidad y son dos personas distintas y distinguibles. La clonación no es, pues, el camino a la inmortalidad, porque la conciencia de uno no sobrevive en el clon. Además, nuestro clon sería bastante menos que un gemelo. Los genes, por sí solos, no forman la personalidad; a ello contribuye el medio a que está expuesto el individuo. Los gemelos se crían entornos idénticos, en la misma familia y bajo la influencia mutual del otro. Un clon de nosotros mismos, quizá 30 o 40 años más joven, se criaría en un mundo absolutamente distinto y sería conformado por influencias que, de seguro, le harían parecerse cada vez menos a nosotros con la edad. Incluso podría suscitar envidia y celos, porque él es joven y nosotros somos viejos. Quizá nosotros hayamos sido pobres y luchado para hacemos con una posición, mientras que él gozará de ese status desde el principio. El simple hecho de que no lo veamos como un niño sino como un alter ego más aventajado, acentuaría la envidia y los celos.

Me imagino que, tras algunos experimentos iniciales, la demanda de clonaciones sería prácticamente nula. Más supongamos que no sea cuestión de deseos, sino de exigencias de la sociedad. Yo por ejemplo, he publicado casi 250 libros hasta ahora pero me hago viejo. Si el mundo necesitara desesperadamente que yo escribiera 500 libros más, tendrían que clonarme. Mi otro yo, o yoes, podrían continuar mi labor. ¿De veras? Los clones no crecerían igual que yo. No tendrían la misma motivación que yo tuve para lanzarme a escribir, que fue la de escapar a la miseria de los barrios bajos… a menos, claro, que les diéramos a cada uno su barrio bajo para que pudiera escapar de él. Tendrán además -cosa que yo no tuve- una diana a la cual disparar: el yo original. Mi persona. Yo hice lo que me vino en gana, mientras que ellos estarán condenados a imitarme y probablemente, se negarán. ¿Cuántos de mis clones habrá que mantener y alimentar y cuidar para que no se metan en líos, hasta encontrar uno que sea capaz de escribir como yo y acceda a ello?

No merece la pena que la sociedad se moleste, se lo aseguro.

Identificación de: sentido global, tipología y estructura textual, en cada texto.

Socialización de las respuestas de cada grupo.

Síntesis del ejercicio a cargo de la docente

<u>Segunda sesión:</u>

Saludo y repaso general de la sesión anterior

Indicaciones de la actividad (grupal).

Lectura de un comentario de texto en voz alta, por parte de los estudiantes.

TEXTO

LA BATALLA DE LAS TERMÓPILAS Y LOS… ¿300?

Este es un análisis del cómic y la película desde el punto de vista histórico. Si quieres leer un análisis desde el punto de vista friqui, mejor vete a 300, del cómic a la película. Si quieres leer un comentario político vete a 300, la civilización contra Persia ¿o contra Irán? De las muchas batallas luchadas en los "pasos calientes", la más famosa es sin duda la que se libró durante la II Guerra Médica. Desgraciadamente, esta batalla la conocemos casi sólo por lo que escribió sobre ella Heródoto, que nos cuenta algunas cosas difíciles de creer. El cómic 300 del matrimonio Miller y, por lo tanto, su adaptación al cine se basan en la lectura de Heródoto. Una pena que de la sensación de que no hayan leído nada más.

La historia que nos cuentan y la ambientación con que la rodean tiene muy poco parecido con lo sucedido realmente a principios de aquel sV antes de Cristo. Voy a intentar comparar lo mostrado en 300 con los hechos históricos. Los que no quieran que se les desmitifique la imagen del Rey Leónidas y de los espartanos en general, que no sigan leyendo.

¿"espartanos" o "espartiatas"? *Los espartanos son todos los habitantes de Esparta, los espartiatas son sólo la clase dominante. Leónidas y sus 300 eran espartiatas.*

Los griegos son la lógica y la razón, los persas lo contrario*. En realidad, el Imperio Persa era relativamente benigno. Y desde luego no les daba por quemar ni destruir documentos como se dice en la película. De hecho, los griegos más intelectuales de aquella época eran vasallos de los persas.*

Los atenienses filósofos*. En la película un espartiata llama filósofos a los atenienses. En realidad la misma palabra filósofo es posterior. Fue esta guerra la que le dio a Atenas el prestigio y poder necesario para originar todo su movimiento de pensamiento. Hasta entonces, habían sido las ciudades jónicas, con Mileto a la cabeza, las que habían llevado la iniciativa.*

La tierra y el agua*. Se trataba de la fórmula de sumisión persa. En cualquier caso, era una frase hecha. Evidentemente lo que pedían los embajadores persas que acudieron a Esparta eran un tributo en toda regla.*

Los embajadores arrojados al pozo*. Heródoto nos cuenta que los espartiatas arrojaron dos embajadores persas a un pozo… Pero lo sucedido después resulta bastante menos digno para ellos. Los espartanos se asustaron y enviaron a Jerjes un par de nobles espartanos para que fueran asesinados a su vez como compensación. Jerjes sin embargo, afirmó que él no mataba embajadores. Que eso era propio de salvajes incivilizados.*

***La vestimenta espartiata**. No se parece en nada a la real. Ni la militar ni la civil. (modificado) Y, desde luego, los espartiatas no combatían medio desnudos. De hecho eran los más acorazados de todos los griegos.*

***La mujer espartiata**. Gozaba de una gran libertad y derechos dentro de lo habitual en aquella época. Pero tampoco exageremos*

***Los** éforos. Lejos de ser recuerdos degenerados de otros tiempos, eran la institución más democrática de Esparta (no es un gran mérito). Eran elegidos entre los espartiatas, y cualquier espartiata podía ser elegido éforo. Tanto el cómic como la película insisten en que son recuerdos antiguos, de tiempos salvajes y blablabla. En realidad es justo lo contrario, los reyes espartanos es lo que eran un recuerdo de otros tiempos más supersticiosos mientras que la institución de los éforos eran una institución moderna. En tiempos de Leónidas, los éforos eran en realidad los verdaderos gobernantes de Esparta junto a la gerusía (llamada consejo en la película). Los reyes (porque había siempre dos) tenían a la práctica sólo atribuciones militares. Por cierto, el espartiata malo no podía formar parte de la gerusía, era demasiado joven.*

***La carneia**. Efectivamente, Esparta nunca combatía durante la carneia. Los atenienses fueron beneficiados por ello durante las guerras del Peloponeso.*

***El Oráculo**. El oráculo que se nos muestra se parece mucho más al de Delfos que a ninguno espartano. Es el único que yo conozco que se realizaba mediante una joven en trance. Los oráculos que se realizaban en Esparta estaban más relacionados con la disección de aves y cosas de esas. En el cómic la chica es la que trasmite el mensaje, en la película la chica produce unos sonidos ininteligibles y es un sacerdote el que realiza la "traducción". Esta última versión es la más cercana a lo que sucedía en Delfos.*

***Las monedas**. En el cómic las monedas son rectangulares, mientras que en la película son redondas con la cara de Jerjes impresa. No estoy seguro, pero sospecho que el cómic debe estar más aproximado a la realidad.*

***La marcha de Leónidas hacia el norte**. Cuando se produjo la coalición griega que debía detener a los persas en las Termópilas, Esparta no envió sus soldados. No conozco los detalles, es posible que la carneia tuviera algo que ver, aunque creo recordar que fue más bien un motivo estratégico (Esparta estaba plagada de esclavos, y las Termópilas era un lugar muy lejano para enviar el ejército). Leónidas, según Heródoto, decidió viajar al norte por su propia cuenta. Los 300 eran su guardia personal, estaban obligados a acompañarle.*

***Los espartanos siempre tienen algo que decir**. Es una frase del cómic que, si bien en la película no sale, sí hacen gala de una gran locuacidad. En realidad los espartiatas tenían fama de todo lo contrario. Esparta era la capital de la región llamada Laconia. ¿A alguien le suena la palabra lacónico?*

***El desembarco persa**. En la película, los persas desembarcan al norte de las*

Termópilas, haciendo que todos nos preguntemos porque no lo hacen al sur . En realidad no existió tal desembarco, los persas cruzaron el Helesponto en un puente de balsas y recorrieron a pie la ruta hacia el interior de Grecia.

***Vasallos de raza negra**. Los persas tenían, efectivamente, "más de cien naciones" en su imperio. Pero hasta donde yo sé, no tenían ningún negro entre ellos. Existe la posibilidad de que el ejército de Jerjes incluyera mercenarios nubios, pero tengo mis dudas.*

***"Nuestras flechas taparán el sol" "entonces lucharemos en la sombra"**. Estas frases son citadas por Heródoto como reales (aunque no es que Heródoto sea muy digno de crédito). En cualquier caso, es más fácil reírse de las flechas persas cuando uno viste una pesada coraza de bronce que cuando se combate en*

taparrabos

***Efialtes**. Es el nombre que Heródoto da al pastor que traicionó a los griegos. Pastor local, que no tenía nada de espartano (ni de deforme) que sepamos.*

***Las formaciones griegas** Sin duda superiores a las persas y gran parte del secreto de los éxitos de Maratón y Platea. Evidentemente, el truco de las formaciones militares consistía en no romperlas a primeras de cambio*

***Los persas empujados contra el acantilado**. Sospecho que es una referencia a la batalla de Maratón en la que un desembarco persa fue arrojado al mar por las falanges atenienses. Parece rudimentario, pero las falanges griegas tenían una gran capacidad de empuje. Estamos hablando de cosa de 100-200 tíos empujando, y eso es mucha fuerza. Parece ser que eran capaces de volcar a los elefantes.*

***Jerjes**. Se hace difícil de imaginar que el Gran Rey se dignara a dirigirse al enemigo de esa forma y, ni mucho menos, a tocarle. En cualquier caso, me gusta mucho más el del cómic que el de la peli. Tiene más dignidad.*

***Los inmortales**. Eran el ejército de élite de los persas. El nombre lo dice todo . Su número se mantenía fijo en 10.000. Tengo la sospecha de que, no debían ser orcos*

***Los estribos**. Los caballos de la película, al contrario que los del cómic, no están equipados con estribos. Los estribos fueron introducidos en Europa por los hunos, casi mil años después.*

***Las lanzas**. Por primera vez, veo una película en la que los guerreros luchan con lanzas. No como se lucha con lanzas, pero al menos las usan. Me parece una cosa muy positiva.*

***El ejército de Jerjes**. No era un ejército de esclavos. Era un ejército de soldados profesionales, más que los espartiatas de hecho, que en realidad eran soldados-ciudadanos.*

***Los espartiatas se quedaron solos defendiendo el paso**. En cuando los persas cruzaron las montañas, la resistencia era inútil, pero Leónidas fiel a la filosofía espartana, decidió resistir hasta el final. Se discute si fue un suicidio absurdo o si tuvo algún valor estratégico, es posible que su resistencia permitiera al resto del ejército griego replegarse. En cualquier caso, no fueron sólo 300 espartiatas. Junto a los espartiatas lucharon sus criados hilotas (unos 600, fácilmente) a los que los espartiatas armaron y un número no pequeño de griegos de distintas etnias que se quedaron junto a Leónidas. Si yo fuera uno de ellos, mi espíritu estaría ahora molestando a Miller por ignorarlos de esta manera*

***La batalla de Platea**. Efectivamente significó la victoria definitiva de los griegos sobre los persas. Pero llegó después de Salamanina, victoria casi exclusivamente ateniense. Esta guerra marcó el final de la hegemonía espartana e inicio el inicio de la ateniense (hasta las guerras del Peloponeso, pero eso es otra historia)*

Primer ejercicio de escritura de comparación de cuatro textos.

Síntesis del ejercicio a cargo de la docente.

Tercera sesión:

Saludo y repaso general de la sesión anterior

Indicaciones de la actividad (grupal).

PRIMERA PARTE: (Actividad Colaborativa) lectura de los textos producidos en la sesión anterior, por parte de otros dos grupos, revisión bajo rejilla. Cada grupo lee dos textos de sus compañeros y a su vez, cada trabajo es corregido dos veces.

Entrega de cada texto sus autores para el análisis de las co-evaluaciones.

SEGUNDA PARTE: transcripción del texto en medio digital, con correcciones. En sala de informática.

Explicación docente sobre el texto escrito, sus características y su contenido, para las correcciones de cada grupo sobre su texto.

Entrega del texto en medio digital.

Síntesis del ejercicio a cargo de la docente.

Cuarta sesión:

Saludo y repaso general de la sesión anterior

Indicaciones de la actividad (grupal).

Devolución de los escritos digitados a sus autores, con revisiones y sugerencias.

Reescritura del texto (comparativo) a partir de las correcciones.

Síntesis de las cuatro sesiones a cargo de la docente.

Taller 2. **Cuatro sesiones**

Objetivo general: Producción de un comentario de texto, acerca de su punto de vista sobre la lectura de un libro de cuentos, basados en ejemplos de comentarios.

Objetivos específicos:

Lectura de textos argumentativos para identificación de la estructura textual y de las ideas globales y locales.

Producción de un comentario de texto a partir de la lectura de otros comentarios.

Co-evaluación del primer borrador del comentario de texto por medio de una rejilla.

Corrección y reescritura comentario de texto, con uso de recursos informáticos.

Estrategia didáctica de enseñanza: resumen- aprendizaje colaborativo

Actividades: Lectura de textos argumentativos para la identificación de estructuras textuales, comprensión de las ideas globales y sentido local por párrafos y producción de comentarios de texto.

Primera sesión:

Saludo e indicaciones.

Repaso general de las sesiones anteriores.

Actividad grupal

Lectura de textos argumentativos (2) para la identificación de sus estructuras.

Texto 1

Reseña del libro de cuentos de Jesús Antonio Álvarez, ganador del 6º CNC, homenaje a Rafael Pombo

La infancia es el territorio imaginario al cual volvemos una y otra vez. Es el paraíso perdido al cual retornamos para intentar descifrar, en el recuerdo de esos primeros años, de qué estamos hechos. ***Vieja calle de mi barrio****, el último libro de cuentos de Jesús Antonio Álvarez Flórez, es un viaje al barrio de la niñez, una exploración bellamente lograda de aquellos años inolvidables, un libro de doce cuentos que retrata con gracia, humor y nostalgia, el paisaje interior/exterior de los niños colombianos nacidos en la década de los 80´s.*

Álvarez Flórez, nos sitúa en la época del mundial de fútbol USA 1994, en los años del apagón del gobierno de César Gaviria, en los días en que Juan Pablo II visitó Colombia y despertó toda suerte de fanatismos y arrepentimientos. Es la década que abarca la segunda mitad de los años 80´s y la primera mitad de los 90´s. Allí transcurrieron las horas de infancia de millones de colombianos, allí, el escritor ubica

a sus personajes, varios niños narradores, para atraparnos, como dice uno de ellos -con un deseo vivo de narrar- en las 92 páginas de este libro de cuentos.

Los niños narradores utilizan como materia prima dos elementos fundamentales: la nostalgia y el humor. Y esta materia prima, trabajada con precisión y belleza, encuentra en el lenguaje empleado por Jesús Antonio Álvarez, la gracia del escritor que cumple el pacto sagrado con el lector: divertirlo, mientras lo conmueve y le hace recordar que él mismo es el protagonista de estos cuentos, logrando además algo que pocas veces se encuentra en los textos de un joven escritor, la universalidad.

***Vieja calle de barrio**, nos relata juegos misteriosos con una pelota y un muro, niños que se relacionan a través del álbum del mundial de fútbol, peligrosos juegos que se tienen con el loco del barrio, tristes bailes organizados para todos los vecinos insufribles, trágicos matrimonios que se disuelven al siguiente día de ser contraídos, batallas hilarantes entre comunas de vecinos por recibir la bendición del Papa, competencias absurdas entre dos mujeres por ganarse el amor de un muerto junto a su propia tumba, soledades femeninas bajo la ducha o en una pizzería al sur del continente, luciérnagas, farolitos de colores y largas partidas de parqués, en los días del apagón de 1992-1993.*

*Jesús Antonio Álvarez Flórez, ganador del 6º CNC, tiene entre sus reconocimientos literarios, varios premios nacionales e internacionales. Al leer con atención **Vieja calle de mi barrio**, fácilmente se entiende el porqué; hay mucho oficio, amor, gracia y disciplina en cada uno de los relatos. Las múltiples lecturas que alimentan la obra de Álvarez Flórez y que el lector alcanza a referir, son una evidencia más de que no hay un buen escritor, sin un gran lector que lo sustente. **Irene Nemirovsky**, **Naguib Mahfuz**,**Julio Ramón Ribeyro**, **Gabriel García Márquez**, entre otros, son los autores de los cuales bebe Jesús Antonio, y los cuales mezcla con gran habilidad con sus recuerdos vívidos, los contextos históricos recientes y la música de la cultura popular, como los vallenatos o la cumbia tropical de **Rodolfo Aicardi**.*

***Vieja calle de mi barrio** es, felizmente, un formidable libro de cuentos. Sólo resta dejar que los lectores lo constaten por sí mismos, **siguiendo este enlace**, porque cada frase que lo compone, es un ejemplo de la limpieza poética con la que se construyen las mejores narrativas.*

Y este libro se inscribe, sin duda, en esa categoría.

Tomado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-337161.html

Texto 2

Un libro que dispara historias con mucho humor

Por JOAQUÍN ROBLES ZABALA*

Cada texto que compone el libro aspira, sin temor a equivocación, a ese nivel de eficacia artística, a ese concepto exigente y moderno de una escritura que apunta sus vectores a la universalidad de lo particular.

Un libro que dispara historias con mucho humor

El mejor libro de cuentos que llegó a mi mesa de trabajo en el 2013 no lo publicó Alfaguara ni Planeta ni ninguna de estas editoriales dentro del ranking que edita a los grandes maestros de las letras universales. No. Lo publicó la Universidad Industrial de Santander en una colección titulada 'Temas y autores regionales'.

Fue escrito por un joven que acaba de cumplir 26 años, que ha ganado un montón de concursos de cuento –nacionales e internacionales- y que nadie, con excepción de sus amigos, conoce. Su nombre: Jesús Antonio Álvarez Flórez y su obra lleva por título un verso de Rolando Laserie: "Vieja calle de mi barrio".

El libro está compuesto por 12 breves historias que nos hacen recordar sin duda a otros grandes maestros de las letras universales como al Tolstói de 'La muerte de Iván Ilich' o al Hesse de 'El último verano de Klingsor', pero con la pequeña diferencia de que los relatos de Álvarez Flórez están cargados de ese humor fino y trágico que caracteriza hasta el más humilde de los colombianos.

Lo primero que el lector advierte es la sencillez del lenguaje, la manera sobre la materia como diría Truman Capote. No creo que queden dudas de que quien escribió este libro es un conocedor del oficio de narrar. Los relatos, aunque profundamente urbanos, no nos muestran la panorámica de la ciudad sino fragmentos de esta. La razón: el autor reconstruye la urbe desde los cimientos del barrio mismo. Lo segundo que se advierte es la brevedad inmaculada de las historias, un sello característico de los clásicos del siglo XX como Kafka, Woolf, Hemingway y Salinger. Cada texto que compone el libro aspira, sin temor a equivocación, a ese nivel de eficacia artística, a ese concepto exigente y moderno –como diría Rama— de una escritura que apunta sus vectores a la universalidad de lo particular.

Como ocurre con todo escritor dotado de una gran imaginación y marcado por esas lecturas de la vida que algunos llaman experiencia, Álvarez Flórez nos deja ver esas pequeñas tragedias de la cotidianidad que, en un país como el nuestro, se repiten como una noria. Tanto que si leyéramos un periódico de hace tres años, pensaríamos sin dudar que lo leído sucedió ayer. Esas son las ironías que alimentan este libro.

Para la muestra, les dejo el siguiente relato que lleva por título 'Bendición papal': "El padre Horacio anunció que el Papa Juan Pablo II estaría aquí en tres semanas. Su Santidad quería aprovechar su visita a Bucaramanga para conocer el barrio más pobre de la ciudad y celebrar en él una eucaristía. Por eso pidió que quitáramos los zapatos y las cometas que permanecían enredados a los cables de la luz, y que remplazáramos por sillas nuevas las cajas de cerveza Águila que servían de asiento en la iglesia.

Todos nos alegramos con la noticia, hasta que los vecinos del otro barrio dijeron que ellos eran más pobres que nosotros y protestaron airados ante la curia.

Nuestro líder comunal organizó entonces una comisión para demostrar lo contrario. Como primera medida, pidió que no comiéramos nada hasta la llegada del Santo Padre, y sugirió que nadie se bañara hasta que ganáramos el derecho a su visita. Los otros, por su parte, renunciaron a sus trabajos y tiraron sus muebles y su ropa al camión de la basura, con la esperanza de ser los elegidos. Nuestro líder comunal, ante tales medidas, pidió que durmiéramos en la calle y golpeáramos a los niños para que lloraran y nos dieran limosna; pero ellos, aprovechando un brote de sarampión, decidieron contagiarse mutuamente y salir a la calle con su enfermedad a la vista. Desesperados, optamos por vestir a nuestras esposas como indigentes; pero ellos derribaron sus casas y levantaron sobre los escombros cambuches con bolsas plásticas, tejas de zinc y troncos raquíticos.

No sabíamos qué hacer. Fue entonces cuando alguien regó el chisme de que el Papa había nacido en Polonia, y que si queríamos ser visitados por él debíamos bautizar nuestro barrio con ese nombre, pues hasta la fecha no éramos más que un montón de desplazados asentados a las malas en una ladera. Y eso hicimos. Sobre un cartón, y con un dedo untado de vinilo, escribimos con buena letra: «Vienvenidos a Polonia». Orgullosos, colgamos el letrero sobre un poste y nos sentamos a esperar que el Papa pasara y nos diera su bendición.

Pero el Sumo Pontífice nunca vino, pues un día antes de su visita llovió durante horas y la montaña se nos vino encima. Nuestros hijos murieron aplastados bajo toneladas de rocas y de lodo. Las autoridades cerraron la vía; y el Papa, que solo

tenía unos pocos minutos para visitarnos, echó su bendición sobre esta tierra y la declaró Campo Santo.

Los del otro barrio, aún enfermos de sarampión, se rieron de nuestra infinita desgracia y decidieron volverse evangélicos".

Tomado de: http://www.semana.com/opinion/articulo/libro-de-cuentos-vieja-calle-de-mi-barrio-opinion-de-joaquin-robles/370761-3

Identificación de las estructuras argumentativas.

Identificación de las ideas por párrafos.

Síntesis del ejercicio a cargo de la docente.

Segunda sesión:

Saludo e indicaciones.

Actividad grupal

Lectura de comentarios de textos (3) por grupos se lee uno, para ejemplificar.

TEXTO 1

Zuleta: una aproximación a la realidad

En este texto analizaremos, bajo el lente de Zuleta, las falencias educativas en el país, que evidentemente no es un problema únicamente actual, "sobre la lectura" no es un texto contemporáneo, cabe mencionar que hacemos referencia solo a su año de publicación, mas no a su contenido. Ahora bien, para nadie es un secreto que la educación escolar es un insulto hacia los estudiantes, a pesar de todo esto, lo realmente alarmante del asunto es el engaño en el que vivimos día a día. Estanislao Zuleta aborda este tema mediante una crítica en su texto, que es bastante interesante y acertada.

Todo el texto de Zuleta gira en torno al incorrecto uso que se hace de la lectura, pero realmente es una fuerte y directa critica al sistema educativo, pues es este el que ha desviado su objetivo y por ende el de lectura; si bien, en la escuela se "aprende a leer" surge el principal problema; ¿Qué es realmente leer? Leer, al igual que cualquier acción que realiza el hombre, no surtirá efecto si no lleva a cabo con amor y pasión de por medio, esto lo deja bastante claro el autor, hace referencia a

lo que comúnmente llamamos "lectura por deber "que resulta ser el principal aporte maligno de la educación.

El concepto de "educación" ha sufrido un abrupto cambio, ha llegado a volverse tan pobre que lo único que aporta es conocimientos, para Zuleta, y lo apoyamos rotundamente en esto, no es el repartir conocimiento como si fuese algo palpable o incluso apropiable, la educación realmente debe tener como meta principal, el crear conocimiento, dar las herramientas al estudiante para que este por sí mismo, sea capaz de generarla, producir conocimiento, de aprender a conocer, no aprender a memorizar, como bien lo establece Zuleta, "Esa es la única ventaja que tienen los estudiantes: que olvidan, afortunadamente; que tal que no tuvieran esa potencia vivificadora y limpiadora, que tal que nos acordáramos de todo lo que nos enseñaron en el bachillerato" (Zuleta – 1982) sería realmente desastroso que persistiera en nuestra memoria todo aquello que nos fue implantado en la escuela.

La idea de leer a la luz de un problema, que plantea el autor; sugiere que: estamos leyendo, de una manera errada, lógicamente decimos que si tenemos una pregunta, el ejercicio de leer es para encontrar una respuesta. Al principio esta premisa es difícil de asimilar, pero más que una invitación es una exigencia para modificar la forma como leemos guiados hacia la interpretación; por esto el esfuerzo que como lectores hacemos se incrementa. Una cuestión para la educación en general actualmente, donde la apropiación del conocimiento es más común y el poco tiempo que se dedica a aprender a leer, es mucho más reducido; una dificultad de amplios aspectos, en este ciclo vicioso. Primero, en el ejercicio docente, que está inmerso en esta mala conducta de lectura, Zuleta critica el rol del educador en la lectura, cohibiendo al estudiante en la manera de leer. Segundo, ya bastante evidente, es el papel del estudiante, que no gusta del conocimiento científico sino del practico por esta razón, lee solo y para el momento, perdiendo el total enriquecimiento de la lectura; que lo vemos día a día en lo estudiantes, en los cuales nos incluimos.

Zuleta, nos hace invitaciones con pinceladas de orden, y nos gusta que haga un énfasis en el hecho de la escritura como un modo de llegar a la buena lectura. Muchas veces no le damos como "académicos" la importancia a escribir, aunque es un ejercicio como calca el autor, que hacemos de manera inmersa en la vida, que sin querer lo desmeritamos. "La escritura, regala al lector ocioso un saber que no posee y que va a escribir" (Zuleta – 1982). En este sentido el autor rechaza todo juicio naturalista e instrumentalista de relación a la lectura, como que leer no es escribir, consumir o adquirir sino un trabajo. Por ende la importancia de la escritura

es llevada por el a un estándar igualitario, que vemos como una relación conjunta entra lectura y escritura, que no lleva una a la otra, entender que es un ejercicio mutuo de amor y físico hacer. Un ejemplo en el ámbito pedagógico, no se toma en la cantidad indicada, en ejemplo en un colegio, acerca de cómo aprender a hacer un texto, ¿Cuál es el análisis que hacemos cuando escribimos? ¿Estamos aprendiendo a "analizar"?, realmente es el origen de la mala lectura, cuando no se acompaña con un proceso textual escrito.

Es claro que la conclusión de este texto nos lleva como el texto de Zuleta a una invitación a leer y aprender a leer; un excelente enfoque, para replantear el ejercicio pedagógico de la lectura y la manera como se enseña. Este autor, busca que la lectura nos toque y que lleguemos hacia ella por medio de la escritura; planteando una nueva redistribución de la manera de enseñar la lectura, como lo estamos efectuándola y como seguramente la haremos. Personalmente, este texto es un cimiento para que la lectura tome vida propia y sea ella la que se apropie de nosotros y no en sentido contrario.

Autores: Pablo Antonio Nieto Rangel 2152097
Daniel Maldonado Pimiento 2152099

TEXTO 2

El problema de la lectura en Colombia.

La lectura, según la real academia española es la interpretación del sentido de un texto o la acción de leer. En realidad, es evidente que el concepto de lectura es más amplio y trascendental que la simple acción de leer. Estanislao Zuleta en su texto Sobre la lectura de 1982, demuestra la visión macroscópica que posee sobre el concepto de lectura. Además expone lo que él denomina "El problema de la lectura" y logra adaptarlo de manera excepcional al agonizante modelo educativo actual de

nuestro país. Zuleta introduce el concepto de un supuesto código que cada texto produce y la forma como el lector debe interpretarlo, sin olvidar que cada autor es tan complejo en su código como lo desee y en ocasiones tenemos la ilusión de comprender sin que esto sea cierto.

En nuestro país el modelo educativo está estructurado para que se desarrolle desde la primaria, pasando por la secundaria, finalizando en los estudios superiores. Precisamente en el inicio de nuestra formación es donde empezamos a experimentar los paradigmas que embargan nuestra educación. "Claro, ya en el bachillerato nos prohíben El Quijote, ¿por qué nos prohíben?; desde la primaria, antes del bachillerato, se introduce una serie de oposiciones en las que ingresamos desde el primer año: el tiempo de clase donde se aprende, aburridor, y el recreo donde se disfruta sin aprender. El Quijote no cabe en esos dos tiempos, porque el Quijote es una fiesta y al mismo tiempo el más alto conocimiento." (Zuleta, 1982, p.7). Es decir, desde nuestros primeros pasos en la academia empezamos a construir un ambiente bizarro y aburrido alrededor de la lectura. Con el paso del tiempo se agudiza esta percepción de aburrimiento frente a lectura y en la mayoría de los casos terminamos siendo lectores por obligación y no por convicción.

Después de unos cuantos años leyendo por obligación, llegamos al final de la educación secundaria y es evidente que la relación entre la lectura, el aburrimiento y los textos impuestos por obligación se hace cada vez más fuerte. Leemos de forma superficial sin adentrarnos en el mundo realista o imaginario que cada obra literaria propone. De esta lectura que desarrollamos sin sentido, generalmente nos imponen la actividad de sacar un "resumen". Finalmente el resumen solo sirve para la presentación de un examen que en muchas ocasiones no tiene relación con el sentido que la obra desarrolla, terminamos con una nota pero sin en el entendimiento y la apropiación de una obra literaria.

“Uno de los problemas de la lectura es la lectura posesiva, cosa que a los estudiantes les cae supremamente bien, porque les enseña el modelo de la escalerita. La escalerita quiere decir: ir de escalón en escalón, de lo simple a lo complejo, y lo simple es el profesor. ¿Cuál simple? ¿Dónde hay algo simple? ¡Ah! pero la pedagogía dice: primero los elementos esenciales y después veremos...”. (Zuleta, 1982, p.17). El modelo de enseñanza de nuestra sociedad implica ir de lo simple a lo complejo, quizás esta premisa se ajuste al estudio matemático, pero definitivamente no es aplicable al proceso de la lectura. No tengo conocimiento de obras literarias que en su prólogo especifiquen un conjunto de requisitos y conocimientos previos necesarios para la producción del código que el texto impone.

Hacemos parte de un sistema educativo que en ultimas no lleva toda la responsabilidad del problema de la lectura; como estudiante muchas veces leo por obligación y para presentar un examen. Este paradigma debe romperse y la iniciativa debe ser nuestra, aunque la pedagogía proponga lineamientos que en ocasiones excluyen el sentido de leer. Es deber de un estudiante cambiar el curso y ser portador de una lectura plagada de convicción por obtener el sentido y el conocimiento que cada obra literaria posee.

Finalmente Zuleta logra identificar una serie de paradigmas y situaciones que reflejan algunos aspectos del modelo educativo que se desarrolla en nuestro país. Más allá de una crítica el autor hace un llamado de atención a estudiantes y pedagogía para que busquen solución al problema de la lectura. Es una fracaso de la educación hacer de la lectura una estructura rígida llena de imposiciones y evaluaciones que no logran rescatar la magia de la literatura, estos factores restan sentido a ese trabajo que debe hacerse por convicción y en ningún momento por obligación llamado “lectura”.

Marlon Josué Hernández Larrotta

2152092

TEXTO 3

La visión de ayer es la realidad de hoy

Estanislao Zuleta en su obra, "Sobre la lectura", da a conocer el gran problema que todos tenemos al momento de leer. Para él, la mayoría de personas leen por leer, no comprenden en su mayoría lo dicho por el texto, y no interpretan de manera correcta. Aunque el escrito fue publicado en 1982, Zuleta fue capaz de imaginarse la realidad actual, la actitud facilista de las personas de hoy en día demuestran lo asertivo que fue. Por lo anterior, a continuación desarrollaremos algunas de las razones que apoyan dicha veracidad.

Llevamos mucho tiempo cometiendo errores a la hora de leer, uno de ellos se debe al afán con el que vivimos; no le damos el tiempo y la importancia que la lectura requiere para que se haga de manera correcta. En este punto Zuleta recomienda que una buena lectura debe ser lenta, cuidadosa y "rumiante". Para leer debemos disponer de tranquilidad, paciencia y tiempo, sin la presencia de estos componentes es muy probable caer en la vaga ilusión de haber leído cuando ni siquiera se ha interpretado el texto.

La lectura se ha vuelto un tema algo "aburridor" en la mayoría de la gente, más aun en nuestra etapa como estudiantes, ya que pensamos que la lectura así como otros procesos requiere de una preparación específica y no nos atrevemos a aventurar en ella. Cuando leemos buscamos "autores fáciles", dado que creemos que si buscamos algo más difícil no vamos a entender. Zuleta (1982) "El método es pensar, es interpretar, criticar" (p.8). Sin embargo Zuleta se opone a ese pensamiento vano expresando que para leer no hay que hacer un curso, sino simplemente saber pensar.

Por otra parte, para nadie es un secreto que casi no leemos y si leemos no sabemos la verdadera intención de leer. Si hiciéramos una pregunta en la cotidianidad por el

motivo que le genera leer, nos responderán que lo hacen por informarse, por des-estresarse, o porque no tienen nada más que hacer, etc. Pero estas respuestas no son válidas; si no se encuentra un verdadero motivo para leer, es mejor que no se haga, si la lectura no nos deja algo para nuestra vida, qué sentido tiene entonces haber leído.

Desde pequeños ingresamos a un modelo educativo erróneo, donde nos dan "elementos" para leer y no dejan que en nosotros se desarrollen capacidades. Zuleta (1982) "… la educación es un sistema de prohibición del pensamiento…" (p.8). Desde 1982 no hemos avanzado, la pedagogía no ha sabido cómo hacer de la clase un lugar donde se disfrute aprendiendo, no ha causado que el estudiante sea participativo en el desarrollo de su aprendizaje, sino que cada día que pasa genera que perdamos el interés hacia la lectura.

Con lo dicho anteriormente podemos evidenciar como a pesar de los años, en nuestro país no hemos cambiado nuestra manera de leer, y nos atrevemos a sugerirle a los maestros cambiar su metodología de enseñanza, que el estudiante tenga mayor autonomía a la hora seleccionar algún libro, considerando que de esta manera la lectura será una tarea más interesante y entretenida sin tener que verla como una obligación. Igualmente se le recomienda a la sociedad en general hacer de la lectura parte de su vida, que tengamos la oportunidad de transformarnos con cada texto que leemos; seguramente no nos leeremos un libro diario, pero que lo poco o mucho que leamos lo hagamos bien, pues más vale uno bien hecho que mil mal hechos.

Autores:

Luis Calderón – Sebastián Olave

1. Escritura de comentarios de textos a partir de los ejemplos de los leídos.
2. Síntesis del ejercicio a cargo de la docente.

Tercera sesión:

1. Saludo e indicaciones.
2. Actividad grupal
3. PRIMERA PARTE: (Actividad colaborativa) Lectura de comentarios de textos escritos la sesión anterior, por parte de los compañeros, a través de una rejilla de evaluación.
4. Entrega de cada texto sus autores para el análisis de las co-evaluaciones.
5. SEGUNDA PARTE: transcripción del texto en medio digital, con correcciones. En sala de informática.
6. Síntesis del ejercicio a cargo de la docente.

Cuarta sesión:

1. Saludo e indicaciones.
2. Explicación de la teoría sobre comentario de texto a cargo de la docente.

TALLER DE ESCRITURA

EL COMENTARIO DE TEXTO

Aportes del Doctor Daniel Cassany acerca del CT (Comentario de texto)

[…] la función básica del CT no consiste en revelar o desentrañar ningún significado de una obra (previamente establecido por un docente o un libro de texto), sino en facilitar que cada alumno construya su propia interpretación de la misma, y que pueda contrastarla con las de sus compañeros para poder elaborar un conjunto de percepciones más rico y plural de la obra. Este hecho tiene dos consecuencias relevantes:

1. Cada interpretación de una obra, cada CT, es personal, relativo y verdadera. Lo que entiende y piensa cada individuo entra en contraste con las interpretaciones del resto de compañeros, de manera que el CT se convierte en una argumentación: el texto comentando es una secuencia argumentativa y la actividad de contrastar opiniones en el aula se convierte en un debate.

2. El objetivo del CT o del intercambio de interpretaciones sobre una obra no es alcanzar un consenso o una explicación teórica única del texto, sino fomentar la actividad de teorización entre el alumnado. Este puede discrepar, replicar, fundamentar, etc. Y matizar, cambiar de opiniones, contrargumentar, etc.

El comentario de texto incluye varias tareas de lectura y análisis (comprensión, interpretación, resumen, discriminación de datos relevantes etc.) que el aprendiz desarrolla durante un lapso de tiempo (horas, días)

Concepto

Es un escrito de carácter expositivo (descripción del contenido del texto) o argumentativo (puntos de vista sustentados a partir de la información del contenido del texto). Así mismo es un escrito personal, reflexivo e interpretativo en el que se valora otro texto (un libro, una película, una pintura, un álbum musical, etc.). El comentario entraña un acercamiento personal al texto para intentar comprenderlo en todo su contenido, donde se pone de relieve la confrontación de las ideas del autor y las del comentarista. En síntesis, el comentario es la construcción de un texto sobre otro.

Características

1. Presenta un punto de vista personal e interesante que no está explícito en el texto original.
2. Guarda relación con el texto base y ofrece una síntesis fidedigna de los planteamientos del autor.

3. Explica o comenta la información que contiene el texto para que el lector la entienda mejor.
4. Generalmente, sus párrafos son breves, por lo tanto las oraciones son cortas y sencillas.
5. Plantea las ideas de una forma directa evitando la perífrasis o rodeos.
6. Necesariamente, debe hacer alusión al autor del texto base.

Estructura

Encabezado*: incluye los datos de información del texto comentado, de la siguiente manera:*

	Ejemplo:
Título del texto	*Antología del cuento fantástico*
Autor	*Antonio Mora Vélez*
Fecha de publicación	*2007*
Editorial	*Fondo de publicaciones Universidad Sergio Arboleda*
Número de páginas (opcional)	*186 páginas.*

Introducción: *contiene la información básica para contextualizar al lector sobre el texto a comentar. En ningún caso debe ser más extensa que la explicación. Por lo tanto, se debe tener en cuenta:*

- *El tipo de texto: género o disciplina, intención u objetivo*
- *El tema general del texto comentado de manera breve, explícita y práctica.*
- *El planteamiento central del comentario. (Tesis)*
- *La formulación de un interrogante, ya que este puede abrir la mente de los lectores y captar su atención.*

Desarrollo: *contiene las aportaciones relevantes del texto base y la reflexión crítica argumentada. Es la parte más importante del comentario porque:*

- *Confronta los conocimientos, ideas y opiniones propias con lo expresado en el texto.*
- *Contiene explicaciones breves, pero completas de todos los hechos a los que el documento hace alusión.*
- *Presenta el análisis personal y el juicio crítico sobre el contenido, orientándose con algunos interrogantes tales como, qué dice el autor, cómo lo dice, qué recursos emplea y cuál es su propósito, entre otros.*
- *Los aspectos anteriores deben justificarse con argumentos que incluyan ejemplos o referencias concretas, claras y pertinentes del texto, mediante citas textuales o paráfrasis.*

Conclusiones: *se cierra con una idea global que sintetiza o condensa lo planteado por el autor y es producto de la reflexión, el análisis y la postura crítica personal de quien hace el comentario. Debe existir coherencia con lo manifestado en la introducción.*

COMENTARIO CRÍTICO

Algunas consignas para la elaboración de tu comentario:

Breve introducción acerca del autor, de su tesis y/o de sus argumentos. El alumno se ha de manifestar a favor o en contra (sin decir "yo pienso", "mi opinión es", "me parece a mí", etc.), argumentando debidamente sus juicios, aportando erudición, seleccionando el léxico, redactando con orden y corrección, ilustrando el comentario con alguna cita de autoridad, y, por supuesto, con limpieza, márgenes, etc.). Terminará con una conclusión o una fórmula de cierre.

Algunos apoyos para su desarrollo:

El autor… acierta cuando cuestiona… porque… sin embargo… debido a… en efecto…

Organizadores textuales del tipo: Por otra parte, en primer lugar, en segundo lugar, se podría añadir, con todo, etc.

Ejemplo de un comentario del texto de Eduardo Mendoza, "Autoridad".

COMENTARIO MODELO

*Eduardo Mendoza, autor catalán, entre cuyas obras destaca La verdad sobre el caso Savolta, introduce el dedo en la llaga al mentar el tema del que habla. El título es significativo: Autoridad.(**1**)*

*Y es que la mejor forma de dominar a la sociedad, tanto laica como religiosa, es por medio del "ordeno y mando". Parece algo anacrónico, pero no lo es. En la actualidad, existen países donde las dictaduras son un corsé (**2**) que asfixia la libertad. Los talibanes o Fidel Castro son casos fehacientes de que o se asume la subyugación o se tiene que exiliar, y eso, si se puede.(**3**)*

*La autoridad nunca es buena entre personas adultas y sólo en su punto medio sobre los menores. Autoridad quiere decir en este contexto imposición, conculcación de derechos, censura y privación de libertades, que, a la larga, se suelen volver contra quien las practica.(**4**)*

*Que la Iglesia tenga la autoridad que tiene supone, como dice el autor, que algunos fieles vivan atemorizados y que los no creyentes adviertan en su cúpula un "bunker" al que le interesa seguir sirviéndose de las prebendas propias de sus privilegios.(**5**)*

*Su Santidad el Papa habla "ex cátedra" y la mayoría de los fieles practicantes comulgan a "pies juntillas" con sus presupuestos; aunque no todos, porque algunos, sin ningún tipo de remilgo entiende que la religión ha de ser vivida de forma personal, y por consiguiente, se desmarcan de la ortodoxia conservadora y tradicional de Juan Pablo II. (**6**)*

*Quienes menos contentos están con la autoridad del Papa son aquellos políticos sobre los que últimamente han recaído declaraciones que, además de crispar las relaciones iglesia-estado, se puede traducir en votos para la oposición.(**7**)*

Hablar hoy día de "cielo" e "infierno" o marcar los dinteles de las casas de quienes, como proscritos, no caminan por los caminos pontificios, es, pues, algo extemporáneo donde todavía millones de personas están ubicadas, por no compararlo, ya que las distancias se nos antojan enormes, con los fundamentalistas islámicos.

*Se podría concluir diciendo que con los nuevos tiempos vienen nuevas costumbres y mentalidades, y se consiguen más cosas estando cerca de la sociedad que imponiéndoselas. Como dijo F. Bacon "La verdad es hija del tiempo, no de la autoridad".(**8**)*

Notas:

1.- *Introducción y localización. Tesis.*

2.- *Metáfora (elabora el lenguaje).*

3.- *Argumento de hecho.*

4.- *Interpretación del concepto de autoridad que se refuta.*

5.- *Argumento de consecuencia de un hecho. Defensa de la tesis del autor.*

6.- *Argumento de contraste en relación con lo que se ha dicho anteriormente.*

7.- *Argumento de consecuencia de un hecho.*

8.- *Argumento de autoridad.*

Otros ejemplos de comentario

COMENTARIO CRÍTICO DE UN TEXTO PERIODÍSTICO

De nuevo malas noticias para nuestra educación en el tramo de la enseñanza secundaria. Los resultados del último Informe PISA que analiza periódicamente el nivel de capacidades y conocimientos de los jóvenes que están en esta franja

de edad en 57 países, incluidos todos los pertenecientes a la OCDE muestran un estancamiento en las ya mediocres prestaciones en conocimiento científico básico o en comprensión y uso del lenguaje de los alumnos españoles. Nunca estará de más insistir en la importancia crucial de la educación para el futuro de nuestro país. En otros países, los malos resultados en algunos de los informes PISA u otros similares han desencadenado una reacción de búsqueda de soluciones en la que ha participado la sociedad en su conjunto. No parece que esté ocurriendo lo mismo en España, donde tantos problemas de menor enjundia agotan nuestra energía y nuestra imaginación.

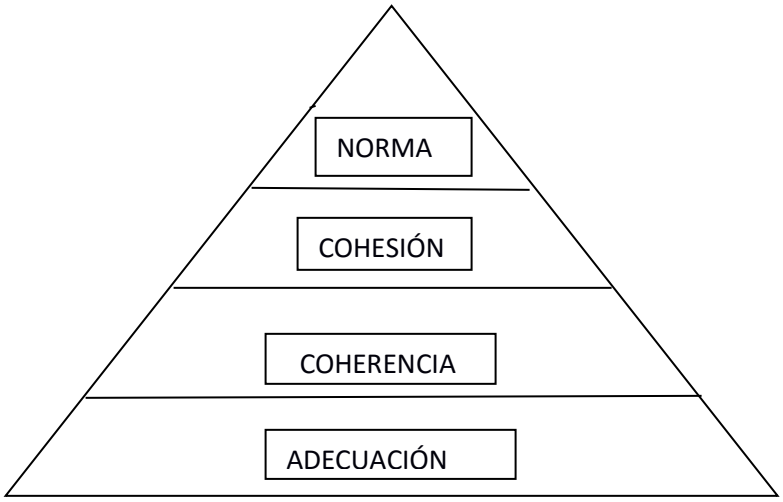
El gasto dedicado a la educación, y más en concreto a la educación secundaria, es un factor que influye en los resultados obtenidos, pero no de forma mecánica. Es necesario partir de un volumen de recursos suficientes pero, a partir de ahí, países con niveles de gasto similares obtienen resultados diferentes. Hay otros factores que influyen, dentro de la escuela y fuera de ella. Los primeros se refieren a la organización de la enseñanza, los contenidos, el tamaño y la composición de los grupos o la atención que cada alumno recibe en función de sus necesidades educativas, así como el reconocimiento de la labor de los profesores por parte de las familias y las autoridades.

Los factores externos a la escuela son también esenciales en la mejora de nuestro nivel educativo. En los países que registran mejores resultados existe una clara percepción social de la importancia de la educación y se respeta el esfuerzo necesario para aprender y hacer aprender; muy lejos de la frivolidad o incluso el menosprecio con que se tratan estos temas aquí. Tenemos un problema que afecta a los políticos, pero no sólo a ellos, y a los profesionales de la enseñanza, pero no sólo a ellos. Es toda la sociedad la que debe participar en un debate sobre

las medidas que deben tomarse, sabiendo que éstas, por eficaces que sean, tardarán tiempo en hacer su efecto. Razón de más para iniciarlo rápidamente.

PLANEACIÓN DEL TEXTO

1. Tener en cuenta la pirámide a la hora de elaborar el comentario de texto.



Preguntas que deben realizar en la adecuación:

¿A quién? ¿Por qué? ¿Para quién? ¿Para qué? ¿Qué? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cómo?

2. Selección del tema: *para seleccionar su tema tenga en cuenta los contenidos específicos del curso y parta de las preguntas y debates centrales de este.* ***Priorice*** *algún punto que le preocupe o que le guste. Luego* ***proponga un tema*** *que pueda discutirse en pocas páginas. Tenga en cuenta* ***la extensión*** *del texto argumentativo y el tiempo del que dispone para elaborarlo; es recomendable que el tema que usted elija no sobrepase sus habilidades. Abordar un tema de una manera muy amplia lo puede llevar a tratarlo con superficialidad; por el contrario, limitarlo demasiado*

puede llevarlo a excluir datos y hechos importantes. Entre más delimite el tema, más fácil será para usted investigar, plantear y escribir su texto.

Los temas sugeridos en clase pueden ser una primera opción. Tómese un tiempo para revisar las lecturas sobre el asunto (las del curso y otras), pues esto le ayudará a tomar esa decisión. Si no ha podido seleccionar un tema, consulte a los monitores o al profesor. Una vez haya escogido su tema, haga una progresión de lo general a lo particular.

3. Propósito: *todo escrito cumple un propósito predeterminado. En nuestro contexto académico, sus textos deben ser argumentativos, deben mostrar una adecuada comprensión de las lecturas recomendadas y exponer los propósitos de los autores, junto con sus hipótesis y sus puntos de vista. Su opinión es importante, pero ésta debe estar fundamentada en los textos. Se espera que sus ideas se manifiesten en el texto argumentativo, pero deben ser "puntos de vista informados".*

4. Tesis: *un texto argumentativo toma una postura frente al tema que escogió y, usando diferentes tipos de sustentaciones, ilustra y apoya esa posición. Esta es su tesis, y a ella puede llegar partiendo de una pregunta que le interese responder, y que esté relacionada con su tema. La tesis es la respuesta a su pregunta en una oración, en ella queda clara la posición que usted está tomando frente al tema. Tenga en cuenta que una tesis no es el título de su texto ni el tema. Una tesis es una oración completa y debatible, que combina el tema con su posición frente a éste.*

5. Estructura: *el texto argumentativo que usted presentará está compuesto por una serie de párrafos que guardan relación entre ellos y que le deben permitir al lector entender cuál es su posición frente al tema escogido y cuáles son los argumentos que apoyan esa posición.*

Un párrafo es una unidad que expresa una idea completa. Está compuesto por oraciones relacionadas entre sí por conectores lógicos, es decir, por expresiones que articulan dos o más palabras, frases u oraciones.

*El primer párrafo de su texto, la **introducción**, presentará al lector una visión general de lo que encontrará durante su lectura. Éste debe incluir el tema de su texto, el propósito, su tesis y una breve explicación de lo que el lector conocerá en los párrafos restantes.*

*Cada párrafo adicional trata una **idea central** y la desarrolla. La primera oración del párrafo debe ser la idea central de este, debe ir seguida de **oraciones secundarias** que suministren la información necesaria para comprenderla y cerrar con una **conclusión** que la haga evidente. Es en el cuerpo de oraciones secundarias en el que aparecen las citas que ilustran la idea principal.*

*El último párrafo, o **conclusión**, le debe dar un cierre a su texto argumentativo. En éste usted debe retomar las ideas que desarrolló en los párrafos anteriores y mostrar que, efectivamente, estas sustentan la posición que usted planteó.*

Proceso de escritura

*Aun los escritores más exitosos no quedan satisfechos con la primera versión de sus textos. **La escritura es un proceso** que implica planear, escribir, revisar, reescribir, pulir y presentar el texto a un público. Sólo pasando por ese proceso se logra **comunicar** efectivamente una idea a una audiencia específica.*

Empezar: prepare su trabajo con suficiente antelación, seleccione y delimite su tema. Recoja información al respecto. Utilice el siguiente formato para comenzar a pensar en su texto.

¿Cuál es el tema?

¿Cuál es el propósito?

¿Cuál es la tesis?

¿Cómo estará organizado su texto?

Planear: *elabore un esquema de organización que le permita trabajar el material. ¿Qué quiere decir sobre su tema? ¿Cómo lo va a decir? Esto le permitirá organizar en grupos el material extraído de las lecturas. Estos grupos suministran las evidencias y las citas para cada una de las partes de su texto argumentativo. Utilice el siguiente formato para planear su texto.*

Introducción	*•Tema* *•Propósito* *•Tesis* *•Esbozo de la organización del texto argumentativo*
Párrafo dos	*•Contexto* *•Idea principal 1* *•Sustentación 1*
Párrafo tres	*•Idea principal 2* *•Sustentación 2*
Párrafo cuatro	*•Idea principal 3* *•Sustentación 3*

Párrafo cinco *Conclusión*	

6. Escribir: *produzca un borrador, escriba su texto argumentativo de manera informal. Ponga TODAS sus ideas al respecto y permita que estas y su plan sean su guía en esta primera etapa.*

7. Revisar: *lea un par de veces su texto y decida qué información debe quedar en él. Decida qué cambios ayudan a que el texto sea más claro, más conciso y, a la vez, más completo. Pídale a un compañero que lea su texto y le haga comentarios.*

8. Re-escribir: *adopte los cambios y revise si cumplen con el propósito. Verifique si la información es clara y suficiente, y si las citas sustentan correctamente sus enunciados. Si es necesario, escriba la tesis de una nueva manera y ajuste sus conclusiones.*

9. Pulir: *revise su lenguaje y dele a su texto los toques finales para el empleo acertado de las palabras y las construcciones. Asígnele un título apropiado.*

10. Publicar: *presente su texto argumentativo.*

Cuestiones prácticas

Lenguaje: *la* ***audiencia****, a la que está dirigido su texto, es la comunidad académica conformada por profesores, monitores y estudiantes del curso. La* ***situación*** *es formal y de corte científico. Aunque el modo y el estilo de algunos artículos a veces parezca complicado, el medio académico y científico prefiere el tono directo, claro y sencillo. Como estudiante de universidad, usted se está formando en unas disciplinas que requieren un vocabulario técnico y es fundamental que usted se apropie de ese vocabulario y lo use acertadamente. En resumen, se espera que su lenguaje esté acorde con los debates académicos del tema, que usted conozca el*

sentido de los conceptos utilizados y que use bien la gramática, la puntuación y la ortografía.

Bibliografía: *es indispensable presentar adecuadamente las referencias bibliográficas que consultó para la elaboración de su texto. Asegúrese de preguntarle a su profesor cuál es el sistema de citación que se exige en el curso y consulte el manual de ese sistema. Siga cuidadosamente sus instrucciones. Recuerde que el plagio es una de las faltas que la Universidad de los Andes castiga con severidad.*

Características formales: *los textos argumentativos deben estar escritos a doble espacio, tipo de letra Times New Roman tamaño 12. No es necesario hacerles portada, contraportada o carátulas especiales. Basta con un encabezado en el que aparezcan los datos del autor (nombre, código, programa de estudios) con el título del texto y tener las páginas numeradas y grapadas. Estas características pueden variar dependiendo de las instrucciones dadas por el profesor de cada asignatura.*

¿Cómo construir una tesis?

La tesis es una afirmación que expresa una posición frente al tema del texto y que responde la pregunta que, usted como autor, trabaja en su escrito.

Recomendaciones generales para construir su tesis

• La tesis es una afirmación muy específica. Debe cubrir sólo lo que usted va a discutir en su texto.

• Al pensar en su tesis, usted debe revisar los argumentos que tiene para sustentarla. Es decir, debe preparar las ideas que usará para justificar su posición.

• Es conveniente presentar la tesis en el párrafo introductorio del escrito.

• Cada uno de los párrafos de su texto debe estar relacionado con la tesis.

• Es probable que su tesis cambie a medida que usted trabaja en el texto, por lo tanto debe asegurarse de que la versión final de ésta sea coherente con el desarrollo y la conclusión del escrito.

Preguntas para responder en el proceso de construcción de la tesis:

• ¿Cuál es la pregunta que busco responder con mi texto?

• ¿Cuál es mi posición frente a esta pregunta?

• ¿Cuáles son los argumentos que tengo para sustentar mi posición o afirmación?

• ¿En qué orden debo presentar los argumentos para lograr el objetivo del texto?

Responder por escrito estas preguntas le permitirá tener un esquema del texto y le ayudará a definir su tesis.

Ejemplo de tesis:

Ex combatientes paramilitares y guerrilleros no deberían recibir programas especiales por parte del gobierno ya que esto incentiva a otras personas jóvenes a unirse a estos grupos con la esperanza de ser parte de los programas de reinserción.

Esta tesis muestra una posición clara y concreta sobre un tema. El lector que encuentre esta afirmación en el párrafo introductorio de un texto esperaría encontrar más adelante argumentos y evidencia de que el gobierno no debería ayudar a los ex combatientes.

La tesis debe ser discutible

La tesis debe ser algo sobre lo cual la gente puede tener diferentes opiniones. Si su tesis constituye una idea generalmente aceptada o que se toma como un hecho, entonces no hay razón para tratar de persuadir a los lectores.

Ejemplo de una tesis no discutible:

La contaminación es mala para el medio ambiente.

Esta tesis no es discutible porque todos los estudios, análisis y opiniones coinciden en que la contaminación es un problema. Nadie podría argumentar razonablemente que la contaminación es buena, por lo no es discutible.

Ejemplo de una tesis discutible:

Al menos veinticinco por ciento del presupuesto nacional se debería destinar a limitar la contaminación.

Este es un ejemplo de una tesis discutible porque la gente puede estar en desacuerdo con ella. Algunas personas podrían pensar que así es como se debe gastar el dinero de la nación. Otros podrían pensar que se debería gastar más dinero en educación. Otros podrían argumentar que las corporaciones y no el gobierno, deberían pagar para frenar la contaminación.

Traducido y adaptado por Laura Cruz Forero y Germán Otálora Gallego de de Purdue Online Writing Lab y del documento Thesis Statement, elaborado por Chloe Rutter Jensen.

TIPOS DE ARGUMENTOS

ARGUMENTOS MEDIANTE EJEMPLOS

Los argumentos mediante ejemplos ofrecen uno o más ejemplos específicos en apoyo de una generalización.

En épocas pasadas, las mujeres se casaban muy jóvenes. Julieta, en Romeo y Julieta de Shakespeare, aún no tenía catorce años. En la Edad Media, la edad normal del matrimonio para las jóvenes judías era de trece años. Y durante el imperio romano muchas mujeres romanas contraían matrimonio a los trece años, o incluso más jóvenes.

Este argumento generaliza a partir de tres ejemplos –Julieta, las mujeres judías en la Edad Media y las mujeres romanas durante el imperio romano- a muchas o a la mayoría de las mujeres de épocas pasadas. Para ver la forma de este argumento con mayor claridad, podemos enumerar las premisas de forma separada, con la conclusión en la "línea final"

Julieta, en la obra de Shakespeare aún no tenía catorce años.

Las mujeres judías, durante la Edad Media, estaban casadas normalmente a los trece años.

Muchas mujeres romanas durante el Imperio romano estaban casadas a los trece años, o incluso más jóvenes.

Por lo tanto, muchas mujeres, en épocas pasadas, se casaban muy jóvenes.

¿Cuándo premisas como éstas apoyan de una manera adecuada una generalización?

Un requisito es, por supuesto, que los ejemplos sean ciertos. Recuerde la regla 3: ¡un argumento debe partir de premisas fiables! Si Julieta no tenía alrededor de catorce años, o si la mayoría de las mujeres romanas o judías no estaban casadas a los trece años, o incluso más jóvenes, entonces el argumento es mucho más débil; y si ninguna de las premisas puede sus-tentarse, no hay argumento. Para comprobar los ejemplos de un argumento, o para encontrar buenos ejemplos para sus propios argumentos, posiblemente tendrá que investigar un poco.

ARGUMENTOS DE AUTORIDAD

Nadie puede erigirse en un experto, median-te la experiencia directa, en todas las cosas que es posible conocer. No podemos catar todos los vinos del mundo para decidir cuál es el mejor. Tampoco podemos saber cómo se desarrolló en realidad el juicio de Sócrates. Ni podemos conocer de primera mano lo que está ocurriendo en el poder legislativo del Estado, en Sri-Lanka o en el espacio exterior. En su lugar,

tenemos que confiar en otros —personas, organizaciones u obras de referencia más documentadas— para que nos expliquen gran parte de lo que necesitamos saber sobre el mundo. Necesitamos lo que se denominan argumentos de autoridad.

X (alguna fuente que debe saberlo) dice que Y. Por lo tanto, Y es verdad. Por ejemplo:

Mi amigo Marcos dice que los vinos griegos son los mejores del mundo.

Por lo tanto, los vinos griegos son los mejores del mundo.

Sin embargo, confiar en otros resulta, en ocasiones, un asunto arriesgado. Todo el mundo tiene sus prejuicios. Las supuestas autoridades pueden conducirnos a error o quizás estén equivocadas ellas mismas, o pasan por alto parte del panorama global. Una vez más, debemos tener en cuenta un listado de criterios que cualquier buen argumento de autoridad debe satisfacer.

Las fuentes deben ser citadas

Las aserciones empíricas que no se defiendan de otro modo pueden ser sustentadas haciendo referencia a fuentes apropiadas. Algunas aserciones empíricas, por supuesto, son tan obvias que no necesitan sustento alguno. Normalmente no es necesario probar que la población de Estados Unidos es mayor a 200 millones de habitantes, o que Julieta amaba a Romeo. Sin embargo, una cifra precisa de la población de los Estados Unidos, o, por ejemplo, la proporción actual de crecimiento de su población requiere una cita. Del mismo modo, la afirmación de que Julieta tenía sólo catorce años, debe citar unas pocas líneas de Shakespeare en su apoyo.

NO:

En una ocasión leí que hay culturas en las que el maquillaje y la ropa son básicamente dela incumbencia de los hombres.

Si está argumentando acerca de si los hombres y mujeres siguen en todas partes el mismo tipo de roles de género que en los Estados Unidos, éste es un ejemplo relevante: un caso sorprendente de diferentes roles de género. Pero con toda probabilidad no es el tipo de diferencia que usted habrá experimentado por sí mismo. Para reforzar el argumento, tiene que retroceder y averiguar su fuente, volver a comprobarla y citarla.

***Sí**:*

Carol Beckwith informa en «Niger'sWodaa-be» (NationalGeographic164, n.° 4, octubre de1983:483-509) de que entre los pueblos africanos occidentales fulani, tales como los wodaabe, el maquillaje y la ropa son básicamente dela incumbencia del hombre.

Los estilos de citación varían —quizás necesite un manual de estilo para encontrar en estilo adecuado para sus propósitos—, pero todo incluyen la misma información básica: la suficiente para que otros puedan encontrar la fuente por sí mismos con facilidad.

ARGUMENTOS ACERCADE LAS CAUSAS

¿El frío provoca resfriados? ¿La vitamina Clos previene? ¿La vida sexual regular acorta la vida (como se pensaba antes) o la alarga (como algunos piensan ahora) o no influye en la esperanza de vida? ¿Y practicar deporte de forma regular? ¿Por qué algunas personas son de mentalidad abierta, o genios, o insomnes, o republicanos?

Todas estas son preguntas acerca de causas y sus efectos: sobre qué causa qué. Son preguntas vitales. Los efectos positivos que deseamos potenciar; los efectos negativos que deseamos prevenir. A veces necesitamos averiguar qué o quién es la causa de algo con el fin de felicitarle o culparle. Y a veces lo hacemos tan sólo para comprender mejor el mundo.

La prueba de una afirmación sobre las causas es habitualmente una correlación entre dos acontecimientos o tipos de acontecimientos. Supóngase, por ejemplo, que usted se pregunta por qué algunos de sus amigos tienen una mentalidad más abierta que otros. Habla con sus amigos y descubre que la mayoría que tienen una mentalidad abierta también son personas cultas—están al tanto de las noticias, leen literatura, etc. —, mientras que la mayoría de aquellos que no tienen una mentalidad abierta no lo son. En otras palabras, descubre que hay una correlación entre ser culto y tener una mentalidad abierta. Entonces, debido a que ser culto parece estar correlacionado con tener una mentalidad abierta probablemente concluirá que ser culto conduce a tener una mentalidad abierta.

Tanto en las Ciencias Sociales como en las Ciencias Médicas los argumentos que van de la correlación entre estados de cosas a las causas son ampliamente utilizados. Para informarse sobre si el tomar un desayuno completo mejora la salud, los médicos realizan un estudio para informarse de si las personas que usualmente toman un desayuno completo viven más tiempo que aquellas que usualmente no lo hacen. Para informarse acerca de si la lectura tiende a hacer que una persona sea de una mentalidad más abierta, un psicólogo puede idear una prueba para saber qué personas son de mentalidad abierta y hacer una encuesta sobre los hábitos de lectura; luego hace la prueba a una muestra representativa de la población y entonces comprueba si una proporción más alta de lectores habituales son también personas que tienen una mentalidad abierta.

Las pruebas formales similares a la anterior normalmente se introducen en nuestros argumentos como argumentos de autoridad. Confiamos en la autoridad de las personas que realizan dichas pruebas, investigamos sobre sus méritos y preguntamos a sus colegas profesionales para asegurarnos de que son imparciales y están bien informadas. Tenemos la obligación, sin embargo, de leer y de dar cuenta de sus estudios de una manera cuidadosa, y de tratar de juzgarlos tan bien como nos sea posible.

Nuestros propios argumentos acerca de las causas contienen, normalmente, ejemplos seleccionados de una manera menos cuidadosa. Muchas veces, argumentamos a partir de algunos casos sorprendentes de nuestra propia experiencia, o de nuestro conocimiento, de nuestros amigos, o de la historia. A menudo, estos argumentos son especulativos, pero lo mismo vale para sus «parientes» más formales formulados por médicos y psicólogos. Muchas veces resulta muy difícil saber qué causa qué. Este capítulo ofrece diversas preguntas para ser respondidas por cualquier argumento acerca de las causas, y ofrece un conjunto de recordatorios sobre los peligros de pasar de la correlación entre estados de cosas a las causas.

¿Explica el argumento cómo la causa conduce al efecto?

Cuando pensamos que A causa B, usualmente pensamos no sólo que A y B están correlaciona-dos, sino también que «tiene sentido» que A cause B. Los buenos argumentos, entonces, no apelan únicamente a la correlación de A y B, también explican por qué «tiene sentido» para A causar B.

NO:

La mayoría de mis amigos que tienen una mentalidad abierta son cultos. La mayoría de mis amigos que tienen una mentalidad menos abierta no lo son. Leer, entonces, conduce a tener una mentalidad abierta.

Sí:

La mayoría de mis amigos que tienen una mentalidad abierta son cultos. La mayoría de mis amigos que tienen una mentalidad menos abierta no lo son. Parece probable que cuanto más lea usted, más se encontrará con nuevas ideas estimulantes, ideas que le harán tener menos confianza en las suyas. Leer también le saca de su mundo diario y le muestra cuán diferentes y variados estilos de vida puede haber. Leer, entonces, conduce a tener una mentalidad abierta.

Este argumento podría ser más específico, pero suple algunas conexiones ~~importantes~~ entre causa y efecto.

Los argumentos estadísticos y más formales sobre las causas —por ejemplo, en medicina—también deben tratar de suplir las conexiones entre las causas y los efectos que postulan. Los médicos no se detienen ante la prueba que demuestra solamente que tomar un desayuno completo está correlacionado con un mejoramiento de la salud; también quieren saber por qué tomar un desayuno completo mejora la salud.

3. PRIMERA PARTE: revisión las correcciones sugeridas por los compañeros.
4. Corrección de los comentarios de texto, con base en los aportes teóricos vistos en clase.
5. Transcripción del texto en medio digital, con correcciones. En sala de informática.
6. Síntesis del ejercicio a cargo de la docente.

Taller 3. **Cuatro sesiones**

Objetivo general: elaborar un esquema organizacional de ideas para la producción textual.

Objetivos específicos:

- Identificación de la estructura textual y organización de las ideas en párrafos, a partir de la lectura de un texto argumentativo.
- Uso de recursos informáticos para la elaboración de esquemas como infografías o mapas mentales

- Síntesis de un texto argumentativo en una infografía creada con implementación de recursos informáticos.
- Elaboración de un mapa mental para organizar ideas de escritura para la producción textual.

Estrategia didáctica de enseñanza: mapas conceptuales y redes semánticas, uso de estructuras textuales – pistas tipográficas y discursivas – aprendizaje colaborativo.

Actividades: Lectura de textos argumentativos para la apropiación de su estructura, comprensión lectora y elaboración de esquemas organizacionales.

Primera sesión:

1. Saludo e indicaciones.
2. Repaso general de los talleres anteriores.
3. Actividad individual.
4. Lectura individual de textos argumentativos (cada dos filas un mismo texto)

Taller: Reconocimiento de la estructura del ARTÍCULO DE OPINIÓN
Ejercicio 1: Lee el texto de *Gabriel García Márquez* ***que aparece a continuación.***

Botella al mar para el dios de las palabras *[Discurso ante el I Congreso Internacional de la Lengua Española -Texto completo.]*
A mis 12 años de edad estuve a punto de ser atropellado por una bicicleta. Un señor cura que pasaba me salvó con un grito: « ¡Cuidado!»
El ciclista cayó a tierra. El señor cura, sin detenerse, me dijo: « ¿Ya vio lo que es el poder de la palabra?» Ese día lo supe. Ahora sabemos, además, que los mayas lo sabían desde los tiempos de Cristo, y con tanto rigor que tenían un dios especial para las palabras.

Nunca como hoy ha sido tan grande ese poder. La humanidad entrará en el tercer milenio bajo el imperio de las palabras. No es cierto que la imagen esté desplazándolas ni que pueda extinguirlas. Al contrario, está potenciándolas: nunca hubo en el mundo tantas palabras con tanto alcance, autoridad y albedrío como en la inmensa Babel de la vida actual. Palabras inventadas, maltratadas o sacralizadas por la prensa, por los libros desechables, por los carteles de publicidad; habladas y cantadas por la radio, la televisión, el cine, el teléfono, los altavoces públicos; gritadas a brocha gorda en las paredes de la calle o susurradas al oído en las penumbras del amor. No: el gran derrotado es el silencio. Las cosas tienen ahora tantos nombres en tantas lenguas que ya no es fácil saber cómo se llaman en ninguna. Los idiomas se dispersan sueltos de madrina, se mezclan y confunden, disparados hacia el destino ineluctable de un lenguaje global.

La lengua española tiene que prepararse para un oficio grande en ese porvenir sin fronteras. Es un derecho histórico. No por su prepotencia económica, como otras lenguas hasta hoy, sino por su vitalidad, su dinámica creativa, su vasta experiencia cultural, su rapidez y su fuerza de expansión, en un ámbito propio de 19 millones de kilómetros cuadrados y 400 millones de hablantes al terminar este siglo. Con razón un maestro de letras hispánicas en Estados Unidos ha dicho que sus horas de clase se le van en servir de intérprete entre latinoamericanos de distintos países. Llama la atención que el verbo pasar tenga 54 significados, mientras en la República de Ecuador tienen 105 nombres para el órgano sexual masculino, y en cambio la palabra condoliente, que se explica por sí sola, y que tanta falta nos hace, aún no se ha inventado. A un joven periodista francés lo deslumbran los hallazgos poéticos que encuentra a cada paso en nuestra vida doméstica. Que un niño desvelado por el balido intermitente y triste de un cordero dijo: «Parece un faro». Que una vivandera de la Guajira colombiana rechazó un cocimiento de toronjil porque le supo a Viernes Santo. Que don Sebastián de Covarrubias, en su diccionario memorable, nos dejó escrito de su puño y letra que el amarillo es «la color» de los enamorados.

¿Cuántas veces no hemos probado nosotros mismos un café que sabe a ventana, un pan que sabe a rincón, una cerveza que sabe a beso?

Son pruebas al canto de la inteligencia de una lengua que desde hace tiempo no cabe en su pellejo. Pero nuestra contribución no debería ser la de meterla en cintura, sino al contrario, liberarla de sus fierros normativos para que entre en el siglo venturo como Pedro por su casa. En ese sentido me atrevería a sugerir ante esta sabia audiencia que simplifiquemos la gramática antes de que la gramática termine por simplificarnos a nosotros. Humanicemos sus leyes, aprendamos de las lenguas indígenas a las que tanto debemos lo mucho que tienen todavía para enseñarnos y enriquecernos, asimilemos pronto y bien los neologismos técnicos y científicos antes de que se nos infiltren sin digerir, negociemos de buen corazón con los gerundios bárbaros, los qués endémicos, el dequeísmo parasitario, y devuélvamos al subjuntivo presente el esplendor de sus esdrújulas: váyamos en vez de vayamos, cántemos en vez de cantemos, o el armonioso muéramos en vez del siniestro muramos. Jubilemos la ortografía, terror del ser humano desde la cuna: enterremos las haches rupestres, firmemos un tratado de límites entre la ge y jota, y pongamos más uso de razón en los acentos escritos, que al fin y al cabo nadie ha de leer lagrima donde diga lágrima ni confundirá revólver con revolver. ¿Y qué de nuestra be de burro y nuestra ve de vaca, que los abuelos españoles nos trajeron como si fueran dos y siempre sobra una?

Son preguntas al azar, por supuesto, como botellas arrojadas a la mar con la esperanza de que le lleguen al dios de las palabras. A no ser que por estas osadías y desatinos, tanto él como todos nosotros terminemos por lamentar, con razón y derecho, que no me hubiera atropellado a tiempo aquella bicicleta providencial de mis 12 años.

Después de leer, responde: *¿Qué tipo de texto y de escrito es? Identifica la tesis del texto. Organiza la estructura textual.*

Ejercicio 2: Lee el siguiente texto y responde

Día del idioma o del hedioma *Por: Andrés Hurtado García _ 29 de abril de 2013*

¿Día del qué? ¿Del idioma? ¿O día del occiso? Porque al paso que vamos el idioma marcha a un cementerio. También hay cementerios de idiomas. Sí, los idiomas evolucionan, aceptan neologismos; lo sé muy bien, pues fue eso lo que estudié. Pero reducir el idioma, la conversación diaria a tres o cuatro palabras, especialmente si son insultos, se constituye en lento "idiomicidio".

Hice mi doctorado en Literatura en la Universidad Complutense de Madrid, la grande de España, y sacaba pecho entre los estudiantes españoles e hispanoamericanos cuando los catedráticos decían, y lo dijeron muchas veces, que el mejor castellano del mundo se habla en Colombia. Y era verdad. Pero ahora habría que repetir el verso de Eduardo Carranza: "Ah, tristemente os aseguro, tanta belleza fue verdad".

El castellano entre la juventud de las grandes ciudades y de otras no tan grandes se ha convertido en Colombia en la repetición machacona de dos palabras: 'marica' y 'güevón', vomitadas por lo menos 15 veces por minuto. Algo así: "Marica, en el colegio el güevón del profe pone muchas tareas, marica, como si no tuviéramos que hacer más cosas, güevón; el cucho marica ese no sabe que tenemos que oír música, güevón, y que hay que ir a cine con la pelada, marica. ¿Sí o no, güevón?". Y eso cuando no se añaden bellezas del idioma como la palabra gonorrea. "¿Sí o no, gonorrea, que el cucho marica cree que no tenemos que hacer en la vida otra cosa que estudiar, güevón?".

Y así hablan ya niños de primaria, por supuesto los adolescentes y universitarios y muchos adultos jóvenes y… qué tristeza, el otro día oí una conversación de tres profesores de universidad, cuarentones ellos, y hablaban exactamente igual. De su sapiente y doctoral boca salían disparados 'maricas' y 'güevones' a increíble velocidad.

Entonces vienen como anillo al dedo las anécdotas de dos rectores de colegio, civil el uno, madre superiora la otra. El primero entró al salón y comenzó a tomar lista así: marica 1, marica 2, marica 3, marica 4 y así sucesivamente, hasta marica 30, porque en el salón eran 30 los (maricas) alumnos. Uno de los alumnos, indignado, exigió respeto al 'profe', quien le contestó: "No, joven, no soy yo el que los llamo así; son ustedes que en vez del nombre se dicen continuamente los unos a los otros 'marica venga', 'marica vaya', 'marica présteme el celular' ". Y la religiosa, que al grupo de alumnas les preguntó por qué sus padres tenían tan poca creatividad e imaginación y les habían puesto a todas el mismo nombre. "¿Cuál?", dijo una alumna, indignada. "Marica –les respondió la inteligente religiosa–. Yo oigo que todas ustedes se llaman constantemente 'marica'. Marica López, Marica Pérez, Marica Rodríguez, etc.". De esta manera, no sé ya si es el día del idioma, del idiota o del hedioma; porque esa manera de hablar huele feo.

Me muero de la pena, como dicen las señoras, pero los periodistas radiales maltratan de manera horrible el idioma y como este es un país que vive pegado del aparato, sobre todo en ciertos ambientes sociales, los profesionales de la información hacen mucho daño al idioma porque la gente los imita. Ya sé que algunos de estos periodistas, muchos de los cuales son amigos míos, se van a malquistar o enfurecer, depende del término que quieran utilizar. Llevo muchos años recopilando con nombre propio, hora y programa, los errores que cometen. Allí caen los grandes y famosos hombres de la radio también. Pero, ¿cómo lograremos que se corrijan cuando 'espetan' el horrible 'que galicado', si muchísimos no saben siquiera qué es el 'que galicado'?. Hagan los lectores el ensayo con algún periodista conocido y dispárenle a quemarropa la pregunta. Se acabó el espacio. Volveré sobre el tema, porque da para largo.

1. *¿Qué tipo de texto y de escrito es? 2. Identifica la* ***tesis*** *del texto 3. Organiza la* ***estructura*** *del texto. 4. ¿Qué* ***tipos de argumento*** *utiliza el autor? 5. ¿Cuál es*

*el **propósito del autor** del texto? 6. Distingue e identifica **el cierre y la conclusión** del texto leído*

Ejercicio 3: Lee el texto de** Antonio Caballero **que aparece a continuación.

La cultura del saqueo

Por Antonio Caballero

"Todos saqueamos aquí. Desde los congresistas que saquean el Congreso hasta los 'desechables' que saquean los carros de los congresistas"

No he visto suficientemente subrayada por los historiadores de la economía una de las causas principales, a mi juicio de profano, de la pobreza de este país tan rico: el saqueo. En Colombia nunca se crea riqueza: se saquea la que hay. Somos los descendientes, en la sangre y en el espíritu, de esos españoles ávidos del siglo XVI, que no vinieron a conquistar nada, como podría deducirse erróneamente de su apelativo de 'conquistadores', sino a saquear lo que hubiera e irse de vuelta a España a gastar el botín, dejando a sus espaldas una tierra arrasada. Parece ser que el incendio del Templo del Sol en Sugamuxi duró varias semanas —algunos dicen que cinco años— sin que a la soldadesca de Rendón se le ocurriera intentar apagar el fuego: seguía saqueando.

¿No es exactamente eso lo que al cabo de 500 años sigue sucediendo en casos tan diversos como el de la quiebra de la Clínica Shaio, saqueada suicidamente por sus trabajadores?; ¿o el de los Patios de la Circulación, donde los vigilantes saquean impunemente los vehículos retenidos?; ¿o el de las Empresas Públicas de Cali, tomadas a saco por un contubernio de gerentes, sindicalistas y alcaldes? Hay que ver cómo quedan las casas incautadas de los narcos después de que por ellas ha pasado un bloque de búsqueda de la Fiscalía saqueando la grifería de oro y un parche de indigentes saqueando los colchones. Hay que ver cómo quedan los pueblos cuando pasan las Farc saqueando la Caja Agraria e incendiando lo demás. Hay que ver cómo quedó, ya que la menciono, la Caja Agraria en su conjunto, tras

el paso de los políticos, los gerentes, los sindicatos. Cómo quedó el poderoso río Magdalena después de que lo saquearan los pescadores con dinamita, los madereros, los ganaderos, los petroleros, los guerrilleros, los paramilitares. Cómo quedan las selvas cuando pasan por ellas los colonos con sus hachas, los narcos con sus cocales, la Policía con sus fumigaciones. Cómo quedan las ciudades cuando llegan, como el caballo de Atila, los urbanizadores piratas con sus concejales.

¿Se acuerdan ustedes de aquello que, por novedoso, se llamó "el robo de Caldas"? Desde entonces se han robado también todos los demás departamentos. ¿Recuerdan ese paraíso terrenal que fue, en tiempos, la isla de San Andrés? Pues para allá va también Providencia (y ambos, para Nicaragua). ¿Ustedes conocieron los Llanos Orientales con venados y chigüiros, la Sabana de Bogotá con palomas y patos? Y no les voy a preguntar por cosas demasiado remotas, como el Canal del Dique con manatíes y caimanes; pero ¿se acuerdan de la carrera 17 de Bogotá con esos buses eléctricos que se llamaban trolleys? Yo pude ver, todavía en mi adolescencia, los últimos trolleys bogotanos abandonados en un potrero de la Lotería de Cundinamarca, sin ruedas ni ejes, como osamenta de elefantes, cuando ya de la Empresa Distrital de Transportes saqueada hasta la médula no quedaba más vehículo que el Mercedes Benz del gerente, que después lo vendió.

Pero no es sólo que los colombianos saqueemos el Estado, que nos saquea a su vez. También nos saqueamos los unos a los otros. Es el caso de la reiterativa crisis del sector financiero, en la cual los dueños de los bancos los dejan convertidos en cascarones vacíos que el Estado se apresura a rellenar para que sean saqueados y quebrados de nuevo por banqueros que huyen a Costa Rica o Panamá. (Ahora han venido banqueros españoles a rescatarlos. "Rescate" se llamaba, en tiempos de la conquista, el hecho de cambiar baratijas de vidrio por oro de ley. Porque, como hace 500 años, además de saquearnos nosotros mismos ayudamos a que nos saqueen nuevos conquistadores: empresas multinacionales del petróleo, de la

electricidad, de las comunicaciones, de la construcción de metros o de la repavimentación de calles; o, por supuesto, de armamento).

Todos saqueamos aquí. Desde los congresistas que saquean al Congreso hasta los 'desechables' que saquean los carros de los congresistas. Cuando el famoso 9 de abril del año 48, el pueblo —ese que los saqueadores de arriba llaman "pueblo soberano"— salió a las calles a saquear ferreterías y licoreras, así como el Palacio Arzobispal, desde donde los arzobispos llevaban varios siglos saqueando al pueblo.

Mucho se ha hablado, en los últimos 20 años, de nuestra "cultura de la violencia". Sería bueno que los investigadores académicos estudiaran también un poco nuestra cultura del saqueo.

2. *¿Qué tipo de texto y de escrito es? 2. Identifica la **tesis** del texto. 3. Organiza la **estructura** del texto. 4. ¿Qué **tipos de argumento** utiliza el autor? 5. ¿Cuál es el **propósito del autor** del texto? 6. Distingue e identifica **el cierre y la conclusión** del texto leído*

Ejercicio 4 (ACTIVIDAD PARA LA CASA):

*Lee los siguientes textos y después de leer responde **para cada uno** de ellos*

1. *¿Qué **tipo de texto y de escrito** es? 2. Identifica la **tesis** del texto 3. Organiza la **estructura** del texto 4. ¿Qué **tipos de argumento** utiliza el autor? 5. ¿Cuál es el **propósito del autor** del texto? 6. Distingue e identifica **el cierre y la conclusión** del texto leído*

Texto A: ***Por qué es tan malo Paulo Coelho***

Por: ***Héctor Abad Faciolince***

Traducido a 56 idiomas, publicado en 150 países, con más de 54 millones de libros vendidos, a Paulo Coelho hay que reconocerle al menos una virtud: es una mina de oro para sí mismo y para las editoriales. En su libro de mayor éxito, El

alquimista (1988), un pastor de ovejas andaluz viaja hasta las pirámides de Egipto en busca de un tesoro. Antes de llegar a su destino se encuentra con el gran mago que posee los dos pilares de la sabiduría alquímica, es decir, sabe destilar el elíxir de la larga vida y ha fabricado un huevo amarillo, la piedra filosofal, con cuya ralladura se puede convertir en oro cualquier otro metal.

En su viaje hacia las tumbas de los faraones el alquimista le ha revelado al muchacho otro secreto: "Cada hombre sobre la faz de la tierra tiene un tesoro que lo está esperando". Luego le explica que si no todos encontramos este tesoro personal, es porque "los hombres ya no tienen interés en encontrarlo". Sospecho que muchos desgraciados se consuelan creyendo semejante ingenuidad. Vista descarnadamente, es sólo una simpleza o una pía ilusión. Sin embargo hay algo que tenemos que conceder, y es que sin duda Paulo Coelho encontró su propio tesoro, en cierto sentido su piedra filosofal: la ralladura sosa y rosa y empalagosa de su prosa se convierte —como por arte de magia— en oro editorial, en millones de copias de consumo masivo de mediocridad. Pero ¿cómo lo hace? ¿Y por qué, siendo un escritor tan rudimentario en el uso del lenguaje, tan pobre en el pensamiento y tan elemental en sus recursos estilísticos, consigue tocar la sensibilidad de tanta gente?

No voy a dar la respuesta más obvia e inmediata, la que todos dan: Si Coelho vende por sí solo más libros que todos los demás escritores brasileños juntos, esto se debe precisamente a que sus libros son tontos y elementales. Si fueran libros profundos, complejos literariamente, con ideas serias y bien elaboradas, el público no los compraría porque las masas tienden a ser incultas y a tener muy mal gusto. Claro que en los millones de ejemplares vendidos hay algo de esto. Pero también existen muchísimos libros tan malos como los de Coelho que no tienen ningún éxito y, al contrario, hay unos cuantos libros excelentes y literariamente impecables que se venden por millones. En vez de tranquilizarnos con respuestas facilistas y tautológicas (el vulgo es vulgar, el mercadeo vende), conviene examinar con cuidado los libros de Coelho y no desdeñarlos de entrada con altivo esnobismo. Me

he impuesto el ejercicio de leerlos para tratar de descubrir en qué estrategias temáticas y narrativas podría residir su extraordinario éxito editorial.

La primera respuesta que me di, apenas empezando la lectura de algunos de sus libros, fue que quizá Coelho disfrazaba de misterio y asombro las puras tonterías. Oigan esta, por ejemplo: "Era un día caluroso y el vino, por uno de estos misterios insondables, conseguía refrescar un poco su cuerpo". De verdad, qué misterio insondable que un líquido quite la sed. Después me di cuenta de que sus técnicas narrativas no se agotan en la simple estupidez; son algo más hábiles y algo menos burdas.

Para empezar, los libros de Coelho explotan hábilmente un universal humano: nuestra fascinación por los poderes de adivinación y conocimiento sobrenaturales. Ya Thomas Hobbes en su clásico Leviatán (1651) señalaba la irresistible atracción (y por lo tanto el fácil engaño) que padecemos los seres humanos ante todo tipo de presagios. Es una tradición muy antigua (una socorridísima mina de oro, una piedra filosofal) explotar esta debilidad de nuestra psicología. Copio el resumen que hace Hobbes de estos engaños, el cual es preciso y exhaustivo, y parece a su vez un resumen de las técnicas de seducción esotérica que Coelho utiliza en sus libros:

"Así se hizo creer a los hombres que encontrarían su fortuna en las respuestas ambiguas y absurdas de los sacerdotes de Delfos, Delos, Ammon y otros famosos oráculos, cuyas respuestas se hacían deliberadamente ambiguas para que fueran adecuadas a las dos posibles eventualidades de un asunto (…). A veces en las frases desprovistas de significado de los locos, a quienes se suponía poseídos por un espíritu divino: a esta posesión se la llamaba entusiasmo, y a estos modos de predecir acontecimientos se les denominaba teomancia o profecía. A veces en el aspecto que presentaban las estrellas en su nacimiento, a lo cual se llamaba horoscopia. A veces en sus propias esperanzas y temores, en lo llamado tumomancia o presagio. A veces en las predicciones de los magos, que pretendían conversar con los muertos, a lo cual se llamaba nigromancia, conjuro y

hechicería, y no es otra cosa sino impostura y fraude. A veces en el vuelo casual o en la forma de alimentarse las aves, lo que llamaban augurio. A veces en las entrañas de los animales sacrificados, a lo que llamaban aruspicina. A veces en los sueños; a veces en el graznar de los cuervos o el canto de los pájaros. A veces en las líneas de la cara, a lo que se llamaba metoposcopia; o en las líneas de la mano, palmisteria; o en las palabras casuales, omina. A veces en monstruos o accidentes desusados, como eclipses, cometas, meteoros raros, temblores de tierra, inundaciones, nacimientos prematuros y cosas semejantes, lo que se llamaba portenta y ostenta, porque parecían predecir o presagiar alguna gran calamidad venidera. A veces en el mero azar, como en el acertijo de cara y cruz, en el juego de elegir versos de Homero y Virgilio, y en otros vanos e innumerables conceptos análogos a los citados. Tan fácil es que los hombres crean en cosas a las cuales han dado crédito otros hombres; con donaire y destreza puede sacarse mucho partido de su miedo e ignorancia".

Veamos de qué manera, "con donaire y destreza", Paulo Coelho le saca partido a nuestra credulidad, a nuestras debilidades y a nuestra ignorancia. Me limitaré inicialmente a El alquimista, su obra más leída, pero el mismo procedimiento se puede rastrear en otros libros suyos. El pastor de ovejas andaluz, al principio del cuento, tiene un sueño y va donde una adivina para hacérselo interpretar. Qué deleite; la gitana no sólo le interpreta el sueño ("los sueños son el lenguaje de Dios") sino que también le lee la mano. Los sueños del protagonista son el leitmotiv del libro, y es a través de ellos como poco a poco se acerca a su tesoro en el periplo Andalucía-Pirámides-Andalucía.

Para que un mago cobre prestigio como persona capaz de predecir el futuro, mucho le conviene obrar el prodigio de adivinar el pasado. Éste es el paso siguiente en el libro de Coelho: un adivino escribe sobre la arena los episodios más significativos del pasado del joven protagonista, (…)

El tono sapiente (de una sapiencia falsa, pero en fin) y el ambiguo lenguaje oracular se van soltando en pequeñas dosis a lo largo del libro. Les copio algunos ejemplos: "Cuando deseas alguna cosa, todo el Universo conspira para que puedas realizarla"; "La vida quiere que tú vivas tu Leyenda Personal"; "Todo es una sola cosa"; "Existe un lenguaje que va más allá de las palabras"; "Dios escribió en el mundo el camino que cada hombre debe seguir: sólo hay que leer lo que Él escribió para ti"; "Cualquier cosa en la faz de la tierra puede contar la historia de todas las cosas". Pero además de este tipo de enseñanzas baratas, de seducción infalible a pesar de su pésimo gusto intelectual, el uso de la magia tradicional también va apareciendo capítulo tras capítulo. Así, el protagonista, al promediar el libro, "acompaña con los ojos el movimiento de los pájaros". Mira las aves: "De repente, un gavilán dio una rápida zambullida en el cielo y atacó al otro. Cuando hizo este movimiento, el muchacho tuvo una súbita visión: un ejército, con las espadas desenvainadas, entraba en el oasis". Es el clásico augurio, aunque bastante tosco, pues en vez de descifrar el acertijo del vuelo de los pájaros, al pastor le basta verlo para tener visiones.

Hay un ingrediente adicional que hace más eficaz el recurso al pensamiento esotérico. Para volverlo doctrinalmente inofensivo, para despojarlo de todo peligro satánico, Coelho lo combina con dosis adecuadas de cristianismo tradicional: citas de la Biblia, cuadros del Sagrado Corazón de Jesús, rezos del Padrenuestro… El público mayoritario no se siente en pecado porque lee herejías, y el narrador, al tiempo que se hace pasar por alguien dotado de poderes paranormales (capaz incluso de telepatía), deja saber que él es también un buen cristiano, a pesar de sus coqueteos con la magia.

Hasta aquí algunos elementos temáticos que ayudan a entender, en parte, el favor de Coelho entre los lectores. Pero además de lo temático, conviene señalar también algunas estrategias narrativas del autor brasileño. Sus técnicas para ir tejiendo la trama son tan elementales que me recordaron de inmediato el estudio clásico sobre las formas canónicas del cuento infantil. Vladimir Propp, uno de los padres de la

narratología, publicó en Leningrado su monumental Morfología del cuento infantil (1928). El principal mérito de este gran trabajo consiste en haber hallado, por encima de los argumentos superficiales de cada cuento, una serie de elementos formales repetitivos. Mirados al microscopio, es posible descubrir que en todos los cuentos de hadas los personajes, por distintos que sean, acometen siempre las mismas acciones, se ven envueltos en situaciones o "motivos" análogos. Como señala Propp, "cambian los nombres de los personajes, pero no sus acciones, o funciones, por lo que se puede concluir que el cuento le atribuye operaciones idénticas a personajes distintos".

No voy a decir que Coelho leyó a Propp, estudió cuáles son las "funciones" más elementales del relato tradicional descubiertas por el ruso, y con esta receta se dedicó a escribir el oro en polvo de sus novelas. Eso sería muy sofisticado. La cosa es más simple: Coelho usa, intuitivamente y con alguna destreza, las estructuras más primitivas del cuento infantil. Tomen ustedes cualquiera de los libros de Coelho y verán lo fácil que resulta identificar situaciones como las siguientes, señaladas por Propp en su Morfología: "El héroe abandona la casa"; "el héroe es puesto a prueba o interrogado"; "el héroe se pone en contacto con alguien que le dará un don"; "el héroe recibe un objeto mágico"; "el héroe cae en desgracia"; "el héroe se traslada o es llevado al lugar donde está el objeto de su búsqueda"; "el héroe lucha con un antagonista"; "el héroe regresa"; "el antagonista es castigado"; "el héroe se casa y sube al trono (u obtiene grandes riquezas)".

Es inútil cansarlos con los ejemplos detallados en que las historias de Coelho parecen calcar literalmente estos esquemas elementales. Les puedo asegurar que, al menos en sus primeros libros, el brasileño repite paso a paso las estructuras narrativas reveladas por el gran formalista ruso hace casi un siglo (y estos sí que son pronósticos: Propp no sólo describió la tradición popular, sino que anticipó las recetas de un gran éxito editorial).

Los libros más recientes de Coelho, por ejemplo el último, Once minutos (2003), son un poco menos rudimentarios que aquellos primeros títulos que lo lanzaron a la fama. En este caso la trama, nutrida por algunos elementos realistas (para esta novela Coelho usó el testimonio de prostitutas existentes), es menos infantil, menos predecible. En todo caso es posible que el inevitable desencanto que viene con los años haya hecho que este último libro de Coelho sea menos ingenuo. Pero el buen gusto estético e intelectual es muy difícil de adquirir, y por lo mismo Once minutos (el cálculo de Coelho de lo que dura un coito), aunque menos esquemático, es un libro incluso más cursi que los anteriores. No quiero afirmar nada que no pueda demostrar con citas textuales. ¿Cuántos ejemplos necesitan para convencerse de la irremediable cursilería de Once minutos? Podría usar un número mágico, de esos que les encantan a los autores de cuentos infantiles, siete, o tres. Para no exagerar, me voy a limitar a tres momentos:

1. La protagonista (prostituta brasileña que trabaja en Suiza, y la sola situación es ya de un sentimentalismo tele novelesco), se encuentra con un pintor joven que la invita a su casa. Ella observa que la casa es grande y está vacía. Entonces concluye: "Debía de tener dinero de verdad. Si estuviese casado no osaría hacer aquello porque siempre había gente mirando. Entonces era rico y soltero".

2. En el final feliz de la novela este mismo pintor se le aparece a la muchacha con flores: "Ralf llevaba un ramo de rosas, y los ojos llenos de luz que ella había visto el primer día, cuando la pintaba".

El rico y soltero que en la última página se aparece con un ramo de rosas y se lleva a la muchacha a conocer París es una situación tan perfectamente cursi que, por kitsch, creo que ni Corín Tellado se atrevería a ponerla en una fotonovela. Pero al promediar el libro hay otro momento todavía peor:

3. La prostituta le hace un regalo al pintor del que se empieza a enamorar. Abre el bolso y busca su bolígrafo. Dice: "Tiene un poco de mi sudor, de mi concentración,

de mi voluntad, y ahora te lo entrego. (…) Tú tienes mi tesoro: el bolígrafo con el que he escrito algunos de mis sueños".

Fuera de la ridiculez de la frase, que es única, hay algo todavía más perturbador: al leerla uno se imagina que el autor está copiando aquí su propia vida. Me parece ver la escena; el multimillonario que ha vendido 54 millones de ejemplares con tantas revelaciones de su estro poético, le muestra a una muchacha el objeto mágico (y fálico) con que la va a conquistar. Le dice, pensando ya en el colchón de la suite que los espera: "Te entrego mi tesoro: el bolígrafo con el que he escrito algunos de mis sueños". Debe tener un bolígrafo para cada día, cada hotel y cada viaje. Y algo más triste: seguramente algunas víctimas, igual que miles de lectores, se dejarán conquistar con semejante frase y semejante halago. Claro que esto último es lo único que no puedo demostrar de todo lo que he dicho sobre Coelho en este artículo. ***Esta última situación tan sólo la supongo y es sólo una hipótesis sin fundamento, producto de una mente malpensada; todo lo demás lo he tomado directamente de sus libros.***

Texto B: Contra Silvestre Dangond

Desde posar para su nuevo disco vestido de camuflado y con armas, hasta tocarle los testículos a un niño: es un simple provocador. El periodista Alberto Salcedo Ramos, experto en vallenato, dice por qué Silvestre Dangond no pasa de ser un insulto.

Forzado por el compromiso de escribir esta diatriba, reviso en YouTube los videos del cantante Silvestre Dangond. Llevo una hora padeciendo sus brincos grotescos, sus alaridos ramplones, su tremenda agresividad. Yo ya sabía que es un patán de siete suelas, lo que me pregunto ahora

es si tiene algún límite. A juzgar por lo que he visto en este ratico, la respuesta es no: primero le pellizcó los testículos a un niño que se subió a la tarima para imitarlo, después gritó a los cuatro vientos que él gana mucha plata, luego intercambió agravios con su colega Peter Manjarrés, más adelante dijo que algunos malquerientes lo acusan de "ser marica".

En este punto fue particularmente rudo: agitando la mano con fuerza advirtió que él es "un varón, varón, varón, varón, varón", y a continuación invitó a sus enemigos a "que se pongan" para demostrarles su hombría. No explicó cómo quiere que se pongan, pero se entiende que es en cuatro.

Dangond se da bombo, gruñe, provoca, insulta. Su boca no recibe órdenes del cerebro sino del aparato digestivo: más que hablar, excreta; vomita en tiempo real, sin ninguna revisión previa, todo lo que se le va ocurriendo según las emociones del momento. No es gratuito que en el diccionario de la RAE la segunda acepción de la palabra "silvestre" sea "inculto, agreste y rústico". Por lo menos hay que reconocerle al tipo que tiene el nombre bien puesto.

Me atrevería a decir, sin embargo, que Dangond es mucho más que "inculto, agreste y rústico". Para demostrarlo estoy buscando los argumentos en estos videos de YouTube. Con lo que he visto hasta ahora ya podría considerarlo un personaje dañino. Les envía a sus seguidores un mensaje peligroso: para triunfar hay que ser atrabiliario y andar por ahí con una actitud irresponsable. Si tus conciertos se llenan, si tus discos se venden, si tu casa disquera te consiente, si los periodistas de farándula te lisonjean, ¿a quién coño le interesa cómo te comportes? Así que reparte ultrajes a diestra y siniestra, chico, escandaliza, putea a quien te dé la gana, agárrate los huevos en público o agárraselos a cualquier niño que se te acerque, sé irrespetuoso, actúa como un bárbaro. Nada malo te va a suceder. Mientras más vulgar seas, más te aplaudirán; mientras más imprudencias cometas, más te destacarán en los medios.

¿Cómo fue que este ser de modales tan repulsivos se convirtió en un fenómeno de masas? Sencillo: pareciéndose al país que lo endiosa. No nos engañemos: la Colombia de los irascibles tiene a Silvestre como su patrón en la música, del mismo modo que tiene al doctor Álvaro Uribe Vélez, otro capo de las emociones primarias, como su patrón en la política. Ambos son dignos exponentes de la mentalidad pendenciera arraigada entre nosotros. Aún me pregunto por qué los votantes del canal The History Chanel no escogieron a Dangond como el segundo gran colombiano.

Pero volvamos a los videos. He visto varias veces el episodio del niño. No solo es repudiable que Dangond le agarre los testículos: también lo es que se saque del bolsillo un fajo de billetes y, como si fuera un vulgar narco, se los obsequie al muchachito.

Cada nuevo capítulo de Dangond siendo Dangond excita los ánimos: hay insultos de quienes lo celebran, hay insultos de quienes lo critican. Al pie de esta diatriba que estoy escribiendo, en el foro de los lectores, van a ver cómo se arma una trifulca entre quienes lo aman y quienes lo desprecian. Esa es otra de las razones por las cuales considero que su actitud es peligrosa: en un país colmado de gente incendiaria, él se exhibe en público con un galón de gasolina en la mano izquierda y una caja de fósforos en la derecha. Inflama, azuza, despierta pasiones básicas, induce a la bronca. Y todo eso lo hace en sus conciertos, ante multitudes enardecidas por el licor.

A ratos Silvestre Dangond no parece un cantante sino un matón de cine. Chuck Norris, pongamos por caso. En tales momentos no luce tan interesado en cantar como en ajusticiar a alguien: un colega, un enemigo anónimo, e incluso algún seguidor de los que pagaron para verlo. Es lo que pienso al ver la siguiente escena grabada durante una de sus presentaciones. Juancho de la Espriella toca el acordeón, Silvestre empieza a pegar sus saltos de chimpancé. La cámara, que se encuentra diagonal a la tarima, lo enfoca de abajo hacia arriba, un encuadre

apropiado para su ego agrandado. Lleva una camisa de mangas sisas que parece sacada del guardarropas de Rambo.

De pronto aparece en primer plano la mano levantada de un hombre presumiblemente borracho: el tipo blande el dedo del corazón una y otra vez. Silvestre podría —debería— ignorarlo. Al fin y al cabo, está haciendo el trabajo por el cual le paga su público. Si los cantantes tuvieran que andar por ahí escarmentando a cada espectador impertinente que les sale al paso, los conciertos no serían un escenario de gozo sino un campo de guerra. Pero esperar que Silvestre el agreste opte por la mesura es como pretender que los cerdos dejen de revolcarse en el lodo.

Así que Dangond interrumpe la canción y se dedica a increpar al borracho:

—Le prometí a mi mujé y a mis hijos no ponerme a peleá con nadie en tarima, pero yo te voy a decí una cosa a ti: ese deo te lo vas a tené que meté tú mismo ya sabes por dónde. Y te lo chupas de paso, pendejo.

Tras un instante de silencio escupe una amenaza extraña.

—Si sigues jodiendo, te mando los cascos rusos que tengo aquí, pendejo.

¿Cascos rusos? Caramba, caramba. Si Silvestre los usa para intimidar es porque son intimidantes. Me pregunto si serán unos señores brutales como los paramilitares que tanto daño han causado en su región, esos asesinos que cortan cabezas con motosierras y a los que, por casualidad, les gusta utilizar prendas bélicas como las que le fascinan a Dangond. Qué miedo. Me aterra, además, descubrir súbitamente otra coincidencia: el actor que encarnó a Rambo en el cine se llama Sylvester.

Siempre me ha intrigado que Dangond se vea a sí mismo como un guerrero ajusticiador. En la portada del CD que presentó recientemente aparece retratado como un Rambo del trópico: gafas militares, ropa camuflada, fusil de asalto, canana atravesada en el pecho, rostro de gánster. El título del álbum nos permite atar ciertos

cabos: La novena batalla. Con razón tanto alboroto, tanta rabia. Por fin venimos a confirmar que cada trabajo musical suyo es una guerra. Ya lo dije: a ratos, en la tarima, Dangond tiene más vínculos con Chuck Norris que con Alejo Durán: no canta, dispara. Dispara insultos, gritos, frases de mal gusto, versos estúpidos, gestos corporales excesivos como los de un atleta pasado de doping.

Durante el lanzamiento de ese álbum reciente, por cierto, Dangond volvió a dejar en claro que su patanería no conoce límites. De repente, mientras cantaba, dijo que cuando a él lo ven sus competidores en las esquinas "se les pone así" (y en este punto hizo con los dedos índice y pulgar la seña de un pipí encogido por el susto). A continuación dio un paso al frente y amenazó con abrirse la bragueta, un gesto comparable con el del francotirador que en el momento de urgencia acerca la mano al gatillo. Lo dicho: para la ***psiquis*** *enferma de Silvestre hasta el pene es un arma de destrucción masiva.*

Hubo otro momento del video que resalté en mis apuntes de trabajo: fue cuando empezó a cantar Lo ajeno se respeta:

El que enamore a mi mujé

Yo le enamoro la de él.

Como si la canción no fuera ya lo suficientemente abominable, Silvestre Dangond le añadió en la presentación un verso y un gesto nuevos que contribuyeron a hacerla más vil. El gesto fue levantar el dedo del corazón como el borracho del otro video. Y el verso —horror de horrores— fue el siguiente:

El que enamore a mi mujé

Le puyo el jopo (ano) a la de él.

Las canciones de Dangond, aunque no hayan sido escritas por él, reflejan fielmente su estilo violento y chabacano. Por eso las escoge, por eso las canta. A una mujer

le advierte: "Me vuelve loco tu hermosura / pero pendejo no soy". A otra le dice que prefiere nombrarla como "la difunta" porque para él ya está muerta.

Después de gruñirles a sus enemigos, insultar a los borrachos del público, agarrarle los testículos a un niño, amenazar con chuzarle el ano a una mujer, pisotear el legado de los juglares vallenatos e imponer el matoneo donde antes reinaba la poesía, Dangond cierra el círculo asesinando alegóricamente a las musas de sus cantos. Su asesor de imagen debería sugerirle que en este punto, ya como un macho victorioso, eructe, se tire un pedo y haga un disparo al aire.

Supongo que cuando Dangond conozca mi diatriba me mandará sus cascos rusos. Adelante, Sylvester: gana tu décima batalla eliminándome. Yo no quisiera morirme todavía, lo admito, pero me gusta más la idea de ser tu difunto que la de soportar tu ordinariez.

DESPUÉS DE LEER: *Escoge el texto que más te llamó la atención, el que consideras mejor escrito y da cinco razones por las que te convenció.*

5. Participación individual en el tablero (dividido en tres columnas, una para cada texto) en donde los estudiantes deben pasar voluntariamente para responder, según el texto leído: tipo de texto, tesis, estructura, tipos de argumentos, propósito del autor, conclusión y cierre.
6. Socialización de las respuestas con intervención docente.
7. Explicación teórica basada en los ejemplos leídos.
8. Asignación de responsabilidades: leer el texto A (¿Por qué es tan malo Paulo Cohelo?) y B (contra Silvestre Dangond) y hacer el ejercicio que aparece al final de cada lectura.

<u>Segunda sesión:</u>

1. Saludo e indicaciones.
2. Actividad individual.
3. Explicación ejemplificada sobre el uso del recurso informático (Easely), a cargo de la docente.
4. Demostración del uso de la herramienta a partir del texto B (contra Silvestre Dangond), a cargo de la docente.
5. Asignación de responsabilidades: elaboración de la infografía por parte de cada estudiante.

Tercera sesión:

1. Saludo e indicaciones.
2. Actividad individual.
3. Explicación ejemplificada sobre el uso del recurso informático (Easely)
4. Demostración del uso de la herramienta (Mindomo) a partir del texto B (contra Silvestre Dangond) con participación grupal para la construcción del esquema.
5. Asignación de responsabilidades: elaboración de la infografía por parte de cada estudiante. Conseguir una noticia de interés personal sobre la que quieran opinar.

Cuarta sesión:

1. Saludo e indicaciones.
2. Actividad individual.
3. Identificación de: tema, problema, opinión personal y razones que justifican su punto de vista.

4. Organización de las ideas en un esquema (mapa mental - conceptual), en sus cuadernos.
5. Asignación de responsabilidades: Elaborar en una herramienta informática (Mindomo), el esquema realizado en clase.
6. Síntesis del taller a cargo de la docente.

Taller 4. **Cuatro sesiones**

Objetivo general: Producir un texto argumentativo (artículo de opinión), a partir de la lectura de (textos informativos) noticias, con base en un esquema mental realizado previamente.

Objetivos específicos:

- Desarrollo de las ideas expuestas en el esquema mental elaborado previamente y basado en una noticia de interés particular.
- Producción textual de un artículo de opinión (primer borrador).
- Coevaluación de los borradores por medio de rejilla de evaluación.
- Corrección y reescritura del artículo de opinión, para su posterior publicación con uso de recursos informáticos.

Estrategia didáctica de enseñanza: organizadores previos – objetivos – analogías – aprendizaje colaborativo.

Actividades: escritura individual de un artículo de opinión acerca de una noticia de interés particular, con base en un esquema mental (apoyado en recursos informáticos).

Primera sesión:

1. Saludo e indicaciones.
2. Actividad individual.
3. Lectura del esquema mental.
4. Corrección de las ideas del esquema.
5. Desarrollo de las ideas (corregidas) expuestas en la primera parte del esquema para la producción del primer párrafo.
6. Revisión de los avances de cada estudiante a cargo de la docente.

Segunda sesión:

1. Saludo e indicaciones.
2. Actividad individual.
3. Escritura de los párrafos restantes del artículo de opinión.
4. Correcciones generales sobre el ejercicio de escritura, a cargo de la docente.
5. Correcciones particulares (asesoría) sobre el ejercicio de escritura, a cargo de la docente.
6. Asignación de responsabilidades: terminar el artículo de opinión y digitarlo.

Tercera sesión:

1. Saludo e indicaciones.
2. Actividad individual.
3. Revisión de los textos terminados.

4. Correcciones generales sobre el ejercicio de escritura, a cargo de cada estudiante.
5. Correcciones particulares (asesoría) sobre el ejercicio de escritura, a cargo de la docente.
6. Asignación de responsabilidades: revisar y reescribir el artículo de opinión, con base en las observaciones hechas en clase.

Cuarta sesión:

1. Saludo e indicaciones.
2. Actividad individual.
3. Repaso teórico sobre textos argumentativos, tipos de argumentos, redacción, por medio de ejemplos (otros textos y un artículo de opinión escrito por la docente).
4. Co-evaluación del artículo.
5. Reescritura del artículo.
6. Asignación de responsabilidades: revisar y reescribir el artículo de opinión, con base en las observaciones hechas en clase.

Anexo C Ejemplos de diario de campo

Girón, 03 de mayo del 2016

Taller 3 sesión 2

La docente llega al aula y les dice a sus estudiantes que lo ideal sería trabajar primero en el salón de clase y después pasar a la sala de informática, pero por cuestiones de horario solo puede utilizar la sala una hora (la que tiene libre el docente de la sala), así que les va mostrar lo que se debe hacer en medio digital y regresando al salón cada uno lo hace en papel para luego aplicar la herramienta. Los estudiantes salieron para formase y poder entrar de manera ordenada a la sala de informática.

Una vez dentro del aula, la docente proyecta en el video beam, empieza a contarles de una página donde se podían hacer una infografía. Les dijo que ella ya traía un ejemplo montado en la página www.easel.ly. esta página se puede buscar fácilmente en google. Se puede emplear para extraer las ideas de algo que se ha leído.

Muchos alumnos sacaron su celular y le empezaron a tomar fotos a la proyección. La docente les sigue explicando que para el ingreso de la página deben registrase, que para eso van a necesitar un correo electrónico. La docente ingresó a su cuenta, una vez dentro les dice que esas imágenes que se ven son ejemplos de infografías. Les explica que este tipo de textos discontinuos son "como afiches donde se resumen o se extraen ideas de los texto que se han leído".

Les muestra un ejemplo de infografía que ella ha hecho sobre la noticia, para que sus estudiantes sepan lo que deben hacer. Les muestra las diferentes platillas que tienen la aplicación. Vuelve abrir la platilla en la que había estado trabajando. Explica cada una de las instrucciones para hacer la actividad.

Les abre un documento sobre una noticia que paso hace dos años, les pregunta a sus alumnos si la recuerdan, todos dicen que sí cuando ven el titular. EZDG dice "fue un video polémico de Shakira y Rihanna". La docente agrega que es un video que por sus movimientos y la cercanía entre ella dos dan la sensación de que ellas dos incitan a la homosexualidad y para agregarle más polémica prácticamente en todo el video se la pasan fumando. A partir de esto, un legislador Colombiano dijo que ese video inducía al lesbianismo y tabaquismo por lo cual inició una campaña para que vetaran el video en Colombia porque era inmoral. La docente les pregunta "¿Qué opinan ustedes?". EJDP dice "que está mal" la docente le pregunta "¿Qué está mal?" Él dice que está mal el video, pero algunos dicen que está mal que lo quieran prohibir. Por otra parte, la niña que está en la primera fila dice "el video no está mal porque no está incitando a nada sino que el que quiere lo hace".

La docente dice que levante la mano quienes están a favor del legislador para que censuren el video porque si los niños lo ven van a querer fumar o van a terminar confundiéndose con su orientación sexual. Al principio no querían hacerlo, por lo que la docente les dice que no pasaba nada, que aquí

no se trataba de juzgar a nadie por lo que piensa, los primeros en levantar la mano fueron EJAM, ESVD, EMAV, EOAG después de eso prácticamente todo el salón levanto la mano.

La docente dice que el video se debe censurar porque puede llegar a ser una mala influenza para los niños. Luego hace la pregunta de que quiénes no están de acuerdo con el procurador con que censuren el video y tres levantan la mano. A partir de las reacciones de los chicos, la docente dice que una noticia provoca eso: una diversidad de opiniones, sin importar la noticia, muchos pueden estar a favor de lo que se dice y otros en contra. Para que esa diferencia de opiniones no se convierta en peleas y gritos, el que opine algo debe tener argumentos que defiendan su opinión.

Busca en el computador un artículo que ella hizo a partir de esa noticia y lo proyecta, les dice que lean pero de a uno. EDDM lee "en Colombia se censura lo que se piensa que es inmoral con la creencia de que esa es la solución para acabar con las malas influencias de los medios, diferentes manifestaciones de expresiones hechas por la sociedad". La docente agrega "para mi creo que ese es el problema, que en Colombia se cree que todo lo que se cree que es malo o prohibido debemos censurarlo y que con censurarlo eso se va a solucionar".

La docente le pide a EZDG que lea su opinión y luego de que termina les pregunta a todos "según lo leído, estoy a favor del legislador o en contra" unos dicen que a favor y otros en contra. La docente dice "el legislador dicen censúrenlo y yo digo ¿Qué sacan con censurarlo?". Luego agrega que no piensen que estar de acuerdo con el legislador es equivocado, que cada uno podía realizar una búsqueda y pueden demostrarle a ella que sí deben censurar el video, lo importante son los argumentos.

La docente les pregunta "¿A quién va dirigido este texto?"; los estudiantes responden a quienes están de acuerdo con el legislador y la docente dice "exacto, yo no debo convencer a nadie que piense lo mismo que yo, sino a los que piensan diferente… entonces el texto va dirigido a los que apoyen la censura". Les dice que por ahora no van leer el texto porque no les alcanzaría a explicar cómo hacer la infografía.

Vuelve a la página de "easel" le empieza a explicar a sus estudiantes cómo utilizar la aplicación. Le pone por título "video que podría ser censurado". Les explica que pueden mover los iconos o eliminarlos, de acuerdo a como este realizando la infografía, cambiarle el color a las fuentes, el tamaño del texto, etc.

Se terminó la primera hora de clase, pero la explicación continuó, pero rápidamente porque el DNMT necesitaba la sala. Entonces, la profesora les enseña rápidamente a guardar los cambios y a dejar que el documento se pueda compartir en público. Luego, termina de explicar y les pregunta cómo se crea una cuenta de usurario, ellos repiten lo que ella les había enseñado el inicio de la clase. Les pide a sus estudiantes que hagan lo mismo que ella hizo en el ejemplo que les mostró sobre una noticia y traerlo impreso porque en la sala de informática no hay internet.

Se tienen que retirar de la sala de informática y volver a aula, la docente se lleva un portátil y un video-beam para leer el artículo en el aula. Una vez en el aula con el video-beam encendido prosiguió la clase. La docente recapitula los talleres anteriores (Taller uno: lecturas de diversos tipos de texto y producción de un texto comparativo de los cuatro leídos. Taller dos: lecturas de reseña, artículo y comentario, para la producción de un comentario).

Después del repaso, la docente reitera que la idea de hacer un texto argumentativo es convencer a los que no están de acuerdo; entonces propuso un ejemplo de los hijos pidiendo permiso para ir a una fiesta, convenciéndola con argumentos de "yo soy responsable, nunca le he fallado, voy bien en el colegio". En seguida les dice que ellos ahora van a hacer un artículo de opinión y pregunta "¿De dónde nace la idea o necesidad de escribir un artículo de opinión?" EJDG dice "de la tesis". La docente dice que esa es la idea, pero vuelve a preguntar de dónde realmente nace un artículo de opinión; EJDP dice "de una noticia" y la profesora asiente para continuar con la explicación.

Recuerdan que en la clase pasada, por filas, habían leído tres artículos de opinión; a partir de ello, la docente les recordó que en la clase pasa había quedado una tarea. Les preguntó si conocían a Paulo Coelho, nadie respondió. La docente les dice que les va contar brevemente quién es, pero les advirtió que si uno lee un texto y no conoce algún dato, debe averiguarlo para comprender el texto…prosiguió: "es un brasileño, que escribe o se ha hecho famoso porque todo el mundo lo lee y a todo el mundo le encanta", un estudiante dice "con los poemas" por lo que la docente le responde "no son poemas, pero dentro de sus novelas hay frases que llaman la atención y la gente las recopila a modo de cita".

Al contextualizar pasan a leer el escrito de Héctor Abad Faciolince titulado "¿Por qué es tan malo Paulo Coelho?". Cuando la profesora pregunta a sus estudiantes si lo habían leído, nadie responde. La docente induce la pregunta "¿Qué es lo que dice el texto, por qué es malo, es mala persona o mal escritor?". Algunos dicen que sus escritos son simples, pero no dicen más, entonces ella pregunta de nuevo si leyeron el texto que asignó el viernes pasado y pide que levanten la mano los que lo hicieron, pero solo EZDG, EYAC, ESVD, EJAM y EOAG lo hacen. La docente les dice "0 y van 2 y hoy no me puedo poner a leer con ustedes porque tengo solo media hora y tengo que continuar con la actividad" les dice "los textos no son de adorno para que los peguen en el cuaderno" EMAV dice que el no vino el viernes, y la docente le entrega el material.

La docente les pregunta "los que si alcanzaron a leer cuénteme por qué es tan malo Paulo Coelho" nadie responde por lo que le pregunta a EZDG ella dice que porque él no sabía escribir. EOAG dice que hay que reconocer que Coelho ha vendido millones de libros. La docente dice que sí hay que reconocer eso, pero que aun así la gente no sabe reconocer lo que tiene de malo, por lo cual Héctor Abad Faciolince da una serie de argumentos y que no se los va decir porque ellos tenían que haber leído el texto.

Les comenta que pensaba que el segundo texto que les dejo les iba gustar más, porque es contra Silvestre Dangond (personaje muy conocido por ellos), les pregunta quienes son "silvestristas",

muchos levantan la mano. Por lo que la docente pregunta "¿Quiénes leyeron el texto?" nuevamente nadie responde entonces dice "pensaba que lo iban a leer para saber lo que habían escrito contra Silvestre, que tanto les gusta". Para no perder la clase, les dice que el texto trata de que es grotesco, provocador, le tocó los testículos al niño, etc.

La docente buscar nuevamente el artículo que ella hizo acerca de la noticia del legislador queriendo censurar el video de Shakira, pide a sus estuantes que lean de a párrafo. Cuando suena la música indicando que se terminó el bloque de clase, les pide que en sus casas creen la cuenta de usuario easel y que hagan una infografía sobre una noticia y que de preferencia lo traigan impreso.

Girón, 20 de mayo del 2016

Taller 4 sesión 2

La docente llega, saluda a sus alumnos y comienza a explicar lo que deben realizar el día de hoy. Comienza explicando que la clase pasada, con base en un esquema se hizo el primer párrafo del artículo de opinión. Hace un repaso: este es el "párrafo introductorio", comienza con frase organizadora punto seguido, frase de apoyo uno punto seguido. Frase de cierre y punto y aparte. La profesora explica y dibuja la estructura del párrafo en el tablero. Les dice que para realizar este primer párrafo deben empezar hablando de la noticia para contextualizar a los lectores, utilizar frases de apoyo y dentro de ese mismo párrafo escribir su tesis.

Una vez aclarado eso, les comenta que el día de hoy continúan con los demás párrafos. En el párrafo dos van a escribir el primer argumento. De la misma forma que en el párrafo introductorio, primero se hace una frase organizadora, después frases de apoyo y frase de cierre. Les vuelve a decir lo mismo de los dos argumentos restantes, los tres párrafos de argumentos son el cuerpo del texto. El párrafo cinco es el párrafo de conclusión nuevamente les explica que se hace de la misma forma una frase organizadora, frases de apoyo y frase de cierre. Esto lo explica en el tablero, lo hace gráfico y les señala en el artículo que ella les mostró como ejemplo.

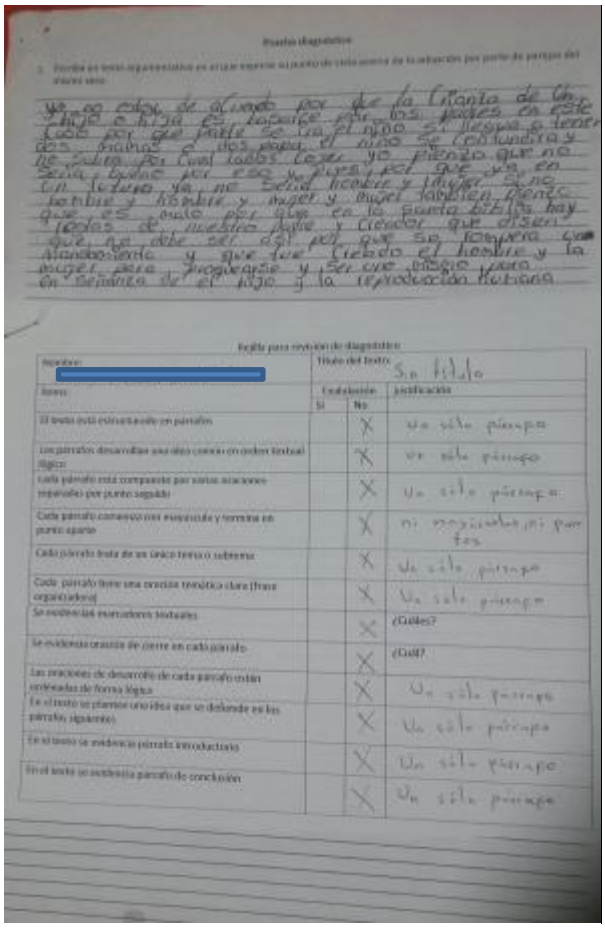
La docente les dice que ellos ya deben tener el primer párrafo más el esquema, así que hoy deben hacer los cuatro párrafos restantes para su artículo de opinión. Les dice que ella va a pasar por cada puesto para aclarar dudas. Debido a que los estudiantes se le estaban agrupando la docente les pide que se reúnan si tienen tema en común para ayudarse en lo que necesiten. Pese a que muchos estudiantes trabajan, el ruido es inevitable.

"Mientras la docente pasa por las filas, algunos estudiantes se me acercan para que les ayude" (palabras de quien toma notas de campo). En general el grupo tiene el esquema mal hecho, sino es la tesis son los argumentos, por lo cual el primer párrafo casi siempre está mal desarrollado. A la docente se le acercan muchos estudiantes y la rodean por lo que la docente busca una mesa y les

pide que se formen para atenderlos. Ella se ve sorprendida pues les dice que no esperaba esa reacción y esa participación.

La idea de la fila es una buena, pero aun así los estudiantes tienen muchas dudas para la realización de su párrafo introductorio. Algunos estudiantes no tienen su esquema, otros tienen mal su tesis o no tenían bien sus argumentos. Me acerco a ver a algunos estudiantes con muchas dudas y errores. "Lo que recalco es que el día de hoy los estudiantes en general trabajaron y la gran mayoría al finalizar la sesión logró realizar su primer párrafo de su artículo de opinión (palabras de quien toma notas de campo). En esta sesión en particular la docente culmina agotada pero con la satisfacción que todos o la gran mayoría se interesaron en la realización de su artículo de opinión.

Anexo D Ejemplos del diagnóstico.



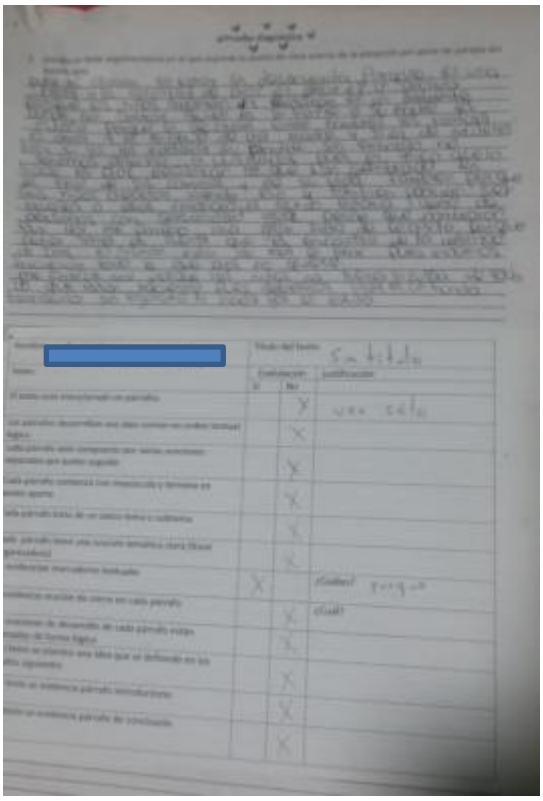
Prueba diagnóstica

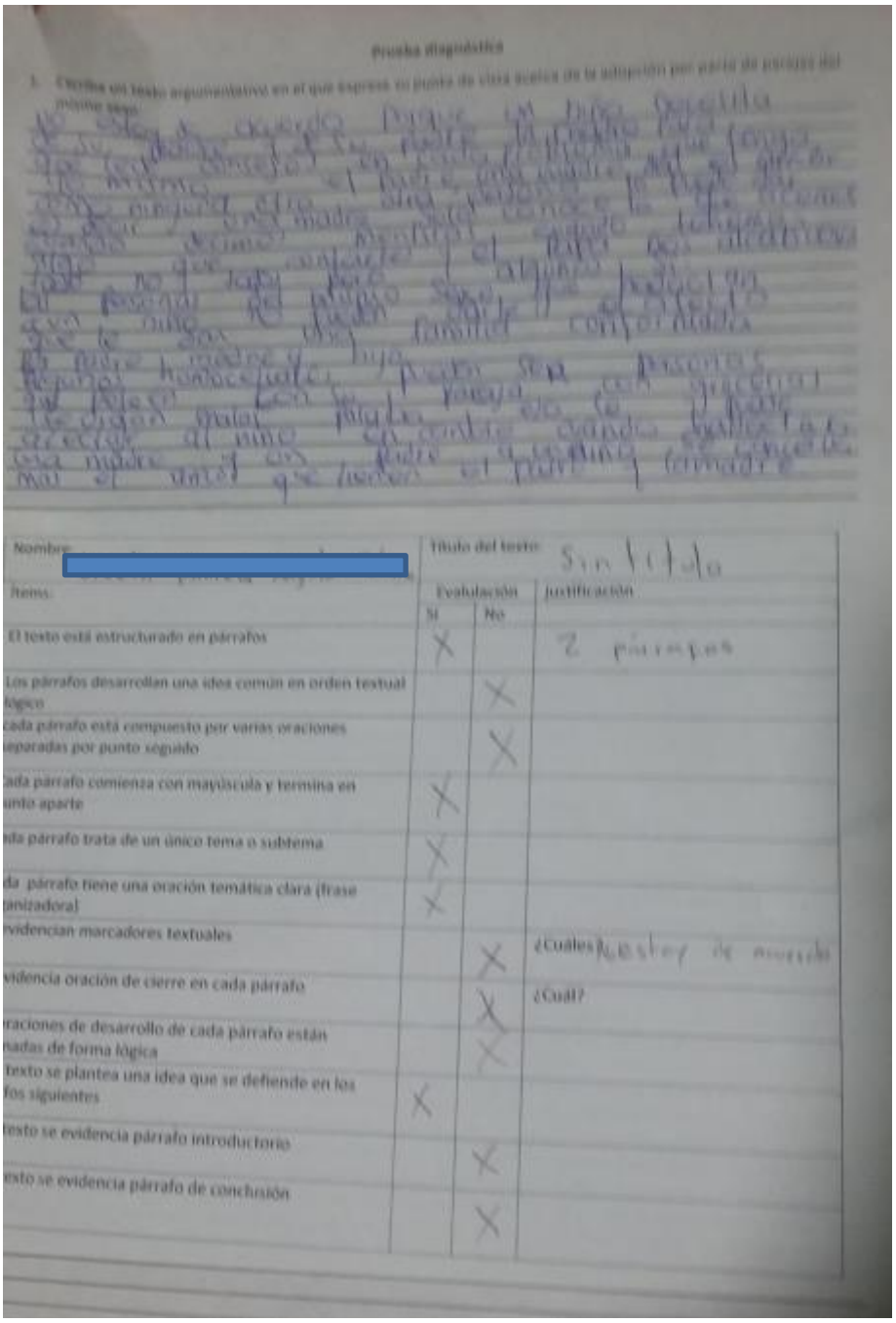
Escribe en texto argumentativo en el que expongas un punto de vista acerca de la educación por parte de parejas del mismo sexo

Yo no estoy de acuerdo por que la familia de un hijo o hija es lograrse por los padres en este caso por que papá se va el niño se llegue a tener dos mamas o dos papas el niño se confundira y no sabra por cual lado tener yo pienso que no se debe por cual lado tener yo pienso que ya en un futuro ya no habrá hombre y mujer sino hombre y hombre y mujer y mujer también pienso que es malo por que en la santa biblia hay todos de nuestro padre y dicen que dicen que no debe ser así por que se rompera con mandamiento y que dios creado el hombre y la mujer para procrearse y ser un niño para en semanza del el hijo y la reproducción humana

Rejilla para revisión de diagnósticos

Nombre: [redacted]	Título del texto: Sin título		
Items	Cumplimiento Si	No	Justificación
El texto está estructurado en párrafos		X	Ya sólo párrafo
Los párrafos desarrollan una idea clara en orden textual lógico		X	Ya sólo párrafo
Cada párrafo está compuesto por varias oraciones separadas por punto seguido		X	Ya sólo párrafo
Cada párrafo comienza con mayúscula y termina en punto aparte		X	ni mayúsculas ni puntos
Cada párrafo trata de un único tema o subtema		X	Ya sólo párrafo
Cada párrafo tiene una oración temática clara (frase organizadora)		X	Ya sólo párrafo
Se evidencia los marcadores textuales		X	¿Cuáles?
Se evidencia oración de cierre en cada párrafo		X	¿Cuál?
Las oraciones de desarrollo de cada párrafo están ordenadas de forma lógica		X	Ya sólo párrafo
En el texto se plantea una idea que se defiende en los párrafos siguientes		X	Ya sólo párrafo
En el texto se evidencia párrafo introductorio		X	Ya sólo párrafo
En el texto se evidencia párrafo de conclusión		X	Ya sólo párrafo





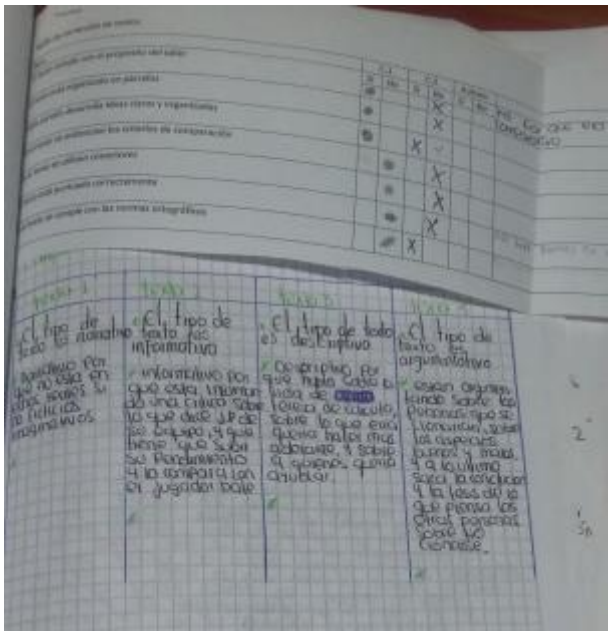
Prueba diagnóstica

1. Escribe un texto argumentativo en el que expresa tu punto de vista acerca de la adopción por parte de parejas del mismo sexo.

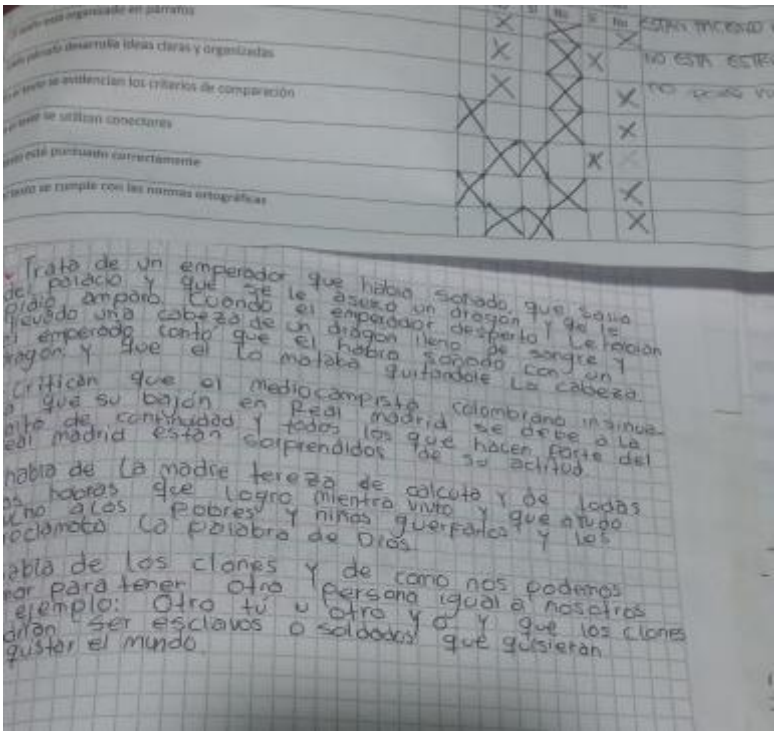
Nombre: [redacted]	Título del texto: Sin título		
Ítems	Evaluación		Justificación
	Sí	No	
El texto está estructurado en párrafos	X		2 párrafos
Los párrafos desarrollan una idea común en orden textual lógico		X	
Cada párrafo está compuesto por varias oraciones separadas por punto seguido		X	
Cada párrafo comienza con mayúscula y termina en punto aparte	X		
Cada párrafo trata de un único tema o subtema	X		
Cada párrafo tiene una oración temática clara (frase organizadora)	X		
Evidencian marcadores textuales		X	¿Cuáles? Nestor de acuerdo
Evidencia oración de cierre en cada párrafo		X	¿Cuál?
Oraciones de desarrollo de cada párrafo están ordenadas de forma lógica		X	
El texto se plantea una idea que se defiende en los párrafos siguientes	X		
El texto se evidencia párrafo introductorio		X	
El texto se evidencia párrafo de conclusión		X	

Anexo E Ejemplos del taller 1

Ejemplo del taller 1/ sesión 2.



Ejemplo del taller 1/ sesión 3.



Ejemplo del taller 1/ sesión 4.

2. Nombres de los integrantes:

Texto comparativo.

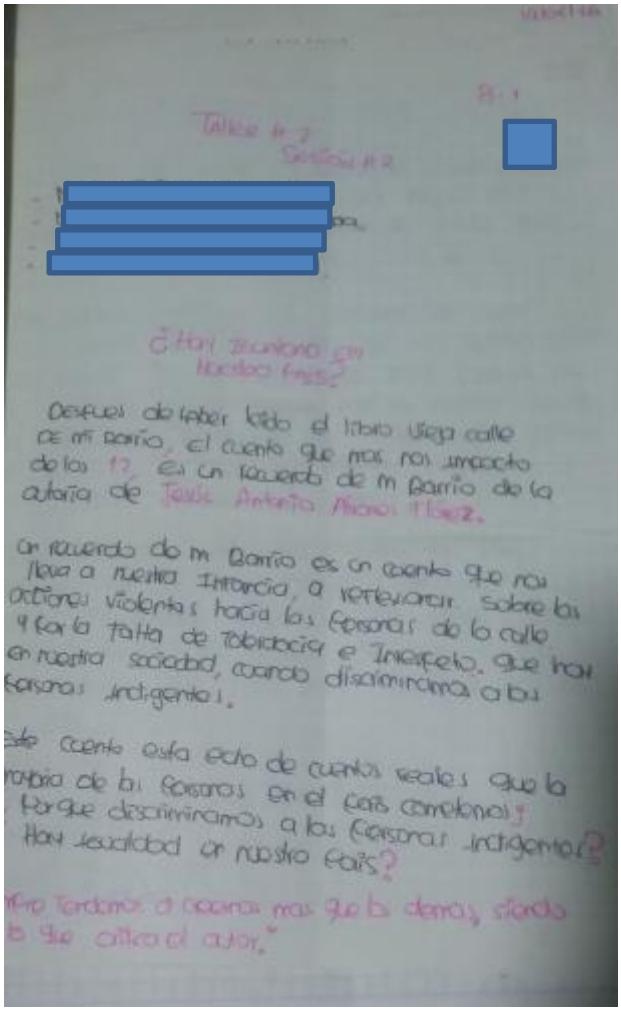
En este primer párrafo vamos a explicar el tema de todos los textos. Para empezar, el primer texto el tema es sobre un sueño que tuvo un emperador. El segundo texto tiene como tema la crítica de la prensa española hacia el jugador James Rodríguez, y también el tercer tema del tercer texto habla de la vida de la madre Teresa de Calcuta y lo que logro mientras vivió, además el tema del cuarto texto se habla sobre la clonación humana y animal.

Por lo tanto, en este párrafo se va a hablar de los tipos te texto de cada texto. Para empezar el primer texto es narrativo porque cuenta una pequeña historia, El segundo texto es crítico e informativo. El tercer texto es una biografía descriptiva porque nos dice las cosas buenas que hizo la madre. Por otro lado el cuarto texto es argumentativo.

Por otro lado vamos a hablar sobre la extención de cada texto. Por inicio el primer texto tiene como extencion corta porque, el cuento es muy pequeño que no tiene un buen fin. Respecto al segundo texto es bastante especifico con la crítica al jugador james, según el tercer texto es una biografía muy extensa porque nos cuenta un poco de la vida de la madre. El cuarto texto nos argumenta la extencion del otro tu.

Anexo F Ejemplos del taller 2.

Ejemplo del taller 2/ sesión 2



Taller #2
Sesión #2

¿Hay Racismo en Nuestro País?

Despues de haber leido el libro Vieja calle de mi barrio, el cuento que mas nos impacto de los 12, es un Recuerdo de mi Barrio de la autoría de Jesús Antonio Alonso Flórez.

Un Recuerdo de mi Barrio es un cuento que nos lleva a nuestra Infancia, a reflexionar sobre las acciones violentas hacia las Personas de la calle y por la falta de Tolerancia e Interés, que hay en nuestra sociedad, cuando discriminamos a las Personas indigentes.

Este cuento esta echo de cuentos reales que la sociedad de las Personas en el País colombiano. Porque discriminamos a las Personas indigenas? Hay Igualdad en nuestro País?

Pero Tendemos a Pensar mas que los demas, siendo lo que critica el autor.

Ejemplo del taller 2/ sesión 3.

Taller # 2 / sesión # 3

¿HAY IGUALDAD EN NUESTRO PAIS?

Después de haber leído "vieja calle de mi barrio", de la autoría de Jesús Antonio Álvarez Flórez, el cuento que más nos impactó fue "un recuerdo de mi barrio". Dicho cuento nos lleva a la infancia, a reflexionar sobre las acciones violentas hacia las personas de la calle.

Este cuento trata de varios niños de un barrio que molestaban a un loquito tirándole piedras hasta hacerlo enfurecer. Después de varios días uno de los niños sufrió un accidente que el loco le ocasionó, cuando la gente se dio cuenta de lo que había sucedido hicieron que el loco se fuera del barrio por unas semanas, la gente quiso vengarse de lo que el loco ocasiono y colgaron al único amigo que se la pasaba con él, fue entonces cuando el loco regreso y se llevó a su perro, cuando los niños crecieron no volvieron a ver al único amigo que tuvieron en la infancia.

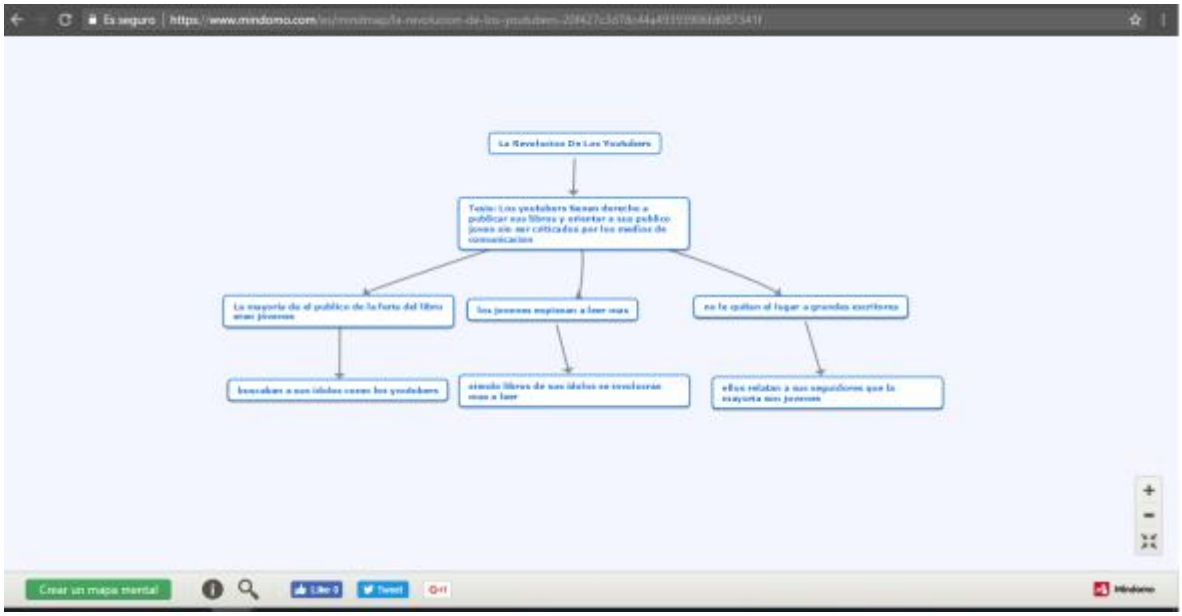
A través del cuento podemos ver la clase de personas que hay en nuestro alrededor; Este cuento está estructurado en hechos reales, que la mayoría de personas cometemos; cuando discriminamos a las personas indigentes, deberíamos preguntarnos ¿si hay igualdad en nuestro país?

"SIEMPRE TENDEMOS A CREERNOS MAS QUE LOS DEMAS, SIENDO ESO LO QUE CRITICA EL AUTOR"

Anexo G Ejemplo de taller 3

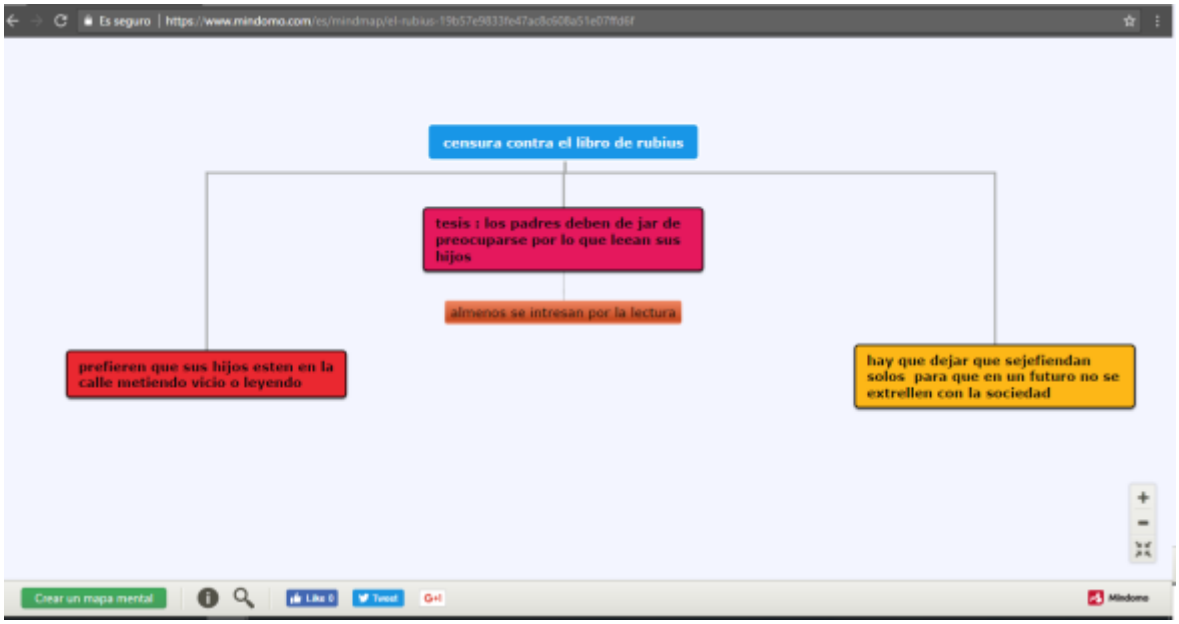
Esquema de planificación textual-La revolución de los Youtubers:

https://www.mindomo.com/es/mindmap/la-revolucion-de-los-youtubers-20f427c3d78c44a49393906fd087341f



Esquema de planificación textual-Censura contra el libro de Rubius:

https://www.mindomo.com/es/mindmap/el-rubius-19b57e9833fe47ac8c608a51e07ffd6f



Anexo H Ejemplo de taller 4

Artículo publicado en la revista digital:

Libros antiéticos o hipocresía de los padres. P.10-11

Ver completo en: https://issuu.com/nayibesilvaroman/docs/contenido

10 / 48

Por: [redacted]

La distribución y venta de "El libro troll" del famoso youtuber español RUBEN GUNDERSEN conocido como "el rubius", provocó polémica ya que los padres se quejaron debido a su alto contenido que invita a los jóvenes a realizar una serie de retos calificados como anti éticos. Varias asociaciones académicas han pedido que el material sea retirado del mercado y que se prohíba la comercialización de éste; sin embargo, creo que los padres deben dejar de preocuparse por lo que lean sus hijos y aprovechar que lean.

Ante esta situación, creo que lo que verdaderamente se debe tener en cuenta es que en primer lugar se interesan por la lectura. Dicen que leer ayuda a desarrollar diferentes habilidades, lo demuestra un estudio de la Universidad de Washington a cargo de la psicóloga Nicole K. Speer. En un artículo publicado en la revista *Psychological Science* en el 2009, en el que la psicóloga afirma que las personas que leen recrean en su mente cada nueva situación de una narración.

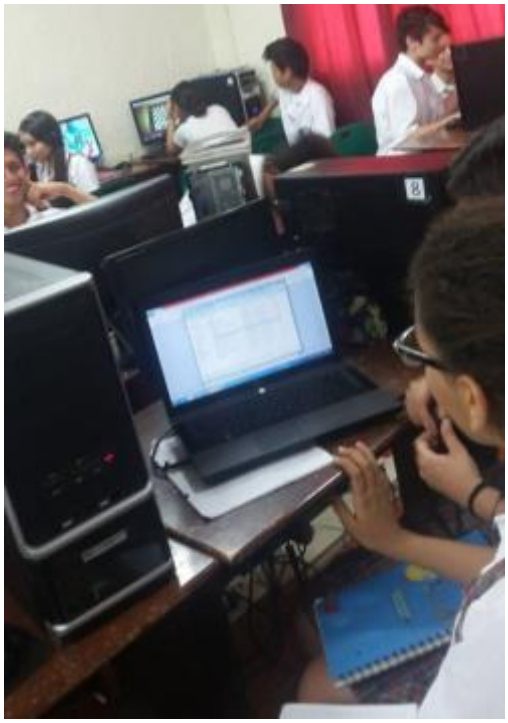
Por otra parte, si los padres prohíben la lectura de este libro, empeorará la actitud de los chicos pues aumentarán la curiosidad y esto haría que el niño o joven pensara que tiene que leerlo de cualquier modo; en cambio, si padre e hijo hablan sobre el libro, el padre explica de qué trata y qué consecuencias traería, si le esto podría ayudarlo a comprender la magnitud de la situación. Así, el nivel de interpretación del lector (joven)

Anexo I Participación de los estudiantes en Edmodo

84% 16:35
Detalles del Grupo.
8-2016
Miembros de 39
ÚLTIMAS PUBLICACIO...
MIEMBROS
BIBLIOTECA
9/5/2016
comenten
3 Likes
2 respuestas
Me Gusta
Yo dijo 10/5/2016:
Yeimy, felicitaciones. Muy buen trabajo, se evidencia que identificas la estructura del texto.
dijo 10/5/2016:
le quedo muy bonito

85% 16:33
Detalles del Grupo.
8-2016
Miembros de 39
ÚLTIMAS PUBLICACIO...
MIEMBROS
BIBLIOTECA
a 8-2016
17/5/2016
HIELO POLAR
HIELO POLAR.pdf
2 Likes
1 respuesta
Me Gusta
Yo dijo 17/5/2016:
Daniela, ya solo falta que mejores la tesis. Eso lo trabajamos en clase.
a 8-20...
17/5/2016

3G
87%
16:30
Detalles del Grupo.
8-2016
Miembros de 39
ÚLTIMAS PUBLICACIO...
MIEMBROS
BIBLIOTECA
mi mapa
el rubius - Mind Map
https://www.mindomo.com/mindmap/el-rubius-19b57e9833fe47ac8c608a51e07ffd6f
4 Likes
4 respuestas
Me gusta
Se visualizaron 2 respuestas más...
dijo 18/5/2016:
esta muy lindo,me encanta la sencilles que tiene y el orden
dijo 18/5/2016:
Esta Muy Bien Organizado Quedo Muy Lindo..

3G
87%
16:30
Detalles del Grupo.
8-2016
Miembros de 39
ÚLTIMAS PUBLICACIO...
MIEMBROS
BIBLIOTECA
18/5/2016
profe asi q le puedo mejorar
1 Like
2 respuestas
Me Gusta
Yo dijo 18/5/2016:
Yeral, en clase lo arreglamos porque en este se ven las ideas de la noticia pero no está tu opinión
dijo 18/5/2016:
si profe ok

Anexo J Trabajando en el Aula