DISCUSIÓN SOBRE EL USO DE LOS VIDEOJUEGOS: UNA ESTRATEGIA PARA AFIANZAR LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO NOVENO NUEVE DEL INSTITUTO POLITÉCNICO DE BUCARAMANGA

ERIKA DARLEY SERRANO ANGARITA
KAROLL ROCÍO URIBE GUARÍN

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA
ÉNFASIS EN LENGUA CASTELLANA
BUCARAMANGA
2006

DISCUSIÓN SOBRE EL USO DE LOS VIDEOJUEGOS: UNA ESTRATEGIA PARA AFIANZAR LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO NOVENO NUEVE DEL INSTITUTO POLITÉCNICO DE BUCARAMANGA

ERIKA DARLEY SERRANO ANGARITA
KAROLL ROCÍO URIBE GUARÍN

Trabajo de grado para optar al título de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana

Directora
Sonia Gómez Benítez
Docente universitaria
Directora de práctica pedagógica

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA
ÉNFASIS EN LENGUA CASTELLANA
BUCARAMANGA
2006

CONTENIDO

pág.

INTRODUCCIÓN 12
1. DIAGNÓSTICO 15
1.1 LA INSTITUCIÓN 15
1.1.1 Identificación 15
1.1.2 Historia. 15
1.1.3 Misión, visión, perfil del estudiante, PEI. 17
1.1.4 Descripción del área. 19
1.1.5 Descripción física de la institución 20
1.2 LA COMUNIDAD 28
1.3 DOCENTE TITULAR DEL ÁREA 29
1.4 DIAGNÓSTICO DE ESTUDIANTES 32
1.4.1 Descripción ambiente de aula (Aula 304 de Lengua Castellana para el curso 9°9) 33
1.4.2 Descripción de clase observada 34
1.4.3 Descripción del test de gustos y disgustos 35
1.4.4 Descripción de prueba de comprensión y de producción textual 42
2. ANÁLISIS DE RESULTADOS 53
2.1 CATEGORIZACIÓN DESCRIPTIVA 53
2.1.1 Análisis de categorías 55
3. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA MACRO 63
3.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 63
3.2 JUSTIFICACIÓN 67
4. PROYECTO DE AULA 73
4.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 73
4.2 JUSTIFICACIÓN 76
4.3 MARCO TEÓRICO 80

4.3.1 Ley General de Educación (115/1994). 80
4.3.2 Proyectos pedagógicos de aula 82
4.3.3 Investigación Acción 84
4.3.4 Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana 85
4.3.5 Estándares Básicos de Competencias para Lengua Castellana 93
4.3.6 Competencia argumentativa y argumentación 94
4.3.7 Pragmática: Intención comunicativa 98
4.3.8 Competencias Ciudadanas. 102
4.3.9 Formatos visuales en la escuela: “Videojuegos”. 110
4.3.10 Dinámicas de Grupo: “El Debate” 115
4.4 IDENTIFICACIÓN 121
4.4.1 Situación significativa. 122
4.4.2 Venta del proyecto. 124
4.4.3 Detonante. 125
4.4.4 Producto. 128
4.5 PLAN DE ACCIÓN 131
4.5.1 Diseño de unidad 137
4.6 PLANES DE CLASE 138
5. RESULTADOS 359
5.1 EVALUACIÓN DEL PROYECTO 359
5.1.1 Descripción de la realización del producto 359
5.1.2 Evaluación del proyecto: los estudiantes 362
5.1.3 Evaluación del proyecto: las maestras 374
5.2 EVALUACIÓN DEL PRODUCTO 377
5.2.1 Evaluación del producto: los estudiantes. 377
5.2.2 Evaluación del producto: las maestras 381
6. CONCLUSIONES 386
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 389
ANEXOS 393

LISTA DE TABLAS

	pág.
Tabla 1.Clasificación de interrogantes	47
Tabla 2. Niveles de logro en Lenguaje grados 7 y 9	48
Tabla 3. Tópicos de preguntas	49
Tabla 4. Resultados de comprensión textual	50
Tabla 5. Resultados de producción textual	51
Tabla 6. Categorización	53
Tabla 7. Plan de acción	131
Tabla 8. Modelo de rejilla de debate	377
Tabla 9. Resultados de rejilla evaluativa del debate	379

LISTA DE GRÁFICOS

	pág.
Gráfico 1. Primera pregunta	38
Gráfico 2. Segunda pregunta	38
Gráfico 3. Tercera pregunta	39
Gráfico 4. Cuarta pregunta	39
Gráfico 5. Quinta pregunta	40
Gráfico 6. Diseño de unidad	137
Gráfico 7. Primer ítem	366
Gráfico 8. Segundo ítem	367
Gráfico 9. Tercero ítem	367
Gráfico 10. Cuarto ítem	368
Gráfico 11. Quinto ítem	368
Gráfico 12. Sexto ítem	369
Gráfico 13. Séptimo ítem	369
Gráfico 14. Octavo ítem	370
Gráfico 15. Noveno ítem	370
Gráfico 16. Décimo ítem	371
Gráfico 17. Décimo primer ítem	371
Gráfico 18. Decimosegundo ítem	372
Gráfico 19. Décimo tercer ítem	372
Gráfico 20. Décimo cuarto ítem	373
Gráfico 21. Décimo quinto ítem	373
Gráfico 22. Décimo sexto ítem	374

LISTA DE ANEXOS

	pág.
Anexo A. Planeación Académica de Lengua Castellana	394
Anexo B. Entrevistas informales a Docentes de Lengua Castellana	399
Anexo C. Entrevistas Informales a Docentes de Lengua Castellana	401
Anexo D. Listado de Estudiantes	403
Anexo E. Diseño de afiche	405
Anexo F. Tesis argumentadas de participación en el debate	406
Anexo G. Evidencias de formatos de evaluación	412

RESUMEN

TÍTULO: DISCUSIÓN SOBRE EL USO DE LOS VIDEOJUEGOS: UNA ESTRATEGIA PARA AFIANZAR LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO NOVENO NUEVE DEL INSTITUTO POLITÉCNICO DE BUCARAMANGA*

AUTORES: Erika Darley Serrano Angarita
Karoll Rocío Uribe Guarín**

PALABRAS CLAVES: proyecto pedagógico, videojuegos, competencia argumentativa, pragmática, proceso lecto-escritor competencias ciudadanas, debate y comunidad educativa.

DESCRIPCIÓN: El presente proyecto busca el afianzamiento de la competencia argumentativa de los estudiantes de noveno nueve del Instituto Politécnico de Bucaramanga, a partir del debate que surge sobre los efectos positivos y negativos de los videojuegos. Los protagonistas de este debate son los estudiantes a favor de los juegos de video y los padres y maestros en contra de los mismos.

La propuesta adquiere relevancia porque pretende dar respuesta a una necesidad real de los educandos, en este caso la resolución del conflicto al que se ven enfrentados con sus padres y maestros a causa de los videojuegos. Además, se espera que con el debate los estudiantes mejoren la imagen negativa que proyectan a la comunidad educativa. Para dar alcance a este propósito, los objetivos fundamentales de éste son el desarrollo de la competencia argumentativa y de las competencias ciudadanas.

En consecuencia se retoma un marco legal referido a los proyectos de aula y al desarrollo de competencias y habilidades comunicativas. Asimismo, se esboza un soporte teórico sobre aspectos temáticos propios de la propuesta. La metodología empleada corresponde al desarrollo de un proyecto pedagógico y por esto incluye la realización de una fase diagnóstica, la elaboración de una propuesta, su posterior aplicación a través de sesiones de clase y el proceso evaluativo de la misma.

De este último se perciben resultados como el avance en los procesos de argumentación y por lo tanto la conciliación del conflicto entre estudiantes, padres y maestros. Por consiguiente, se concluye que los educandos avanzan en la producción de un discurso argumentativo oral y escrito. Por otro lado dentro del marco de los proyectos pedagógicos, las necesidades reales de la comunidad educativa son una oportunidad para generar aprendizajes significativos. Finalmente, se espera que este proyecto contribuya con el desarrollo de nuevas propuestas investigativas.

---

* Trabajo de grado

** Facultad de Ciencias Humanas, Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana, Sonia Gómez Benítez.

SUMMARY

TITLE: DISCUSSION ON THE USE OF THE VIDEO GAMES: A STRATEGY TO STRENGTHEN COMPETITION ARGUMENTATIVE IN THE STUDENTS OF DEGREE NINTH NINE OF THE POLYTECHNICAL INSTITUTE OF BUCARAMANGA*

AUTHORS: Erika Darley Serrano Angarita
Karoll Rocío Uribe Guarín**

KEY WORDS: pedagogical project, videogames, argumentative, pragmatic competition, process lecto writer citizen competitions, discussion and educative community.

DESCRIPTION: The present project looks for the reinforcement of the argumentative competition of the students of ninth nine of the Polytechnical Institute of Bucaramanga, from the debate that arises on the positive and negative effects from the videogames. The protagonists of this discussion are the students as defensors of the games of video and the parents and teachers against such.

The proposal acquires relevance because it tries to give answer to a real necessity of the students, in this case the resolution of the conflict which they are faced his parents and teachers because of the video games. In addition, one hopes that with the discussion the students improve the negative image that project the educative community. In order to give reach to this intention, the main targets of this one are the development of the argumentative competition and the citizen competitions.

Consequently one retakes a legal frame referred to the projects of classroom and the development of competitions and communicative abilities. Also, a theoretical support is outlined on own thematic aspects of the proposal. The used methodology corresponds to the development of a pedagogical project and by this it includes the accomplishment of a phase diagnoses, the elaboration of a proposal, its later application through class sessions and the evaluative process of the same one.

Of this last one results like the advance in the processes of argumentation and therefore the conciliation of the conflict between students is perceived, parents and teachers. Therefore, one concludes that the students advance in the production of an oral and written argumentative speech. On the other hand within the frame of the pedagogical projects, the real necessities of the educative community are an opportunity to generate learnings significant. Finally, one hopes that this project contributes with the development of new investigative proposals.

* Work of degree.

** Faculty of Human Sciences, Degree in Basic Education with emphasis in Castilian Language, Sonia Gómez Benítez.

INTRODUCCIÓN

La necesidad de intervenir en el mundo real de la institución educativa para plantear estrategias de solución frente a las situaciones problematizadoras que allí surgen, lleva al maestro a proponer proyectos pedagógicos.

A partir de las necesidades y expectativas reales del grupo de noveno nueve del Instituto Politécnico de Bucaramanga en el área de Lengua Castellana, se genera una estrategia que interviene en la formación de los educandos a través del desarrollo de una situación comunicativa. Este reto permite ubicar el proyecto dentro del marco legal de la Ley General de Educación (ley 115/1994) en lo referente a la conformación de proyectos de aula. Del mismo modo, el trabajo retoma referentes teóricos y procedimentales de los Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana y de los Estándares Básicos de Competencias de las áreas de Lengua Castellana y Competencias Ciudadanas.

En este sentido, se realiza inicialmente una fase diagnóstica para examinar a la comunidad educativa intervenida (estudiantes, maestros, padres de familia, directivos, entorno). Este primer proceso, se detectaron tres situaciones de gran relevancia que constituyen el eje central de este proyecto. La primera es la falencia en el área de Lengua Castellana, concretamente en el ámbito de la competencia argumentativa: a partir de la revisión de la realidad, se deduce que los estudiantes no pueden formular ni sostener una posición personal argumentada. El segundo aspecto se refiere al conflicto hallado entre padres de familia, maestros y educandos, cuya problemática central se concentra en el uso de videojuegos. Y el último hallazgo se ubica dentro de las relaciones del grupo de estudiantes con la comunidad educativa; en donde esta última señala constantemente a los educandos por su comportamiento negativo y su bajo rendimiento académico.

Las situaciones enunciadas anteriormente son aprovechadas para generar un debate en el que se discute la problemática del uso de los videojuegos, y en donde los estudiantes argumentan a sus padres y maestros sobre los beneficios que particularmente trae la interacción con estos dispositivos. De este modo, el debate es un pretexto para generar una situación comunicativa que permite el desarrollo y afianzamiento de la competencia argumentativa de los educandos. Simultáneamente, se vivencian las Competencias Ciudadanas con la resolución del conflicto entre padres, maestros y estudiantes; y se brinda la oportunidad a los adolescentes para que muestren a la comunidad educativa sus conocimientos, capacidades y destrezas.

Por consiguiente, esta propuesta de intervención a través del proyecto pedagógico, posibilita el desarrollo de las Competencias Comunicativas y la vivencia de las competencias ciudadanas dentro del contexto propio de los actores (comunidad educativa). El avance en la competencia argumentativa a su vez se encuentra estrechamente relacionado con los procesos de lectura, escritura, oralidad y escucha. Dentro de la lectura es necesario mencionar la ejecución constante de ejercicios de comprensión lectora y con ellos la identificación de intenciones comunicativas, sentidos, microestructuras, macroestructuras, superestructuras y relaciones intertextuales de diversos textos. El desarrollo de la propuesta no sólo se concentra en la lectura de textos lingüísticos, también explora el universo de lo textos gráficos (imágenes), simbólicos, corporales y musicales entre otros; que permiten aprender a leer la realidad atestada de lenguajes que nos rodea.

Por otra parte, es fundamental el despliegue de Competencias Ciudadanas dentro de las actividades propuestas y dentro del producto final del proyecto. Entre ellas, las relaciones de diálogo que se generan al interior de la comunidad educativa, el respeto por las ideas, creencias y opiniones de los otros, la tolerancia a la diferencia y la proposición de estrategias para solucionar conflictos reales. El

debate mismo es un espacio en donde todos estos aspectos configuran una situación comunicativa real, conflictiva, que requiere del diálogo de las partes opuestas. En este caso los padres y maestros enfrentan a los estudiantes, para lograr una conciliación y un compromiso bidireccional con respecto de la interacción con juegos de video.

Asimismo, las Competencias Comunicativas y las Competencias Ciudadanas constituyen un eje transversal de todas las áreas del conocimiento. Las Competencias Comunicativas y la argumentación, por su parte, son piezas claves en la lectura de todo tipo de textos propuestos desde otras asignaturas. De la misma forma, las Competencias Ciudadanas mantienen un fuerte vínculo con todas las áreas del conocimiento, pues son fundamentales en la formación humana. Sin embargo, es necesario vivenciarlas dentro del aula y fuera de ella, y no conformarse con su simple lectura e interpretación. Es preciso también que no se exija a los estudiantes únicamente el desarrollo de Competencias Ciudadanas, sino que se evalúe el aprendizaje que de ellas tienen los demás actores educativos .De esta forma, el proyecto vincula a los estudiantes, a los padres y a los maestros para que en colectivo sean capaces de solucionar un conflicto real a través del diálogo, la argumentación y el respeto por la opinión del otro. El despliegue de las Competencias Comunicativas es únicamente un pretexto para lograr la resolución de tal problemática real.

Por consiguiente, la integración de las tres situaciones halladas en el diagnóstico ya mencionadas genera esta propuesta, cuyo principal objetivo es desarrollar un debate sobre el uso de videojuegos entre padres de familia, maestros y estudiantes del Instituto Politécnico de Bucaramanga, como una oportunidad para desarrollar y afianzar la competencia argumentativa de los educandos. Su posición ideológica fortalecida y argumentada posibilita además la resolución del conflicto existente entre los detractores de los videojuegos (padres, maestros) y los defensores de los mismos (estudiantes).

1. DIAGNÓSTICO

En este capítulo se expone la fase diagnóstica realizada a la comunidad educativa intervenida. Para tal efecto, se describen y analizan aspectos particulares correspondientes a: la Institución Educativa, la Comunidad, los padres de familia, la docente titular del área de Lengua Castellana y los estudiantes.

1.1 LA INSTITUCIÓN

1.1.1 Identificación

Nombre de la Institución Educativa: Instituto Politécnico de Bucaramanga
Dirección: Diagonal 14 56 Ciudadela Real de Minas
Teléfono: 6419905
Nombre del rector(a): Licenciada Gilma Ramírez Carvajal.

1.1.2 Historia. A propósito del recuento histórico de la institución, el Manual de Convivencia del Instituto Politécnico expone:

> *En 1925 según acuerdo Nº 15 del 5 de junio, el honorable Concejo Municipal creó con el nombre de Escuela de Artes y Labores Manuales de Santander, lo que hoy se conoce como Instituto Politécnico, bajo la dirección de la señora Carmelita Gutiérrez de Menéndez, y con un grupo de 8 docentes la Escuela de Artes tenía como filosofía encauzar la enseñanza en la aplicación del sentido estético para la elaboración de obras manuales con miras a mejorar el presupuesto familiar.*
>
> *En 1958, por medio de la resolución 025 del 25 de octubre se cambia la denominación del plantel y tomó el nombre de Instituto Politécnico Femenino.*

En 1968, según resolución 7423 del 7 de octubre, se hizo reconocimiento académico de los cursos de 1° a 4° de bachillerato. En 1975 según resolución 7213 del 14 de septiembre, se legalizan los estudios y se autoriza al plantel para expedir Diploma de Bachiller Académico a las alumnas que cursen y aprueben los 6 años de educación secundaria.

En 1976, bajo la dirección de la señora Hercilia Buenahora se expidieron los primeros se expidieron los primeros diplomas de Bachiller Académico a un grupo de 20 alumnas. En 1978, según Resolución 253 del 25 de julio, se reconocieron los cursos de 1° a 4° y el 5° y 6° de Bachillerato Clásico , bajo la dirección de la licenciada Inés Camacho de Villareal. En 1987, se construyó un edificio de 4 pisos para de clase, coordinación, laboratorios de Química y Física y Auditorio. En 1989, el MEN autorizó la Experimentación del Bachillerato en Tecnología Modalidad Industrial con especialidad en Confección. En 1992, por Resolución 6076 del 11 de Noviembre, se aprueba definitivamente el Bachillerato Industrial. En 1993, se construyó un edificio de tres pisos para el funcionamiento de los talleres didácticos.

En 1999, mediante Resolución 1344 del 29 de Noviembre y acogiéndose a la Ley 115/94 y sus decretos reglamentarios, se otorgó el reconocimiento oficial de Bachiller Técnico Especialidad Diseño y Confección para la jornada diurna y Bachiller Académico para la jornada para la jornada nocturna. En el año 2002 mediante la Resolución 12441 de Octubre 28, el Gobierno Departamental integra los establecimientos educativo Instituto Politécnico Femenino, Concentración Escolar República del Ecuador, Concentración Escolar Margarita Díaz Otero y Concentración escolar Atanasio Girardot; ordenando que el establecimiento educativo resultante de la integración se denominara Instituto Politécnico, institución de carácter técnico, bajo la dirección del Licenciado Adolfo Reina Romero.

En el año 2003 se inicia por parte del municipio de Bucaramanga, la construcción de la nueva planta física ubicada en la Ciudadela Real de Minas y es inaugurada por el señor Alcalde Doctor Iván Moreno Rojas el 19 de diciembre.

Finalmente en el año 2004 se pudo materializar el sueño de poseer nuestra nueva planta física, la cual fue entregada de manera oficial al señor rector el día 2 de julio en presencia de la comunidad educativa mediante una ceremonia en la que hizo presencia el señor alcalde Doctor Honorio Galvis Aguilar quien finalizó la obra[1]*.*

1.1.3 Misión, visión, perfil del estudiante, PEI.

- **Misión.** Con respecto de la misión de la Institución, el Manual de convivencia afirma:

El Instituto Politécnico es una institución educativa de carácter público, en los niveles de Preescolar, Básica y Media Vocacional, que tiene como propósito formar bachilleres Técnicos en las modalidades de Gestión Empresarial, Diseño y Confección, con alta calidad humana y laboral, con el fin de que participen en forma activa como agentes de cambio, para mejorar su nivel de vida y el de su comunidad[2]*.*

- **Visión.** La misión del Instituto Educativo, se muestra en el Manual de Convivencia:

[1] INSTITUTO POLITÉCNICO DE BUCARAMANGA. Manuel de Convivencia. Bucaramanga: La institución.s.f
[2] Ibid.

Ser la mejor opción de educación técnica del departamento de Santander, consolidada y reconocida por su calidad, desarrollo humano e infraestructura. Articular programas y esfuerzos interinstitucionales para generar respuestas pertinentes y ajustadas a las necesidades de atención en materia de ciencia y tecnología, de empleo y capacitación de la comunidad. Tiene como horizonte convertirse en Instituto Tecnológico Politécnico líder a nivel departamental por sus logros y reconocimientos en los campos de Gestión Empresarial, Diseño y Confección[3]*.*

- **Filosofía.** Según lo manifestado en el Manual:

Formar integralmente hombres y mujeres capaces de manejar un libro y capaces de manejar también un instrumento de trabajo; hombres y mujeres capaces de trabajar con el intelecto y capaces de trabajar con sus brazos, preparados para las diferentes competencias y para crear una sólida estructura de valores inspirada en la moralidad, la solidaridad y en el respeto rigurosos por el respeto ajeno. En esta búsqueda la Institución llega a la formulación de unos principios filosóficos y antropológicos que iluminan la acción del servicio educativo[4]*.*

- **Perfil de los estudiantes Politécnicos.** El perfil estudiantil concebido por la Institución se describe textualmente, desde el Manual de Convivencia:

El perfil es el resultado de un largo proceso que lleva al estudiante egresado a distinguirse por haber adquirido las siguientes características:

- *Ser agente activo de su propia formación*
- *Asumir y vivir los valores democráticos de libertad de expresión de creencias, dignidad, fraternidad e igualdad.*

[3] Ibid.
[4] Ibid.

- *Poseer sentido de pertenencia a nivel personal, institucional, regional y nacional.*
- *Conocer, respetar y cumplir las normas que regulan la vida de la comunidad educativa.*
- *Aprender durante toda la vida con alegría, optimismo, interés y dedicación sabiendo que su quehacer redunda en beneficio personal y comunitario.*
- *Poseer espíritu social, cívico, ecológico, cultural, deportivo, ético y moral que se manifieste en sus diferentes actitudes.*
- *Formar y mantener hábitos de higiene que permitan una sana convivencia.*
- *Poseer competencias académica y laboral, con el fin de participar en forma activa como agente de cambio para mejorar su nivel de vida y el de su comunidad*[5]*.*

1.1.4 Descripción del área. Las particularidades del área de Lengua Castellana en la Institución son arrojadas a partir del plan de área para noveno grado en el año lectivo (ver anexo A) y a partir de dos entrevistas informales realizadas a dos maestros de Lengua Castellana de la Institución (ver anexos B y C). Con respecto del análisis de estas evidencias, es posible percibir la reincidencia de tres aspectos relevantes:

- Se observa una importante presencia del área de Lengua Castellana en el Proyecto Educativo Institucional del Colegio. La intensidad horaria parece ser la adecuada y la asignatura de Lenguaje tiene peso en las calificaciones y en la promoción de los estudiantes.
- Se percibe un gran interés por el desarrollo de los procesos de lectura y de escritura, desde los maestros entrevistados. Estos procesos ocupan el centro de la

[5] Ibid.

formación en Lengua Castellana y su campo de acción poco a poco avanza hacia otras áreas.

- Sin embargo, se nota la ausencia de relaciones interdisciplinarias entre la Lengua Castellana y otras áreas del conocimiento, atribuida a la imposibilidad de los maestros para reunirse y pactar una formación enfocada a un mismo objetivo, desde distintos campos de acción.

1.1.5 Descripción física de la institución. El Instituto Politécnico de Bucaramanga (sede A) tiene unas instalaciones amplias, seguras y cómodas para la población aproximada de 2150 estudiantes en su mayoría de estratos de 1, 2 y 3.

A la entrada se encuentra una gran reja que cubre la portería y confiere seguridad al lugar. Enseguida se hallan puertas de vidrio panorámicas que aportan extensa entrada de luz a la institución; esto permite que los salones se ubiquen en los laterales del rectángulo que forma la construcción, respetando el espacio descubierto del medio en todos los pisos. De igual modo, en el patio central y final la iluminación natural es considerable, debido a que el techo se encuentra descubierto. A esto se añade que en el inicio del segundo, tercero, cuarto y quinto piso hay muros descubiertos que simulan balcones; y además en toda la institución existen fluorescentes en cada uno de los pisos. En consecuencia, todos los aspectos enunciados permiten una excelente circulación en toda la estructura, que se optimiza con la existencia de ventanas en todos los salones y dependencias.

No obstante, existe gran afluencia de ruido, en tanto las paredes de ladrillo y los pisos de baldosa del establecimiento no permiten aislar el sonido de un sitio a otro.

En el primer piso: se encuentran todas las dependencias administrativas y algunas dependencias anexas; por ende no existe allí ningún salón de clases. Entre ellas se encuentran en orden de aparición desde la portería.

Frente a la portería: Se encuentra un muro, en donde están el escudo, la misión, la visión y el himno de la institución, que muestran su perfil a la comunidad en general y a todos los visitantes.

A mano derecha:

- Pagaduría – Secretaría académica: Es una oficina de dos cubículos, cada uno para pagaduría y para secretaría, respectivamente. Existen en ambas oficinas vidrios de separación entre las funcionarias (pagadora y secretaria) y el público. Los visitantes más frecuentes de esta oficina son los maestros, los padres de familia, los proveedores o vendedores y los mensajeros, entre otros. La pagadora de la institución asiste a su oficina en la jornada de la tarde y sólo durante dos días a la semana lo hace en la mañana.

Se observa que la infraestructura física de esta oficina es bastante reducida en cuanto al espacio de los visitantes, que es de unos dos metros cuadrados aproximadamente.

- Fotocopiadora: Un almacén pequeño que tiene una máquina y un estrecho espacio en donde se ubican los estudiantes. Es muy visitada durante el día, aunque presenta incomodidad por su reducido espacio.

- Biblioteca: Llamada “Jesús Zárate Moreno” en honor a un periodista, escritor y diplomático malagueño. Es un espacio aproximado de 84 $m^{2.}$ Cuenta con 3 mesas largas con superficie inclinada por lado y lado, cada una con espacio para 16 estudiantes, es decir hay un espacio total para 48 estudiantes. Existen 44 sillas

metálicas alrededor de las mesas, un tablero acrílico en el fondo, papelógrafos a ambos extremos, un armario de madera, dos ventiladores, un globo terráqueo, un cuadro con el himno del colegio impreso y tres escritorios para uso de la bibliotecaria. Tiene 16 fluorescentes de los cuales sólo 11 están en buen estado, además posee ventanales superiores cubiertos en un 80% por cortinas oscuras. Por tanto la iluminación no es total y difiere de la que se percibe en la mayoría de la institución. El piso de la biblioteca es de la misma baldosa que tiene toda la institución, al igual que sus paredes de ladrillo, por consiguiente no tiene las condiciones acústicas que impidan la entrada de ruido. Aspecto que afecta la concentración de los estudiantes.

La biblioteca cuenta con una fotocopiadora que funciona sólo como duplicador de textos institucionales, con una guillotina, un equipo de sonido, un DVD Y VHS (dañados). De la misma forma, se ubican allí el monitor y el Video Beam para la proyección. Cerca a la entrada se ubica el cubículo de atención y el mobiliario de almacenamiento de libros. Éste es atendido por la señora Gladys Viviescas, quien efectúa préstamos de libros a los estudiantes por medio de su carné sólo al interior de la institución y durante la jornada. Además hay una estudiante de 11° grado prestando su servicio social en la biblioteca en horas de descanso. En este espacio hay tres estantes: dos pequeños ubicados en los laterales de la sala y uno grande en el medio, además de un armario. En el estante grande y en el armario (que ocupan la mayoría del mobiliario) se encuentran diferentes textos por área (lengua castellana, ética y valores, religión, filosofía, matemáticas, física, biología, ciencias sociales, entre otros). La mayoría de estos libros son textos guías de las diversas áreas por grados de escolaridad, aunque también se encuentran libros de autor, obras literarias y enciclopedias. Válido es resaltar que el 50% de este estante está ocupado con textos de lengua castellana; no obstante todos estos tienen ediciones antiguas. La bibliotecaria aclara que el área de Lengua Castellana es la única que no ha recibido libros de ediciones actuales. Entre los

libros de texto guía para los diversos grados de escolaridad se encuentran los siguientes:

- Lengua viva
- Español
- Lengua Castellana
- Procesos del lenguaje
- Talento
- Leer y soñar el mundo (textos integrados)
- Acento - Cuaderno de ortografía
- Tienes la palabra
- Lenguaje significativo
- Español sin fronteras
- Español dinámico

Además del sistema de préstamo interno de libros, se maneja un bibliobanco en donde los estudiantes retiran colecciones de textos para trabajar durante la clase. Esto nos muestra que en varias clases de Lengua Castellana los docentes se valen de los textos guías para desarrollar procesos en los estudiantes. Frente a esto es posible afirmar que en ocasiones la remisión exclusiva a las actividades de estos textos, desliga los intereses de los educandos de las clases. Sin embargo, en este caso específico no es posible concluir este aspecto.

Por otra parte, uno de los estantes es destinado a la literatura. Posee aproximadamente un volumen de sesenta libros que se clasifican entre poemas, novelas y obras literarias locales, nacionales y universales. El otro mobiliario tiene una serie de diccionarios y enciclopedias tanto antiguas como actuales, sobre temáticas diversas, cultura general, física, biología y ciencias sociales.

Generalmente en la hora del descanso el lugar se llena totalmente y hay estudiantes que se sientan en el suelo por falta de sillas y mesas. Esto permite

concluir que el mobiliario para usuarios de la biblioteca es insuficiente con respecto del número de estudiantes de la institución.

- Almacén: Es un pequeño cuarto en donde se resguardan los mobiliarios y equipos que son propiedad de la institución. Allí se encuentran mesas, sillas, armarios, un atril, trajes folclóricos, equipos técnicos (bases para micrófonos, micrófonos y extensiones). Todos estos objetos se encuentran a cargo del administrador de la biblioteca. Sin embargo, si son requeridos por algún integrante de la comunidad educativa, éste debe solicitar un permiso a la rectora de la institución a través de una carta con copia al almacén.

- Emisora – TV: Es una sala reducida que posee un pequeño cubículo para la emisión de los programas radiales. Hasta el año pasado estuvo funcionando a cargo de estudiantes de 9° grado. Actualmente se gesta un proyecto de emisión radial que pretende trabajar la temática de los valores, para el cual se hacen capacitaciones los fines de semana. Este espacio también funciona como almacenamiento de equipos audiovisuales tales como un televisor, video beam, proyector de acetatos; cuyo préstamo lo hacen directamente los docentes.

- Orientación: Esta oficina está ocupada por la persona que desempaña labores de psicorientación de la institución, que es la profesora y psicorientadora Marta Moreno. Aquí acuden los estudiantes y padres de familia generalmente a solicitar ayuda psicológica. La oficina está abierta los miércoles y viernes en horas de la mañana y los lunes, martes y jueves en horas de la tarde.

- Deportes: Este cuarto está destinado para el almacenamiento de implementos deportivos. En él se puede observar un escritorio para el docente de deportes, 4 sillas y los siguientes materiales:
  - 11 colchonetas
  - Balones de basketball

- Balones de voleyball
- Balones de fútbol

Este espacio siempre está a cargo de los docentes del área de educación física, a quienes se solicitan los implementos para emplearlos en sus clases.

- Asociación de padres de familia: En esta oficina funciona la Asociación de Padres de Familia de la institución. En ella permanecen esporádicamente una secretaria y un coordinador general, que se encargan de la gestión y la contabilidad de la asociación.

A mano izquierda:

- Rectoría – Coordinación Académica: Una sala dividida en dos cubículos cerrados, uno de ellos es la rectoría, otro es la coordinación. Dentro de la rectoría se encuentra una mesa redonda con sillas para efectuar las reuniones de las juntas académicas y administrativas. Afuera de estos dos cubículos hay muebles cómodos que conforman una sala de espera. La existencia de esta cómoda salita de recibo y la ubicación de la rectoría justo a la entrada de la institución, supone una relación estrecha entre la rectora y la comunidad en general; en tanto la entrada a su oficina no está mediada por otra oficina de secretaría, ni tampoco debe efectuarse a través de una cita.

- Sala de profesores: Es una sala amplia que consta de una gran cantidad de mesas y sillas. Cada una de ellas constituye escritorios individuales para los docentes, pero todos éstos dentro de un solo espacio, es decir no hay cubículos independientes para cada profesor. Hay una puerta pequeña que establece comunicación con el exterior.

- Coordinación de disciplina: Una sala de mediano tamaño, dividida en dos cubículos. Uno de ellos es destinado como oficina del coordinador de disciplina. El

espacio dentro de esta oficina es reducido (sólo para el coordinador y tres estudiantes), por tanto si existen más casos por atender, los estudiantes, padres o docentes deben esperar afuera del lugar.

- Depósito: Es empleado como salón de música. En él se encuentran varios instrumentos de cuerda distribuidos en anaqueles y algunas sillas. (Desafortunadamente durante las visitas efectuadas, este salón siempre se mantuvo cerrado.

- Cafetería: Ocupa un espacio aproximado de unos $25m^2$. Hacia el fondo tiene una batería de cocina con una estufa de cuatro puestos, un mesón, un lavaplatos, estante con vajillas y ollas. En la parte frontal se encuentra un mesón y sobre él una reja, por medio de la cual se atiende a los usuarios. El espacio de atención es amplio, sin embargo el espacio para sentarse a comer sólo lo constituye una barra de aluminio y ocho sillas (situadas en frente de la cafetería). Por tanto en el descanso, momento en que la cafetería se llena, las personas deben sentarse en el suelo o en otros lugares. Los productos que allí se venden son: gaseosas, jugos (naturales y artificiales), productos de paquete en un 60% y comestibles caseros en un 40% aproximadamente. Por tanto se observa que predomina la venta de productos de paquete que la de productos caseros. Sin embargo el dueño de la cafetería afirma que hay venta de desayunos, almuerzos, ensaladas de frutas y comidas rápidas por encargo. La cafetería se encuentra abierta en la jornada de 5 a.m. hasta las 5 p.m.

A lado y lado de la cafetería se encuentran dos pequeños patios y un baño en cada uno (hombres en un lado y mujeres en el otro). En cada uno de los pisos existen dos baños, por tanto hay diez baños en total, cinco para mujeres y cinco para hombres. Los baños de la institución en general, tienen cinco baterías sanitarias (con papelera – sin papel higiénico), dos regaderas y un lavamanos de lado a lado con cinco llaves de agua. En ellos hay nueve ventanas superiores

pequeñas. Es necesario aclarar por una parte que la cantidad de baños es proporcional a la cantidad de estudiantes, pero de otro lado estos baños se mantienen sucios debido al mal uso de los estudiantes, situación que posiblemente puede fomentar la aparición de enfermedades o infecciones virales.

En el fondo de la institución se ubican dos canchas de basquetball. Hacia el extremo de una de ellas hay gran cantidad de pupitres abandonados. En el descanso, la mayoría de estudiantes permanecen en el primer piso, distribuidos en los pasillos laterales, el patio central, los patios del fondo y las canchas. En estos pasillos se encuentran seis carteleras informativas, entre ellas el periódico mural que permanece vacío. Además existen un teléfono público y bafles de sonido ubicados en los pasillos para emitir informaciones de importancia.

Con respecto del aseo de la institución, se tiene conocimiento de una campaña de recolección de basuras en el descanso, a cargo de estudiantes voluntarios que se sitúan en la rampa y escaleras del primer piso, evitando el incremento de desechos en los pisos siguientes.

En el segundo piso: Se encuentran ocho talleres de modistería con máquinas de coser, máquinas bordadoras, máquinas fileteadotas y máquinas de collarín, entre otras; distribuidos a lado y lado de los pasillos. Estos talleres responden al énfasis técnico de la institución. Además, de esto el segundo piso cuenta con un baño de hombres y otro baño de mujeres.

En el tercer piso: Se sitúan nueve salones con nueve televisores respectivamente. De estas aulas, la mayoría son utilizadas para lengua castellana. Ninguno de ellos posee decoraciones especiales, ni materiales, salvo los televisores, el tablero, el escritorio del maestro y los pupitres. Además se encuentra un salón de tecnología con varias mesas para seis estudiantes cada una y con las herramientas de la Sala Galileo. Por otra parte, hay un aula de

tecnología con tres computadores, que se encuentra desocupada y en espera de nuevos proyectos. Además, de esto el tercer piso cuenta con un baño de hombres y otro baño de mujeres.

En el cuarto piso: Hay diez salones y diez televisores en cada uno respectivamente; dos baños cada uno para hombres y mujeres. La mayoría de estas aulas son destinadas para las clases de matemáticas, y poseen dos tableros de acrílico, uno a cada extremo. Una sala de bilingüismo que cuenta con 22 computadores está ubicada en este piso. Esta sala es utilizada de forma esporádica por los docentes de inglés y de Lengua Castellana. Allí se trabajan los idiomas a partir de software interactivos.

En el quinto piso: Hay dos laboratorios de física con mesones, sillas, un tablero acrílico e implementos de laboratorio básicos; dos salones con televisores; tres laboratorios de química con mesones e implementos de laboratorio (uno de ellos en desuso); un salón de informática; una sala de conferencias y un pequeño oratorio (que es empleado como aula de clases).

1.2 LA COMUNIDAD

La comunidad educativa del Instituto Politécnico es de considerable número. Los estudiantes constituyen un gran porcentaje representativo de este grupo social con dos mil ciento cincuenta estudiantes. A esto se suma una cantidad aproximada de cuarenta y tres maestros de diversas áreas, y un grupo no exacto de funcionarios directivos y administrativos.

El Instituto Politécnico está ubicado en la calle de los estudiantes, barrio Ciudadela Real de Minas, en la ciudad de Bucaramanga. Está limitado cardinalmente por:
-Al oriente: Conjunto Residencial “Parque San Remo”

-Al occidente: Colegio “Aurelio Martínez Mutis”
-Al norte: “Instituto Técnico Nacional de Comercio”
-Al sur: Parqueadero que antecede a un costado de las “Unidades Tecnológicas de Santander” UTS.

La comunidad del entorno de la Institución está conformada en su mayoría por otras instituciones educativas tales como: Colegio “Nuestra Señora del Pilar”, Colegio “María Goretti”, “Unidades Tecnológicas de Santander”, “Universidad Manuela Beltrán – ITAE”, Colegio “Aurelio Martínez Mutis”, “Instituto Técnico Nacional de Comercio”.

Debido a esto, en la zona hay gran afluencia de vendedores ambulantes, de tráfico de transeúntes, y de tráfico vehicular; dado que miles de estudiantes circulan diariamente por la calle de los estudiantes. Además de esto, la comunidad está conformada por almacenes y negocios de ropa, calzado, fotografía, supermercados, videojuegos, Internet, negocios de comidas rápidas, cafeterías, papelerías y bares, entre otros; distribuidos entre el Centro Comercial “Acrópolis”, el sector de plaza mayor, los locales comerciales de Marsella Real y los locales de Parque San Remo.

Todos estos lugares son muy frecuentados por los estudiantes una vez culminan sus labores académicas en sus instituciones educativas. Es importante resaltar que este entorno está ubicado en estrato cuatro, siendo un aspecto que influye en las formas de vida y en la cultura del medio. También es conveniente mencionar que el Instituto Politécnico, recientemente cambió de instalaciones, pasando de un estrato menor a uno mayor, situación que ha causado un impacto en el ámbito social. Sin embargo un análisis de este aspecto, contemplaría la existencia de otro proyecto bastante amplio.

1.3 DOCENTE TITULAR DEL ÁREA

La docente titular de Lengua Castellana del grado noveno nueve, Dioselina Moreno[*], concedió una entrevista informal, a través de la cual se obtuvo la siguiente información:

1. ¿Qué títulos académicos tiene usted y qué experiencia tiene en el campo educativo?
Maestra licenciada en administración educativa, Especialista en metodología de español y literatura, 23 años de experiencia como maestra de primaria y bachillerato, docente de ética y de religión.

2. ¿Cuál es su mejor estudiante de Lengua Castellana y por qué?
Rocío Blanco Mantilla, Manuel Enrique Cárdenas, Johann Cárdenas, Stephanie Delgado, Richard Henao, Julián Andrés López, y María Fernanda Ortiz.
Considera que este alto rendimiento es relativo en todos y puede influir en él la posición económica, el interés personal y la motivación desde el hogar.

3. ¿Cuál es el estudiante de más bajo rendimiento de Lengua Castellana y por qué?
Tatiana González, Ángela Marcela Madero y Fabiola Badillo. Considera que el bajo rendimiento se genera por el desinterés personal y de los padres. Esto se nota en los resultados de las evaluaciones y de las nivelaciones, pues ni siquiera existe una motivación por superar las dificultades.

4. ¿Qué tipo de textos maneja en su clase?
La docente emplea textos de diversos libros, sin embargo se guía generalmente por el texto: “Plan Lector” del que retoma lecturas y comprensiones. Además emplea textos de grado noveno procedentes de la biblioteca de la Institución.

[*] ENTREVISTA con Dioselina Moreno, Docente de Lengua Castellana, grupo noveno nueve del Instituto Politécnico de Bucaramanga. Bucaramanga, junio 15 de 2006.

5. ¿Cómo se maneja el plan de área de Lengua Castellana?

La docente afirma que el plan de área tiene unos logros prefijados para el año que el docente debe adaptar a los contenidos que maneja. El plan de área proporcionado por la docente se encuentra en el anexo A. Allí se encuentran los contenidos, logros, indicadores de logro, estrategias metodológicas, criterios de evaluación y tiempo.

6. ¿Lleva planillas de notas frecuentemente?

La docente afirma que lleva planillas en donde evalúa la participación, las notas de las evaluaciones, los trabajos de recuperación y la disciplina.

7. ¿Puede especificarnos algunas normas de disciplina fundamentales en el aula?

Una norma clave es la escucha, sino se cumple se siguen una serie de acciones como: realizar una amonestación verbal, cambiar de puesto a los estudiantes, firmar en el observador, remitir a coordinación. Existen otras normas como puntualidad en la llegada a clase, respeto por la palabra del compañero, portar bien el uniforme, no hacer tareas de otra clase, no se da permiso para ir al baño, exigir buena escritura y ortografía, exigir elaboración de tareas y dejar el salón limpio y organizado.

8. ¿Cómo se efectúan las recuperaciones de notas reprobadas?

Las recuperaciones se realizan de forma escrita, igual que las evaluaciones iniciales. La recuperación se realiza por medio de previos o trabajos que contemplan la temática de la evaluación reprobada. La nota final obtenida es un promedio entre la evaluación inicial y la recuperación.

9. ¿Cuáles son las fechas de corte de los períodos académicos?

La docente desconoce las fechas estipuladas para el corte de periodos académicos. Sin embargo afirma que el periodo actual culmina la primera o segunda semana de junio.

10. ¿Cómo reflexiona pedagógicamente sobre su práctica educativa? ¿Esto incide en los estudiantes?
Con el grupo, por el comportamiento de ellos, tuve que ponerlos a hacer guías de trabajo en las clases, otras estrategias con ellos no funcionan. Yo llevaba diario, pero un día se me extravió, y eso fue ahí mismo en el grupo; desde ahí ya no llevo diario

11. ¿Considera que su clase de Lengua Castellana contribuye con el desarrollo de las Competencias Comunicativas? ¿De qué forma?
Con el grupo se desarrollan en la explicación de las guías de trabajo, en la consulta que ellos realizan y en las exposiciones que hacen, en los discursos que dan a los compañeros.

12. ¿Cómo es su comunicación con los estudiantes?
La comunicación se basa en el diálogo constante con los estudiantes, y en los llamados de atención, siempre hay que llamarles la atención.

13. ¿Cómo es la comunicación entre los estudiantes?
Ellos son muy groseros con los compañeros y con otras personas, parecen que no piensan para hablar.

1.4 DIAGNÓSTICO DE ESTUDIANTES

El grupo de noveno nueve es un grupo heterogéneo con respecto al género; se encuentra compuesto por cuarenta y un alumnos: diecinueve mujeres y veintidós hombres, de los cuales se retiran dos mujeres y dos hombres, para continuar con

un total de treinta y siete estudiantes. De las cuatro personas que se retiraron, dos lo hicieron por mal rendimiento académico, uno por conflictos disciplinarios y el restante por motivos desconocidos.

De acuerdo con la entrevista realizada a la docente titular y con charlas informales sostenidas con los estudiantes, se encuentra frecuencia en la mención de un mal comportamiento de los educandos y de un rendimiento académico bajo. Esto mismo, ha llevado a los estudiantes a autodenominarse como las “ovejas negras” de la institución.

Sin embargo, las notas de todos los periodos del año lectivo (ver anexo D), confirman que hay un estado medio en cuanto al nivel académico de este grupo. En la clase de observación los estudiantes sobresalen por su entusiasmo y su participación activa de la clase. Es notable también que suelen perder la concentración rápidamente y desde ese punto empieza el desorden en la clase (ver 1.4.2 descripción de clase observada).

1.4.1 Descripción ambiente de aula (Aula 304 de Lengua Castellana para el curso 9°9). El aula en la que el grupo seleccionado para la aplicación de este proyecto asiste a clases de Lengua Castellana, es de mediano tamaño casi de unos 25 m^2 aproximadamente.

El piso es de baldosa y las paredes de ladrillo, por lo cual hay cierta interferencia del ruido externo. El salón tiene en un costado un ventanal amplio de lado a lado que ocupa la mayor parte del muro, por lo que hay buena circulación de aire y buena iluminación natural. Adicional a esta iluminación, se encuentran allí seis fluorescentes distribuidos equitativamente en el techo.

El aula tiene cuarenta y dos sillas universitarias de madera en buen estado (poco rayadas), un tablero acrílico, un escritorio pequeño para la docente, un televisor

con soporte de techo y un parlante de sonido. Hay además utensilios de aseo como una papelera, una escoba, un trapero y un recogedor, hecho que facilita las condiciones de aseo del lugar. Cabe resaltar que esta aula al igual que las demás, no posee ninguna decoración ni recursos didácticos específicos.

1.4.2 Descripción de clase observada. En esta observación de clase se generó el primer contacto con los estudiantes, por tanto surgió inicialmente la presentación de las maestras y el propósito de realizar una práctica educativa a partir de la formulación de un proyecto pedagógico. Se informó a los estudiantes sobre su rol protagonista en la conformación del proyecto y sobre lo significativo de éste, en tanto se pretende solucionar una problemática real que afecte su entorno personal, escolar y social.

Inicialmente, con el objetivo de reconocer las opiniones, preferencias y los conflictos de los educandos, se desarrolló el test de gustos y disgustos (ver numeral 1.4.3) de forma individual. Para esta actividad se estimó un tiempo aproximado de diez minutos.

En seguida, las maestras explicaron a los educandos la importancia de conocer el nivel en que se encontraban con respecto de la comprensión y producción textual. Los estudiantes desarrollaron a modo individual una prueba pertinente a tales competencias comunicativas (ver numeral 1.4.4), durante unos treinta y cinco minutos aproximadamente. La prueba contiene doce preguntas de comprensión lectora y un punto de producción de texto escrito, que deben basarse en la lectura del poema “Puntos de vista” del escritor Mario Benedetti.

Posterior a ello, la maestra efectuó en el resto de su clase la revisión de un ejercicio individual de composición escrita de un discurso. La exposición de los escritos fue de forma oral, a medida que la docente llamó a lista a algunos estudiantes. Durante la mayoría del tiempo, los estudiantes profirieron en burlas

hacia sus compañeros por el contenido de sus discursos, por sus actitudes al leer y por asociación de las temáticas presentadas con sus compañeros.

Tras cada intervención la maestra interrogó acerca de si cada escrito de los expuestos era un "*discurso"*, y luego propiamente sobre las temáticas de los textos. Al parecer la docente le asocia a la estructura discursiva un concepto de oratoria. Por esta razón exaltaba el trabajo de quienes modelaban su tono de voz al momento de leer.

En general, los escritos presentan temáticas muy variadas de interés juvenil. Entre ellas se expusieron por ejemplo: la prostitución, el uso de los pearcing´s, las humanidades, la música, la corrupción, el dominio de los Estados unidos y la tecnología. En la mayoría de ellos se evidencia gran carga de subjetividad y sensibilidad frente a las diferentes realidades planteadas. Asimismo casi todos son de carácter expositivo y muy pocos de ellos poseen rasgos de texto argumentativo. Según las apreciaciones de la docente titular su principal objetivo se concentra en el desarrollo de la capacidad argumentativa de los estudiantes, ya que el grupo casi en su totalidad plantea puntos de vista sin ningún sustento. Por otra parte, la maestra afirma que los hombres del grupo trabajan con mayor motivación con respecto de las mujeres. La actividad permitió observar la inseguridad de los estudiantes al leer y al expresarse oralmente, reflejada en sus movimientos corporales, su tono de voz y en su negativa a pasar al frente. Esto tal vez se origina a partir de las burlas constantes de los compañeros que están como espectadores. Durante y después de la actividad la profesora manifestó su interés por la correcta ortografía y escritura de los estudiantes. Por está razón, señaló varios errores en los escritos que recibió. Una impresión general que tuvimos de esos escritos es que eran bastante breves y hacían uso de un lenguaje sencillo.

1.4.3 Descripción del test de gustos y disgustos. Con el objetivo de indagar a modo general los intereses, gustos y disgustos más sobresalientes en el grupo

noveno nueve, se diseñó un test de cinco preguntas de selección múltiple con única respuesta, que fue resuelto por los estudiantes en un tiempo aproximado de diez minutos. Los interrogantes básicamente estuvieron enfocados en las actividades predilectas de los educandos tanto en el ámbito académico como fuera de él (práctica de deportes, leer, desarrollar habilidades artísticas), el área del conocimiento que mayor interés les despierta, su mayor dificultad con respecto al área de Lengua Castellana y su inclinación por una temática específica al momento de efectuar una discusión.

Durante el desarrollo del test, los estudiantes manifestaron expresiones de seguridad y agrado que pueden estar relacionadas con el gusto que experimentan cuando toman en cuenta sus opiniones para el desarrollo de una labor próxima. Los resultados obtenidos serán de vital importancia para que el diseño de nuestro proyecto responda a un requerimiento real de los sujetos y por tanto se halle contextualizado.

A continuación se exponen los resultados de la aplicación, adjuntos a un gráfico donde se exponen las inclinaciones con mayor claridad.

Resultados del test

1. Actividad favorita

a. Practicar deporte: 8

b. Interactuar con juegos electrónicos, maquinitas y el computador: 13

c. Leer (revistas, novelas, poemas, historietas…): 3

d. Desarrollar una habilidad artística (danza, teatro, pintura…): 6

e. Otra: 6

¿Cuáles? Cantar, escuchar música, ver novelas, estudiar e investigar.

2. Actividad de menor gusto

a. Practicar deporte: 0

b. Interactuar con juegos electrónicos, maquinitas y el computador: 6

c. Leer (revistas, novelas, poemas, historietas…): 18

d. Desarrollar una habilidad artística (danza, teatro, pintura…): 7

e. Otras: 5

¿Cuáles? Quedarse en la casa, dormir y cantar.

3. Área del conocimiento preferida

a. Matemáticas: 6

b. Educación Artística: 4

c. Lengua Castellana: 3

d. Ciencias Naturales: 12

e. Otras: 11

¿Cuáles? Inglés, Informática, química, talleres e historia.

4. Área de mayor dificultad

a. La comprensión de textos: 6

b. La ortografía: 15

c. La escritura de textos: 6

d. La lectura: 4

e. Otra: 5

¿Cuáles? Diptongos, hiatos, la letra, tildes y acentos.

5. Temática de mayor gusto

a. La drogadicción: 12

b. La delincuencia: 4

c. Los medios de comunicación: 6

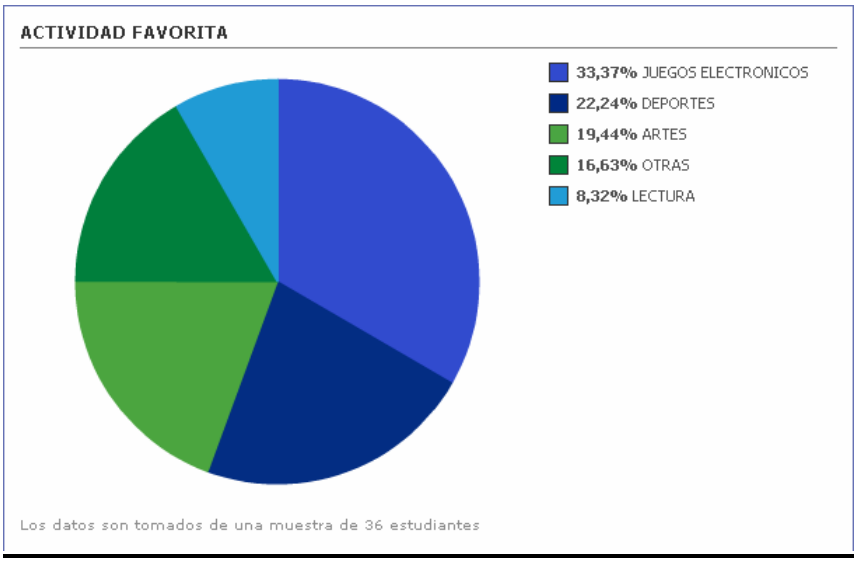
d. La sexualidad: 6

e. Otra: 8

¿Cuáles? El desplazamiento, la prostitución, la música, los deportes, el Internet, violencia en Colombia.

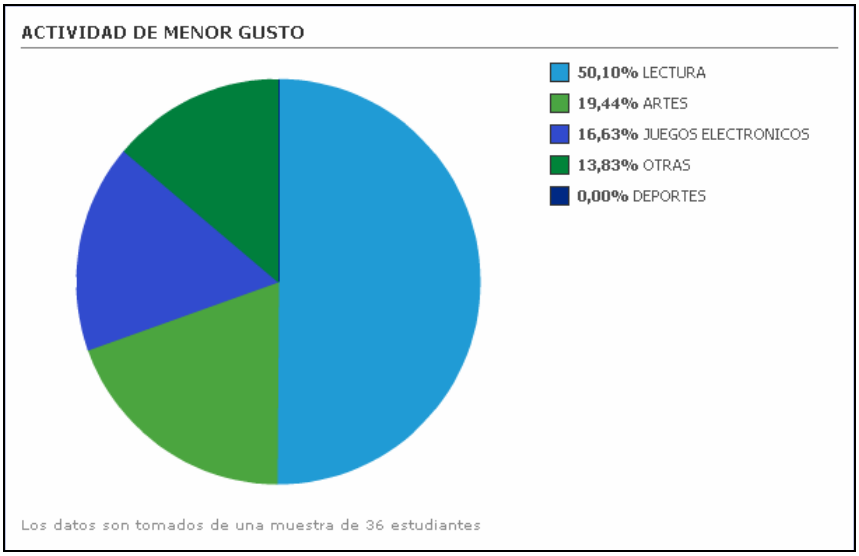
Gráficos

Gráfico 1. Primera pregunta



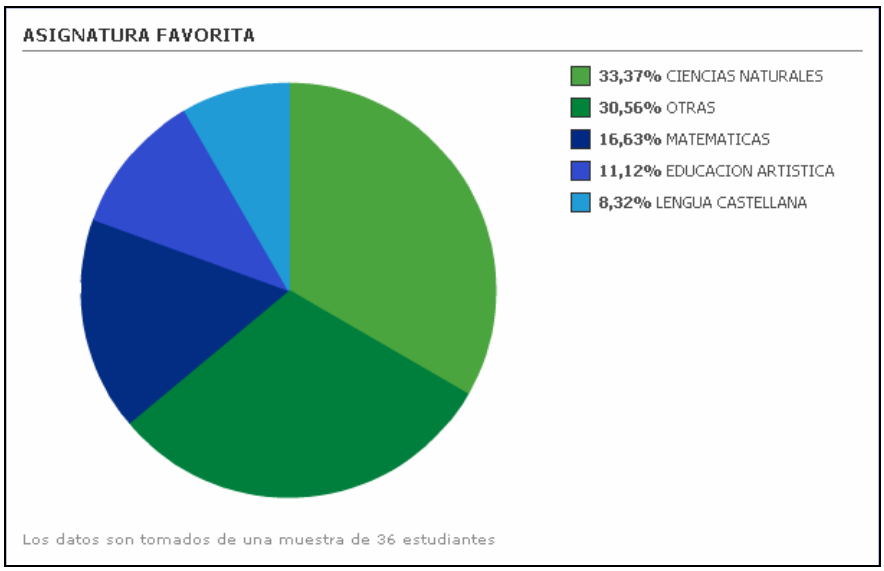
Fuente: Test de gustos y disgustos.

Gráfico 2. Segunda pregunta



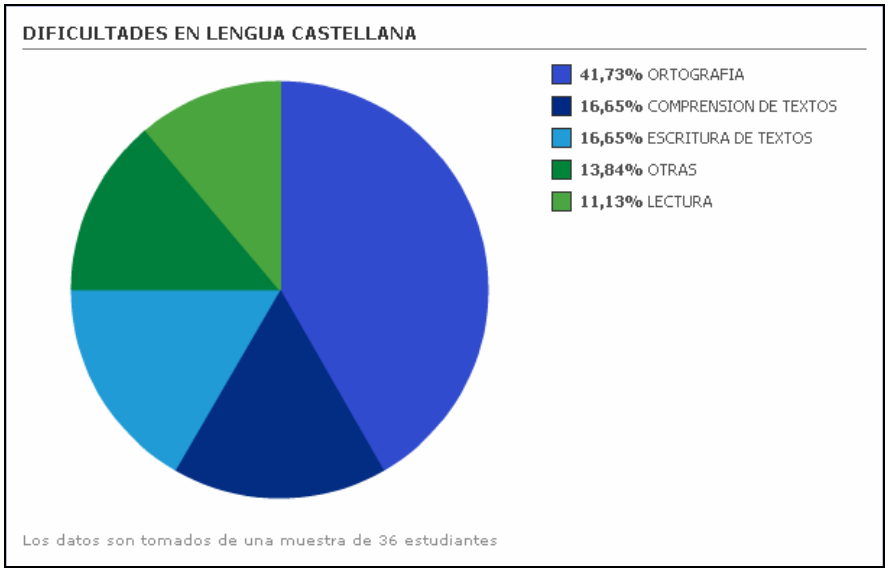
Fuente: Test de gustos y disgustos.

Gráfico 3. Tercera pregunta



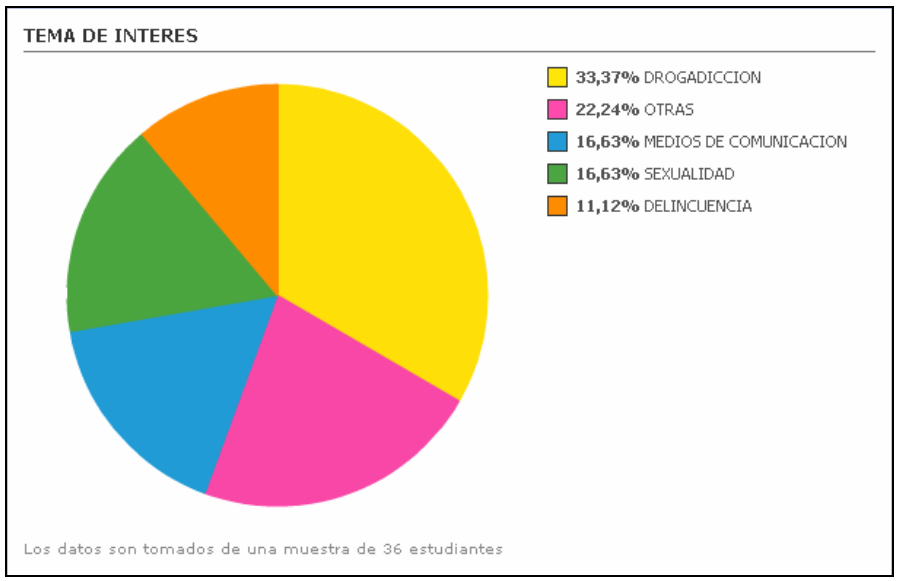
Fuente: Test de gustos y disgustos.

Gráfico 4. Cuarta pregunta



Fuente: Test de gustos y disgustos.

Gráfico 5. Quinta pregunta



Fuente: Test de gustos y disgustos.

Tras el análisis de los anteriores gráficos que nos representan los valores obtenidos en cada pregunta del test, es posible concluir que:

- La actividad favorita de 13 de los 36 estudiantes del grupo de noveno nueve es la interacción con juegos electrónicos, maquinitas y computador con un 33,37 % (ver gráfico 1). Es posible inferir que algunas causas de este resultado coinciden con lo llamativos y actualizados que resultan las imágenes y los contenidos de estos medios interactivos. Además estas actividades implican la participación activa, ágil y experimental de los adolescentes en un campo aplicado. Dada esta premisa, se puede concluir que sienten mayor identificación con lo práctico, con respecto de lo teórico. En correspondencia con lo anterior, la lectura es la menor seleccionada entre sus actividades favoritas, en tanto para ellos ésta carece de imágenes y de un aparente planteamiento de aplicación. Además es posible que los estudiantes hayan abordado la lectura sin la existencia de un componente lúdico adjunto.

- En concordancia con la primera pregunta, la segunda indica que la actividad de menor gusto sigue siendo la lectura, con un alto porcentaje de 50,10 % (ver gráfico 2) .En oposición a esta situación, las demás actividades (que implican movimiento físico y son lúdicas) conservan pequeños porcentajes, es decir son las menos señaladas como actividades no agradables. La menor señalada corresponde al deporte con un 0,0%.

- La tercera pregunta muestra un intervalo bastante significativo entre la opción mayor y la opción menor señalada (ver gráfico 3). La asignatura seleccionada por los estudiantes como “preferida” es Ciencias Naturales con un 33,37 % y con una diferencia considerable, el área menos escogida entre todas es Lengua Castellana con un porcentaje del 8,32 %. Es posible que por su desagrado por la lectura, los estudiantes la relacionen la asignatura de Lengua Castellana con ello. Por tanto prefieren asignaturas de carácter más aplicable, asignaturas que incluyan experimentos de laboratorio y conocimientos que se vinculen a su vida cotidiana, en este caso de las Ciencias Naturales, a su propio organismo y a su entorno biológico. Otras situaciones posibles son: el rechazo a la Lengua Castellana debido a las dificultades que presentan en esta asignatura (observadas en la siguiente pregunta); y las diferencias en las metodologías de las docentes de las áreas respectivas.

- Entre las diversas habilidades y competencias de la Lengua Castellana, los educandos señalaron la ortografía como su mayor dificultad, hecho que no representa un núcleo fundamental de acción en el desarrollo de las competencias comunicativas, pero que si es significativo en tal proceso y por ende no debe desconocerse (ver gráfico 4). Como opuesto a ello, aparece la lectura como la habilidad menos representativa dentro de las dificultades de Lengua Castellana. Sin embargo, estos dos aspectos ubicados en los extremos de la medida porcentual parecen oponerse, pero contrario a esto se

encuentran directamente relacionados, pues la ortografía debe ser producto de la lectura siempre, y no una cuestión de mecanización.

- La última pregunta del test (ver gráfico 5) refleja el interés de los estudiantes por la temática de la drogadicción con un porcentaje del 33,37 %, frente a las temáticas de delincuencia, medios de comunicación, sexualidad y otros temas sugeridos como el desplazamiento, la prostitución, la música, los deportes, el Internet y la violencia en Colombia. Puede deducirse que estos temas atraen a los adolescentes porque en su mayoría son aspectos de actualidad y unos cinco de ellos tratan problemáticas sociales de nuestro país que en su mayoría involucran a la juventud colombiana.

1.4.4 Descripción de prueba de comprensión y de producción textual. La prueba de comprensión y producción textual aplicada a los estudiantes del grado de noveno nueve del Instituto Politécnico de Bucaramanga, es retomada directamente de las pruebas SABER para el área de lenguaje en noveno grado, aplicadas en octubre del año 2002. Esta prueba es extraída de una de las cuatro lecturas que constituyen el examen diseñado por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).

La prueba contiene doce preguntas referidas a la lectura del poema “Puntos de vista” del autor Mario Benedetti. Seguidamente, con el objetivo de evaluar la producción de texto escrito, se adjunta a la prueba un segundo punto que consiste en redactar uno o dos párrafos que mencionen la intención del autor, y consecuentemente argumentar lo expresado en el texto.

A continuación se expone el formato de la prueba de comprensión y producción textual aplicada a los educandos de noveno grado del Instituto Politécnico de Bucaramanga.

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA Y PRODUCCIÓN TEXTUAL

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BUCARAMANGA - NOVENO GRADO

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

I. Contesta las preguntas con base en el siguiente texto:

PUNTOS DE VISTA

A veces cuando vuelvo a mi ciudad
puedo admitir que es fea
Pero cuando la dejo me parece
de una belleza sin consuelo
No bien piso el umbral de los adioses
ya siento la premura de volver /aunque sepa
que sigue siendo fea.
Fea pero simpática
Como esas flacas tiernas y avispadas
de las que uno solía enamorarse
mientras los falsos tímidos besaban
a seductoras rubias de prestado
y lucidez cero kilómetro
Cuando regreso encuentro
Que los árboles vuelven a turbarnos
Y menean un fleco de su altivo ramaje
para que uno los mire y los rescate
del arbitrario olvido
Siempre que vuelvo me emociona ver
a esas duras viejitas que antes fueron muchachas
Y lloro de ateísmo al vislumbrar
que las muchachas se pondrán viejitas

No sé si por azar, mala suerte o dulzura
La porfiada ciudad sigue en sus trece
(No hay catorce ni quince en el programa[6])

1. En el texto anterior predomina
   a. la descripción de un sentimiento
   b. la explicación de un hecho
   c. la narración de una historia
   d. la argumentación de una idea

2. Por la información que nos brinda el texto anterior y por la manera como se presenta, se puede decir que se trata de:
   a. un ensayo
   b. un poema
   c. una noticia
   d. un artículo

3. En el texto, las expresiones “puedo admitir”, “ya siento” y “cuando regreso” nos permiten asegurar que quien habla lo hace desde la perspectiva de un
   a. yo
   b. tú
   c. el
   d. nosotros

4. Quien habla en el poema, lo hace desde la visión de alguien que
   a. sueña con el pasado
   b. evoca desde el presente
   c. ama su lugar de origen

[6] BENEDETTI, Mario. La vida ese paréntesis. Bogotá: Planeta, 1998 Pg 115-116

d. desea volver a su ciudad

5. Otro posible título para el poema de Benedetti sería
   a. Ciudad ayer y hoy
   b. Ciudad sin mujeres
   c. Hombre y mujer
   d. Hermosa ciudad

6. En el texto anterior, la información se organiza en
   a. seis párrafos
   b. seis estrofas
   c. seis versos
   d. seis líneas

7. En el poema anterior la mirada que hace el personaje sobre su lugar de origen cambia de perspectiva en tanto su descripción se hace
   a. del pasado al presente y del presente al futuro
   b. del futuro al presente y del pasado al presente
   c. del presente al pasado y del pasado al futuro
   d. del pasado al futuro y del futuro al presente

8. En el poema anterior se contraponen
   a. la nostalgia de la ausencia y la emoción del retorno
   b. la felicidad del retorno y la emoción del cambio
   c. la amargura del olvido y la nostalgia de la ausencia
   d. la felicidad de la ausencia y la nostalgia del retorno

9. En los versos: “Fea pero simpática / como esas flacas tiernas y avispadas”
   a. se plantea una contradicción que se aclara con una comparación
   b. se plantea una comparación que se explica con una contradicción

c. se establece una metonimia que se aclara con una metáfora

d. se plantea una antonimia que se soluciona con una metáfora

10. En los versos: “Cuando regreso encuentro/ que los árboles vuelven a turbarnos/ y menean un fleco de su altivo ramaje…”; se presenta una personificación, porque

a. a un ser inanimado se le atribuyen características humanas.

b. se caracteriza a los seres humanos de manera exagerada

c. a las personas se les atribuyen características de objetos

d. se personifica a los seres humanos como seres inanimados

11. En los versos: “La porfiada ciudad sigue en sus trece/ (no hay catorce ni quince en el programa)”; se utiliza una metáfora que le permite al poeta

a. mostrar que, desde su punto de vista la ciudad no ha cambiado ni cambiará

b. describir, desde su punto de vista, los cambios que ha tenido la ciudad

c. describir, desde su punto de vista, las cosas que él recuerda y que ya no existen

d. mostrar, desde su punto de vista, las cosas que han envejecido en la ciudad

12. En el poema la relación que se establece entre la juventud y la vejez de las mujeres nos permite afirmar que para el poeta

a. lo único que envejece en su ciudad son las mujeres

b. las mujeres siguen en sus trece al igual que la ciudad

c. la ciudad es el espacio y no la gente que la habita

d. la ciudad envejece pero sigue siendo la misma[7]

II. Redacta uno o dos párrafos que mencionen la intención con la que crees que Benedetti escribió el poema, y argumenta tus ideas.

[7] INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Pruebas SABER: lenguaje. Bogotá: ICFES, octubre de 2002.

- **Clasificación de las preguntas.** A continuación se muestra una clasificación del nivel, la clave y el tópico correspondientes a las preguntas efectuadas en la prueba. Esta clasificación es retomada directamente de los resultados de las pruebas de lenguaje aplicadas en octubre del 2002, publicados por el ICFES.

Tabla 1.Clasificación de interrogantes

ITEM	CLAVE	NIVEL	TÓPICO	ÁREA
1	A	C	Pragmática	Lenguaje
2	B	C	Enciclopedia	
3	A	C	Gramática	
4	B	F	Enciclopedia	
5	C	D	Pragmática	
6	A	E	Paráfrasis	
7	A	E	Gramática	
8	A	D	Paráfrasis	
9	A	E	Enciclopedia	
10	A	D	Enciclopedia	
11	A	E	Pragmática	
12	D	E	Paráfrasis	

Fuente: Pruebas Saber, 2002. ICFES.

Según el ICFES "proceso de lectura que realiza el estudiante a través de las preguntas, permite generar dos tipos de resultados: resultados en términos de niveles de logro y de grupos de preguntas o tópicos"[8]. Asimismo, los estudiantes a medida que desarrollan nuevas preguntas, profundizan en la estructura del texto. "Dicho recorrido ha permitido hablar de niveles de logro o estados en la competencia comunicativa"[9].

[8] INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Cómo se evalúa en lenguaje. Bogotá: ICFES, octubre de 2002.
[9] Ibid.

Tabla 2. Niveles de logro en Lenguaje grados 7 y 9

GRADOS	NIVELES			
	C: COMPRENSIÓN LITERAL	**D: COMPRENSIÓN INFERENCIAL DIRECTA E INDIRECTA**	**E: COMPRENSIÓN INTERTEXTUAL**	**F: COMPRENSIÓN CRITICA**
7 y 9	En este nivel se agrupan los estudiantes que realizan una comprensión literal de la superficie del texto. Se caracteriza por exigir una lectura instaurada en el marco del diccionario básico del texto	En este nivel se agrupan los estudiantes que logran realizar deducciones y presuposiciones de la información contenida en el texto de manera local o global. Se caracteriza por exigir una lectura que complementa los vacíos del texto como condición básica para entrar a una interpretación crítica de lo leído.	En este nivel se agrupan los estudiantes que logran superar el nivel de lectura inferencial y entran en un proceso de diálogo con el texto, en el que se incluye la enciclopedia, es decir, la puesta en red de saberes de múltiples procedencias, para dar cuenta de partes del contenido textual. Este nivel se caracteriza por exigir una lectura en la que predomina un movimiento de información que va del texto hacia otros textos o de otros textos hacia el texto.	En este nivel se agrupan los estudiantes que realizan una explicación de la interpretación crítica sobre lo leído. Este nivel se caracteriza por exigir una lectura en la que predomina la movilización de saberes para conjeturar y evaluar lo que aparece en el texto. Se identifican, además, las intenciones, las ideologías y las circunstancias de enunciación en el texto.

Fuente: Pruebas Saber, 2002. ICFES.

Del mismo modo, estos niveles de logro se encuentran configurados desde el tipo de pregunta que se formula en la lectura del texto. El ICFES determina una clasificación básica de los tópicos de cada pregunta. En seguida, se observa una tabla correspondiente a los diferentes tópicos de las preguntas efectuadas, y lo que cada una evalúa; retomada textualmente de la propuesta del ICFES para evaluar el lenguaje[10]

[10] Ibid.

Tabla 3. Tópicos de preguntas

TÓPICO	QUÉ EVALUA
1. Identificación	Estas preguntas le solicitan al lector ubicar información que aparece de manera explícita y literal en el texto. Para resolverlas, el lector selecciona, entre las opciones de respuesta, aquella que *repite sin alteración* la información que aparece en la superficie textual (cuando se trata de información gráfica, el verbo supone alguna licencia). Estas preguntas operan a nivel local exclusivamente.
2. Paráfrasis:	Aquí se le solicita al lector recuperar información que aparece de manera explícita o implícita en el texto. Para resolver estas preguntas, el lector realiza un trabajo de selección, omisión y síntesis de información. Todas ellas tienen en común el proponer un trabajo sobre la superficie textual que va más allá de la simple identificación de información; aquí el estudiante debe reconocer aquella opción que recoge la información textual pero la presenta de una manera diferente. Dependiendo del problema tratado, estas preguntas pueden apuntar a aspectos locales o globales del texto.
3. Enciclopedia:	Estas preguntas le solicitan al lector poner en interacción sus saberes previos con los saberes que el texto presenta y posibilita. Para resolverlas, el lector realiza un trabajo de cooperación y diálogo con el texto, valiéndose de un acopio previo de información no estrictamente lingüística. Se trata de preguntas que operan a niveles locales y globales.
4. Pragmática:	Este grupo le solicita al lector reconocer y dar cuenta de los tipos de actos comunicativos presentes en el texto, de las intenciones, las finalidades y los propósitos de los enunciadores, y de las circunstancias de producción textual. Para responder estas preguntas, el estudiante debe acudir a la información que le ofrece el texto de manera explícita o implícita, y a su experiencia comunicativa para develar desde dónde se enuncia y para qué. Estas operan a niveles locales o globales.
5. Gramática:	Este tópico le solicita al lector reconocer y dar cuenta de la funcionalidad semántica de los elementos gramaticales en la coherencia y cohesión textual. Para resolver estas preguntas, el lector realiza un trabajo de cooperación y diálogo con el texto, valiéndose de un acopio previo de información sobre los elementos del sistema de la lengua y su función en la construcción de sentido. Se trata de preguntas que operan a niveles locales y globales.

Fuente: Pruebas Saber, 2002. ICFES.

La prueba realizada a los educandos contiene tres preguntas de tipo paráfrasis, cuatro de tipo enciclopedia, tres de tipo pragmática y dos de tópico gramatical.

- **Tabla de resultados prueba de comprensión lectora.** La siguiente tabla expone los resultados de los aciertos y desaciertos de los estudiantes en la aplicación de la prueba, por cada pregunta. Se exponen además los niveles de

logro correspondientes a cada interrogante, según la información expuesta en la tabla 2.

Tabla 4. Resultados de comprensión textual

PREGUNTA	NIVEL	ACIERTO	PORCENTAJE ACIERTO	DESACIERTO
1	LITERAL	29	85.29%	5
2	LITERAL	31	91.17%	3
3	LITERAL	26	76.47%	8
4	CRÍTICO	4	11.76%	30
5	INFERENCIAL	12	35.29%	22
6	INTERTEXTUAL	9	26.47%	25
7	INTERTEXTUAL	16	47.05%	18
8	INFERENCIAL	14	41.17%	20
9	INTERTEXTUAL	18	52.94%	16
10	INFERENCIAL	18	52.94%	16
11	INTERTEXTUAL	18	52.94%	16
12	INTERTEXTUAL	15	44.11%	19

Fuente: Pruebas Saber, 2002. ICFES.

- **Tabla de resultados – prueba de producción escrita.** El punto de producción escrita en la prueba, solicita al estudiante que construya uno o dos párrafos a partir de la identificación de la intención de autor, reflejada en el poema. Asimismo, requiere que tales ideas sean sustentadas desde algún o algunos argumentos.

Los textos escritos de los estudiantes son evaluados a partir de los criterios de producción textual propuestos por el Ministerio de Educación Nacional en los Lineamientos Curriculares para el área de Lengua Castellana. Tales criterios son establecidos de acuerdo con los niveles de producción escrita: intratextual,

intertextual y extratextual [11]. Cada uno de ellos posee unas características particulares que deben estar presentes en un texto escrito. A continuación, se expone un cuadro de resultados de los aciertos y desaciertos de las composiciones escritas de los estudiantes; de acuerdo con los niveles establecidos.

Tabla 5. Resultados de producción textual

CRITERIOS	ACIERTOS	PORCENTAJES ACIERTOS	DESACIERTOS
A. NIVEL INTRATEXTUAL			
DIMENSIÓN TEXTUAL			
1. COHERENCIA LOCAL			
- Establece concordancias adecuadas al género, número, persona gramatical, tiempos verbales.	**12**	**60%**	**8**
- Utiliza adecuadamente las formas pronominales	**13**	**65%**	**7**
- El uso del gerundio es adecuado.	**11**	**55%**	**9**
- Utiliza la versatilidad de la lengua para evitar el empleo de expresiones inadecuadas: dequeísmo, que galicado, muletillas, comodines.	**7**	**35%**	**13**
PORCENTAJE TOTAL COHERENCIA GLOBAL		**53.75%**	
2. COHERENCIA LINEAL			
- Mantiene correspondencia entre las ideas y los párrafos	**5**	**25%**	**15**
- Cada párrafo desarrolla un solo tópico	**20**	**100%**	**0**
- Cada párrafo guarda una estructura adecuada.	**0**	**0%**	**20**
-Evita la repetición de conectores y conexiones lógicas	**6**	**30%**	**14**
- Los signos de puntuación que utiliza facilitan la comprensión del texto	**4**	**20%**	**16**
- Escribe con una excelente ortografía	**3**	**15%**	**17**
PORCENTAJE TOTAL COHERENCIA LINEAL		**31.6%**	
3.COHERENCIA GLOBAL			
- Sigue un núcleo temático a lo largo de la producción	**20**	**100%**	**0**
SUPERESTRUCTURA			
- El texto está estructurado en introducción, desarrollo, conclusión y cierre.	**1**	**5%**	**19**
- Separa hechos de opiniones: menciona el hecho que comenta	**2**	**10%**	**18**
- Plantea un juicio crítico mediante el empleo de una tesis.	**5**	**25%**	**15**
- Asocia un hecho con un sistema de valores	**4**	**20%**	**16**
- El primer párrafo capta la atención del lector	**0**	**0%**	**20**
- Cierra con una conclusión a manera de	**1**	**5%**	**19**

[11] COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana. Bogotá: MEN, 1998. p.63.

propuesta o prevé el futuro			
- Utiliza una persona diferente a la primera persona del singular o plural	**14**	**70%**	**6**
- Plantea un problema sobre el hecho	**2**	**10%**	**18**
PORCENTAJE TOTAL COHERENCIA GLOBAL		**27.2%**	
B. NIVEL INTERTEXTUAL			
- El comentario está apoyado en mínimo dos argumentos de razón, ejemplificación, hecho o de autoridad	**0**	**0%**	**20**
C. NIVEL EXTRATEXTUAL			
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA			
- El texto responde a la intencionalidad de convencer y guarda total objetividad frente a los hechos	**1**	**5%**	**19**

2. ANÁLISIS DE RESULTADOS

2.1 CATEGORIZACIÓN DESCRIPTIVA

La categorización presentada a continuación surge a partir de diversas técnicas de recolección de datos. Entre ellas, las más importantes son la observación, la entrevista estructurada, la realización de un test y de un cuestionario y el análisis de diálogos informales.

Estas técnicas se aplican a la comunidad educativa en general, para establecer las diversas categorías referentes al diagnóstico de los principales actores educativos: educandos y docentes.

Se tienen previstas unas categorías de base; sin embargo, a partir de éstas surgen otras categorías axiales y subcategorías, presentadas en la siguiente tabla.

Tabla 6. Categorización

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	CATEGORÍA AXIAL	SUBCATEGORÍAS
	ESTUDIANTES GRADO 9°9	
A. Gustos y disgustos de los estudiantes del grado 9°9 (Véase test de gustos y disgustos 5.5.3)	- La actividad favorita de los estudiantes es la interacción con juegos electrónicos, con un 33.37% de 36 educandos.	Me gustan los juegos electrónicos porque: - “es una manera de entretenimiento”- “los juegos son más bacanos” - “ no nos cansamos con eso por la animación y las cosas nuevas que tienen” - “ nos sirven para desarrollar destrezas”
	- La actividad de menor gusto para los estudiantes es la lectura con un poco más del 50% de educandos.	No me gusta la lectura porque: - “Nos da pena leer en público, por eso no leemos” - “La lectura no nos interesa, da pereza” -“Hay temas aburridos que nos ponen a leer” – “Me aburro porque son lecturas enredadas y largas”
	- La asignatura favorita de los estudiantes son las Ciencias Naturales, con un 33.37% de 36 jóvenes.	Me gustan las Ciencias Naturales porque: -“presenta más cosas prácticas”–“tiene más tecnología” -“la profesora me explica bien” - “es todo lo relacionado con el cuerpo, la materia, los virus, cosas interesantes”

	- La mayor dificultad de los educandos en Lengua Castellana, es la ortografía con un 41.7% de 36 jóvenes. - El tema de mayor interés para los educandos es la drogadicción con un 33.3% de 36 estudiantes.	Se me dificulta la ortografía porque: - "Se me olvidan las tildes" - "no veo bien" - "me confundo" - "son palabras raras y hay otras cosas en que pensar" - "no es importante y los profesores se quedan sólo en eso" Me gusta el tema de la drogadicción porque: - "es interesante ver como algunos bobos caen en la drogadicción" - "maneja la interacción con las personas que consumen" - "es el tema más importante en el país" – "es bueno conocerlo y prevenir el consumo".
B. Comprensión y producción textual de los estudiantes de 9°9 del Instituto Politécnico (Véase pruebas de comprensión y producción textual 5.5.4)	- Nivel de Comprensión de Lectura de los estudiantes de 9°9 -Nivel de producción de textos de los estudiantes de 9°9	- En la prueba de comprensión lectora, los estudiantes presentaron mayor rendimiento en las preguntas de tipo literal, con un nivel de acierto que oscila entre el 76.7% y el 91.7%. - En la prueba de competencia lectora, los estudiantes tuvieron menor rendimiento en las preguntas de tipo crítico( ) con un nivel de desacierto de l1.76 - El nivel intratextual es el de mayor acierto en las producciones escritas de los estudiantes, con los siguientes promedios en cada ítem analizado: 53% en Coherencia Local, 31.6% en Coherencia Lineal, y 27.2% en Coherencia Global. - Los niveles Intertextual y extratextual son los de menor acierto en las producciones escritas por los educandos, con promedios de 0% y 5% respectivamente.
MAESTROS		
C. Categoría Componente Pedagógico (Véase –docente titular del área 5.4)	- A partir de la reflexión de sus prácticas educativas en el grupo de 9°9, la docente ha cambiado su estrategia metodológica; optó por el trabajo individualizado de los estudiantes. -La maestra no hace reflexión registrada de sus prácticas pedagógicas en un diario de campo. - La maestra relaciona el alto rendimiento con la posición económica, el interés personal y la motivación desde el hogar. - La maestra trabaja la clase	- "con el grupo, por el comportamiento de ellos, tuve que ponerlos a hacer guías de trabajo en las clases, otras estrategias con ellos no funcionan" - "yo llevaba diario, pero un día se me extravió, y eso fue ahí mismo en el grupo…", "desde ahí ya no llevo diario" -"Considera que este alto rendimiento es relativo en todos y puede influir en él la posición económica, el interés personal y la motivación de la familia de los jóvenes" - "emplea textos de diversos libros, sin

	de Lengua Castellana con guías y textos del bibliobanco.	embargo se guía generalmente por el texto: "Plan Lector" del que retoma lecturas y comprensiones. Además emplea textos de grado noveno procedentes de la biblioteca de la Institución"
D. Categoría Componente didáctico	- La docente maneja un plan de área prediseñado por la institución, que adapta a los grupos de noveno grado.	- "el plan de área tiene unos logros prefijados para el año que el docente debe adaptar a los contenidos que maneja. El plan de área proporcionado por la docente se encuentra en el anexo A".
	- Generalmente la docente realiza evaluaciones y recuperaciones en forma escrita.	- "Las recuperaciones se realizan de forma escrita, igual que las evaluaciones iniciales. La recuperación se realiza por medio de previos o trabajos que contemplan la temática de la evaluación reprobada"
E. Categoría Componente Comunicativo	- La docente desarrolla Competencias Comunicativas a partir de la lectura, el análisis y la exposición de las consultas generadas por las guías de clase.	- "Con el grupo se desarrollan en la explicación de las guías de trabajo, en la consulta que ellos realizan y en las exposiciones que hacen, en los discursos que dan a los compañeros".
	- El principal mecanismo de comunicación desde la maestra hacia los estudiantes es el diálogo y las amonestaciones verbales.	- "La comunicación se basa en el diálogo constante con los estudiantes, y en los llamados de atención, siempre hay que llamarles la atención".
	- El lenguaje empleado entre grupo de pares es grotesco.	- "Ellos son muy groseros con los compañeros y con otras personas, parecen que no piensan para hablar".
F. Categoría Componente Normativo de disciplina	- El incumplimiento de las normas de disciplina en el grupo 9°9 es sancionado por la maestra a partir de llamados de atención, cambios de puesto, anotaciones en el observador y remisiones a coordinación.	Una norma clave es la escucha, si no se cumple se siguen una serie de acciones como: realizar una amonestación verbal, cambiar de puesto a los estudiantes, firmar en el observador, remitir a coordinación. Existen otras normas como puntualidad en la llegada a clase, respeto por la palabra del compañero, portar bien el uniforme, no hacer tareas de otra clase, no se da permiso para ir al baño, exigir buena escritura y ortografía, exigir elaboración de tareas y dejar el salón limpio y organizado.

Fuente: Autoras.

2.1.1 Análisis de categorías. El diagnóstico realizado al grupo de noveno nueve en todas las categorías abordadas, arroja unos resultados que exponen problemáticas particulares. Entre los aspectos estudiados, se encuentran algunas

relaciones que en conjunto configuran una situación real que requiere intervención en las áreas de Lengua Castellana y de Competencias Ciudadanas.

La aplicación del cuestionario para Lengua Castellana (retomado de las pruebas saber - diseñadas por el ICFES- y adaptado para la presente propuesta pedagógica (ver numeral 1.4.4), arrojó una serie de datos que relacionan dos dimensiones específicas en la Lengua Castellana y en el desarrollo de las Competencias Comunicativas: la comprensión y producción de texto.

En la Comprensión Lectora, los estudiantes presentaron mayor rendimiento en las preguntas de tipo literal, con un nivel de acierto que oscila entre el 76.7% y el 91.7%. En contraposición, los estudiantes tuvieron menor rendimiento en las preguntas de tipo crítico con un nivel de desacierto de 71.76%. El ICFES retoma los niveles de lectura propuestos por Fabio Jurado: "comprensión literal", "comprensión inferencial directa e indirecta", "comprensión intertextual" y "comprensión crítica" [12] . A partir de ellos destaca las características más sobresalientes en cada uno, ubicando a los estudiantes en un estadio determinado según las respuestas que logren alcanzar.

Como ya se mencionó, los estudiantes de noveno nueve mayoritariamente tienden a agruparse en el nivel de lectura literal, en el que se realiza una comprensión superficial del texto que "se caracteriza por exigir una lectura instaurada en el marco del diccionario básico del texto"[13].

La lectura literal y sólo limitada a aspectos referidos en los textos, está vinculada a la ausencia de argumentación, a la poca criticidad de los educandos, a la escasa

[12] JURADO, Fabio. Los movimientos interpretativos son movimientos evaluativos, citado por INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Cómo se evalúa en lenguaje. Bogotá: ICFES, octubre de 2002.
[13] Ibid.

adquisición de vocabulario y dificultad en el análisis y otros procesos de pensamiento.

Casualmente, el nivel en que los educandos presentan mayoría de falencias es en el nivel crítico o último nivel, que se caracteriza por la realización de una lectura evaluativa, a partir del reconocimiento de intenciones, ideologías y argumentos implícitos y explícitos en el texto. Se trata de una interpretación profunda del lector, quien pone en juego la movilización de saberes[14].

Partiendo de la premisa de que los niveles mencionados poseen una organización jerárquica, y por tanto el avance en uno de ellos supone el desarrollo de los anteriores; es necesario referir que el nivel inferencial directo e indirecto y el nivel intertextual (segundo y tercer nivel respectivamente) se encuentran también afectados, y por consiguiente no se ha podido avanzar hacia el nivel crítico. Esto nos permite suponer que existen falencias en las competencias propias de cada uno de estos niveles.

Cuando Fabio Jurado [15] presenta el nivel de lectura inferencial, resalta la identificación en los textos de formas de implicación, causalidad, temporalidad, espacialidad, inclusión y exclusión; por lo cual el lector debe inferir, deducir y presuponer. Del mismo modo, cuando apunta al nivel intertextual, destaca la presencia de valoraciones, juicios y asociaciones que el sujeto hace con otros textos y que ponen en juego su competencia intelectual

Respecto a la prueba de producción de texto, se observa que los educandos tuvieron mayor acierto en ítems referidos al nivel intratextual, con los siguientes promedios en cada ítem analizado: 53% en Coherencia Local, 31.6% en Coherencia Lineal, y 27.2% en Coherencia Global. Sin embargo, en los niveles

[14] Ibid.
[15] JURADO, Fabio. La lectura: los movimientos interpretativos son movimientos evaluativos. En: Revista Universidad del Valle. Cali. No 16; (1997).

Intertextual y extratextual hay menores aciertos con promedios de 0% y 5% respectivamente.

Los lineamientos para Lengua Castellana[16], se refieren al nivel intratextual, como un nivel compuesto por Microestructuras, Macroestructuras, Superestructuras y Léxico; cada uno de estos componentes está determinado a su vez por la Coherencia Local, la Coherencia Global y la Coherencia Lineal. La Coherencia Local abarca la composición interna de las proposiciones y las relaciones entre ellas y "tiene en cuenta la producción de proposiciones delimitadas semánticamente y la coherencia interna de las mismas". En este aspecto, los textos de los educandos muestran el mayor porcentaje (53%). Por otra parte, los Lineamientos[17] exponen que la Coherencia Lineal tiene en cuenta "la ilación de las proposiciones entre sí, el establecimiento de vínculos, relaciones y jerarquías entre las proposiciones para construir una unidad mayor de significado". En este punto, los estudiantes acertaron en un 31.6%.

De otro lado, la Coherencia Global se refiere al sentido global del texto, y al componente temático fundamental del mismo. En éste, las producciones de los estudiantes obtuvieron un 27.2%.

En el análisis de estos resultados, es posible plantear que los textos escritos por los jóvenes tienen un mediano alcance del nivel Intratextual, a diferencia de los niveles posteriores: Intertextual y Extratextual. Al igual que los niveles de lectura, éstos también se encuentran organizados jerárquicamente, por consiguiente, si un texto no desarrolla el primero de estos estadios, no puede lograr el último. Asimismo, el nivel final de la producción escrita -extratextual-, contiene a los otros dos. Esto indica que los estudiantes presentan grandes dificultades tanto para sustentar sus planteamientos, textuales con argumentos de razón, hechos y

[16] COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Op. Cit., p. 61 – 62.
[17] Ibid., p.61 - 62.

ejemplos y para relacionar su texto con otras fuentes (intertextual), así como para guardar objetividad frente a los hechos e ideas que expresan. (extratextual).

Recapitulando, el nivel lector de menor acierto en la prueba de comprensión lectora es el nivel Crítico y adjunto a ello, los niveles de menor logro en las producciones textuales son Intertextual y Extratextual. Relacionando estas deducciones, es posible resaltar que los educandos no trascienden aún la superficialidad en la comprensión lectora y en la escritura. Esta hipótesis es correcta, dado que tal lectura y escritura superficiales, no permiten manejar los textos a profundidad, no permiten desarrollar competencias argumentativas y propositivas, porque se limitan al afianzamiento de una competencia interpretativa. Esto es coherente al relacionarlo con diálogos informales de la docente, que afirma que los estudiantes no son capaces de tomar una posición y defenderla con argumentos sólidos.

Del mismo modo, los jóvenes han indicado en la aplicación del test de gustos y disgustos, que la lectura es su actividad menos favorita, entre otras actividades enunciadas, pues refieren que es poco importante; “la lectura no nos interesa, da pereza”[*], “Hay temas aburridos que nos ponen a leer”[*], “Me aburro porque son lecturas enredadas y largas”[*]. Posiblemente, este sea el principal factor de incidencia en el no alcance de los niveles superiores mencionados para lectura y escritura. Contrario a ello, los estudiantes expresan mayor gusto por las Ciencias Naturales, a razón de su carácter práctico y de aplicación a la vida cotidiana. Los chicos conciben que esta asignatura “presenta más cosas prácticas”[*], “tiene más tecnología”[*], “la profesora me explica bien”[*], “es todo lo relacionado con el cuerpo, la materia, los virus, cosas interesantes”[*]. De estas citas textuales, se concluye que a los estudiantes les interesan las áreas asumidas desde un carácter pragmático.

[*] Citas textuales de los estudiantes (ver análisis de categorías).
[*] Ibid.

Las actividades que constituyen el área implican la participación activa y experimental de los adolescentes en un campo aplicado; que se vivencia en su cotidianidad. Dada esta premisa, se puede concluir que sienten mayor identificación con lo práctico, con respecto de lo teórico. En correspondencia con lo anterior, la lectura es la menor seleccionada entre sus actividades favoritas, en tanto para ellos ésta carece de imágenes y de un aparente planteamiento de aplicación. Además es posible que los estudiantes hayan abordado la lectura sin la existencia de un componente lúdico adjunto.

Arreola[18] habla de la aplicabilidad de los textos al contexto y a las necesidades humanas "si los libros no sirven para comprender el mundo y para repensar y enfrentar los problemas cotidianos y prácticos, entonces los libros son cosas inútiles". Esa utilidad derivada del tratamiento profundo de los textos, no es posible sin la capacidad argumentativa que se adhiere a la interpretación. En consecuencia, nuestra primera situación problémica planteada es la **falencia en la capacidad argumentativa de los estudiantes del grupo de noveno nueve en el Colegio Politécnico de Bucaramanga.**

Luego de abordar las Habilidades Comunicativas referidas a la lectura y la escritura, es necesario remitirnos a las dos restantes: hablar y escuchar, en las que también se perciben algunas falencias. Según observaciones espontáneas realizadas al grupo de noveno nueve en las clases de Lengua Castellana, y según diálogos informales de la maestra, los educandos poseen un lenguaje poco asertivo a la hora de comunicarse con su grupo de pares; así como una dificultad para escuchar a los demás y valorar las diferencias. La maestra afirma: "esos

[18] ARREOLA, Juan José. Por una educación con vocación autodidacta, citado por COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Op. Cit., p.22.

jóvenes son muy groseros, se burlan de todo el mundo y de ellos mismos, y parece que no pensaran para hablar"[*].

Al referirse a las actividades manifiestas por los educandos de noveno - nuevo durante una clase de Lengua Castellana la maestra refiere: "Durante la mayoría del tiempo, los estudiantes profirieron en burlas hacia sus compañeros por el contenido de sus discursos, por sus actitudes al leer y por asociación de las temáticas presentadas con sus compañeros"[*]. Asimismo encontramos referencias de otros docentes y de los mismos estudiantes, que confirman la negativa imagen que el grupo de noveno nueve tiene en la institución, sea por su indisciplina o por su bajo rendimiento académico. Estos hallazgos muestran una tercera situación problemática en el grupo: **la mala imagen que tiene la comunidad educativa de los educandos de noveno nueve en el Instituto Politécnico.** La situación descrita resulta incómoda para los estudiantes de noveno – nuevo tal como lo especifican sus comentarios informales, sin embargo no se ha tomado ninguna medida para dar solución a la problemática.

Ahora bien, una vez que se aplica el test de gustos y disgustos al grupo, se detecta el interés de los estudiantes por la interacción con videojuegos, manifestado en un alto porcentaje. Al cuestionar a los jóvenes al respecto, es posible identificar también una situación problemática que se entreteje en torno a ello, Algunos educandos afirman que sus padres y maestros se oponen al efecto de esta práctica recalcando constantemente en los perjuicios que conlleva. Entre ellos destacan la adicción que generan estos dispositivos, restando importancia a las actividades académicas y generando algunas enfermedades.

[*] ENTREVISTA con Dioselina Moreno, Docente de Lengua Castellana, grupo noveno nueve del Instituto Politécnico de Bucaramanga. Bucaramanga, junio 15 de 2006.

Pese a las anteriores apreciaciones, los educandos que manifiestan gran inclinación por los videojuegos aseguran que “son más bacanos” y “que sirven para desarrollar destrezas”. Sin embargo, al solicitarles que argumenten sobre la incidencia positiva de estos artefactos, los educandos persisten en las mismas razones. Esto obedece tanto a las falencias que presentan en su competencia argumentativa como a la falta de información que tienen los estudiantes frente a la temática. Asimismo un grupo reducido de educandos que se muestra en desacuerdo con estos juegos, presenta dificultad para sostener su posición. Se observa allí una tercera situación problematizadora, **el conflicto entre estudiantes, padres de familia y maestros por la diferencia de concepciones en torno al uso de videojuegos.**

Considerando que la temática de los videojuegos resulta de gran interés para los jóvenes de noveno nueve y que alrededor de ello se desarrolla una situación problemática real, su abordaje dentro del proyecto se constituye en una oportunidad para que los educandos afiancen su competencia argumentativa y puedan dar solución al conflicto que presentan con sus padres y maestros.

A partir del cuestionamiento: ¿Los videojuegos afectan negativamente el desarrollo de la personalidad de los adolescentes? Se pretende que los educandos fortalezcan sus argumentos para sustentar sus puntos de vista, frente a sus padres y docentes, de manera que puedan llegar a una conciliación con ellos sobre el uso de los mismos. Para ello se organiza y ejecuta un debate como producto final del proyecto donde no sólo se busca hallar solución a la situación descrita, sino exponer a la comunidad educativa las habilidades del grupo noveno nueve. De esta manera se espera iniciar un proceso de cambio de la imagen negativa que presenta el curso.

3. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA MACRO

3.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Tras la realización del diagnóstico al grupo de noveno nueve del Instituto Politécnico de Bucaramanga, fue posible obtener una serie de resultados que arrojan fortalezas y debilidades en el área de Lengua Castellana y en los procesos de comunicación que se generan en el grupo. Entre los aspectos estudiados, se encuentran algunas relaciones que en conjunto configuran una situación real que requiere intervención en el desarrollo de la Competencia Argumentativa, y que a su vez necesita del afianzamiento de todas las Competencias Comunicativas.

Dichos hallazgos se realizaron a través de la aplicación del cuestionario para Lengua Castellana, retomado de las pruebas saber - diseñadas por el ICFES- y adaptado para el presente proyecto (ver numeral 1.4.4), cuya configuración permite evaluar básicamente procesos de comprensión lectora y producción textual. No obstante, dentro de estas competencias comunicativas se visualizan competencias interpretativas, argumentativas y propositivas; que corresponden tanto al desarrollo de los niveles de lectura propuestos por Fabio Jurado[19], como a los niveles de producción escrita propuestos por el Ministerio de Educación Nacional[20].

En la Comprensión Lectora, los estudiantes presentaron un mayor rendimiento en las preguntas de tipo literal, con un nivel de acierto que oscila entre el 76.7% y el 91.7%. En contraposición, los estudiantes tuvieron menor rendimiento en las

[19] JURADO, Fabio. La lectura: los movimientos interpretativos son movimientos evaluativos. En: Revista Universidad del Valle. Cali. No 16; (1997).
[20] COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Op. Cit., p. 62 - 63

preguntas de tipo crítico con un nivel de desacierto de l1.76%. Como ya se mencionó, la lectura de educandos de noveno nueve, mayoritariamente tiende a agruparse en el nivel literal, en el que se realiza una comprensión superficial del texto que "se caracteriza por exigir una lectura instaurada en el marco del diccionario básico del texto" (Icfes: 2002). La lectura literal y sólo limitada a aspectos referidos en los textos, está vinculada a la ausencia de argumentación, a la ausencia de una relación dialógica entre texto y lector, a la poca criticidad de los educandos, a la escasa adquisición de vocabulario y a la carencia de análisis y de otros procesos de pensamiento.

Por otra parte, el nivel en que los educandos presentan mayoría de falencias es en el nivel crítico o último nivel, que se caracteriza por la realización de una lectura evaluativa, a partir del reconocimiento de intenciones, ideologías y argumentos implícitos y explícitos en el texto. Se trata de una interpretación profunda del lector, quien debe poner en juego la movilización de saberes[21]. Partiendo de la premisa de que los niveles mencionados poseen una organización jerárquica, y por tanto el avance en uno de ellos supone el desarrollo de los anteriores; es necesario referir que el nivel inferencial directo e indirecto y el nivel intertextual (segundo y tercer nivel respectivamente) se encuentran también afectados, y por consiguiente no se ha podido avanzar hacia el nivel crítico. Esto nos permite suponer que existen falencias en las competencias propias de cada uno de estos niveles lectores, que simultáneamente afectan funciones cognitivas empleadas en la lectura. Fabio Jurado presenta el nivel de lectura inferencial, y resalta en éste la identificación en los textos de formas de implicación, causalidad, temporalidad, espacialidad, inclusión y exclusión; por lo cual el lector debe inferir, deducir y presuponer. Del mismo modo, cuando apunta al nivel intertextual, destaca la presencia de valoraciones, juicios y asociaciones que el sujeto hace con otros textos y que ponen en juego su competencia intelectual (Jurado, F: 1997). Todos

[21] INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, Op. Cit.,

estos procesos de interacción entre texto y lector se ven inhibidos con las falencias en los niveles inferencial e intertextual.

Con respecto a la prueba de producción de texto, los educandos tuvieron mayor acierto en ítems referidos al nivel intratextual, con los siguientes promedios en cada ítem analizado: 53% en Coherencia Local, 31.6% en Coherencia Lineal, y 27.2% en Coherencia Global. Sin embargo, en los niveles Intertextual y extratextual hay menores aciertos con promedios de 0% y 5% respectivamente. Los lineamientos para Lengua Castellana, se refieren al nivel intratextual, como un nivel compuesto por Microestructuras, Macroestructuras, Superestructuras y Léxico; cada uno de estos componentes está determinado a su vez por la Coherencia Local, la Coherencia Global y la Coherencia Lineal.

En el análisis de estos resultados, es posible plantear que los textos escritos por los jóvenes tienen un mediano alcance del nivel Intratextual, a diferencia de los niveles posteriores: Intertextual y Extratextual. Al igual que los niveles de lectura, éstos también se encuentran organizados jerárquicamente, por consiguiente, si un texto no desarrolla el primero de estos estadios, no puede lograr el último. Asimismo, el nivel final de la producción escrita -Extratextual-, contiene a los otros dos. Esto indica que los estudiantes presentan grandes dificultades tanto para sustentar sus planteamientos, textuales con argumentos de razón, hechos y ejemplos y para relacionar su texto con otras fuentes (Intertextual), así como para guardar objetividad frente a los hechos e ideas que expresan (Extratextual)[22].

Del mismo modo, los jóvenes han indicado en la aplicación del test de gustos y disgustos, que la lectura es su actividad menos favorita, entre otras actividades enunciadas, pues refieren que es poco significativa: “la lectura no nos interesa, da pereza”, “Hay temas aburridos que nos ponen a leer”, “Me aburro porque son lecturas enredadas y largas”. Posiblemente, este sea un factor fundamental de

[22] COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Op. Cit., p. 63.

incidencia en el no alcance de los niveles superiores mencionados para lectura y escritura. No es posible leer con profundidad y desarrollando diversas competencias, si la lectura se muestra poco interesante o si resulta ser una imposición.

Recapitulando, el nivel lector de menor acierto en la prueba de comprensión lectora es el nivel Crítico y adjunto a ello, los niveles de menor logro en las producciones textuales son Intertextual y Extratextual. Relacionando estas deducciones, es posible resaltar que los educandos no trascienden aún la superficialidad en la comprensión lectora y en la producción escrita. Consecuentemente, tales niveles superficiales de lectura y escritura, no permiten manejar los textos a profundidad y obstaculizan el desarrollo de competencias argumentativas y propositivas, porque se limitan solamente al afianzamiento de una competencia interpretativa. Es posible contrastar estos resultados con algunos diálogos informales de la docente titular de Lengua Castellana, quien afirma que los estudiantes no son capaces de tomar una posición y defenderla con argumentos sólidos.

Por consiguiente, es posible observar que los educandos no han podido avanzar hacia el desarrollo de las Competencias Comunicativas Argumentativa y Propositiva. Siguiendo la secuencia de progreso en tales estadios, es imprescindible realizar un proyecto que apunte a la resolución de la falencia en el proceso de argumentación, y que a su vez fortalezca lo que el grupo de estudiantes ha logrado en el ámbito interpretativo. De este modo surge el siguiente interrogante, que configura el problema macro de este proyecto: **¿Cómo desarrollar y afianzar la Competencia Argumentativa de los estudiantes del grupo noveno-nueve en el Instituto Politécnico de Bucaramanga?**

3.2 JUSTIFICACIÓN

Contemplar el avance y mejoramiento de la Competencia Argumentativa, implica tomar en cuenta muchas otras dimensiones, no sólo desde el lenguaje. El presente proyecto de aula adquiere relevancia, en tanto propone el despliegue de la argumentación y simultáneo a ello, el progreso en los procesos de pensamiento, en la Competencia Interpretativa, en las Habilidades Comunicativas y en las Competencias Ciudadanas. A continuación, se exponen las incidencias del Proyecto, ya mencionadas, a propósito de la resolución de la problemática macro en Lengua Castellana.

Es válido enfatizar que todo proyecto pedagógico de Lengua Castellana está vinculado con el desarrollo del lenguaje, en la amplia acepción del término; es decir, sin dejar de lado los diversos lenguajes y los procesos de comunicación e interacción social dados entre comunidades lingüísticas, entre otros. Consideramos como una función primordial del lenguaje, el desarrollo y el fortalecimiento de los procesos de pensamiento del ser humano. Por lo tanto, un proyecto pedagógico fundado sobre el ámbito de la Lengua Castellana debe preocuparse por el mejoramiento de las operaciones cognitivas de los sujetos implicados.

Partiendo de esta premisa, nos remitimos a los Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana [23] que establecen “un eje referido a los procesos de pensamiento” con base en los aportes de Vygotsky sobre la relación entre lenguaje y pensamiento. Este teórico plantea que el lenguaje no puede desligarse del “desarrollo cognitivo”, entendiéndose este último como “la construcción de las herramientas del pensamiento a través de las cuales se da la significación”. Si se deduce que el lenguaje y el pensamiento son facultades inseparables; entonces es posible entender que todo trabajo pedagógico realizado en función del lenguaje,

[23] COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Op. Cit.

también posee un enfoque cognitivo. De modo que este proyecto no solamente es relevante a razón del avance en el lenguaje, también es significativo en tanto intenta fortalecer los procesos de pensamiento de los estudiantes.

La situación detectada como "problema macro" en el desarrollo de este proyecto, constituye una falencia a nivel de la Competencia Argumentativa; que para el caso se presenta como una oportunidad de desarrollar el pensamiento de los estudiantes de noveno nueve del Instituto Politécnico de Bucaramanga. La Competencia Argumentativa se encuentra estrechamente relacionada con las otras Competencias Comunicativas: la Interpretativa y la Propositiva porque se alimenta de los saberes y desempeños de ambas, que a su vez implican diversos procesos de orden cognitivo. "Argumentar es profundizar, asumiendo un punto de vista coherente y riguroso ante una temática o problemática, a través de conceptualizaciones, procedimientos y actitudes"[24]. A partir de esta definición es posible concluir que asumir un punto de vista es un procedimiento que no sólo incluye la comprensión y la toma de decisiones; sino que también atiende a la construcción de conceptos o a la denominada conceptualización, acerca de la temática sobre la cual se va argumentar.

Es notable la afluencia de operaciones del pensamiento generadas a través de la Competencia Argumentativa; del mismo modo que su relación con la competencia Interpretativa. Carlos Augusto Hernández [25] afirma que "interpretar implica: dialogar, relacionar y confrontar significados, con el fin de encontrarle sentido a un texto, plantear argumentos en pro o en contra de una teoría o propuesta, justificar una afirmación, explicar los por qué de una proposición". De manera que sin el diálogo y la confrontación con el texto propuestos en este nivel, no es posible tomar parte con respecto a un concepto, es decir, no es posible la argumentación.

[24] INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Op. Cit.,
[25] HERNÁNDEZ, Carlos. Exámenes de estado: una propuesta de evaluación por competencias. Bogotá: Javegraf 1998.

De la misma forma, vemos que no sólo se está a favor o en contra de una situación en el proceso de la argumentación; esta actitud de defensa o rechazo se genera desde la misma interpretación. Así que una propuesta de mejoramiento de la Competencia Argumentativa, inevitablemente afecta a los procesos de Interpretación.

Por otra parte, Hernández[26] destaca que la Competencia Argumentativa "conlleva una dimensión ética importante al constituirse en una invitación a la participación del otro, caracterizada por el respeto y la tolerancia mutua". Teniendo en cuenta los procedimientos de carácter ético que participan de la argumentación, es necesaria la aproximación a las Competencias Ciudadanas, que de hecho, se encuentran relacionadas con la Competencias Comunicativas. Desde allí se logra el diálogo consigo mismo y con el otro, y se alcanza la tolerancia a la diferencia; elementos imprescindibles en cualquier situación comunicativa, y con mayor énfasis en la argumentación. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que existen otras actitudes dentro de estas competencias, que son ampliadas en la exposición y justificación del problema micro.

Consecuentemente, es conveniente reconocer la importancia que tienen las "Habilidades Comunicativas"[27], dentro de la Competencia Argumentativa, y dentro de todas las Competencias Comunicativas. La lectura, la escritura, la oralidad y la escucha integran una serie de procesos casi inseparables que se retroalimentan entre sí. No obstante, éstas operaciones son vistas desde un enfoque hacia a significación, propuesto por los Lineamientos para Lengua Castellana. En este sentido, el desarrollo de la Competencia Argumentativa involucra a todos estos procesos; no es posible argumentar sin comprender el significado de un texto, sin dialogar con él, o sin escribir mis ideas ni elaborar mis tesis argumentadas, o sin

[26] Ibíd.
[27] COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Op. Cit.

escuchar el discurso de los demás, sus argumentos y contrargumentos para luego expresar mi discurso propio.

Desde un enfoque hacia los procesos de significación, “leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector”[28] .El contexto es entendido como “una situación de la comunicación en que se juegan intereses, intencionalidades, el poder; en la que está presente la ideología y las valoraciones culturales de un grupo social determinado”[29] .Por ello es necesario el fortalecimiento de la actividad lectora en pro de la argumentación; porque es imprescindible que el sujeto lea y comprenda la intención comunicativa del otro (texto o sujeto) y el contexto en que se desenvuelve: relaciones de poder, oposición, sistemas de valores. De lo contrario su posición y sus argumentos pueden desviarse de la situación comunicativa real.

Es necesario recordar los elementos que deben configurar el proceso de la argumentación: la exposición de la o las tesis, la presentación de argumentos, la elaboración del plan argumentativo, la consistencia en los términos, la adecuación al auditorio y la existencia de nexos argumentales.

De acuerdo con éstos indicadores, se encuentra un gran nexo entre la argumentación y las otras habilidades comunicativas. La escritura ocupa un rol relevante en todos estos procesos, en tanto se convoca toda la experiencia y la lectura del sujeto para que produzca un texto argumentativo que sustente su opinión sobre determinada temática. Los lineamientos Curriculares para Lengua Castellana [30] sostienen que “escribir es producir el mundo”; en tanto en la producción escrita “se configura un mundo” y se articulan a él los saberes, competencias, experiencias del ser humano y el “contexto socio cultural y pragmático, que determina el acto de escribir”.

[28] COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Op. Cit
[29] Ibíd.
[30] Ibíd.

Para Fabio Jurado[31], la escritura requiere de "estrategias discursivas" que permiten definir el propósito de lo que se escribe de acuerdo con lo conveniente para un determinado tipo de lector. Así, el proceso de escritura requiere de tomar una posición relacionada con lo que se quiere decir y a quien se quiere decir; este ya es un primer paso para argumentar. Por otra parte, Jurado plantea que "la escritura obliga al sujeto a evaluar y revisar permanentemente sus propios dominios cognitivos, pone en crisis las ideas y parece empujar el texto hacia otros textos, hacia otras voces"[32]. De manera que el ciclo regresa al desarrollo de procesos de pensamiento a través de la escritura; por consiguiente, el proyecto vincula procesos de escritura individual y grupal que apuntan a la elaboración de diversos tipos de textos (desde párrafos sencillos y textos de afiches publicitarios, hasta el texto argumentativo como soporte para el debate).

Desde otro plano, es posible plantear que las habilidades del "habla" y la "escucha", son igualmente desarrolladas en el proyecto. La oralidad por su parte, requiere de la elección de "una posición de enunciación pertinente a la intención que se persigue"[33]. De este modo, en el debate planeado como producto final de este proyecto, el discurso oral desempeña un rol primordial, en tanto se expresa una intención comunicativa adecuada al tipo de personas que se encuentran en la oposición. La planeación de los contrargumentos o de los argumentos de defensa, se valen de estrategias de persuasión y de un buen contenido del discurso oral. Sin embargo, todos estos elementos no pueden surgir sin escuchar los propósitos comunicativos del otro.

Escuchar también es atender al "contexto socio cultural ideológico desde el cual se habla" (MEN: 1998) para ir construyendo los significados. De modo que todas

[31] JURADO, Fabio. La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia. En: Revista Forma y Función. Santafé de Bogotá No 6 (1992).
[32] Ibíd.
[33] COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Op. Cit

estas habilidades comunicativas se enlazan entre sí en las situaciones de comunicación reales. El proyecto y en específico, el debate plantean momentos reales de discusión, en los que deben fluir las competencias, los saberes y las habilidades del sujeto.

Finalmente, consideramos que esta propuesta puede conjugar el desarrollo de todas las competencias ya mencionadas. La Competencia Argumentativa implica un avance en el manejo del lenguaje; un logro que depende de muchos otros procesos de orden cognitivo, de orden lingüístico y de orden comunicativo.

4. PROYECTO DE AULA

4.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Partiendo de la aplicación de un “test de gustos y disgustos” durante la etapa diagnóstica, se detecta la inclinación que presentan algunos educandos del grupo noveno nueve del Instituto Politécnico de Bucaramanga por la interacción con juegos de video. Pese a que este grupo de estudiantes corresponde al 33.37% del total del curso, representa la actividad más seleccionada por los jóvenes (Véase Diagnóstico, numeral 1.4.3). Ahora bien, un encuentro con el grupo para comentar los resultados obtenidos, permite identificar una segunda situación. Los educandos manifiestan desacuerdo por la oposición que sus padres y maestros les presentan ante la ejecución de dicha práctica. Llegados a este punto se vislumbra una problemática real en los alumnos que debe ser resuelta.

De la situación descrita, se concluye de forma colectiva que es necesario llegar a un acuerdo con los docentes y padres de familia, que posibilite la resolución del caso. Se discuten las diversas alternativas de solución y se piensa en el diálogo directo para exponer los argumentos que respaldan la posición de los estudiantes a favor de estos dispositivos. Sin embargo, tal como se expuso en la formulación del “problema macro”, los estudiantes presentan falencias en su competencia argumentativa. Razón por la cual la discusión alrededor de los videojuegos se concreta como un medio para afianzarla. Así pues el problema micro del proyecto de aula responde a ¿CÓMO LLEGAR A UN ACUERDO ENTRE PADRES Y MAESTROS COMO DETRACTORES Y LOS EDUCANDOS DE NOVENO NUEVE COMO DEFENSORES DE LOS VIDEOJUEGOS?

Este planteamiento permite pensar en la realización de un debate como “producto final” del proyecto, que enfrente a las dos partes y evidencie la capacidad de

concretar acuerdos a través de una situación comunicativa real. Aquí no solo se pone a prueba el conocimiento que cada uno de los participantes maneja sobre la temática, sino la habilidad que tenga para sentar una posición frente a ella y defenderla con argumentos sólidos. De esta forma se pretende dar respuesta a un interés y a una necesidad propia del grupo y hacerlo partícipe en la construcción de una estrategia que le permita organizarse y dar sentido a su actividad escolar[34].

Con el efecto del debate mencionado es necesario que las partes lleguen a una "conciliación" donde no sólo primen los intereses personales, sino las alternativas que conduzcan al equilibrio y pongan en acuerdo a ambos grupos. Para ello se propicia un espacio de conclusiones al final, donde es necesario que cada agrupación se descentralice de las posiciones radicales y se piense en unos compromisos específicos tanto por parte de maestros y padres de familia, como de estudiantes. De los primeros se espera que no opten por la prohibición de los juegos de video, sino que orienten a los estudiantes en su uso adecuado (selección de los juegos más instructivos, control en el tiempo de interacción con los dispositivos). Asimismo, de los educandos se espera un compromiso con la utilización de los juegos de video en lapsos de tiempo determinados, para no recaer en la adicción, ni descuidar otras actividades relacionadas con su estudio y su familia. De esta manera se afianzan las competencias ciudadanas que permiten que los ciudadanos contribuyan activamente a la convivencia pacífica, sean partícipes de procesos democráticos y respeten la pluralidad y las diferencias.

Durante el debate la puesta en escena de las competencias ciudadanas se ponen en juego a través del "respeto por la opinión y la palabra del otro", "la valoración de los diferentes puntos de vista", "el uso del lenguaje asertivo" y "la capacidad

[34] JOLIBERT, Jossete. Formar niños lectores de textos. Santiago de Chile: Dolmen, 7ª edición, 1997.

para llegar a un acuerdo a partir del diálogo". Todos los anteriores, constituyen aspectos que los educandos deben afianzar porque aún presentan falencias en ello. Así lo evidencia un "ejercicio inicial de debate" que se realiza en el aula donde los educandos se autoevalúan y se concientizan de sus fortalezas y debilidades en la "apropiación y organización del debate", "su capacidad argumentativa" y "sus competencias ciudadanas". Todos estos constituyen puntos ejes alrededor de los cuales el proyecto se desarrolla y cobra sentido.

Según los postulados de la autora Josette Jolibert[35] el presente puede ser clasificado como un "proyecto de vida cotidiana del grupo curso", caracterizado por abarcar aspectos o situaciones problema que tienen que ver con vida diaria de los estudiantes. En este caso, los educandos se enfrentan a la oposición de sus padres y adultos ante el ejercicio de una práctica por la que se muestran bastante atraídos y necesitan llegar a un acuerdo para solucionar el conflicto.

Esto se logra en la medida que construyen argumentos sólidos con los cuales defender su posición en el debate cuyo interrogante eje es: ¿los videojuegos afectan negativamente el desarrollo de la personalidad de los adolescentes? Para ello, evidentemente los estudiantes deben ampliar los conocimientos que manejan con respecto a la temática y ahondar no sólo en las ventajas, sino en los perjuicios de estos juegos, adquiriendo bases para la contra-argumentación. Adjunto a ello, es necesario trabajar otros temas como: el debate y el texto argumentativo y estimular la comprensión y producción textual, el análisis y el sentido crítico a partir de la lectura de diversos tipos de texto. Todo esto permite el abordaje de contenidos propios del plan de estudios, dentro de una situación contextualizada que posibilita el aprendizaje significativo. Ese es precisamente el objetivo a alcanzar.

Finalmente, la gestión y organización del debate al que también asisten personas

[35] Ibid.

de la comunidad educativa en general (estudiantes, padres de familia, maestros, directivos) busca contribuir al “cambio de imagen” que los educandos presentan al ser calificados como “las ovejas negras” de la institución. Según los comentarios y charlas informales con los alumnos de 9-09, el grupo es reconocido por su indisciplina y desorganización. Aspecto que por obvias razones incomoda y condiciona a los jóvenes. La presentación de este proyecto entonces, es una forma de demostrar que este colectivo posee habilidades y aptitudes que pueden enriquecer a la comunidad. De esta forma, se espera “vender” otro imaginario distinto al que se viene actualizando de ellos hasta ahora.

4.2 JUSTIFICACIÓN

La discusión en torno al uso de los “videojuegos” y la forma de llegar a un acuerdo entre los sujetos que se muestran tanto a favor como en contra de su interacción (problema micro) tiene razón de ser por múltiples motivos.

En primera instancia, esta problemática responde a un interés real de los educandos de noveno nueve que buscan concretar una solución con sus padres y maestros alrededor de la utilización que hacen de los juegos de video. Además, hace parte de la necesidad que tiene el grupo de exponer una imagen diferente ante la comunidad educativa, considerando que son catalogados como las “ovejas negras” de la Institución. Precisamente, el que se consideren los intereses y las necesidades reales de los sujetos, posibilita la contextualización del proyecto y permite que se generen aprendizajes realmente significativos. De hecho, todo proyecto de aula debe partir de la realidad de los educandos, como un eje alrededor del cual giran todas las actividades, metodologías y procesos. En consecuencia, el proyecto de aula se trata de una estrategia metodológica gestada en la escuela, para la escuela y los estudiantes, elaborada por el conjunto de actores de la comunidad educativa, incluidos los padres de familia y otros

integrantes, en la búsqueda de solución a problemas de índole pedagógico[36]. El presente es pues un proyecto de aula que cobra sentido en la medida que responde a una situación de interés de los educandos e incluso de sus padres de familia y docentes, quienes se ven involucrados en ella, participando así del proceso formativo de sus hijos y estudiantes, respectivamente.

Ahora bien, dado que los videojuegos hacen parte del contexto próximo a los educandos y que en torno a ellos tiene lugar un hecho que les compete directamente, esta temática se convierte en un campo de indagación fascinante y atractivo para ellos. Cuando un proyecto tiene lugar, desde un problema que hace parte de la vida misma de los sujetos "genera mayores expectativas y conduce a un aprender a conocer, mejorando la capacidad perceptiva, el desarrollo de habilidades psicomotoras y estimulando la sensibilidad"[37].

La autora afirma además que el educando acrecienta su disposición para aprender aquello que es centro de su interés y que tiene una verdadera significación para él. Este requisito es fundamental si consideramos que la "discusión alrededor de los juegos de video", es un camino para que en últimas los educandos afiancen su competencia argumentativa. Bien lo afirma María de la Luz Márques cuando refiere que el proyecto de aula debe propender al afianzamiento de competencias y habilidades a partir del diseño de actividades entretenidas y motivadoras para los sujetos[38]. Queda claro entonces que a partir de la temática de los videojuegos, los estudiantes pueden incrementar su motivación y otorgar sentido al desarrollo de su competencia argumentativa desde una situación comunicativa real.

Traer a consideración en un proyecto de aula la temática de "los videojuegos"

[36] AMARISTA, Magali y De Navarro, Mercedes. Planificación Instruccional. Unellez: Barinas, 2001
[37] Ibíd.
[38] MARQUÉS, María de la Luz.. Estrategias Educativas y Pedagógicas: Los Proyectos de Aula. Maestros de maestros: Documentos de apoyo pedagógico. En: www.mm.cl/index, 2003.

implica la indagación de información, la apropiación de conceptos, la lectura crítica y el uso mismo de ellos. Esta es una forma de vincular un recurso info-comunicativo al aula de clases y de asumir un reto que nos impone la sociedad de la información. Es claro que nos hallamos en un contexto mediático donde la diversidad de recursos informativos nos expone múltiples lenguajes que es necesario aprender a leer. En este sentido la escuela debe acercarse a ellos y asumirlas como medios para desarrollar competencias comunicativas, leer la realidad y hacer lectura crítica de los textos. Bien lo afirma la investigadora en educación Miriam Ochoa, para un artículo publicado por el periódico "Al tablero", cuando refiere: "…desde la educación no se puede crear un antagonismo con los medios, ni satanizar los mensajes que están allí. Educar es un oficio que obliga a actualizarse constantemente y hacia allá nos lleva el ritmo de esta sociedad mediática: aprender a trabajar pedagógicamente con los medios". De ahí la importancia de traer al aula los "videojuegos" como recursos tecnológicos de impacto para los jóvenes, que pueden ser utilizados para desarrollar en ellos competencias y sentido crítico. Tal como se sustenta en el artículo "pedagogía en el siglo XXI: Integrar los medios de comunicación al aprendizaje": "vivimos un cambio fundamental en todos los aspectos de nuestras vidas. Y desde el punto de vista educativo, maestros y maestras tienen que asumir los desafíos del cambio y entender que los jóvenes perciben de otra forma, relacionada con la transformación definitiva de los medios tradicionales y la penetración de las nuevas tecnologías". Esto permite concluir que el uso de artefactos predilectos por los jóvenes desde el aula, es una forma de conocerlos, acercarse a ellos y una posibilidad de orientación y aprendizaje.

Desde otra perspectiva, el que este proyecto gire alrededor de la temática de los videojuegos y de la situación que se entreteje en torno a su uso, constituye una posibilidad de trabajo de múltiples contenidos propuestos en el plan de estudios, de una forma globalizada. La diversidad de textos que expone un videojuego (verbal, icónico, musical, simbólico) posibilita su lectura e interpretación, haciendo

posible el abordaje de los distintos tipos de textos. Abarcar el mundo de la imagen, permite además su análisis crítico no sólo desde los videojuegos, sino desde otras estructuras textuales como el afiche y la historieta. Este trabajo, constituye un enlace directo con la intencionalidad informativa o persuasiva de las mismas. Por otra parte, la preparación del debate final requiere la apropiación conceptual de esta "técnica grupal" y la oportunidad de reconocer las características de otras como la "conferencia". Además, posibilita la identificación, caracterización y construcción de textos con fines específicos. Todo ello da fe de la consideración que se hace de las temáticas establecidas, pero dentro de un ámbito que tiene sentido para los educandos.

Finalmente, el presente proyecto resulta significativo porque contribuye al desarrollo de "competencias ciudadanas" en los educandos. En la ejecución de un debate se ponen a prueba "la capacidad de escucha", "el uso de un lenguaje asertivo", "el respeto por la opinión y las diferencias del otro" y "el respeto por los turnos de intervención de los participantes". Todas las anteriores son competencias que responden al ejercicio de una correcta ciudadanía. Tal como lo enuncia el Ministerio de Educación Nacional[39] "las competencias ciudadanas permiten que los ciudadanos contribuyan activamente a la convivencia pacífica, participen responsable y constructivamente en los procesos democráticos y respeten y valoren la pluralidad y las diferencias. Precisamente el fin último del debate es que se pueda llegar a una "conciliación" donde cada una de las partes respete y valore la posición de su opositor y se puedan establecer unos compromisos que favorezcan a ambos grupos. Todo ello, encaminado al logro de la convivencia familiar y escolar.

[39] COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Bogotá: MEN, 2003.

4.3 MARCO TEÓRICO

Esta sección comprende los principales referentes teóricos que soportan la realización de la presente propuesta. Inicialmente, se remite a un marco legal desde los parámetros establecidos por la Ley General de Educación (115/1994), en lo concerniente a proyectos pedagógicos. A ello se suman algunos otros aportes que profundizan sobre el conocimiento de esta temática y sobre la investigación acción en el campo de la educación. De igual modo, se incluyen aspectos imprescindibles en el desarrollo de las competencias para el área de Lengua Castellana, expuestos en los Lineamientos Curriculares y en los Estándares Básicos de Calidad. Hasta este punto, se muestra el sustento legal del trabajo realizado.

En una segunda parte, se exponen las pautas teóricas referidas a las competencias que pretende desarrollar el proyecto en los educandos. En primer lugar se recurre a ciertos aspectos de la teoría de la argumentación, otros enfocados hacia la pragmática y hacia el desarrollo de Competencias Ciudadanas.

Por último, tomando en cuenta los contenidos propios del proyecto y el producto a desarrollar, se traen a consideración los conceptos básicos de los videojuegos y del debate.

4.3.1 Ley General de Educación (115/1994). La ley general de educación en su artículo treinta y seis define el proyecto inmerso al plan de estudios, promueve en el educando la resolución de necesidades y problemas contextualizados, que se relacionan con su entorno cultural, social, científico y tecnológico[40]. Dichos proyectos tienen por objetivo correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas actitudes y valores, logrados en el

[40] COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley General de educación, ley 115/febrero 8 de 1994. Bogotá: Unión, 2000.

desarrollo de diversas áreas, así como de la experiencia acumulada[41]. Lo anterior nos permite afirmar que éstos promueven el trabajo interdisciplinario y favorecen el desarrollo de competencias cognitivas, actitudinales y procedimentales en los estudiantes.

Ahora bien el mismo artículo refiere que la enseñanza prevista para la educación formal en el artículo 14 de la misma ley, debe tener lugar a partir de los proyectos pedagógicos. Lo cual significa que “la comprensión y práctica de la constitución y la cívica”, “la orientación en el aprovechamiento del tiempo libre”, “la educación para los valores humanos” y “la educación sexual” deben implementarse bajo la modalidad de estos proyectos.

Conviene destacar que todo proyecto pedagógico debe responder a cualquier propósito que cumpla con los objetivos del Proyecto Educativo Institucional. De esta forma, pueden estar enfocados a la elaboración de un producto final, al aprovechamiento de un material determinado o a la solución de una problemática o interés académico, social, político, económico y en general, de los educandos[42]. Con ello se hace énfasis en el carácter contextualizado de los proyectos y en su finalidad de promover el espíritu investigativo de los estudiantes.

En nuestro caso particular el proyecto **“DISCUSIÓN SOBRE EL USO DE LOS VIDEOJUEGOS: UNA ESTRATEGIA PARA AFIANZAR LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO NOVENO NUEVE DEL INSTITUTO POLITÉCNICO DE BUCARAMANGA**“, está orientado a la organización y ejecución del debate entre educandos, maestros, y padres de familia como producto final, y esta manera a la resolución de una necesidad real del grupo noveno – nueve. Tras el alcance de este objetivo, los educandos deben afianzar principalmente su competencia argumentativa, y sus competencias

[41] Ibíd.
[42] Ibíd.

ciudadanas, razón por la cual el proyecto constituye una oportunidad para dar respuesta a ciertas debilidades identificadas en el grupo durante la fase diagnóstica.

Finalmente el artículo treinta y seis de la ley general de educación aclara que la intensidad horaria y duración de los proyectos pedagógicos debe ser especificada en el plan de estudios. Nuestro proyecto por su parte tiene lugar en el segundo semestre del año y abarca cinco horas semanales aproximadamente.

4.3.2 Proyectos pedagógicos de aula. El proyecto de aula se define como "una estrategia metodológica concebida en la escuela y los educandos" en cuya construcción participan todos los actores de la comunidad educativa, con el fin de ejecutar acciones precisas en la búsqueda de solución a los problemas de tipo pedagógico. Éstas pueden desarrollarse a corto, mediano o largo plazo en correspondencia a las particularidades de cada proyecto en las distintas etapas escolares [43]. Asimismo, un proyecto de aula puede concebirse como un instrumento de planificación de la enseñanza con un enfoque global, que toma en consideración los componentes del currículo, se sustenta en las necesidades e intereses de los educandos y busca proporcionar una educación mejorada en cuanto a calidad y equidad [44].

Según Aura Guzmán [45] todo proyecto de aula responde a cuatro principios fundamentales:

- **Globalización:** Los proyectos pedagógicos de aula se conciben bajo el concepto de globalización considerada en una doble perspectiva: como una opción integradora de los contenidos de enseñanza y como una opción

[43] AMARISTA, Magali y De Navarro, Mercedes. Planificación Instruccional, Barinas: Unellez, 2001.
[44] GUZMAN, Aura. Proyecto Pedagógico Plantel y Proyecto Pedagógico de aula. En: www.vereda.saber.ula.ve, 2003.
[45] Ibíd.

metodológica en la que los procesos de enseñanza y aprendizaje giran en torno a la realidad, experiencias y necesidades de los educandos.

- **Investigación:** El proyecto de aula enfatiza en el proceso de investigación un problema de investigación como una vía para la construcción del aprendizaje. Con la formulación de un problema de investigación que hace parte de un interés real, se busca dentro del espacio mismo de la experiencia, integrar los contenidos y construir aprendizajes significativos.
- **Evolución:** El proyecto de aula permite establecer una comparación entre lo planificado y los avances que se logran durante el proceso de ejecución del mismo. De esta forma se pueden evaluar los logros obtenidos y realizar ajustes en los procedimientos necesarios para el alcance de aprendizajes significativos.
- **Carácter sistemático:** Todos los componentes que hacen parte del proyecto de aula (logros, contenidos, métodos) están relacionados e interconectados conformando un todo lógico, coherente y organi*zado.*

Por otro lado la autora Josette Jolibert[46] propone una clasificación en la que distingue tres tipos de proyectos según los interese y necesidades a los cuales se busca dar respuesta:

o Proyectos de vida cotidiana de grupo curso: proyectos que comprenden los problemas, situaciones o decisiones relacionadas con el desarrollo de la vida de los infantes y adultos dentro del contexto escolar. (problemas de convivencia, organización, entre otros)

o Proyectos empresa: Proyectos de actividades específicas enfocadas a un logro de cierta amplitud ()organización de una exposición, celebración de una festividad, acondicionamiento de una dependencia institucional)

[46] JOLIBERT, Josette. Formar niños lectores de textos. Santiago de Chile: Dolmen, 7ª edición, 1997.

o Proyectos competencias- - conocimientos: Proyectos enfocados en un contenido, tópico o competencia particular del área del conocimiento.

4.3.3 Investigación Acción. El modelo de investigación que se utiliza en este proyecto es la Investigación Acción Participativa o Investigación Acción Participación que se inscribe dentro de una perspectiva de "Teoría Crítica" en un enfoque de Investigación Cualitativa. Maneja este tipo de enfoque, en tanto es utilizada constantemente en la educación. Justo Arnal[47] lo corrobora así: "la investigación –acción fue absorbida por la educación casi tan pronto como surgió". Este mismo autor[48] considera a "la Investigación-acción como un medio para desarrollar la capacidad de resolver problemas por parte del profesor, y como una metodología para elaborar el currículum y formar al profesorado". Queda claro entonces, que este enfoque parte de una situación problematizadora vivenciada en la realidad de una comunidad (educativa en general), y que para dar resolución a esta situación se vale de la participación activa de todos los miembros de dicho grupo. "La investigación acción- participativa implica a los miembros de la comunidad en el proyecto de investigación, considerándolos como agentes del proceso de investigación"[49]. El presente proyecto tiene considerables rasos de este modelo, porque parte de la necesidad de una comunidad educativa particular, e involucra a la misma dentro del proyecto. En este caso, el protagonismo lo tienen los educandos y a su alrededor se producen acciones de los padres de familia y los maestros.

Arnal[50] menciona en su texto de "Investigación educativa" algunas características particulares de la Investigación –acción. Entre ellas se destaca que es de carácter participativo, porque los sujetos trabajan por la resolución de sus conflictos; de carácter colaborativo porque las personas implicadas trabajan en colectivo. Del

[47] ARNAL, Justo. Investigación educativa: fundamentos y metodologías. Barcelona: Labor, 1996.
[48] Ibíd.
[49] Ibíd.
[50] Ibíd.

mismo modo, “la investigación sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión”[51]. El proceso que genera este tipo de investigación puede ser cíclico, en tanto en la evaluación del producto, pueden surgir reformulaciones del proyecto investigativo. Arnal[52] señala que “su carácter cíclico implica un vaivén (espiral dialéctica) entre la acción (praxis) y la reflexión (teoría). Así, se concluye que este tipo de investigación debe poseer un carácter flexible que permita complementar, reformular o reorientar los procesos hacia nuevos ámbitos.

Finalmente, los procesos generados al interior de un proyecto de Investigación Acción, privilegian la formación de una comunidad “autocrítica”, es decir que la comunidad misma identifique sus falencias y se cuestione. De este modo hay mayores posibilidades de emprender procesos de aprendizaje significativo y de mejorar los procesos de comunicación entre la comunidad misma.

4.3.4 Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana. El soporte fundamental de este proyecto pedagógico son los Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana establecidos por el Ministerio de Educación Colombiano. Desde este sustento teórico es necesario retomar los referentes de la significación, las habilidades comunicativas (lectura, escritura, habla y escucha) y sus respectivos procesos, y el desarrollo de competencias para el área de Lengua Castellana. De este modo, se vinculan las Competencias Comunicativas propuestas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) en concordancia con el Ministerio de Educación Nacional.

Revisar el concepto de significación implica estudiar al menos uno de los más recientes enfoques de la educación en lengua castellana: el enfoque semántico comunicativo, cuyo fundamento consiste en la construcción de significados y en

[51] Ibíd.
[52] Ibíd.

los actos de comunicación. Desde este enfoque también se da prioridad a los "usos sociales del lenguaje", al manejo de los diversos tipos de discursos y a los "aspectos pragmáticos y socioculturales implicados en la comunicación"[53]. Sin embargo, la orientación hacia la significación se adhiere a estas propuestas del enfoque semántico comunicativo e intenta ampliar su campo de acción. En ese sentido, el documento propone una nueva tarea del lenguaje que supera su conocida función comunicativa, y en desde allí involucra a la significación como una función real del lenguaje. Así, se entiende la significación como una "dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de significado y de sentido a los signos, es decir, diferentes procesos de construcción de sentidos y significados"[54].Se considera también que "esta dimensión tiene que ver con las formas como establecemos interacciones con otros humanos y también como con procesos a través de los cuales nos vinculamos a la cultura y sus saberes"[55]. De modo que esta dimensión expresa de manera concreta una tarea fundamental de la enseñanza de la Lengua Castellana, que es el conocimiento y la reconstrucción de la cultura.

Según los aportes del autor Umberto Eco[56], esta orientación hacia la significación contiene rasgos de una semiótica general, en tanto se estudian los sistemas de comunicación y las condiciones para que éstos permitan la interacción en una situación comunicativa. Sin embargo, es válido aclarar que la orientación hacia la significación "implica una perspectiva sociocultural y no solamente lingüística"[57]. De esta manera, la formación en Lengua Castellana se torna más significativa, en tanto supera el simple aprendizaje académico de la lengua para impactar el ámbito social y cultural del individuo. Puede afirmarse que esta orientación permite que el

[53] COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana. Bogotá: MEN, 1998.
[54] Ibíd.
[55] Ibíd.
[56] ECO, Humberto. Los límites de la interpretación, citado por COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana. Bogotá: MEN, 1998.
[57] [57] COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Op. Cit.

manejo del lenguaje salga de la escuela, y sea útil para que los educandos puedan descubrir las estructuras de los sistemas de comunicación cotidianos como los afiches publicitarios, el cine, los textos literarios, los videojuegos, entre otros; y puedan descubrir cómo funciona el proceso real de comunicación que ellos mismos establecen con éstos.

Desde esta orientación es necesario reorientar los conceptos de las habilidades comunicativas: el leer, el hablar, el escribir y el escuchar; deben empezar a configurarse como procesos que van más allá de una perspectiva lingüística. La lectura por ejemplo ya no es concebida como una simple decodificación de signos que hay que comprender; en donde el único elemento importante parece ser el lector. La lectura es entonces, según los Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana:

> *…un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos, etcétera, y un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postula un modelo lector; elementos inscritos en un contexto: una situación de comunicación en la que se juegan intereses, intencionalidades, el poder; en la que está presente la ideología y las valoraciones culturales de un grupo social determinado*[58]*.*

De acuerdo con esta definición se hace necesario conferir un rol activo no sólo al lector, sino también al texto y al contexto que mediatiza la cultura en la que se envuelve los dos primeros. Es lógica la concepción de Fabio Jurado [59] cuando afirma que “todo texto piensa, desde el momento en que el lector lo despierta y lo activa”. Sin embargo, podríamos preguntarnos sobre qué tipo de interacción se

[58] COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana. Bogotá: MEN, 1998.
[59] JURADO, Fabio. La lectura: los movimientos interpretativos son movimientos evaluativos. En: Revista Universidad del Valle. Cali No 16, 1997.

genera entre el texto y el lector. Jossete Jolibert[60] responde a esta inquietud al afirmar que "leer es atribuir directamente un sentido al lenguaje escrito". Según esta autora, el término "directamente" se refiere a que no media en el ejercicio lector, ni en la decodificación, ni en la oralidad. Sin embargo, Jolibert aún no se refería a la lectura de otro tipo de textos diferentes al escrito, que hoy pueden leerse, como imágenes, melodías, colores, planos, entre otros. De igual modo, Jolibert considera también que leer es interrogar al texto o "formular hipótesis sobre su sentido, a partir de los índices"[61], para luego verificarlas. La lectura de estos índices pueden constituir el reciente concepto de la inferencia. Desde ese punto, la autora se encuentra dando los aportes iniciales de lo que ahora Fabio Jurado denomina como los niveles de lectura o "movimientos interpretativos" [62]

El nivel más primario de lectura, según Fabio Jurado[63] es el nivel "literal-primario", en donde la tarea del lector se reduce a la identificación de oraciones y palabras que revelan el tema central o principal del texto. Desde allí todavía no se empieza a "interrogar" el texto acerca de sus intenciones. El siguiente nivel es el de "carácter literal en modo de paráfrasis", que trata de la traducción "semántica y discursiva regulada por la comprensión de base". De este modo ya se aprecia en este estadio un mayor acercamiento al texto, en el intento por parafrasearlo o por exponer con palabras propias su significado. Consecuentemente, el tercer nivel de lectura e denominado por Jurado como "lectura de carácter inferencial", y se refiere a la construcción de inferencias o a la presuposición de las estructuras implícitas del texto, a través de la asociación y de otro procesos de pensamiento. Jurado[64] considera que la inferencia permite "identificar en los textos las distintas formas de implicación, causa, temporalidad, espacialidad, inclusión, exclusión, etc., inherentes a todo texto". Asimismo el último nivel de lectura establecido por

[60] JOLIBERT, Josette. Formar niños lectores de textos. Santiago de Chile: Dolmen, 7ª edición, 1997.
[61] JOLIBERT, Josette .Formar niños lectores. París: Hachette, 1984.
[62] JURADO, Op. Cit.
[63] Ibíd.
[64] Ibíd.

Jurado es el “crítico intertextual”, en donde se apuesta a la formación de una “competencia conjetural” que se encuentra relacionada con la enciclopedia o la intelectualidad del sujeto, y en donde éste evalúa al texto. Para realizarlo, es necesario interrogar al texto a través de “la reconstrucción del esquema textual, o macroestructura, pasando por su distinción genérica-discursiva, o superestructura, para pasar a puntos de vista tanto del enunciador textual, el enunciatario que configura, como intencionalidades del autor y el lector empírico”[65].

Con respecto al proceso escritor, apelamos al concepto que emiten los Lineamientos Curriculares, en donde expresan que escribir es un proceso “en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo”[66]. De nuevo vemos cómo influye considerablemente el contexto que envuelve al proceso de escritura. Vemos también que el escribir afianza los procesos cognitivos que el sujeto pone en funcionamiento, de modo tal que es posible puntualizar que “la escritura obliga al sujeto a evaluar y a revisar permanentemente sus propios dominios cognitivos, pone en crisis las ideas y parece empujar al texto hacia otros textos, hacia otras voces” [67].

Referirse a la complejidad de la escritura que permite el despliegue de estas operaciones mentales es remitirse a los “niveles de análisis y producción de textos” propuestos por el Ministerio de Educación Nacional. Algunos procesos se ubican en un nivel intratextual, que está relacionado con “las estructuras semánticas y sintácticas”, con la “presencia de microestructuras” o unidades elementales del texto, y de “macroestructuras” entendidas como el sentido global del texto. En este nivel se atiende principalmente a la coherencia y cohesión de

[65] Ibíd.
[66] COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana. Bogotá: MEN, 1998.
[67] JURADO, Op. cit.

las oraciones y los enunciados. En el siguiente nivel o "nivel intertextual" se buscan aportes de otros textos, se establecen relaciones entre la producción propia y otros textos que pueden ser empleados como soporte o como modelo. Del mismo modo, otros procesos de escritura pueden ubicarse en el nivel extratextual "en el orden de lo pragmático, que tienen que ver con la reconstrucción del contexto o situación de comunicación en que se producen o aparecen los textos"[68]. En este nivel, aparece la intención que se desea transmitir a través del texto, las ideologías, opiniones, valores y creencias que se reflejan en él. Según Jurado, entendido esto en términos de la "función semiótica", en donde se aplica "la estrategia discursiva del para qué escribo, para quién y qué digo…"[69].

Por otra parte, las habilidades de escucha y de habla se encuentran estrechamente relacionadas con la Competencia pragmática, en tanto se incurre en la identificación de la intención comunicativa del interlocutor o del locutor, según sea el caso. En ambas habilidades también median las características del contexto "social, cultural, ideológico". La escucha requiere de la reconstrucción de significados, que a su vez está mediada por el contexto que rodea a quien se escucha. Los Lineamientos Curriculares enfatizan en que "hablar resulta ser un proceso igualmente complejo" porque "es necesario elegir una posición de enunciación pertinente a la intención que se persigue"[70], de esta forma es necesario tener acceso a los conocimientos, ideas, necesidades y expectativas de los interlocutores.

El desarrollo de estas habilidades es simultáneo, no es posible hablar bien o escribir bien si no se lee interpretativamente. Si no se escucha atentamente al locutor de manera que se vayan reconstruyendo los significados, no puede responderse de manera oral atendiendo a la misma situación comunicativa. De

[68] COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Op. cit.
[69] JURADO, Fabio. La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia. En: Revista Forma y Función Santafé de Bogotá; No 6, 1992.
[70] COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Op. cit.

todos modos, la finalidad primordial del enfoque hacia la significación propuesto por los Lineamientos Curriculares consiste en hacer de las Habilidades Comunicativas unas herramientas que generen situaciones de comunicación adecuadas, en donde los actores que interactúan puedan entenderse y puedan jugar un rol activo en su proceso comunicativo.

El Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) propone un grupo de Competencias Comunicativas básicas que el estudiante debe desarrollar con respecto del proceso de escritura, de lectura y en general desde todas las habilidades. La primera de ellas es la Competencia Interpretativa, que según Carlos Augusto Hernández [71] implica:

> *…dialogar, relacionar y confrontar significados, con el fin de encontrarle sentido a un texto, una proposición, un problema, gráfico, mapa o esquema, plantear argumentos en pro o en contra de una teoría o propuesta, justificar una afirmación, explicar los por qué de una proposición, demostrar la articulación de conceptos, teorías o partes de un texto que fundamenten la reconstrucción global del mismo, organizar premisas y relaciones causales para sustentar una conclusión.*

Interpretar en entonces, dejar al texto que hable y luego interrogarlo para reconstruir su sentido e intención comunicativa. Para tal efecto, es necesario poner en juego todas las habilidades comunicativas y los procesos de pensamiento en pro de la conceptualización que se realiza.

Por otra parte, la Competencia Argumentativa refiere un mayor grado de dificultad, pues permite una exploración profunda del texto. “Argumentar es profundizar, asumiendo un punto de vista coherente y riguroso ante una temática o

[71] HERNÁNDEZ, Carlos Augusto. Exámenes de Estado: una propuesta de evaluación por competencias. Bogotá: Javegraf, 1998

problemática, a través de conceptualizaciones, procedimientos y actitudes"[72]. Esta competencia requiere del afianzamiento de la Competencia Interpretativa, en tanto es necesaria la comprensión del sentido y el significado de un texto, para llegar a construir conceptos respecto de los cuáles el sujeto asume una posición. El mismo autor establece ciertos elementos básicos de una ejercicio argumentativo, uno de ellos es la "Exposición de la o las tesis" que deben presentarse de modo claro y expresar una posición en favor o en contra. El siguiente paso es la" Presentación de argumentos" que deben contener una afirmación o conclusión y unas premisas o razones que los sustentan. En consecuencia, se realiza un "Plan argumentativo que organiza los anteriores aspectos. Según Hernández[73] las tesis argumentadas deben atender a una "Consistencia en los términos","Adecuación al auditorio" y la existencia de "Nexos argumentales" que permitan relacionar siempre a los argumentos entre sí. Asimismo, la argumentación está fuertemente relacionada con la práctica de las Competencias ciudadanas, pues según Carlos Augusto Hernández [74] la competencia argumentativa "conlleva una dimensión ética importante al constituirse en una invitación a la participación del otro, caracterizada por el respeto y la tolerancia mutua".

Finalmente, el ICFES [75] propone una última Competencia, la "Propositiva", asumiendo que "proponer implica asumir una postura constructiva y creativa, plantear opciones o alternativas ante la problemática presente en un texto o situación determinada". Es decir, que proponer implica el desarrollo del pensamiento a un nivel más elevado, en donde se hace uso de la inteligencia para sortear las situaciones de dificultad. Para proponer nuevas alternativas es necesario comprender la situación, las causas, consecuencias; haber tomado una posición con respecto de una temática particular. En síntesis, esta Competencia,

[72] Ibíd.
[73] Ibíd.
[74] Ibíd.
[75] INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Cómo se evalúa en lenguaje. Bogotá: ICFES, octubre de 2002

contiene rasgos de la Competencia Interpretativa y de la Competencia Argumentativa. “Son acciones propositivas, entre otras: resolver problemas, elaborar hipótesis y argumentos, construir mundos posibles, regularidades, explicaciones y generalizaciones, presentar alternativas ante la confrontación de perspectivas, la solución de conflictos sociales” [76]

4.3.5 Estándares Básicos de Competencias para Lengua Castellana. Dentro de los Estándares Básicos de Competencias para Lengua Castellana[77] para los grados octavo y noveno de Básica Secundaria, es posible señalar algunos de ellos que orientan las actividades y procesos metodológicos de este proyecto. Éstos son nombrados a continuación, respecto de su ámbito de formación:

1. Desde el ámbito de la lectura de símbolos, se evidencia el estándar “Comprendo que las manifestaciones del lenguaje no verbal están influenciadas por factores sociales y culturales”[78]. A partir de la lectura constante de textos verbales y no verbales, como: noticias, artículos de opinión, imágenes de videojuegos, cartas, afiches publicitarios, entre otros; se llega al análisis de estos textos y se descubren sistemas de valores, ideologías imperantes, focos de poder y de manipulación, imaginarios y otros elementos que configuran el contexto cultural que envuelve a los interlocutores y por tanto, al texto.

2. Desde el ámbito de la lectura y la escritura, “escribo textos en los que expongo mis ideas, teniendo en cuenta las diferencias que existen entre hablar y escribir”[79]. Los educandos avanzan en la producción escrita de párrafos, atendiendo a criterios de forma y de fondo y en esencial a una intención comunicativa. Posteriormente construyen tesis que configuran sus puntos de vista personales

[76] HERNÁNDEZ. Op. Cit.
[77] COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias para Lengua Castellana. Bogotá: MEN, 2006. Versión actualizada
[78] Ibíd.
[79] Ibíd.

sustentados a partir de argumentos sólidos. Todas estas actividades de escritura presentes en el proyecto, se logran como deben generarse los procesos de escritura: a partir del ensayo y error, con el empleo de borradores, esquemas y párrafos que corrigen para llegar a la producción final.

3. Desde el ámbito de la Comprensión y la Interpretación: "Leo críticamente los textos y argumento mi posición frente a ellos" e "Interpreto críticamente la información que recibo de los medios masivos de comunicación "[80]. A partir de estas dos orientaciones los educandos se dedican a descubrir la intención comunicativa real de diversos textos. Algunos de estos textos, ofrecidos por los medios de comunicación como el afiche publicitario y las imágenes de los videojuegos. Desde la lectura analítica de estos textos, los educandos asumen una posición crítica para reconocer la publicidad y los videojuegos que vender a partir de la actualización del sexo y de la violencia. Y del mismo modo generan estrategias para asumir una actitud selectiva frente a la utilización de estos medios comunicativos.

4.3.6 Competencia argumentativa y argumentación. La competencia argumentativa es definida por el Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior como la "acción que realiza una persona con el propósito de fundamentar o sustentar un planteamiento, una decisión o un evento"[81]. Esta competencia tiene lugar cuando es necesario exponer diferentes razones que sustentan el planteamiento de conceptos, decisiones, objetivos, procesos, acciones, o eventos que constituyen la "situación problemática" o su explicación.

Según el profesor Álvaro Mina Paz[82] la argumentación es una actividad cotidiana y necesaria en la vida de todo aquel que intenta defender con éxito sus puntos de

[80] Ibíd.
[81] INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 2004.
[82] MINA, Álvaro. Argumentación y lineamientos metodológicos para la comprensión de la teoría de la argumentación. En: http://www.monografias.com, 2003

vista o refutar los de un oponente. Para este autor, la argumentación constituye una actividad social, producto de una situación real y concreta que se gesta de forma relevante dentro de una interacción comunicativa. La argumentación resulta ser un principio de convivencia por cuanto permite dirimir conflictos personales y colectivos. Bien lo afirma el ya mencionado cuando refiere: “la injusticia hace su aparición cuando se agota toda opción argumentativa y humanista.” Tales definiciones cobran sentido si consideramos que el afianzamiento de la competencia argumentativa en los estudiantes de noveno nueve, es la herramienta necesaria para el logro de una conciliación con sus padres y maestros frente al uso de los videojuegos. En este sentido, la argumentación tal como lo enuncia Mina, se concreta en un contexto real y por tanto significativo para los estudiantes.

Conviene destacar que la competencia argumentativa no sólo tiene lugar cuando se produce la expresión del lenguaje. En palabras de Wittgestein[83], "Argumentar es un juego del lenguaje y del pensamiento, es decir, una práctica lingüística sometida a reglas" que se desarrolla en un contexto comunicativo en el que se busca dar razones ante los otros o ante sí mismos. “La argumentación es razonamiento, inferencia, demostración y esencialmente el propósito es convencer, hacer cambiar de ideas, actitudes, acciones, decisiones a un interlocutor” (Mina: 2003). Es claro entonces que el desarrollo de la competencia argumentativa se encuentra directamente ligado al desarrollo de diversos procesos de pensamiento.

Para Mina [84] el gran objetivo de la práctica de la argumentación, es el desarrollo de la destreza del pensamiento crítico, dicho de otro modo, la construcción de nuevas ideas y el descubrimiento de nuevas significaciones. Pensamiento crítico es la capacidad de discernimiento que conduce a discriminar lo que es verdad y el

[83] WITTGESTEIN, s.n, citado por MINA. Op. cit.
[84] MINA. Op. cit.

error con apariencia de verdad. La actitud crítica hace posible distinguir entre una afirmación correctamente fundamentada y una de sustento débil. Cada que los sujetos se enfrentan a la práctica argumentativa desarrollan su pensamiento crítico para discriminar unos argumentos sólidos de otros, y detectar las falacias argumentativas. Así se concluye que el pensamiento y lenguaje se fusionan en el afianzamiento de la competencia argumentativa.

Ahora bien, la práctica argumentativa posee un carácter dialógico. Así, "la argumentación se asemeja a una especie de diálogo con el pensamiento del otro para transformar sus opiniones"[85]. Esto hace que la actividad argumentativa se encuentre fuertemente ligada al contexto razón por la cual es necesario considerar la situación comunicativa en que se produce. En esta medida, para que una argumentación tenga éxito, el interlocutor debe tener en cuenta al destinatario de la misma, de manera que pueda prever sus opiniones, seleccionar justificaciones adecuadas y contrargumentar de forma adecuada las posiciones contrarias.

Según Santillana[86] "el carácter dialógico de la argumentación se manifiesta especialmente en la contra argumentación", que constituye una técnica de refutación de un punto de vista contrario, mediante nuevos argumentos sólidos. Dos son los medios de contrargumentación más importantes: la aceptación de una posición contraria para luego limitar su fuerza argumentativa o la refutación de posiciones opuestas para contradecirlas a continuación. La contra argumentación es una etapa fundamental en el desarrollo de un debate, pues a partir de ella se puede persuadir aún más sobre la validez de una tesis determinada.

Habiendo destacado el carácter dialógico de la argumentación, conviene

[85] LA ARGUMENTACIÓN: cuestiones teóricas. En: www.indexnet.santillana.es, 2001
[86] Ibíd.

remitirnos a su carácter estructural lógico. Según Mina "argumentar es un acto de habla complejo, que requiere por lo menos de dos actos, uno que funciona como tesis y el otro que opera como argumento o premisa para una conclusión"[87]. Así es posible concluir que la argumentación sigue normalmente una estructura lógica en la que se conjugan elementos racionales para llegar a una conclusión. En este caso se pueden distinguir los siguientes elementos: el objeto o tema sobre el que se argumenta, la tesis que se defiende o la postura que el argumentador tiene respecto al tema y los argumentos o razones en los que se basa la postura de quien argumenta.

Una vez se plantea una tesis o postura frente a una temática, hecho o problemática específica, se prosigue a la construcción de argumentos que la sustenten. Un argumento busca ilustrar, otorgar fuerza, justificar, aclarar, o explicar el punto de vista central. Según Mina[88] cuando un argumento es incorrecto o sus razones son insuficientes, incorrectas o inestables recibe el nombre de falacia. De ahí que su elaboración requiera de un cuidado especial. Anthony Weston[89] plantea siete reglas generales para componer argumentos cortos: distinguir entre premisas y conclusión, presentar las ideas en un orden natural, usar premisas fiables, utilizar un lenguaje sencillo y concreto, evitar el uso de un lenguaje emotivo, emplear términos consistentes y hacer uso de un sólo significado para cada término.

Asimismo, este autor[90] establece una clasificación de los tipos de argumentos que se pueden construir para sustentar una tesis particular:

- Argumentos mediante ejemplos: se ofrecen dos o más ejemplos para llegar a una generalización

[87] MINA. Op. cit.
[88] Ibíd.
[89] WESTON, Anthony. Las claves de la argumentación. Ariel, 2001.
[90] Ibíd.

-Argumentos por analogía: se establece una comparación entre dos situaciones para resaltar un aspecto semejante entre ellas.
-Argumentos de autoridad: se usan referencia de otros autores para sustentarlas propias conclusiones.
-Argumentos acerca de las causas: se trata de explicar por qué sucede algún hecho argumentando a cerca de las causas que lo originan.
-Argumentos deductivos: se parte de dos premisas para llegar a una conclusión.

4.3.7 Pragmática: Intención comunicativa. Nuevamente retomando los aportes de los Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana, es posible inscribir este proyecto pedagógico dentro del marco del desarrollo de las competencias, enfocadas hacia la significación. Una de las competencias que esta propuesta desarrolla de manera consecuente, es la competencia "pragmática" o "socio cultural", que se encuentra relacionada con el "reconocimiento" y el "uso de las reglas contextuales de la comunicación"[91]. Puede deducirse entonces que el proceso de comunicación visto desde la competencia pragmática, incorpora un nuevo elemento determinante en la actividad comunicativa: el contexto.

Los Lineamientos conciben el contexto como "la situación de comunicación en la que se dan los actos de habla"[92]. Desde este punto, podemos entenderlo como el ambiente que envuelve la interacción entre los sujetos y con él, todos los elementos que posibilitan la comunicación en dicho ambiente.

Por su parte, Teun A. Van Dijk define el concepto de contexto en su obra "La Ciencia del texto" y lo expone como "una serie de rasgos de una situación comunicativa"[93], que ofrecen ciertas condiciones para generar actos de habla. Por consiguiente, para entender con mayor precisión el concepto, es necesario

[91] COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana. Bogotá: MEN, 1998.
[92] Ibíd.
[93] VAN DIJK, T. A. La ciencia del texto. Barcelona: Paidós, 1978.

remitirse a los actos de habla y a todos los elementos que facilitan las situaciones comunicativas. En dicha búsqueda es imprescindible estudiar algunas nociones sobre la pragmática, que es la ciencia encargada del "análisis de los actos de habla" o "acciones lingüísticas" como son llamadas por Van Dijk[94]. Su labor es determinar cuáles actos de habla son apropiados de acuerdo con el contexto particular en el que éstos se desarrollan. Los Lineamientos para Lengua Castellana sitúan a la pragmática dentro de un nivel "extratextual" en el análisis y producción de textos. Desde este punto, vincula al concepto del contexto con los actos de habla, la "intención del texto", los "componentes ideológico y político presentes en un texto", los "usos sociales de los textos en contextos de comunicación", "el reconocimiento del interlocutor" y "la selección de un léxico particular o un registro lingüístico"[95].

El capítulo dedicado a los estudios de pragmática en la obra de Van Dijk[96], establece un análisis profundo de los elementos constitutivos del contexto, que a su vez permiten entenderlo desde aspectos particulares como los son: la "acción e interacción", los "actos de habla e interacción comunicativa" y la relación "texto y contexto". Respecto del primero de ellos (acción e interacción), este teórico plantea que el empleo de la lengua no sólo genera una simple expresión oral de enunciados enlazados; sino que trasciende al mero acto físico de emitir sonidos. Es posible determinar esto cuando advierte que "la utilización de la lengua no se reduce a producir un enunciado, sino que es a la vez la ejecución de determinada acción social"[97]. De este modo cuando enuncio que prometo comprarle algo a alguien, no sólo he pronunciado la frase, sino que he realizado una acción que, como dice Van Dijk, "comporta ciertas implicaciones sociales"[98].

[94] Ibíd.
[95] COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Op. cit.
[96] VAN DIJK. Op. cit.
[97] Ibíd.
[98] Ibíd.

Sin embargo, dichas acciones se diferencian de otro tipo de acciones físicas (como caminar, dormir, etc), en tanto son completamente planeadas por el sujeto; es decir, son conscientes. Van Dijk considera que en los actos de habla "se manifiesta, entre otros, el hecho de que queremos modificar el conocimiento, los deseos y eventualmente el comportamiento de nuestro interlocutor"[99]. Por tanto, es posible afirmar, de acuerdo con sus postulados que los actos de habla como toda acción, poseen un objetivo "mientras llevamos a cabo una acción perseguimos determinada finalidad, tenemos fijado un objetivo o determinado propósito"[100]. Sin embargo, Van Dijk también establece una diferencia entre propósito e intención; porque refiere que esta última está concentrada solamente en la "ejecución de un hacer". De igual modo, nuestro autor se refiere no simplemente a las acciones humanas sino a las interacciones humanas, que forman parte fundamental de la comunicación. "La condición previa para el desarrollo de la interacción es que tengamos, como mínimo, un acceso parcial al conocimiento, los deseos, las intenciones y los propósitos de nuestros interlocutores"[101]. Con respecto de este principio, es necesario reconocer que el objetivo macro del proyecto, que es el mejoramiento de la argumentación, se vale de él: acceder a ese universo del interlocutor (sus pensamientos, conocimientos, preferencias, creencias y valores), le permite tener mejores herramientas para poder argumentar sobre un punto de vista y si es posible persuadirlo.

Continuando con este concepto de interacción comunicativa, es válido resaltar los aportes realizados por Van Dijk sobre los actos de habla y sobre la interacción comunicativa. Este primer aspecto, también llamado "acto de significación" o "acción semántica" puede ser clasificado de acuerdo con el propósito que implica. Van Dijk llama "aseveración" a "un acto de habla que tiene la intención de informar al oyente de algo", éstos generalmente son denominados "illocutionary acts" o actos ilocucionarios, en donde está en juego lo que se quiere decir al otro, y por

[99] Ibíd.
[100] Ibíd.
[101] Ibíd.

qué no, los efectos que se quieren producir en los otros. Existen también otros actos de habla que "implican que el oyente también realice una acción (p.ej.,ser persuadido)": "perlocutionary acts" o actos perlocucionarios[102]; que se enfatizan en lo que el interlocutor entiende y aquello que hace en respuesta al acto. Sin embargo, toda esta clasificación no funciona si no es para entender que los enunciados trascienden a una simple comunicación física y que en el proceso de comunicación que conciben autores como Van Dijk, los interlocutores y los locutores son entes activos, se transforman a partir de la acción del otro. Sólo de este modo puede entenderse el concepto de "interacción lingüística", que "resulta de una serie de actos de habla de diferentes interlocutores, ordenados, entre otras cosas, según las reglas convencionales" [103].

Consecuentemente, el "texto y el contexto" son los elementos que permiten culminar la acepción de la competencia pragmática. Van Dijk los relaciona de modo en que el significado de los enunciados (textos) están vinculados a las condiciones que favorecen los actos de habla (contexto). De modo que nuevamente, se reitera que es fundamental tener acceso al universo del otro, a su conocimiento del mundo y a las condiciones naturales del contexto. A esto se agrega la intención comunicativa del hablante, que depende del conocimiento de aquello que puede afectar o transformar al oyente y que relaciona de nuevo el texto y el contexto. Desde este ángulo, es conveniente citar la descripción que hacen los Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana de la Competencia Pragmática, en donde se tienen en cuenta elementos como "el reconocimiento de intencionalidades y variables del contexto como el componente ideológico y político que está detrás de los enunciados". Afanosamente el proyecto busca generar dicha competencia para que los educandos sean capaces de producir enunciados con estructura pragmática, en los que se observe un contenido y un lenguaje sujeto al conocimiento del interlocutor, al conocimiento del contexto y de

[102] Ibíd.
[103] Ibíd.

las reglas convencionales de la interacción comunicativa. De tal modo, se concluye que esta competencia pragmática permite a los educandos mejorar su capacidad de argumentación a partir del reconocimiento de estos elementos del contexto y de su relación con los demás elementos participantes en una situación comunicativa.

4.3.8 Competencias Ciudadanas. La ciudadanía es la condición política que implica tener conciencia de que somos integrantes de un orden institucional y social regido por normas de convivencia que cobijan a todos los individuos y a las cuales es necesario dar cumplimiento[104]. Ahora bien, el ejercicio de la ciudadanía implica el reconocimiento del otro como sujeto y de los derechos y deberes que nos competen como ciudadanos activos de la nación. Estos conceptos resultan relevantes si consideramos que la vivencia de la ciudadanía es la clave para armonizar las relaciones entre las personas, tolerar y valorar las diferencias de cada uno de ellos y hacer un ejercicio pleno de la democracia.

La escuela como institución de carácter formativo, no puede ser ajena a la educación para la ciudadanía. De hecho esta última debe tener lugar desde el interior del establecimiento. Tal como lo exponen Alexander Ruiz y Enrique Chaux[105] ejercer la ciudadanía en la institución educativa "significa que sus actores, esto es, estudiantes, padres de familia, directivas, docentes y trabajadores participen activamente en la regulación de la vida social en el contexto escolar respetando y acatando el orden legal y normativo que cobija y orienta las interacciones en la escuela". Lo cual indica que la institución se concreta como un espacio en el que toda la comunidad educativa se hace partícipe del ejercicio de la ciudadanía. En este sentido, los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas afirman con acierto que la escuela es un lugar clave y privilegiado porque en ella las competencias ciudadanas no sólo se aprenden

[104] RUIZ, Alexander y CHAUX, Enrique. La formación de Competencias Ciudadanas. Bogotá: ASCOFADE, 2005.
[105] Ibíd.

"sino que se pueden practicar en ambientes reales"[106]. Conviene destacar que la formación ciudadana no se desarrolla de forma espontánea. Para ello es necesario contar con una serie de principios claros, dar continuidad con persistencia al proceso formativo y evaluar de forma constante para garantizar el alcance de los objetivos y el impacto esperado[107].

Pero estos logros sólo pueden ser alcanzados en la medida que los individuos se hacen partícipes de una "educación política", entendida como el desarrollo de las "competencias ciudadanas". La competencia, hace referencia al uso del conocimiento en la realización de productos o acciones (conceptos o abstractos) que hacen posible determinar si el educando está comprendiendo lo que aprende. Implica que los individuos usen sus habilidades de manera flexible para sortear adecuadamente las situaciones problemáticos de su vida cotidiana. Es decir, el desarrollo de las competencias está directamente ligado a las necesidades contextualizadas de los individuos. Estos postulados adquieren relevancia si consideramos que el conflicto entre padres, maestros y educandos de noveno nueve responden a un interés propio de la realidad actual de los implicados.

Al remitirnos a las "competencias ciudadanas" específicamente Alexander Ruiz y Enrique Chaux las definen como "…el conjunto de capacidades y habilidades cognitivas emocionales y comunicativas –integradas- relacionadas con conocimientos básicos (contenidos, conocimientos, mecanismos) que orientan moral y políticamente nuestra acción ciudadana" [108]. Éstas permiten que los ciudadanos participen en la construcción de la convivencia pacífica, se involucren activamente en los procesos democráticos y valoren y respeten la pluralidad y las diferencias tanto en su contexto inmediato, como en su entorno regional nacional o internacional (MEN: 2003). De ahí los tres ámbitos de las competencias

[106] COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Bogotá: MEN, 2003.
[107] Ibíd.
[108] Ibíd.

ciudadanas: “convivencia y paz”, “participación y responsabilidad democrática” y “pluralidad, identidad y valoración de las diferencias”.

Cada una de las anteriores representa una dimensión básica de la ciudadanía y responde a la perspectiva de los derechos humanos presente en la constitución. Los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas refieren que “la convivencia y la paz”[109] se basan en la consideración del otro y de su dignidad como seres humanos. “La participación y responsabilidad democrática” no pueden vulnerar los derechos fundamentales de los individuos, pese a que las decisiones sean respaldadas por la mayoría. De otro modo, “la pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias” tienen como límite los derechos de los otros sujetos. Como es claro, los tres ámbitos promueven el reconocimiento y respeto del otro desde el soporte de los derechos humanos. Aspectos que se deben afianzar en el grupo noveno nueve, que aún persiste en su posición de “centración” de sus opiniones e ideas individuales, y no ha logrado llegar al punto de valoración de sus semejantes como sujetos cuyas ideas deben ser reconocidas. De ahí “la falta de escucha”, “el irrespeto por los turnos” y “la no aceptación de formas de pensar diferentes a las propias”.

Hasta aquí se ha hecho mención de los tres ámbitos a los cuales deben estar orientadas las competencias ciudadanas. Ahora es necesario aclarar que cada uno de ellos está compuesto por competencias de diferentes tipos: competencias cognitivas, competencias emocionales, competencias comunicativas, competencias integradoras y algunos conocimientos. Para una mejor comprensión de esta clasificación, se definen cada una de las anteriores.

Competencias cognitivas. Según los estándares básicos de competencias ciudadanas, “las competencias cognitivas se refieren a las habilidades mentales

[109] COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Bogotá: MEN, 2003.

necesarias para el ejercicio ciudadano"[110]. Esto es, los procesos cognitivos que posibilitan al ser humano vivir a plenitud su ciudadanía activa. Entre éstas se destaca la capacidad para abordar diferentes puntos de vista y para asumir mentalmente la posición de otro sujeto. Esta competencia favorece el llegar a acuerdos que beneficien a todas las partes y a valorar las diferencias y las distintas formas de ver el mundo. En el caso particular de noveno nueve, el desarrollo de competencias cognitivas es crucial, en términos de la conciliación que busca establecerse entre los educandos y sus padres y maestros. Es necesario que cada una de las partes se ponga en el lugar de la otra, y se busquen opciones de acuerdo que favorezcan los intereses de todos.

La competencia descrita sólo puede ser alcanzada en la medida que cada individuo logre "descentrarse de sus apreciaciones personales y ponga en consideración los planteamientos de sus semejantes. La habilidad para tener en cuenta diferentes perspectivas tiene lugar desde un "nivel egocéntrico" hasta niveles más elaborados y complejos que permiten que una persona pueda descentrarse. Los programas educativos que exigen que los educandos visualicen diferentes puntos de vista en situaciones reales o ficticias favorecen el afianzamiento de esta competencia. El debate que se plantea como producto del presente proyecto de aula responde a esta exigencia y se torna una acción significativa porque hace parte de una necesidad real y contextualizada de los participantes.

Otra competencia cognitiva está dada por la capacidad para interpretar de forma adecuada las intenciones de los demás. Respecto a ello, se ha encontrado que los infantes y jóvenes tienden a acudir a comportamientos agresivos cuando no tienen totalmente desarrollada esta habilidad. Esta falencia en la interpretación cognitiva es conocida comúnmente como "sesgo hostil en la atribución de

[110] Ibíd.

intenciones y puede elevar los niveles de violencia y agresión en las escuelas"[111]. En el grupo noveno nueve es necesario afianzar esta competencia con el objetivo de que los educandos puedan reconocer las verdaderas intenciones de sus padres y maestros cuando les prohíben el uso de los videojuegos. Asimismo, éstos deben ejercitarla para comprender que finalmente lo que buscan los estudiantes es apoyo, orientación y confianza para hacer uso de estos dispositivos.

Entre otras competencias cognitivas indispensables se encuentra la capacidad de imaginarse distintas formas de resolver una problemática o conflicto. Adjunto a ella, está la habilidad para evaluar correctamente las opciones que se presentan y prever consecuencias. Estas dos evidentemente se enfocan a la búsqueda de estrategias basadas en el diálogo y la comunicación pacífica para resolver las diferencias. Entre ellas se puede jugar con "la lluvia de ideas", "los debates", "la mediación de conflictos"; entre otras.

Finalmente el pensamiento crítico resulta ser una competencia básica para el correcto ejercicio de la ciudadanía. Alexander Ruiz y Enrique Chaux la definen como la "capacidad de cuestionar y evaluar la validez de cualquier creencia, afirmación o fuente de información, así como de las dinámicas y relaciones de poder presentes en la sociedad.[112]" Esta competencia posibilita a un individuo interrogarse y reflexionar constantemente sus propias creencias y el nivel de acierto de las decisiones que asume.

Competencias Comunicativas. Las competencias comunicativas son las habilidades indispensables para establecer diálogos constructivos e interacciones con los demás. La capacidad de conocimiento, lenguaje y acción que son la base de toda competencia se construyen en un enfrentamiento constructivo y adaptativo

[111] RUIZ, Alexander y CHAUX, Enrique. La formación de Competencias Ciudadanas. Bogotá: ASCOFADE, 2005
[112] Ibíd.

del sujeto con su entorno. Este último entendido como contexto social y realidad simbólica a la cual se accede a través del acto comunicativo. Esta referencia nos conecta directamente con la comunicación entendida desde la significación, es decir con aquella dimensión a través de la cual los seres humanos construimos e intercambiamos significados y visiones de mundo. En este sentido las competencias comunicativas adquieren relevancia en la medida que permiten al sujeto acceder a una realidad simbólica compartida, de participar en sistemas de interacción para desenvolverse socialmente y de solucionar problemas individuales y colectivos[113].

Según Alexander Ruiz y Enrique Chaux [114] las competencias comunicativas son las capacidades que posibilitan al ciudadano entablar diálogos constructivos, expresar sus necesidades, ideas, creencias y puntos de vista y comprender lo que los demás le quieren comunicar. Una de las competencias comunicativas indispensables para alcanzar una sociedad incluyente y dialogante está dada por saber escuchar a los demás. Escuchar a los demás implica un interés por comprender al otro y por demostrarle que está siendo escuchado. Esto puede lograrse con el lenguaje corporal, la no interrupción mientras alguien se expresa y con el uso de técnicas como el 'parafraseo'.

Otra competencia comunicativa que promueve la convivencia y la participación democrática es la asertividad. Alexander Ruiz y Enrique Chaux las definen como "la capacidad para expresar necesidades, intereses, posiciones, derechos e ideas propias de manera clara y enfática, pero evitando herir a los demás o de ir en detrimento de las relaciones interpersonales"[115]. La asertividad es una alternativa favorable para detener las ofensas sin necesidad de acudir a la agresión o permanecer en silencio. A través de ella se pueden negociar significados, expresar ideas y concretar acuerdos.

[113] Ibíd.
[114] Ibíd.
[115] Ibíd.

Finalmente, es importante reconocer que las competencias comunicativas no se restringen al lenguaje verbal. Expresiones como la escultura, el teatro, la fotografía, la pintura y la música entre otras son competencias comunicativas que promueven la formación ciudadana. Éstas amplían las posibilidades de comunicación y expresión, permiten reconocer la diversidad de identidades, valorar las diferencias y comprender más profundamente al otro. Conviene destacar que todas las competencias comunicativas anteriormente descritas constituyen un complemento necesario para que el debate propuesto pueda concretarse con éxito. Es indispensable que los participantes hagan uso de un lenguaje asertivo al exponer sus argumentos y muy especialmente que manifiesten un sentido de escucha por sus semejantes. Sólo en esta medida la "conciliación" a la que se pretende llegar se puede desarrollar.

Competencias Emocionales. "Las competencias emocionales son aquellas habilidades necesarias para la identificación y la respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás" [116] .Se consideran dos tipos de competencias emocionales, las de identificación y manejo de las propias emociones, y las de identificación y respuesta empática ante las emociones de los demás.

Las primeras buscan que las personas puedan comprender, dominar y tener control de sus propias emociones y de sus respuestas a las mismas. Estas competencias son imprescindibles para que los sujetos puedan superar emociones como el miedo o la ira, que pueden impedir la resolución adecuada de conflictos y la búsqueda de alternativas para enfrentar las diversas situaciones de la vida cotidiana. Por otro parte, las segundas competencias enunciadas, aluden a la identificación cognitiva de las emociones de los demás y a la percepción y sentimiento de ellas de forma personal. Así se pone en juego la empatía, definida

[116] Ibíd.

por Alexander Ruiz y Enrique Chaux como "la capacidad de sentir algo parecido o compatible con lo que puedan estar sintiendo otras personas"[117].

La empatía es necesaria para desarrollar la convivencia social. Ésta contribuye a que las personas procuren ayudar a los otros, eviten herirlos física o psicológicamente y busquen la reconciliación y el perdón cuando se percatan de sus errores. Además, posibilita el desarrollo de "emociones morales" como el orgullo al hacer el bien, la culpa al no hacerlo y la compasión por las situaciones difíciles que viven los demás. Es importante resaltar que la empatía no se limita a las relaciones frente a las emociones de los demás seres humanos; también es importante en relación con los animales como una forma de manifestar preocupación por su bienestar y cuidado.

Conocimientos. Los conocimientos están referidos a la comprensión de información, contenidos, estrategias y procedimientos que necesitan los individuos para generar acción ciudadana (Ruiz y Chaux: 2005). Válido es resaltar que éstos son necesarios más no suficientes para ejercer la ciudadanía. En este sentido la formación ciudadana no puede estar limitada a la adquisición de conocimientos sino a la aplicación de éstos en situaciones reales.

Alexander Ruiz y Enrique Chaux[118] mencionan algunos tópicos básicos sobre los cuales es necesario promover conocimientos teórico-prácticos. Entre ellos se encuentran:

- *Derechos humanos fundamentales*
- *Constitución Política y estructura del Estado Colombiano.*
- *Mecanismos, procedimientos e instancias de participación democrática.*
- *Organización y estructura y sentido del gobierno escolar.*

[117] Ibíd.
[118] Ibíd.

- *Estrategias y mecanismos para la resolución de conflictos.*

Competencias Integradoras. Las competencias integradoras son aquellas que articulan en la acción todas las demás competencias [119]. Esto es, los conocimientos y las competencias cognitivas, emocionales y comunicativas. Una de las competencias integradoras más relevante es la capacidad para tomar decisiones morales. Ésta requiere de la integración de competencias cognitivas (generación de opciones, consideración de consecuencias, toma de perspectiva, juicio moral), emocionales (empatía) y comunicativas (asertividad), escucha y argumentación. Conviene destacar que en general, todas las competencias, ciudadanas se nutren, relacionan e intersecan entre sí.

4.3.9 Formatos visuales en la escuela: "Videojuegos". La inserción en la llamada "sociedad de la información" que aviene con nuevos sistemas y aparatos tecnológicos, obliga a que el aprendizaje formal pierda parte de su peso ante los mecanismos educativos informales. Sin duda alguna, los formatos visuales desempeñan un papel fundamental en los procesos de educación formal y no formal, en la medida que hacen parte de la construcción de la identidad del ser humano y recrean la realidad colectiva en que éste se haya inmerso. El dispositivo de recepción televisivo, los entornos interactivos del videojuego y de acceso a Internet, se constituyen como prácticas mediante las que estos procesos se desarrollan en los adolescentes y jóvenes de nuestra era[120]. En vista de esto, la escuela no puede ser ajena al uso de las nuevas tecnologías, persistiendo en los efectos negativos que pueden generar en los educandos. Por el contrario, debe hacer de ellas herramientas educativas en el aula que contribuyan a la formación integral del ser humano.

[119] COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Bogotá: MEN, 2003

[120] SEDEÑO, Ana. Inserción de formatos visuales en la escuela Edutec. Revista electrónica de tecnología educativa. En: www.uib.es, 2002.

Nos hallamos en una sociedad mediática en la que predominan las nuevas formas de comunicación y el crecimiento del número de mensajes. En este sentido, el sistema educativo debe orientarse hacia la interpretación de estos lenguajes y hacia la incorporación de estos medios en el salón de clases. Precisamente éstos pueden jugar un papel relevante en el proceso formativo de los sujetos si se tiene en cuenta la intencionalidad pedagógica con que se utilizan, se potencian como posibilidad de responder a las diferencias individuales, inteligencias múltiples y si cada maestro se apoya en ellos de manera significativa para lograr que sus estudiantes desarrollen competencias comunicativas, conceptuales, interpretativas, argumentativas y propositivas.

VIDEOJUEGOS. Se entiende por videojuegos "todo tipo de juego digital interactivo con independencia de su soporte (ROM interno, cartucho, disco magnético u óptico, online) y plataforma tecnológica (máquina de bolsillo, videoconsola, conectable al TV, teléfono móvil, máquina recreativa, microordenador, ordenador de mano, video interactivo)"[121].

El doctor Pere Márques Graells[122], presenta una clasificación de los videojuegos, enfatizando en sus posibles constribuciones educativas y mencionando también algunos de sus riesgos más específicos.

Los juegos de plataforma pueden contribuir al desarrollo psicomotor y de la orientación espacial de los estudiantes, aspecto especialmente útil en el caso de los más pequeños. Los riesgos a considerar son: nerviosismo, estrés y hasta angustia que pueden manifestar algunos alumnos ante las dificultades que encuentran para controlar a los personajes del juego. Conviene limitar el tiempo que se dedique a esta actividad y observar los comportamientos de los niños para

[121] MÁRQUES, Graells. Los videojuegos: las claves del éxito En: www.dewey.uab.es, 2001.
[122] Ibíd.

ayudarles y detectar los posibles síntomas de estar sometidos a una tensión excesiva.

Los puzzles: como el “tetris” y los programas constructivos desarrollan la percepción espacial, la imaginación y la creatividad. No se contemplan riesgos específicos para este tipo de juegos.

Los simuladores: permiten experimentar el funcionamiento de máquinas, fenómenos y situaciones. Además de controlar posibles estados de tensión excesiva en algunos alumnos, conviene advertir a los estudiantes que están ante un modo (representación simplificada de la realidad -a veces presentan una realidad imaginaria-) y que por lo tanto en el mejor de los casos sólo constituyen una aproximación a los fenómenos que se dan en el mundo físico. La realidad siempre es mucho más compleja que las representaciones de los mejores simuladores.

Los juegos de estrategia exigen administrar unos recursos escasos (tiempo, dinero, “vidas”, armas) prever los comportamientos de los rivales y trazar estrategias de actuación para lograr unos objetivos. Quizá los mayores peligros de estos juegos sean de carácter moral, por los contravalores que muchas veces asumen y promueven. Resulta conveniente organizar actividades participativas en clase que aseguren que todos los estudiantes se dan cuenta de ello.

Los juegos de aventura y rol: pueden proporcionar y constituir una fuente de motivación hacia determinadas temáticas que se pueden estudiar de manera más sistemática en clase. También aquí la principal responsabilidad de los educadores es promover la reflexión sobre los valores y contravalores que se consideran en el juego.

La profesora Ana María Sedeño[123], presenta posibilidades educativas de los videojuegos:

Valor cognitivo de los videojuegos

- Promueven el desarrollo intelectual
- Estimulan aspectos motores, manuales y reflejos.
- Afianzan procesos de pensamiento como la atención, la concentración espacial, la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la creatividad.

Adquisición de destrezas y habilidades

- Desarrollan la percepción y reconocimiento espacial
- Desarrollan la agudeza y la atención visual.
- Promueven el desarrollo cognitivo en aspectos científico-técnicos.
- Favorecen el descubrimiento inductivo.
- Estimulan las capacidades de tipo multisensorial, auditivas, visuales y kinestésicas.

Videojuegos y alfabetización

- Promueven el aprendizaje de nuevas formas artísticas de expresión.
- Se convierten en objeto de lectura y estudio, para analizar críticamente los valores que promueven y la influencia que ejercen sobre los usuarios.
- Posibilitan la adquisición de conocimientos a partir de las temáticas que manejan.

Riesgos y perjuicios de los videojuegos: Si bien es cierto que se han descubierto las bondades de los videojuegos, otros autores como Lauren [124] señalan algunos de los perjuicios que pueden derivarse de ellos. Entre éstos se encuentran:

[123] SEDEÑO, Ana. Inserción de formatos visuales en la escuela Edutec. Revista electrónica de tecnología educativa. En: www.uib.es, 2002.
[124] LAUREN, Crish. Videojuegos y adicción. *S.n,* 1995.

- *El desarrollo de conductas agresivas producto de los contenidos violentos que exponen los juegos de video.*
- *La producción de nerviosismo y ansiedad en los usuarios.*
- *La asimilación de valores inadecuados.*
- *El retraso en el proceso de socialización de los sujetos y su consecuente aislamiento.*
- *La excesiva estimulación de concentración que puede generar falta de atención del usuario hacia su entorno.*

Papel del educador (padre, madre, maestro) ante los videojuegos: Puesto que se ha comprobado que dependiendo de su uso los videojuegos contribuyen y afectan el desarrollo del individuo, es importante que el adulto tenga conocimiento sobre los aspectos positivos que poseen estos dispositivos y la forma de orientarlos para fomentar el desarrollo psicológico, físico y cognitivo del sujeto.

Si bien es cierto que existen videojuegos violentos, también es importante señalar la existencia de videojuegos inofensivos al jugador, por tanto no resulta conveniente etiquetarlos como elementos dañinos. Es en este punto donde entra en consideración la elección que se haga de ellos y el uso adecuado que se les otorgue.

Al respecto, Ana Licona y Denize Carvalho [125] plantean las siguientes recomendaciones, enfocadas especialmente a la utilización de los juegos de video y a la participación responsable que deben asumir los padres y maestros con los jóvenes:

[125] LICONA, Ana y CARVALHO, Denize. Algunas reflexiones sobre los videojuegos. En: www.tecnologiaedu.us.es, 2002.

1. Es importante que se conozca tanto el contenido de los videojuegos que se adquieren, como sus instrucciones. De esta forma la elección de los juegos de video será apropiada.
2. Es recomendable la adquisición de videojuegos existentes en el mercado, que no sean sexistas, violentos o racistas.
3. Es necesario fomentar el uso de videojuegos que permitan la participación de más de un jugador.
4. Es aconsejable limitar el uso de los videojuegos. Se puede señalar un tiempo de juego entre treinta y sesenta minutos por día, dependiendo de la edad del jugador.
5. Considerando que el juego y sus recursos deben variar, es necesario procurar que el niño se involucre en otras actividades lúdicas y recreativas.
6. Resulta conveniente que los padres y maestros se involucren con los jóvenes durante el juego, para mediar en su orientación.

4.3.10 Dinámicas de Grupo: "El Debate"

Seijas[126], afirma con respecto a los juegos de video:

> *En la educación de hoy, se presentan numerosas técnicas que influyen sobre el aprendizaje de los alumnos, estas técnicas conocidas como dinámicas de grupo permiten que las personas que las practican logren experimentar nuevos métodos que les permitan obtener mejores resultados en sus estudios*

Las dinámicas de grupo son técnicas de discusión en las que se hace uso del lenguaje verbal (palabra – textos escritos) y no verbal (gestos, posición corporal) para exponer, intercambiar y confrontar diferentes puntos de vista en un clima de armonía y respeto. Estas técnicas de participación colectiva se encuentran

[126] SEIJAS, Luís. Técnicas de grupo. Programa educación integral. En: www.monografías.com, 2005.

directamente ligadas al desarrollo de competencias en los sujetos y pueden ser utilizadas de forma oportuna por un maestro en la búsqueda de su desarrollo. Por un lado, las dinámicas grupales incentivan el afianzamiento de las competencias comunicativas a partir del "uso de un lenguaje asertivo", "el saber escuchar a los demás" y "el hacer uso de diversidad de lenguajes no verbales" necesarios para que un individuo siente una posición frente a otros con amplia propiedad. Es precisamente la gestualidad, la dirección de la mirada, el desplazamiento corporal y los ademanes, los elementos que se conjugan para imprimir credibilidad al discurso de un sujeto[127].

Por otro lado, el fortalecimiento de las competencias cognitivas tiene lugar en la medida que el sujeto se descentra de sus propios puntos de vista asumidos como radicales y únicos y acepta las perspectivas de sus semejantes. Los programas y actividades educativas que requieren que los educandos confronten distintas posiciones y visiones en situaciones reales o ficticias, favorecen el afianzamiento de esta competencia.

Otras competencias como la capacidad de interpretar de forma adecuada las intenciones de los demás en su intervención dentro de la dinámica (persuasión, precaución, información) y la habilidad para cuestionar y evaluar la validez y pertinencia de las ideas expuestas (pensamiento crítico) se fortalecen en la medida que el individuo participa y escucha. Además, tal como lo mencionan Alexander Ruiz y Enrique Chaux[128] una competencia cognitiva indispensable es la capacidad de imaginarse diversas maneras de resolver un conflicto. Las dinámicas grupales constituyen una excelente alternativa para el logro de acuerdos, considerando que en ellas se acude al diálogo para exponer y confrontar las apreciaciones de los sujetos frente a situaciones, problemáticas o temáticas particulares.

[127] CÁRDENAS, Mario. Dinámicas de grupo, *s.n.* 2005
[128] RUIZ, Alexander y CHAUX, Enrique. Op. cit.

Ahora bien, las competencias emocionales también se ponen en juego a partir del efecto de dichas técnicas. Mientras presentan sus puntos de vista, las personas deben dominar y controlar emociones como el miedo, la efusividad o la ira frente a una visión contraria a la suya. Asimismo, deben procurar tolerar y comprender los planteamientos y emociones de los demás para manejar un lenguaje asertivo al establecer una comunicación con ellos. Todas las anteriores constituyen "competencias ciudadanas" que posibilitan a los educandos participar con responsabilidad y democracia, resolver divergencias mediante alternativas pacíficas y valorar la pluralidad y las diferencias.

De otro modo, la implementación de técnicas grupales en el aula posibilita la ampliación del concepto de comunicación, entendida no como transmisión y recepción de mensajes, sino como un espacio de significación en el que los individuos construyen e intercambian sentidos sobre su propia realidad de mundo. Los modelos clásicos explican la comunicación mediante una "teoría física" que considera los mensajes como "objeto físico" que se transvasa de un sujeto a otro a través de determinados conductores o medios. Tal como lo afirma Beatriz Banno y Adriana Stefano[129], "esta concepción de la comunicación como transporte, supone la existencia de un sujeto emisor que codifica un mensaje (en palabras, imágenes), el cual es recibido y descifrado (en los mismos términos en que fue concebido) por un sujeto/s receptor/es". En este modelo la base de la comunicabilidad está puesta sobre el mensaje construido por parte del emisor quien "aparentemente" es quien ejerce la participación activa dentro del acto comunicativo. Los demás sujetos son concebidos como receptores inactivos que captan la información tal como ha sido emitida.

[129] BANNO, Graciela y Stefano, Adriana. Un enfoque participativo comunicativo para la evaluación de los aprendizajes. En: www.nuestraldea.com, 2004

Sin embargo, este modelo niega la posibilidad de que los significados se construyen de la interacción con los otros, la incorporación de puntos de vista diferentes y el planteamiento de nuevos interrogantes que se desarrollan mientras todos los individuos se conciben como participantes activos del acto comunicativo. Beatriz Banno y Adriana Stefano (2004), aseguran que las "dinámicas de grupo" sólo pueden ver concebidas dentro de un enfoque participativo-comunicativo, en el que los mensajes no se desplazan mecánicamente de un sujeto a otro, sino que son elaborados y enriquecidos en común por los sujetos intervinientes. En este sentido, las dinámicas de grupo deben ser consideradas como espacios de "interaprendizajes" [130] donde los sujetos contemplan junto a los otros las capacidades de indagación y comprensión, las diversas formas de otorgar diferentes significados a una realidad determinada y las posibilidades de contextualización de los aprendizajes logrados.

Según Sara Armas [131] "una técnica grupal adecuada puede activar los impulsos y las motivaciones individuales (intereses) y estimular la dinámica interna y externa de tal manera que se integren y dirijan hacia las metas del grupo". Precisamente, este planteamiento se evidencia en la elección del "debate" como producto final del presente proyecto de aula, cuya ejecución se ve estimulada por el alcance de una "conciliación" que responde a una necesidad propia del grupo noveno nueve. Lo más relevante en el manejo de las dinámicas de grupo es elegir la técnica más factible en el contexto, marco o ambiente social educativo, según los intereses propios de los individuos involucrados. Para ello es necesario tener un conocimiento previo de ellas, discutir su pertinencia y factibilidad, y tomar en cuenta el tipo de personas a las cuales se aplican, su edad y nivel académico. En la actualidad existen sinnúmero de técnicas grupales con procedimientos y aplicaciones didácticas Considerando que el "debate" es la dinámica grupal que se pretende aplicar en el proyecto de aula, se ahonda específicamente en ella.

[130] Ibíd.
[131] ARMAS, Sara. Técnicas grupales de enseñanza aprendizaje. En: www.medicina.usac.edu.gt , 1997.

El Debate. El debate es una dinámica de grupo que tiene lugar cuando un tema o situación suscita posiciones contrarias, genera opiniones divergentes o establece fuertes dudas[132]. Dentro de una discusión, puede surgir cuando uno de los puntos desarrollados no logra unanimidad. En este sentido, el debate surge como un recurso lógico para dirimir diferencias, continuar la discusión y arribar a un consenso. En palabras de la licenciada Beatriz Banno, "un debate es una competencia intelectual en grupo, donde se confrontan argumentaciones y contra-argumentaciones"[133]. Lo cual indica que cada grupo defiende sus puntos de vista con sustentaciones sólidas y verificables y pretende demostrar por qué los argumentos de sus opositores no manifiestan la misma validez. En cualquier caso, un debate está enfocado al logro de un punto de acuerdo o conciliación que equilibre las posiciones de ambos grupos.

Según las referencias de la página electrónica titulada "Lengua castellana, formas de comunicación oral", la organización de un debate tiene lugar a través de una etapa de "planificación" y otra de "realización", orientadas por normas específicas.

Etapa de planificación

1) Definición de los objetivos del debate para reconocer su importancia y sentido real. Entre los propósitos generales de un debate se encuentran:

   - Sentar una posición definida frente a una temática determinada y sustentarla mediante el postulado de argumentos sólidos.
   - Adquirir elementos de juicio, tanto con la preparación como con las exposiciones, para facilitar la toma de decisiones.
   - Afianzar las competencias comunicativas (expresión oral asertiva, capacidad de argumentación, sentido de escucha) y las competencias

[132] BANNO, Graciela y Stefano, Adriana. Un enfoque participativo comunicativo para la evaluación de los aprendizajes. En: www.nuestraldea.com, 2004
[133] Ibíd.

ciudadanas (respeto por los turnos, valoración de los diversos puntos de vista).

2) Establecimiento de compromisos por parte de todos los participantes para que la dinámica grupal se concrete con éxito. Tras el alcance de este logro en el grupo debe haber:

   - Cooperación y manifestación de mutuo respeto entre los miembros.
   - Orden durante las intervenciones de cada uno de los participantes.
   - Compromiso de actuar y discutir con sinceridad, sentido crítico y responsabilidad.

3) Elección de un tema de interés que suscite controversia y preparación de los contenidos teóricos. Durante esta etapa cada uno de los participantes define su posición frente a la temática y prepara sus argumentos.

4) Elección de los integrantes del debate mediante consenso grupal:

   - Un director o coordinador encargado de declarar abierta la sesión, presentar y concluir el tema.
   - Un secretario que registra a las personas y los tiempos de intervención para otorgar participación a todos los integrantes. El secretario además toma nota de los aspectos más relevantes tratados durante la discusión y construye unas conclusiones que lee al final de la dinámica.
   - Los grupos que plantean argumentos a favor o en contra de la temática controversial.

5) Preparación del material y las ayudas audiovisuales para facilitar la exposición de la información.

Etapa de realización

1) Durante el debate el coordinador:

- Pone en consideración el objetivo.
- Anuncia el tema y lo ubica dentro del proceso.
- Describe la actividad. Da las instrucciones que rigen a los participantes y se cerciora de que hayan sido comprendidas por todos.
- Formula la primera pregunta y da la palabra en orden a los participantes.
- Desempeña durante la discusión el papel de moderador y agotadas las opiniones sobre la primera pregunta, pasa a formular las siguientes.

2) Durante la discusión los participantes:

- Exponen sus puntos de vista y argumentos que los sustentan.
- Enfocan sus intervenciones de acuerdo a las preguntas del moderador para no desviarse del tema.
- Lanzan contra-argumentos al grupo opositor.

3) Al finalizar la discusión:

- El secretario procura que se llegue a un consenso a partir de la lectura de las conclusiones.
- El coordinador dirige la evaluación de la dinámica grupal efectuada.

4.4 IDENTIFICACIÓN

En este punto se realiza la descripción de los componentes que otorgan un horizonte claro al proyecto y lo dotan de sentido. Tales elementos responden a interrogantes como: ¿Dentro de qué situación de aprendizaje adquiere significado y relevancia para los educandos? ¿Qué productos se espera obtener al final?

¿Qué se busca con la elaboración u organización del producto? ¿Cómo vender a los estudiantes la idea de un proyecto atractivo y necesario para resolver un interés real? A continuación se da respuesta a cada uno de los anteriores cuestionamientos a partir de la identificación y caracterización de la "situación significativa", "el producto", "el detonante" y "la venta del proyecto".

Título del proyecto: **DISCUSIÓN SOBRE EL USO DE LOS VIDEOJUEGOS: UNA ESTRATEGIA PARA AFIANZAR LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO NOVENO NUEVE DEL INSTITUTO POLITÉCNICO DE BUCARAMANGA**

4.4.1 Situación significativa. El test de gustos y disgustos que se aplica durante la etapa diagnóstica, permite identificar el favoritismo que manifiesta el 33.37% del grupo por la interacción con los videojuegos. Asimismo, la exposición de resultados hace posible entablar una charla informal con los educandos. Al respecto el encuentro deja ver que los estudiantes que asumen esta práctica con mayor frecuencia, presentan constantes discusiones con sus padres de familia y maestros. Estos últimos les insisten en que el uso de los juegos de video les genera problemas físicos y emocionales y además les impide otorgarle mayor tiempo a otras actividades como el estudio. Los jóvenes que se encuentran entre los 14 y 16 años, no han llegado a un acuerdo con ellos y pese a no coincidir con sus puntos de vista, no presentan argumentos sólidos para defender su posición. Además, no han pensado en una forma de discutir esta problemática dentro de una situación comunicativa pacífica.

Un porcentaje reducido en cambio, se manifiesta en contra de la utilización de estos dispositivos. Un pequeño grupo conformado en su mayoría por mujeres no se muestra atraído por este tipo de artefactos. Sin embargo, al solicitarles exponer las razones por las cuales se muestran como "detractores" de los mismos, no exponen sustentaciones claras. "Me parece aburrido" y "simplemente

no me gustan” son algunas de las expresiones que se manifiestan.

Por otro lado, el grupo en su totalidad es calificado por la comunidad educativa, como el más “desorganizado” y “terrible” de la institución. Los estudiantes se muestran estigmatizados por un imaginario, que se reproduce día a día y que se recrea mediante el calificativo de “las ovejas negras del colegio”. Los educandos se encuentran molestos por la imagen que presentan ante el establecimiento e incluso se sienten indignados porque consideran que sus maestros sólo resaltan los aspectos negativos que detectan en ellos. El grado de condicionamiento es tal, que algunos educandos han terminado por interiorizar lo que de ellos se promulga y se manifiestan indiferentes ante sus compromisos académicos. En este contexto se desenvuelven los integrantes del curso noveno nueve diariamente.

Las dos situaciones expuestas hacen parte de la realidad inmediata de los estudiantes y permiten que el proyecto adquiera sentido en la medida que da respuesta a estas problemáticas. Por un lado, los educandos se encuentran en conflicto con sus padres y maestros y el proyecto se constituye en un camino para que ellos afiancen su capacidad argumentativa y puedan resolver sus diferencias. Por supuesto, mediante un mecanismo de conciliación donde prime el diálogo y el respeto y se pongan a prueba las competencias ciudadanas. Esta alternativa está dada por el debate, que se concreta como un espacio donde “la argumentación” que ha sido abordada hasta ahora como un contenido más del plan de estudios, adquiere significado para ellos dentro de un contexto cotidiano.

Por el otro, la organización de un debate en general, se convierte en una oportunidad de demostrar a padres de familia, compañeros y maestros que el grupo noveno nueve posee muchas habilidades que aún no se reconocen. Este hecho contribuye al cambio, en alguna medida, de la imagen negativa que se ha ido actualizando del curso. De esta forma, el proyecto se desarrolla alrededor de

una situación real y significativa para los educandos.

4.4.2 Venta del proyecto. Una vez se identifica la situación problemática que presentan los educandos, se propicia un espacio de intercambio de ideas para buscar la mejor alternativa de solución. Se plantea a los estudiantes un interrogante eje alrededor del cual gira la discusión:

¿Cómo pueden llegar a un acuerdo con sus padres y maestros para que ellos reconozcan las ventajas que tienen los videojuegos y no persistan en su prohibición?

La mayoría de las estrategias que se formulan, apuntan a encuentros directos con los padres y maestros, donde los estudiantes tienen la oportunidad de manifestarles su pensamiento. Se exponen soluciones como:

- “Decirles que son divertidos y que ellos también los jugaron cuando eran jóvenes”.
- “Traerlos para que jueguen con nosotros y se den cuenta que no son tan malos”.
- “Decirles que ayudan a desarrollar la inteligencia”.

Las maestras rescatan el planteamiento de un encuentro con los padres y docentes, pero cuestionan al grupo sobre la solidez de los argumentos sugeridos: ¿Creen que esos argumentos son lo suficientemente fuertes para convencer a sus padres y maestros? Los estudiantes realizan comentarios entre sí y traen a consideración otras situaciones donde persuadir a sus mayores sobre un interés personal no ha sido fácil.

Entre tanto, al grupo restante que no se muestra motivado por la interacción con juegos de video, las docentes proponen vincularse al grupo detractor de estos

dispositivos, siempre y cuando tengan las suficientes justificaciones para defender su posición. Incluso, se les insiste en la búsqueda de sustentaciones tan fuertes, que logren generar un cambio de opinión en la mayoría del grupo.

Luego, las maestras aclaran que si se trata de llegar a un acuerdo con varias personas, es necesario realizar un evento muy bien organizado, donde se le otorgue a la situación la importancia que se merece. Las docentes solicitan a los estudiantes pensar con detenimiento la mejor alternativa de solución y entre tanto propician una nueva situación significativa que genera desequilibrio cognitivo en los estudiantes, les permite percibir la necesidad de realizar el proyecto y se constituye en un "detonante" decisivo para concretar el producto.

4.4.3 Detonante. Los estudiantes tienen claro que quieren un enfrentamiento directo con sus padres y maestros para exponerles las razones que sustentan su punto de vista. Ahora bien, teniendo en cuenta que ellos ya desarrollaron la temática del "debate" durante el período anterior, y que ésta es una técnica de argumentación que permite llegar a acuerdos, las maestras idean una forma de generar "desequilibrio cognitivo" en los educandos.

Se propone a los estudiantes organizar un debate entre ellos mismos alrededor del interrogante: ¿Los videojuegos afectan negativamente el desarrollo de la personalidad de los adolescentes? Las docentes expresan que si se trata de convencer a padres y profesores, lo más adecuado es escuchar los argumentos con los cuales se cuenta para ello. Además recuerdan a los educandos que el tema relacionado con la caracterización y estructura de un debate ya ha sido desarrollado y que en consecuencia su organización será oportuna. Esta se designa como una actividad de tarea y se indica que será realizada la clase siguiente.

Acordado el ejercicio, se procede a su efecto durante el próximo encuentro. Como

se tiene previsto, la mayoría de los estudiantes no posee claridad sobre el concepto y características del debate, ni se da a la labor de consultar al respecto. El período de planeación no se tiene en cuenta y se da de manera desordenada durante la clase. Algunos estudiantes conversan entre sí sobre su participación, otros se levantan de los puestos confundidos y finalmente uno toma la vocería del grupo.

El estudiante que asume el liderazgo, se sitúa frente a sus compañeros y explica algunos de los componentes que según él, deben hacer parte de un debate. Menciona la presencia de un coordinador, de dos grupos que enfrentan sus posiciones y hablan de la lectura de unas conclusiones al final. Luego abre el debate haciendo una introducción sobre los videojuegos y otorgando la palabra a quien indique. El grupo por su parte se encuentra distribuido alrededor del aula simulando una mesa redonda, e indica expresando comentarios o ideas sobre su acuerdo o desacuerdo con los videojuegos. En algunos momentos, posterior a la intervención de los alumnos, el coordinador vuelve sobre sus opiniones y las amplía o discute con los otros. A mitad de la actividad, el grupo se desvía del interrogante central, enfocándose en la incidencia de algunos medios de comunicación como la televisión en los comportamientos de las personas. Un estudiante advierte el carácter inoportuno del hecho, pero el coordinador insiste en que no se está abordando un tema desligado y que es pertinente hablar de él. El debate no culmina no la construcción ni lectura de unas conclusiones.

Los maestros que ya tenían previsto el hecho, tienen preparada una actividad adicional. Ellas se dirigen a los educandos y les comunican que por la falta de organización del debate, se proseguirá con el efecto de un nuevo ejercicio (ver Plan de clase No 1). Éste consiste en la lectura de unos dilemas sobre la pertinencia del uso de los videojuegos en determinadas situaciones, donde los estudiantes deben manifestarse en: “total acuerdo”, “total desacuerdo”, o “indeciso”. Para ello se designan tres lugares del salón donde los educandos se

sitúan según su posición y exponen los argumentos por los cuales asumen de este lugar. La actividad tiene por objetivo determinar en qué medida los jóvenes manifiestan sus competencias ciudadanas durante el ejercicio (respeto por las diversas opiniones, respeto de los turnos de intervención, nivel de escucha) y su capacidad argumentativa para sustentar su punto de vista.

Tal como sucede durante el debate, la escucha y el respeto por la palabra son mínimos. Además, los argumentos postulados o bien no manifiestan claridad o no poseen la fuerza necesaria para persuadir. Asimismo, los estudiantes que participan son los mismos, mientras los demás permanecen en silencio. Por supuesto, esto se debe en parte al poco conocimiento que los estudiantes tienen de la temática de los videojuegos, adjunto a su poca familiaridad con situaciones donde tienen que argumentar.

Durante la siguiente clase, se efectúa la evaluación del ejercicio realizado, a través de una rejilla (ver plan de Clase No 2). Ésta comprende aspectos que tienen que ver tanto con la estructura organizativa del debate, como con la pertinencia y solidez de la discusión y argumentos expuestos. Además involucra acciones que dan fe de la presencia de las competencias ciudadanas. Cada estudiante diligencia su formato de manera individual y luego se hace una puesta en común de los resultados, que son registrados en un formato ampliado que las maestras exponen en el tablero. Estos por su parte evidencian grandes falencias en los tres aspectos mencionados: estructura del debate, competencia argumentativa y competencias ciudadanas (ver 5.2 Resultados).

La exposición de estos resultados y la reflexión que generan las maestras al respecto, permite que los estudiantes se desequilibren cognitivamente. Esto es, que perciban sus vacíos conceptuales, su carencia de competencias comunicativas y ciudadanas y sientan la necesidad de aplicar el proyecto para superar sus dificultades. Esta situación adquiere mayor significación cuando las

maestras hacen que los estudiantes caigan en cuenta que si quieren persuadir a sus padres sobre los beneficios que traen los videojuegos deben trabajar aún más sobre sus argumentos.

Con la realización del debate inicial, las maestras sugieren al grupo pensar en el efecto de un debate con sus padres y maestros como una estrategia para llegar a la conciliación. Los estudiantes se muestran interesados y manifiestan su acuerdo. Su interés se incrementa aún más cuando las docentes mencionan la seriedad del evento y los preparativos que se desarrollarán a lo largo de él: elaboración de afiches, invitaciones, préstamo de materiales, preparación de un discurso de apertura, preparación de tesis y argumentos, ensayos, entre otros. De esta manera la gestión y organización del evento tiene un propósito definido: llegar a un acuerdo con los padres de familia y maestros para que no prohíban radicalmente a los estudiantes la interacción con los juegos de video. Asimismo, generar un primer cambio acerca de la imagen negativa que se maneja del grupo noveno nueve a partir de la exposición de sus habilidades.

Finalmente, las maestras presentan en el tablero el plan de acción y los contenidos que otorgan herramientas a los estudiantes para la realización del debate. Luego les solicitan plantear sugerencias para efectuar cambios según sus intereses. Los educandos se muestran conformes con los contenidos, pero insisten en el desarrollo de clases dinámicas y lúdicas, en lo posible que se realicen fuera del aula de clase. Las maestras atienden a estas observaciones y diseñan planes que requieren de la participación activa de los estudiantes.

4.4.4 Producto. El producto al cual se encamina el desarrollo del proyecto es entonces la realización de un debate entre estudiantes y padres de familia y maestros. Éste se efectúa en torno al interrogante: ¿Los videojuegos afectan negativamente el desarrollo de la personalidad de los jóvenes? Busca el alcance de una conciliación entre los grupos enfrentados a partir de la "argumentación"

de las diversas tesis planteadas por los participantes. Por un lado, los educandos se muestran como el equipo "defensor" de los juegos de video, exponiendo los beneficios y ventajas que trae la interacción con ellos. Por otro, docentes y padres constituyen el equipo "detractor" insistiendo en los perjuicios que ocasionan estos dispositivos.

El evento requiere de una etapa previa de planeación y organización de la que todo el grupo se hace partícipe. En primer lugar, el proyecto otorga herramientas a los educandos para que puedan ampliar sus conocimientos relacionados tanto con los perjuicios como con los beneficios de los juegos de video. La información que se amplía sobre las desventajas de ellos, constituye un soporte que los educandos pueden utilizar a su favor, cuando necesiten "contra-argumentar" las sustentaciones de sus padres y maestros. Por otro lado, conocer sobre las ventajas les ayuda a perfeccionar sus propios argumentos.

En segunda instancia, el proyecto permite que los educandos reconozcan las características de una tesis y aprendan a construir argumentos sólidos desde la "referencia de autor", "el ejemplo", "la analogía", "la causalidad", y el "silogismo". De esta forma, cada estudiante realiza su propia tesis y sus propios argumentos frente al cuestionamiento del debate. Luego, las maestras realizan una selección al azar de los siete alumnos que conforman el grupo de los "defensores" de los videojuegos" en el evento. Posterior a ello, se propicia un espacio para que los demás educandos enriquezcan con los aportes de sus propias tesis y argumentos, las de sus compañeros participantes. Con ello, se da inicio a los ensayos, donde los estudiantes exponen su posición, escuchan contra-argumentos de otros educandos y el público se prepara para opinar.

De manera alterna a los ensayos, se organizan en el grupo unos equipos que se encargan de la logística del evento. Algunos hacen el préstamo de los equipos, otros elaboran carteles sobre los beneficios y perjuicios de los videojuegos y otros

diseñan las invitaciones y los afiches que se reparten a padres y maestros y que se distribuyen en la institución, en las calles y en lugares cercanos al establecimiento, respectivamente. Por consenso, el grupo determina que el gráfico de las invitaciones y afiches debe representar "un duelo" entre "defensores" y "detractores" de los videojuegos y por tanto se eligen dos boxeadores enfrentados. Asimismo, se concluye que el título debe ser "VIDEOJUEGOS" y que bajo la imagen debe ir el cuestionamiento eje del debate. Finalmente se considera pertinente exponer sólo la información necesaria referente a la fecha, hora y lugar de realización del acto (ver anexo E).

Respecto al lugar y disposición del mismo se determina que el auditorio del quinto piso es una muy buena opción, considerando que es un lugar que conoce toda la comunidad educativa y garantiza en gran medida la asistencia de los invitados. Se concreta que será el día veintitrés de Noviembre a las 9:00 a.m. y que tendrá una duración de dos horas y media aproximadamente. Ahora bien, se aclara que en el frente del salón se ubicará una mesa principal donde se estarán el secretario, el coordinador y el lector de las palabras de apertura. Que en los laterales por su parte, se ubicarán siete sillas donde tomarán lugar los participantes de cada grupo (detractores y defensores de los videojuegos) y frente a cada uno de éstos un atril con un micrófono donde dirigirán su discurso al público. Además se acuerda el préstamo de un video beam para proyectar unas diapositivas que presentan el tema como una situación controversial y ubican a los asistentes en la pregunta central del debate. Todos los préstamos se solicitan a partir de una carta que se remite a la rectoría y que se lleva al almacén directamente el día de la solicitud. Culminada la etapa de planeación y ensayo se prosigue a la realización del debate.

4.5 PLAN DE ACCIÓN

Tabla 7. Plan de acción

ESTÁNDAR	LOGRO	CONTENIDOS			SECUENCIA DIDÁCTICA
		Actitudinales	Procedimentales	Conceptuales	ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES
Utilizo diversas estrategias (descriptivas, explicativas y analógicas) para producir textos orales o escritos.	Expresa sus ideas de forma oral, estableciendo una comunicación asertiva con otros.	Interacción social en el juego.	Expresión de opiniones personales	La argumentación oral	1.JUEGO LIBRE - Juego por grupos en la sala de tecnología. -Cuestionamientos a los estudiantes a cerca de su preferencia por determinados juegos. -Ejercicio de argumentación: venta de juegos.
Leo críticamente los textos y argumento mi posición frente a ellos.	Comprendo los textos que leo a profundidad, a partir del descubrimiento de sentidos e intenciones.	Participación en discusión grupal Asumir posiciones	Discusión grupal Estrategias de lectura	Los textos periodísticos Comprensión de textos expositivos	2.LECTURA DE FRAGMENTOS PERIODÍSTICOS -Lectura de fragmentos de noticias y artículos de opinión detractores de los videojuegos. -Discusión a partir de la lectura -Planteamiento de pregunta directríz para el debate.
Interpreto críticamente la información que recibo de los medios masivos de comunicación.	Analizo la influencia que ejercen los medios de comunicación y asumo una posición al respecto. Participa activamente en las actividades de clase.	Participación adecuada en una discusión grupal. Actitud tolerante y respetuosa frente a las diferentes opiniones de los otros.	Discusión desde una pregunta problematizadora. Resolución de dilemas.	El debate	3.DEBATE DE ESTUDIANTES -Intento de debate organizado por estudiantes a partir de la pregunta problematizadora. -Juego de discusión grupal propuesto por la maestra a partir de situaciones de dilema sobre videojuegos.

Interpreto críticamente la información que recibo de los medios masivos de comunicación.	Analizo la influencia que ejercen los medios de comunicación y asumo una posición al respecto.	Reconocer fortalezas y debilidades	Auto evaluación y coevaluación del intento debate	El debate	4.DESEQUILIBRIO COGNITIVO -Evaluación del debate inicial y del juego de discusión a través de una rejilla individual. -Evaluación colectiva de las actividades para detectar fortalezas y debilidades.
Leo críticamente los textos y argumento mi posición frente a ellos	Asumo una actitud analítica y crítica frente a los textos que leo y produzco.	Auto evaluación y coevaluación de competencias ciudadanas aplicadas.	Propuesta de actividades y estrategias de desarrollo del proyecto.	El debate Competencias ciudadanas	5.VENTA DEL PROYECTO -Cuestionamientos de reflexión colectiva sobre debilidades halladas en: ejecución del debate, dominio de temática y competencias ciudadanas. -Lluvia de ideas para sugerir actividades y producto final del proyecto.
Comprendo que las manifestaciones del lenguaje no verbal estén influenciadas por factores sociales y culturales.	Lee e interpreta el lenguaje de las historietas. Produce textos escritos sencillos con criterios gramaticales, coherencia, cohesión, sentido e intención comunicativa.	Desempeño en el trabajo colectivo. Evaluación del trabajo colectivo.	Creación de historieta atendiendo a sus características y sus criterios de creación.	Características y lenguaje de la historieta. Criterios de creación de una historieta. La red conceptual.	6.CREACIÓN DE HISTORIETA -Socialización de las indagaciones individuales sobre “la historieta” y los perjuicios de los videojuegos. -Red conceptual sobre la historieta -Creación grupal de historieta sobre perjuicios provocados por interacción con juegos de video
Interpreto críticamente la información que recibo de los medios masivos de comunicación.	Comprendo el sentido y las intenciones comunicativas de textos verbales y no verbales: historieta.	Desempeño en trabajo colectivo.	Estrategias de lectura.	Interpretación y comprensión lectora de historietas. Lenguaje de la historietas.	7. LECTURA DE HISTORIETAS -Ejercicios de comprensión lectora de las historietas de Mafalda.
Leo críticamente los textos y argumento mi posición frente a ellos.	Asumo una actitud analítica y crítica frente a los textos que leo y produzco Comprendo el sentido y las intenciones comunicativas de textos verbales y no verbales:	Reconocimiento de debilidades y fortalezas propias y ajenas con actitud de respeto.	Coevaluación de historietas.	Interpretación y comprensión lectora de historietas. Lenguaje de la historieta Criterios de creación de una historieta.	8.EVALUACIÓN INDIVIDUAL Y COLECTIVA - Evaluación colectiva de las producciones escritas a partir de la comprensión lectora de historietas. -Evaluación colectiva a través del concurso de la historieta mejor elaborada -Evaluación individual sobre lectura e interpretación de la historieta: su intención

	historieta.				comunicativa a partir del lenguaje gráfico y simbólico.
Leo críticamente los textos y argumento mi posición frente a ellos	Identifica la intención comunicativa de la noticia a través de su lectura e interpretación. Produce textos escritos sencillos con criterios gramaticales, coherencia, cohesión, sentido e intención comunicativa. Participa activamente en las actividades de clase.	Cuestionamiento crítico de las falacias y de parcialización en los contenidos noticiosos. Expresión del pensamiento.	Estrategias de lectura. Comprensión lectora de noticias.	El texto periodístico. La noticia: características (ideales y reales). Comprensión lectora de la noticia: identificación de intención comunicativa e intertextos.	9.LECTURA Y ANÁLISIS DE LA NOTICIA -Lectura individual de noticia sobre los perjuicios de los videojuegos -Comentarios colectivos a través de preguntas. -Comprensión de lectura de la noticia (fase antes, durante y después de la comprensión) -Identificación de intención comunicativa y de intertextualidad. -Conceptualización sobre la noticia: sus características (ideales y reales) y su tipología. -Identificación de falacias y de parcialización en las noticias.
Interpreto críticamente la información que recibo de los medios masivos de comunicación.	Reconoce las características fundamentales de textos informativos, persuasivos y argumentativos,	Trabajo en colectivo.	Comprensión y aplicación de instrucciones. Desarrollo del pensamiento lógico para comprender las pistas.	Tipos de textos Diferencias entre textos informativos y textos persuasivos. Características de la carta, el artículo de opinión y el afiche publicitario.	10.TIPOS DE TEXTOS, A PROPÓSITO DE LA NOTICIA. -Juego de pistas para identificación y reconstrucción de textos informativos, argumentativos y persuasivos: la carta, el artículo de opinión y el afiche publicitario.
Comprendo que las manifestaciones del lenguaje no verbal estén influenciadas por factores sociales y culturales.	Lee e interpreta textos gráficos (imágenes) bajo la perspectiva semiótica, para hallar significados, intenciones y valores explícitos e implícitos en ellos.	Expresión de opiniones. Trabajo en equipos.	Discusión grupal.	La imagen: interpretación y análisis de situación, contexto, elementos verbales, elementos no verbales, e intención comunicativa entre otros.	11. ANÁLISIS DE LA IMAGEN -Observación e interpretación de las imágenes contenidas en videojuegos favoritos de los estudiantes. -Documentación y consenso sobre las estrategias publicitarias aplicadas a la imagen.
Comprendo que las manifestaciones del lenguaje no verbal estén	Diseña y crea afiches publicitarios de carácter persuasivo.	Responsabilidad en trabajo individual.	Creación de afiches persuasivos.	La imagen: interpretación y análisis de situación, contexto,	12.DISEÑO DE AFICHES PERSUASIVOS -Diseños de afiches individuales.

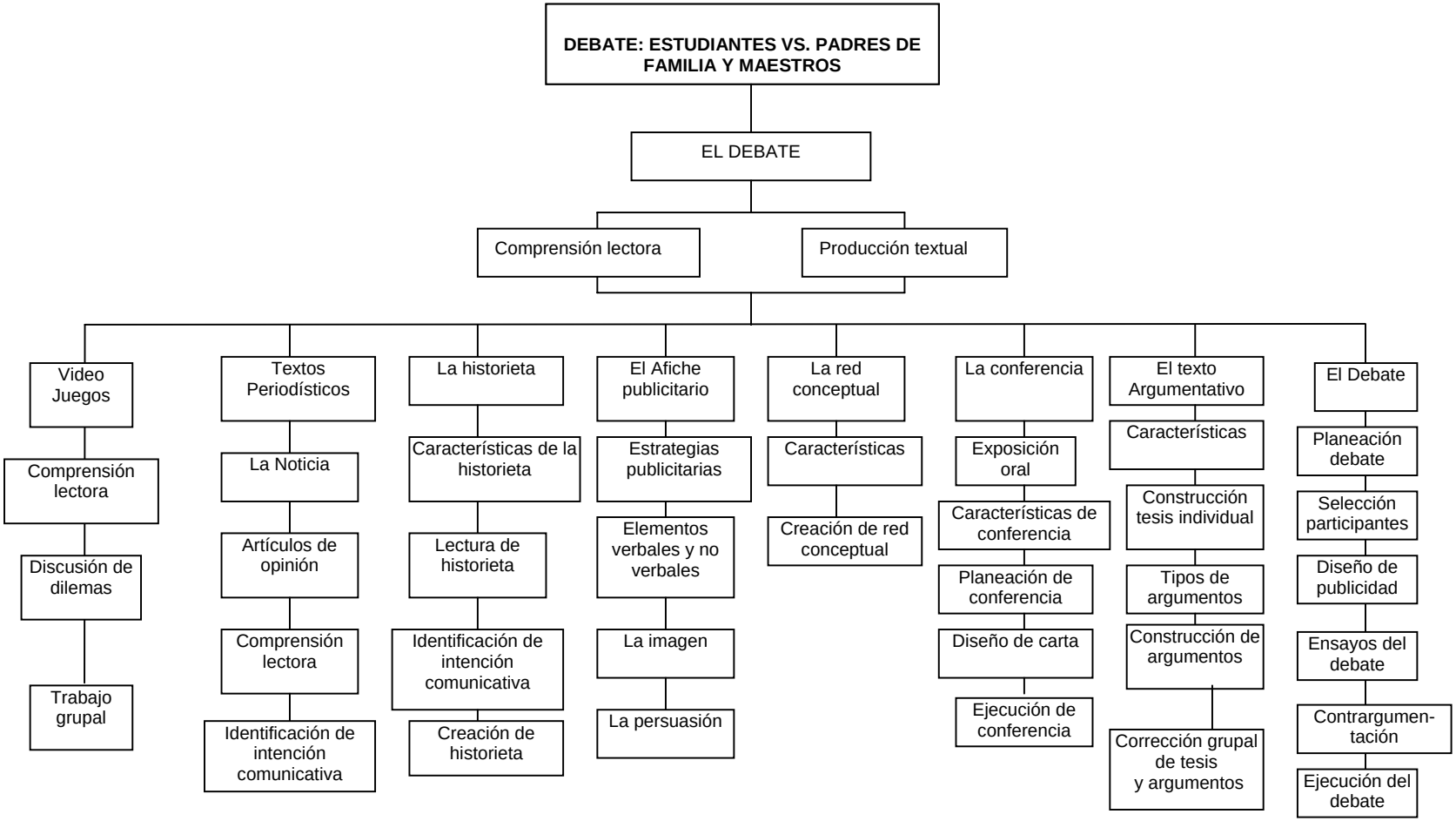
influenciadas por factores sociales y culturales.				elementos verbales, elementos no verbales, e intención comunicativa entre otros. Formas de manipulación a través de la imagen.	
Interpreto críticamente la información que recibo de los medios masivos de comunicación. Escribo textos en los que expongo mis ideas, teniendo en cuenta las diferencias que existen entre hablar y escribir.	Reconoce las características fundamentales de la conferencia para aplicarlas en la organización de esta técnica grupal. Analiza y asume una posición crítica frente a las ideologías que infunden los medios.	Trabajo en equipos. Asumir responsabilidades y funciones.	Planeación y ejecución de exposición oral. Planeación y ejecución de conferencia.	La conferencia. La carta. La exposición oral.	13.LA CONFERENCIA -Planeación colectiva para la realización de una conferencia sobre la manipulación de los mass media a través de la imagen. -Indagación sobre la conferencia. -Elaboración de carta de invitación al conferencista. -Exposición grupal sobre la conferencia: concepto, organización, características, normas de participación y ejecución. -Organización final de conferencia: distribución de tareas. -Realización de conferencia
Leo críticamente los textos y argumento mi posición frente a ellos Escribo textos en los que expongo mis ideas, teniendo en cuenta las diferencias que existen entre hablar y escribir.	Lee interpretativamente textos argumentativos, para identificar su microestructura, macroestructura y superestructura. Participa activamente en las actividades de clase.	Trabajo en equipo. Participación en el desarrollo de actividades.	Estrategias de lectura. Construcción de tesis y argumentos hipotéticos.	El texto argumentativo. La construcción de tesis y argumentos. Tipos de argumentos. La argumentación.	14.LECTURA DE TEXTO ARGUMENTATIVO -Lectura individual y colectiva de texto argumentativo sobre beneficios de videojuegos. -Comprensión de lectura: identificación de tesis, argumentos y conclusiones. -Desarrollo de guía individual sobre los diversos tipos de argumentos. -Lectura y ejercicios de aplicación sobre construcción de tesis y tipos de argumentos. -Evaluación de comprensión de lectura de texto argumentativo.
Comprendo que las manifestaciones del lenguaje no verbal estén	Produce textos escritos de tipo argumentativo, atendiendo a criterios	Trabajo en equipo. Responsabilidad en el cumplimiento de tareas	Participación en la construcción de tesis, argumentos y	El debate: planeación, ejecución y evaluación. Construcción de tesis,	15.PLANEACIÓN DEL DEBATE -Conceptualización sobre el debate. -Nueva discusión sobre la pregunta

influenciadas por factores sociales y culturales. Interpreto críticamente la información que recibo de los medios masivos de comunicación. Escribo textos en los que expongo mis ideas, teniendo en cuenta las diferencias que existen entre hablar y escribir.	gramaticales de coherencia, cohesión, sentido e intención comunicativa. Identifica las características fundamentales del debate para aplicarlas en la organización de esta técnica grupal. Participa activamente en las actividades de clase.	y funciones. Expresión de posición personal.	contrargumentos.	argumentos y mapa argumentativo. Los contrargumentos. La argumentación.	problematizadora. -Distribución de tareas para la organización del debate e indagación sobre las funciones de cada participante. -Envío de circulares informativas a los padres de familia sobre la planeación y ejecución del evento. -Presentación de trabajo escrito: construcción de tesis y argumentos con base en la pregunta eje del debate.
Comprendo que las manifestaciones del lenguaje no verbal estén influenciadas por factores sociales y culturales.	Produce textos verbales y no verbales, atendiendo a sus estructuras particulares.	Trabajo en equipo.	Diseño colectivo del afiche para publicitar el debate.	El afiche publicitario. La cuña radial La imagen La persuasión	15.DISEÑO Y CREACIÓN DE PUBLICIDAD - Diseño y elaboración de afiches, invitaciones y cuña radial para el debate.
Escribo textos en los que expongo mis ideas, teniendo en cuenta las diferencias que existen entre hablar y escribir. Leo críticamente los textos y argumento mi posición frente a ellos	Identifica las características fundamentales del debate para aplicarlas en la organización de esta técnica grupal. Asumo una posición analítica y crítica frente a	Trabajo en equipo. Responsabilidad en el cumplimiento de tareas y funciones.	Trabajo colaborativo para mejorar las tesis y los argumentos de los estudiantes ponentes.	El debate: planeación, ejecución y evaluación. Construcción de tesis, argumentos y mapa argumentativo. Los contrargumentos. La argumentación	16.MEJORAMIENTO COLECTIVO DE TESIS ARGUMENTADAS -Selección de participantes ponentes en el grupo de defensores de los videojuegos. -Reunión de padres de familia: selección de padres y maestros del grupo de detractores de los videojuegos. -Coevaluación de tesis y argumentos entre estudiantes y maestras orientadoras.

	los textos que leo y produzco.				-Retroalimentación grupal de ideas para el mejoramiento de la argumentación y la previsión de posibles contrargumentos de los estudiantes participantes. -Ensayos previos al debate con los estudiantes ponentes, el coordinador, la secretaria, el lector de las palabras de apertura, el público y un supuesto grupo de padres y maestros detractores, conformado por educandos.
Comprendo que las manifestaciones del lenguaje no verbal estén influenciadas por factores sociales y culturales. Interpreto críticamente la información que recibo de los medios masivos de comunicación. Leo críticamente los textos y argumento mi posición frente a ellos	Identifica las características fundamentales del debate para aplicarlas en la organización de esta técnica grupal. Participa activamente en las actividades de clase.	Expresión de opiniones personales. Participación activa a través del diálogo. Establecimiento de compromisos respecto del uso de los videojuegos.	Argumentación oral y escrita de posiciones en defensa o en contra de los videojuegos. Confrontación con los padres y maestros. Defensa de los contrargumentos.	El debate. La argumentación	17.EL DEBATE -Ejecución del debate de acuerdo con lo estipulado en el orden del día. -Conclusión de cierre: conciliación y compromisos de los estudiantes y los padres de familia.
Escribo textos en los que expongo mis ideas, teniendo en cuenta las diferencias que existen entre hablar y escribir. Leo críticamente los textos y argumento mi posición frente a ellos	Participa activamente en las actividades de clase.	Reconocimiento de debilidades y fortalezas personales y grupales.	Autoevaluación y coevaluación de la participación en el proyecto. Evaluación objetiva del desarrollo del proyecto.	El debate. La argumentación	18.EVALUACIÓN DEL PROYECTO -Evaluación del proyecto pedagógico a cargo de los estudiantes, a través de una rejilla. -Evaluación del producto final (debate) a través de la rejilla de evaluación del debate inicial. -Socialización: evolución del proceso, identificación de los avances obtenidos desde el debate inicial hasta el producto final. -Autoevaluación de los educandos, su participación en el proyecto pedagógico.

4.5.1 Diseño de unidad

Gráfico 6. Diseño de unidad



4.6 PLANES DE CLASE

DISCUSIÓN SOBRE EL USO DE LOS VIDEOJUEGOS: UNA ESTRATEGIA PARA AFIANZAR LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO NOVENO NUEVE DEL INSTITUTO POLITÉCNICO DE BUCARAMANGA

PLAN DE CLASE N 1

Nombre de la actividad: interacción con juegos
Lugar: Instituto Politécnico de Bucaramanga
Fecha: Julio 17 de 2006 (100 minutos)
Julio 20 de 2006 (100 minutos)
Tiempo total: cuatro horas de clase
Grupo: Noveno nueve
Responsables: Erika Darley Serrano Angarita
Karoll Rocío Uribe Guarín

Recursos:

- Juegos: Un video juego de Play Station, un juego de computador, un ajedrez, un parqués, un armatodo, un juego de Tío Rico y canicas.
- Carteles con fragmentos de noticias de diversos periódicos del mundo acerca de los perjuicios de los videojuegos (anexo 1).
- Letreros con los siguientes enunciados “Total acuerdo”, “Total desacuerdo” e “Indeciso”.
- Cámara filmadora.

Objetivos:

- Identificar en la práctica real a los estudiantes defensores y detractores de los videojuegos y cuestionar sus preferencias lúdicas.

- Generar desequilibrio cognitivo a los estudiantes con respecto de sus debilidades en la organización y desarrollo del debate, y en la construcción de argumentos para defender sus ideas.

DESARROLLO DE LA CLASE

MOMENTO 1

Tiempo estimado: 35 minutos
Estrategia: El juego
Actividades:

1. La docente proporciona a los estudiantes las instrucciones pertinentes en el aula de clase para el desarrollo del juego libre.

2. Los estudiantes y docentes se trasladan hacia la sala de tecnología.

3. Una vez ubicados en la sala de tecnología del quinto piso de la Institución, los estudiantes se encuentran con una diversidad de opciones de juego: Un video juego de Play Station, un juego de computador, un ajedrez, un parqués, un armatodo, un juego de Tío Rico y canicas; todos dispuestos alrededor del aula. Cada estudiante tendrá la oportunidad de seleccionar libremente una de estas posibilidades lúdicas, para interactuar con ella, durante un tiempo estimado de 20 minutos. Esta actividad surge con el propósito de identificar a los estudiantes con mayor inclinación por los videojuegos y a los educandos que no tienden a preferirlos. De esta forma, se genera una clasificación, en la que se evidencian los diversos puntos de vista, a partir de las agrupaciones que se conforman en torno a cada juego. Además, dicho ejercicio es fundamental en el hallazgo de la oposición dentro del grupo, que constituye la base de la discusión en torno a los beneficios de los videojuegos.

MOMENTO 2

Tiempo estimado: 40 minutos
Estrategia: Técnica de la pregunta
Actividades:

1 .A partir de la libre interacción con los juegos mencionados, las docentes cuestionan a los educandos con el objetivo de conocer las razones preliminares de preferencias de determinado juego y las razones por las que no se escoge otra actividad lúdica. De esta forma, los estudiantes tienen un encuentro inicial con sus predilecciones y con las de sus demás compañeros, y las razones que las sustentan. Este es un primer ejercicio sencillo de argumentación realizado en 10 minutos, que permite clasificar las posiciones enfrentadas en la discusión sobre beneficios y perjuicios de los juegos de video. Algunos de los interrogantes aplicados a los estudiantes (jugadores), son los siguientes:

- ¿Por qué elegiste este juego y no otro?
- Da razones por las cuales no elegiste los otros juegos.
- Si tuvieras la posibilidad de elegir un segundo juego ¿cuál seleccionarías?

2. A continuación, los estudiantes agremiados alrededor de cada juego conforman siete grupos de cuatro o cinco, para respaldar las bondades de su juego elegido y dar respuestas argumentadas al siguiente interrogante: Si fuesen los vendedores de ese juego que eligieron, ¿qué le dirían a un cliente para convencerlo de que lo compre?. Los grupos deben presentar sus mejores argumentos en un tiempo limitado para cada grupo de tres minutos. Finalmente, se concluye el ejercicio, evaluando las presentaciones y los argumentos de mayor convencimiento. Adjunto a esta evaluación, la docente comenta a los estudiantes sobre los resultados de su test de gustos y disgustos, y específicamente sobre la preferencia de algunos (que constituyen la mayoría) por los juegos de video.

MOMENTO 3

Tiempo estimado: 45 minutos
Estrategia: Lectura de fragmentos de noticias y artículos de prensa
Actividades:

1. Con el objetivo de impactar y polemizar a los estudiantes, de manera que asuman una posición defensora o censuradora de los videojuegos, se les proporcionan unos fragmentos detractores y críticos de noticias y artículos de prensa, editados en diversos países del mundo, hallados en una crónica de la autoría de Juan Manuel Estallo (ver anexo 1). En los grupos iniciales, los educandos leen uno a uno los carteles que contienen tales fragmentos periodísticos.

2. Tal actividad de lectura propicia el cuestionamiento de los educandos sobre su acuerdo o desacuerdo frente a las publicaciones ya enunciadas; así, mientras unos apoyan y complementan tales afirmaciones, otros la critican y las derrumban. Ésta, al igual que la actividad anterior, se involucra el desarrollo de la argumentación, en tanto exigen asumir una posición frente a la situación presentada y posteriormente buscar razones que la sustenten, a partir de la pregunta ¿qué opinan sobre lo expuesto en cada titular de noticias y artículos periodísticos?

3. A partir de la posición que los estudiantes asumen con la lectura de estos fragmentos, se formula el siguiente cuestionamiento: ¿realmente los videojuegos afectan negativamente el desarrollo de la personalidad de los adolescentes? Esta pregunta permanece abierta con el objetivo de que los estudiantes tengan la posibilidad de hallar razones de sustento para sus ideas, y de prepararse para el debate que se dará el día próximo. Se prevé que los estudiantes presentarán dificultades tanto en la organización del debate, como en la argumentación de sus

ideas; tal situación será la base fundamental para propiciar el desequilibrio cognitivo en la siguiente actividad.

MOMENTO 4

Tiempo estimado: 35 minutos
Estrategia: El debate
Actividades:

1. Atendiendo al cuestionamiento anterior, las maestras sugieren a los educados la realización de una debate para tratar esta temática problematizadora. Para ello solicitan a los educandos organizar esta forma de discusión según sus presaberes y sus conceptos construidos en clases anteriores. Esta actividad organizativa debe ser llevada a cabo en un tiempo de mínimo 15 minutos.

2. Posteriormente, los educandos ejecutan su intento de debate partiendo del cuestionamiento ¿Realmente los videojuegos afectan negativamente el desarrollo de la personalidad de los adolescentes? Para tal efecto se otorga al grupo un tiempo aproximado de diez a quince minutos, en el que deben disponer el aula y los elementos necesarios para realizar el debate. Se prevé que los educandos presentarán ciertas dificultades en la estructuración de la discusión y en el respeto a las reglas tales como la adecuada escucha de las opiniones de sus compañeros. Lo anterior puede pronosticarse dadas las conductas que los educandos han manifestado en situaciones pasadas (véase 5 diagnóstico), y que dan cuenta del poco control de sus emociones y de sus falencias en las Competencias Ciudadanas. De la misma forma, existe posibilidad de que se presenten dificultades en el desarrollo de la capacidad argumentativa de los educandos, y por el contrario, los estudiantes no sean capaces de exponer diversas ideas y no desarrollen un debate. Es necesario aclarar que las maestras brindan este espacio a los jóvenes de manera intencional para que los errores mencionados puedan ser

evidenciados claramente por ellos, y de esta forma pueda propiciarse un desequilibrio cognitivo posterior. Para tal propósito, las maestras graban en video las acciones sucedidas en este momento.

3. Debido a la situación conflictiva generada por las problemáticas enunciadas antes, las maestras propondrán un ejercicio para producir o reorganizar las opiniones del grupo.

MOMENTO 5

Tiempo estimado: 45 minutos
Estrategia: Juego de discusión
Actividades:

1. A partir del ejercicio anterior las maestras proponen una actividad para reorientar las deas de los educandos y para crear controversia y oposición en el grupo partiendo del interrogante planteado.

2. Por consiguiente, la docente formula a los adolescentes las reglas del juego:

- Ante cada pregunta, dos representantes de cada grupo deben argumentar brevemente su elección de “Totalmente de acuerdo”, “Totalmente en desacuerdo” e “Indeciso”. Para ello cada grupo tendrá dos minutos.

- Mientras los representantes del grupo intervienen, los demás deben guardar silencio para escuchar las opiniones de los otros.

- Ante los argumentos de sus compañeros, los estudiantes pueden o no cambiar de posición y deben sustentar su cambio.

Válido es resaltar que este ejercicio no constituye un debate como tal, en tanto esto sería transmitir conductualmente la forma de realizarlo a los jóvenes. Sin embargo, este juego permite establecer una discusión en la que las posiciones ideológicas se enfrentan de una forma más organizada. El objetivo fundamental de ello es permitirles tomar conciencia de que no son aún capaces de respetar las reglas, entre ellas escuchar a otros sin refutar; y que presentan debilidades en la argumentación de sus puntos de vista. Esta actividad también es grabada en vídeo, para efectuar un posterior análisis. El ejercicio consiste en ubicar tres carteles separados en el suelo del aula, que contienen los siguientes enunciados: “Totalmente de acuerdo”, “Totalmente en desacuerdo” e “Indeciso”. A medida que se lanzan cuestionamientos problematizadores o que producen cierta polémica sobre los videojuegos, los educandos se ubican en uno de los puntos identificados por los carteles, y posteriormente cada grupo debe argumentar su posición, siguiendo unas reglas preestablecidas. Las situaciones o interrogantes son las siguientes:

- Martín, un niño de 12 años requiere hacer una consulta para su clase de historia sobre Grecia Antigua. El chico sabe que puede encontrar algunos datos en un video juego de antiguas civilizaciones; sin embargo, su mamá le tiene prohibido interactuar con estos juegos porque cree que son sumamente adictivos y malos para el bienestar de los jóvenes. ¿Debe Martín visitar un sitio de juegos electrónicos a escondidas de su mamá?

- Numerosas familias viven en nuestro país de la industria y comercio de los videojuegos. Sin embargo, se dice que estos juegos crean adicción y problemas de desadaptación social en los niños y adolescentes, y que incluso los separa de sus padres y de sus familias. ¿Debería el Estado colombiano emitir una ley para prohibir el uso de los juegos de video?

- En una escuela de la ciudad existe una hora diaria destinada al disfrute lúdico de los educandos. No obstante, el gobierno estudiantil propone que se incluyan sesiones de interacción con videojuegos en estos espacios, sustentando su idea en tanto estos juegos desarrollan sus destrezas y competencias. Sin embargo, el rector de esta institución bloquea en los computadores toda posibilidad de acceso a dichos dispositivos lúdicos, argumentando que son totalmente perjudiciales para la formación de los jóvenes. ¿Estás de acuerdo con esta acción? ¿Por qué?

- Un padre de familia se encuentra preocupado porque su hijo de 1 años ha creado total dependencia de los videojuegos. Sus relaciones con la familia y su rendimiento académico han desmejorado y por tanto el padre recurre a un psicólogo para que le oriente. El psicólogo sugiere al padre que permita al joven disfrutar de los juegos electrónicos libremente y que no le recomiende nada sobre su proceder, ya que según él, el chico debe tomar sus propias decisiones. ¿Debe el padre seguir las recomendaciones del psicólogo?

3. Finalmente, los estudiantes tendrán la posibilidad de comparar este juego de discusión con el debate que ellos organizaron, y además tendrán la oportunidad de recordar lo visto anteriormente con su maestra titular de Lengua Castellana sobre el debate; y por tanto descubrir si su ejercicio inicial se aproximó o no al desarrollo de esta técnica de discusión.

Anexo 1

FRAGMENTOS DE PRENSA DEL MUNDO EN OPOSICIÓN A LOS JUEGOS DE VIDEO

(Retomados de Juan Manuel Estallo)

La revista ÉPOCA publicaba en el número 370 (30/03/1992) un artículo acerca del tema de los videojuegos titulado “Adictos a los videojuegos”, en él destacaban aseveraciones del tipo *“…Los psicólogos afirman que estas máquinas afectan seriamente al desarrollo intelectual y social de los jóvenes …actúan como psicofármacos a pequeñas dosis…Niños y padres parecen estar al margen de los gravísimos problemas que esta nueva adicción infantil conlleva…nos encontramos entonces, con un niño solitario, introvertido, que no sabe –y que no quiere- jugar a otra cosa que no sea unas teclas y una pantalla…el niño se atontolina con tanto ordenador,,,el cerebro tiene que tomar decisiones muy rápidas, pero en ellas no interviene la inteligencia…al igual que una droga hay que dosificarlo hasta acabar con la dependencia…Identificar al ordenador con una droga para los críos no es ninguna metáfora, ni una frase de corte sensacionalista…”*

“Más de una hora ante el telejuego puede crear adicción” (El Periódico 17/01/93).

Detectada una nueva enfermedad que pueden sufrir los adictos a los videojuegos. Este síndrome afectaría a personas que están más de ocho horas diarias”. “Un niño italiano, primer caso de hipertesia, que atrofia una parte del cerebro” (El Mundo 15/12/1992).

“Un niño de siete años, curado en Italia de su dependencia de los videojuegos”. “La videohipertesia consiste en pasar más de 56 horas semanales ante la consola” (Diario 16-Andalucía-15/12/1992).

“Enganchado por la maquinita”.
“Un niño italiano quedó en estado sinóptico por culpa de su videojuego” (El correo español. El Pueblo Vasco. 16/12/1992).

“La adicción al NINTENDO causa cuatro nuevos casos de epilepsia en Japón” (El Mundo 15/01/1993).
“Los videojuegos ya han causado 120 ataques de epilepsia en Japón”.”Uno de cada tres niños utiliza gafas.” (El Mercantil Valenciano, enero 1993).

“Descubierto al menos un caso de epilepsia desencadenada por la utilización de videojuegos” (SUR 20/01/1993).

“Estudian la relación entre epilepsia y videojuegos” (La Vanguardia16/01/1993).

“Advierten que la adicción a los videojuegos puede matar” (La Vanguardia 11/01/1993).

“Consumo desaconseja la compra de videojuegos…utilizados en exceso pueden ser perjudiciales, no suelen ser creativos y dificultan la sociabilidad”
“…Pero ¡atención!, los videojuegos no son ni mucho menos juegos inocuos (inocentes)…Otro dato que obliga a una reflexión seria es que el 2% de los niños y niñas españoles aficionados a este tipo de juegos, se pueden considerar como verdaderos adictos, ya que confiesan dedicar siete o más horas a los juegos de ordenador. Es muy probable que si consideráramos las consolas este % de adictos se vería sensiblemente aumentado…corremos el riesgo de que los niños cada vez lean menos, practiquen menos deporte y hagan menos vida social…la adicción que crea este tipo de juego puede provocar en los niños introversión y retraimiento…el niño preferirá quedarse en casa solo jugando…No es extraño observar alteraciones o desequilibrios del sistema nervioso que se manifiestan en

forma de depresiones, ansiedad, tensión e irritabilidad, ya que las pantallas pueden alterar el funcionamiento del sistema bioquímico del individuo…"

"Después de crack, el videojuego es probablemente el producto más adictivo jamás inventado…"

"…el niño no hace nada, no usa su imaginación: se encierra en una fantasía"

"…En general, los padres tienen por costumbre horrorizarse con los hábitos de sus hijos. También les horroriza que vean la ´tele´. Y hace treinta años les horrorizaba que leyesen historietas. Y el siglo pasado, cuando veían a un chico leyendo una novela fruncían el ceño. Sea lo que sea que apasione a los jóvenes, los padres siempre lo verán con malos ojos…"

DISCUSIÓN SOBRE EL USO DE LOS VIDEOJUEGOS: UNA ESTRATEGIA PARA AFIANZAR LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO NOVENO NUEVE DEL INSTITUTO POLITÉCNICO DE BUCARAMANGA

PLAN DE CLASE Nº 2

Nombre de la actividad: Evaluación del debate y venta del proyecto
Lugar: Instituto Politécnico de Bucaramanga (aula 304)
Fecha: Julio 24 del año 2006 (100 minutos)
Tiempo total: dos horas de clases
Grupo: Noveno - nueve
Responsables: Erika Darley Serrano Angarita (docente)
Karoll Rocío Uribe Guarín (observadora)

Recursos:

- Grabación de video sobre debate inicial
- Fichas de evaluación a través de rejilla
- Papeles con preguntas

Objetivo:

- Generar desequilibrio cognitivo en los educandos de 9°9, a partir de la evaluación individual y colectiva del desarrollo del debate inicial.

- Frente a las falencias halladas en la evaluación del debate, crear la necesidad de aplicar el proyecto para la resolución de tales problemáticas.

MOMENTO 1
Tiempo estimado: 50 minutos

Estrategia: Evaluación Individual
Actividades:

1. La maestra indica a sus estudiantes que se realizará una evaluación de la jornada anterior, para ello permanecerán dentro del aula y observarán la grabación de video de su debate inicial. Mientras observan tal video, los estudiantes fijarán su atención en las debilidades y las fortalezas de la organización y ejecución de la discusión. Estos aspectos serán consignados en el cuaderno a través de un cuadro como el del siguiente formato:

CUADRO EVALUATIVO DE DISCUSIÓN INICIAL

FORTALEZAS	ASPECTOS POR MEJORAR

2. Se proyecta la grabación de video a los estudiantes, con el fin de que éstos elaboren el cuadro evaluativo de la discusión anteriormente mencionado de modo individual.

3. Se realiza una socialización de los aspectos considerados en los cuadros de todos los estudiantes, elaborando un cuadro en el tablero y preguntando a los educandos inicialmente por los aspectos positivos observados en la discusión, y finalmente por los aspectos negativos. En el cuadro del tablero se consignan los aspectos de mayor importancia y prevalencia mencionados por los adolescentes.

4. La docente titular realiza una intervención verbal dirigida al grupo, en la que expone sus apreciaciones sobre el desarrollo y evaluación del debate, y expone algunas sugerencias al respecto.

MOMENTO 2

Tiempo estimado: 15 minutos
Estrategia: Elaboración de rejilla evaluativa
Actividades:

1. La maestra invita a los educandos a desarrollar de forma individual una rejilla evaluativa de la discusión inicial (Anexo 1) donde se especifican criterios valorativos del debate tanto en el periodo de preparación como en el de ejecución de ella. (Anexo 2). La labor de los estudiantes consiste en leer interpretativamente cada uno de los ítems expuestos y determinar cuáles de ellos se tuvieron en cuenta en su intento de debate.
2. La maestra entrega a cada estudiante el formato de rejilla evaluativa y los estudiantes se disponen a resolverla.

MOMENTO 3

Tiempo estimado: 35 minutos
Estrategia: Socialización y evaluación colectiva
Actividades:

1. La maestra expone en un cartel, un formato de rejilla ampliada de la ficha evaluativa resuelta previamente por los educandos.
2. La maestra llena la rejilla atendiendo a las respuestas que los estudiantes registraron en su guía individual. Para ello da las siguientes orientaciones:

- Para cada criterio expuesto en la rejilla, intervendrá un estudiante que halla identificado la existencia de tal característica durante la actividad y uno que piense lo contrario. Cada uno debe argumentar el por qué de su posición.

- Después de las intervenciones se efectuará un conteo de los estudiantes que responden de forma afirmativa y de los que responden de forma negativa. Esos resultados serán registrados en el cartel de la rejilla ampliada.

3. La maestra insiste en la lectura de la rejilla colectiva, para que los educandos detecten sus mayores falencias e inicien su desequilibrio cognitivo al percatarse que deben trabajar mucho en su superación. Hará hincapié en las debilidades encontradas en cuanto a la estructura del debate, la falta de información sobre la temática de los videojuegos y la ausencia de argumentos sólidos para sustentar una posición específica.

4. La maestra anota en el tablero el compromiso de la siguiente sesión de clase.

Compromiso: En una hoja para entregar registrar la consulta individual sobre los perjuicios que ocasionan los videojuegos y sobre las características de la historieta.

Anexo 1

REJILLA EVALUATIVA DEL DEBATE

DEBATE	ESTRUCTURA	SI	NO	CONTENIDO	SI	NO
Antes	Se eligió colectivamente un director o coordinador.			Se eligió un tema controversial y de interés.		
	Se eligió colectivamente un secretario.			Los participantes previeron una posición definida y prepararon sus presaberes y contenidos teóricos para defenderla.		
	Los participantes se dispusieron separadamente en el aula de acuerdo a las posiciones divergentes.			Los participantes previeron las posibles posiciones de sus opositores y prepararon contrargumentos a ellas.		
Durante	El coordinador declaró abierta la sesión, presentó el tema, conoce el tema y concluyó el tema			El coordinador expuso el objetivo del debate ante el grupo.		
	El coordinador concedió la palabra a los participantes, procuró que se trataran los puntos importantes sin salirse del tema.			Se anunció el tema del debate y se ubicó dentro del proceso.		
	El secretario anotó a las personas que fueron participando, y el tiempo de intervención de cada una para darle la oportunidad del participara todos los integrantes.			Se expusieron las instrucciones que rigen a los participantes y se corroboró que hubiese sido comprendido por todos.		
	Los participantes hablaron sobre el tema del debate, respetando y escuchando por turnos las opiniones de sus compañeros.			Los participantes expusieron una posición definida frente a la temática y la sustentaron con argumentos sólidos.		
	La actividad finalizó con el resumen de las diferentes opiniones y con la lectura de las conclusiones obtenidas en la discusión con ayuda de los demás.			Los participantes postularon contrargumentos de peso frente a las opiniones de sus opositores.		
	Se realizó una evaluación de la asamblea.			Los participantes expusieron sus puntos de vista sin salirse del tema.		
				Los participantes manifestaron seguridad y uso apropiado del lenguaje al expresar sus ideas.		
				Las conclusiones recopilaron las posiciones claves de la discusión y expusieron en consenso entre ellas.		

Anexo 2

MARCO TEÓRICO DEL DEBATE

Las técnicas grupales constituyen una forma de organización colectiva en la que los sujetos tienen la oportunidad de interactuar alrededor de una temática específica, para conocerla, criticarla, ampliarla, argumentarla y por tanto enriquecerla. Entre las múltiples técnicas existentes encontramos el debate, como en excelente mecanismo para abordar un tema controversial y sentar posiciones diversas y contrarias alrededor de él con el objetivo de establecer consensos y conclusiones al respecto. Una definición más precisa del debate, nos conduce a considerarlo como "una discusión dirigida entre dos personas o dos grupos que, ante un auditorio, exponen sus ideas sobre un tema, sustentándolas con argumentos que chocan entre sí. Es una manera de presentar puntos de vista opuestos sobre un mismo tema." (El Debate: 2003). En esta controversia oral, se intenta demostrar la superioridad de unos puntos de vista sobre otros a partir del desarrollo de argumentos.

Según la clasificación expuesta en la página electrónica www.grupoice.com el debate puede ser estático, en donde generalmente las personas sostienen su punto de vista hasta el final y las decisiones se toman por votación; o formal, en donde el coordinador establece reglas para la participación especialmente en cuanto al tiempo y cada participante trata de imponer su punto de vista buscando la mejor solución a través de la argumentación y la persuasión.

Por otra parte, es necesario resaltar que todo debate debe incluir una preparación y unos objetivos que direccionen su ejecución. El texto mencionado anteriormente expone los objetivos principales del debate y las normas principales de preparación y realización del mismo.

Objetivos del debate:

- Exponer y defender opiniones sobre un tema.
- Adquirir elementos de juicio, tanto con la preparación como con las exposiciones para facilitar la toma de decisiones.
- Ejercitarse en la expresión oral y escucha; cada participante pensando en lo que va a expresar y escuchando con respeto los planteamientos de los demás.

Normas para la preparación del debate:

- ❖ Elegir un tema de interés y que suscite controversia, y preparar los contenidos teóricos.
- ❖ Escoger un coordinador o moderador, quien determina el esquema de trabajo que en algunos casos puede ser un cuestionario con preguntas elaboradas de tal manera que susciten la controversia.
- ❖ Conformar grupos que defiendan o ataquen los planteamientos en pro y en contra.
- ❖ Preparar el material y las ayudas.
- ❖ Designar un secretario.

Normas para la realización del debate:

Durante el debate el coordinador debe:

- ➢ Poner en consideración el objetivo.
- ➢ Anunciar el tema y ubicarlo dentro del proceso.
- ➢ Describir la actividad. Dar las instrucciones que rigen a los participantes y cerciorarse de que han sido comprendidas por todos.
- ➢ Formular la primera pregunta y dar la palabra en orden a los participantes.
- ➢ Desempeñar durante la discusión el papel de moderador de la discusión, agotadas las opiniones sobre la primera pregunta, pasar a formular las siguientes
- ➢ Terminado el debate, el secretario tratará de que la asamblea llegue al

consenso sobre las conclusiones.

- Realizar la evaluación con la asamblea.

Finalmente, es necesario referir que los debates deben mantener unos objetivos claros acordes con el tema de controversia y con el tipo de debate que se desea ejecutar. De igual modo la planeación es una etapa clave en el éxito de un debate; de lo contrario se tornará como una discusión desorganizada. Otro aspecto que interviene fundamentalmente en el desarrollo de esta técnica grupal son las competencias ciudadanas, que posibilitan una comunicación asertiva, un control de las emociones propias y el fomento del respeto por la palabra del otro.

Tomado de:

- **EL DEBATE. En: http://www.espanolsinfronteras.com, 2003**

- TÉCNICAS DE COMUNICACIÓN ORAL. En: www.grupoice.com, 2000

DISCUSIÓN SOBRE EL USO DE LOS VIDEOJUEGOS: UNA ESTRATEGIA PARA AFIANZAR LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO NOVENO NUEVE DEL INSTITUTO POLITÉCNICO DE BUCARAMANGA

PLAN DE CLASE Nº 3

Nombre de la actividad: Evaluación del debate y venta del proyecto
Lugar: Instituto Politécnico de Bucaramanga (aula 304)
Fecha: Julio 26 del año 2006 (50 minutos)
Tiempo total: una hora de clases
Grupo: Noveno - nueve
Responsables: Erika Darley Serrano Angarita (docente)
Karoll Rocío Uribe Guarín (observadora)

Recursos:

- Papeles con preguntas

Objetivo:

- Generar desequilibrio cognitivo en los educandos de 9°9, a partir de la evaluación individual y colectiva del desarrollo del debate inicial.

- Frente a las falencias halladas en la evaluación del debate, crear la necesidad de aplicar el proyecto para la resolución de tales problemáticas.

MOMENTO 1

Tiempo estimado: 25 minutos
Estrategia: Venta del proyecto a través de cuestionamientos
Actividades:

1. Las maestras ubican previamente y al azar bajo los pupitres de algunos estudiantes, algunos cuestionamientos que inciten la necesidad de crear un proyecto para solucionar las falencias detectadas en la rejilla.

Cuestionamientos:

- ¿Creen que sus padres, sus compañeros y sus maestros tienen posiciones parecidas a las suyas respecto de los videojuegos? ¿Cómo creen que se podría llegar a un acuerdo?
- ¿Consideran que tienen conocimiento acerca de qué es un debate cómo se organiza y cómo participar de él?
- ¿Saben qué es argumentar y cómo hacerlo?
- ¿Consideran que conocen lo suficiente sobre los videojuegos para dar argumentos sólidos a sus ideas?

2. Con los anteriores cuestionamientos, la maestra intenta llevar a los estudiantes hacia la propuesta de un proyecto que maneje la discusión de los beneficios y perjuicios de los videojuegos en los jóvenes y la llegada a un punto de conciliación de las opiniones divergentes. Para tal efecto se parte de las problemáticas creadas con los interrogantes mencionados, y se pretende que los educandos planteen soluciones posibles a éstas.

3. La maestra y los estudiantes acuerdan la realización de un debate final en el que las problemáticas identificadas con respecto a la argumentación, al manejo de la temática de los videojuegos desaparezcan, y en el que se puedan conciliar los puntos de vista de padres, estudiantes y maestros acerca del adecuado uso de los videojuegos.

4. La maestra menciona a los educandos el premio final para el cierre del debate, que consiste en una jornada de interacción con videojuegos idóneos para su formación (escogidos cuidadosamente por los jóvenes).

MOMENTO 2

Tiempo estimado: 25 minutos
Estrategia: Elaboración de conclusiones
Actividades:

1. La maestra indica a los estudiantes que es necesario construir en forma grupal una serie de conclusiones de los ejercicios anteriores, que sirvan como eje fundamental de la ejecución del proyecto de aula. Para tal efecto proporciona las siguientes instrucciones:
- Se rotará una bomba entre el grupo, siguiendo el juego del tingo tango, en el que cada estudiante pasará la bomba al estudiante siguiente hasta que se detenga la melodía.
- El estudiante que se queda con la bomba procederá a reventarla y a plantear con ayuda de sus compañeros una conclusión de las problemáticas detectadas a partir de uno de los siguientes aspectos que aparece en un papel dentro del globo: 1) Nivel de argumentación del grupo, 2) Conocimiento acerca de la organización y ejecución del debate, 3) Conocimiento acerca de los videojuegos para sentar una posición, 4) Desarrollo de Competencias Ciudadanas.
Ejemplo:
Los estudiantes del grado 9°9 del Instituto Politécnico de Bucaramanga, presentamos falencia en el desarrollo de la capacidad argumentativa, porque no sentamos una posición clara ante determinada situación y no podemos producir argumentos sólidos para sustentarla.
- Las conclusiones construidas por los estudiantes son registradas en el tablero y de forma simultánea en sus cuadernos.

2. Se desarrolla la actividad del tingo tango para la elaboración de conclusiones, conforme las instrucciones presentadas.

DISCUSIÓN SOBRE EL USO DE LOS VIDEOJUEGOS: UNA ESTRATEGIA PARA AFIANZAR LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO NOVENO NUEVE DEL INSTITUTO POLITÉCNICO DE BUCARAMANGA

PLAN DE CLASE N 4

Nombre de la actividad: Comprensión y caracterización de historietas
Lugar: Instituto Politécnico de Bucaramanga (aula 304)
Fecha: Julio 27 de 2006 (100 minutos)
Tiempo total: Dos horas de clase
Grupo: Noveno nueve
Responsables: Erika Darley Serrano Angarita (observadora)
Karoll Rocío Uribe Guarín (docente)

Recursos:

- Guía de comprensión lectora sobre una historieta (anexo 1)
- Historieta ampliada de Mafalda
- Gráficos de características de la historieta

Objetivos:
Identificar las principales características de las historietas o comics, a partir de la comprensión lectora de la intención y el sentido global desarrollados en sus textos, imágenes, símbolos y signos.

DESARROLLO DE LA CLASE

MOMENTO 1

Tiempo estimado: 35 minutos

Estrategia: Desarrollo de guía de comprensión lectora de una historieta
Actividades:

1. La maestra invita a los estudiantes a desarrollar una guía de trabajo (anexo 1) a partir del manejo de una temática de interés: la historieta. En este momento aclara que este texto no sólo tiene una función recreativa, sino que en congruencia con las actividades antes realizadas, también se expresa a través de él una posición ideológica que en algunas ocasiones es sustentada.

2. La docente da a los estudiantes las siguientes indicaciones para el desarrollo del trabajo:
-La guía será resuelta de forma individual, sin preguntas a compañeros ni maestras, dado que los educandos ya han consultado con anterioridad sobre la conformación de la historieta.
-El tiempo aproximado para la resolución de la guía es de 25 minutos.
-En las preguntas con respuesta de selección múltiple, sólo se debe escoger una opción.
-Todos los estudiantes deben resolver en forma clara las preguntas abiertas que exigen escritura.

3. Los educandos realizan la guía de trabajo conforme a las instrucciones.

MOMENTO 2

Tiempo estimado: 65 minutos
Estrategia: Socialización de respuestas y exposición de características de la historieta
Actividades:

1. La maestra indica a los estudiantes que se llevará a cabo la socialización de las respuestas a la guía desarrollada a partir de las siguientes instrucciones:

-La docente da participación a un educando que será elegido a partir del juego de tingo tango, en el que los estudiantes se pasan uno a uno un objeto al ritmo de una melodía, y al terminar el sonido el estudiante que permanece con el objeto es seleccionado. Éste expondrá ante el grupo su respuesta y solicitará nuevos argumentos.
-La maestra indagará por respuestas diferentes a la misma pregunta y de acuerdo con los argumentos más idóneos se concertará la respuesta más apropiada.
-Tras cada respuesta, la maestra intervendrá para ampliar los conceptos propios de la historieta, una vez se indague en los saberes previos de los educandos. Con cada pregunta se relacionan características del cómic, que a su vez facilitan la interpretación y análisis. La información correspondiente a la exposición de estas características se encuentra en el anexo 2.
-De esta forma se suceden todas las preguntas de comprensión de este texto gráfico y verbal.

Anexo 1

GUÍA DE COMPRENSIÓN LECTORA
INSTITUTO POLITÉCNICO DE BUCARAMANGA

Lee con atención la siguiente historieta de Mafalda y resuelve las preguntas seleccionando una única respuesta entre las posibilidades:

1. Podríamos clasificar la historieta de Mafalda como
a. cómic popular de entretenimiento
b. cómic underground o contracultural
c. cómic formal
d. cómic informativo o reflexivo

2. El contorno del globo que indica el diálogo del señor que llama, está relacionado con
a. la diferencia de edades entre Mafalda y el señor
b. la poca educación del señor
c. que Mafalda es el personaje principal en esta historieta
d. que el señor se expresa a través de un aparato electrónico

3. En la primera viñeta, las letras representan

a. el nombre de la historieta

b. la onomatopeya del teléfono

c. una acotación del autor

d. el sonido del timbre de la casa

4. La función del símbolo de la estrella sobre la bocina del teléfono se relaciona con

a. un adorno para el teléfono

b. el diálogo del señor al otro lado del teléfono

c. una parte del globo llamada rabillo

d, las ideas que produce Mafalda

5. En la cuarta viñeta el globo de diálogo del diálogo del señor se sobrepone al globo de Mafalda, esto indica que

a. no hay espacio suficiente en la viñeta

b. es más importante lo que dice el señor

c. el señor interrumpe a Mafalda

d. es más importante lo que dice Mafalda

6. En la segunda viñeta, se percibe un plano

a. médium shot o plano americano

b. close up o primer plano

c. big close up o plano detalle

d. plano general

7. El rostro de Mafalda en la última viñeta expresa

a. duda

b. conformismo

c. confusión

d. tristeza

8. En el pensamiento de Mafalda expreso en la última viñeta, el enunciado "…con que romanticismo sobrelleva los servicios públicos" está asociado con

a. la bondad de los servicios públicos

b. la mala labor de los gobernantes

c. la ineficiencia de los servicios públicos

d. el auge de las comunicaciones

- ❖ Responde de forma escrita las siguientes preguntas a partir de la lectura de la historieta de Mafalda:

9. ¿Cuál es la intención de la historieta?

---

10. ¿Cómo se relacionan los sentimientos de Mafalda con los sentimientos del señor en la historieta?

---

11. ¿Cómo ve Mafalda en la historieta al señor que llama?

Anexo 2

CARACTERÍSTICAS DE LA HISTORIETA

Posterior a un acuerdo de la respuesta de la primera pregunta, se trabaja el tema de los tipos de historieta. La maestra registra los aspectos más importantes de cada tipo de cómic en el tablero y solicita a los estudiantes registrarlos en los cuadernos. Éstos pueden clasificarse así:

1) EL CÓMIC INFORMATIVO O REFLEXIVO, en el que la función primordial es narrar determinados hechos o informaciones y en algunos casos suscitar una reflexión o una crítica del suceso. De ellos sólo existe un 10% entre los cómics del mundo. Ejemplos de este tipo de cómic son: Los agachados, Mafalda, Los Supermachos, el Cuarto Reich, Boggie, el Aceitoso.
2) EL CÓMIC DE CARÁCTER POPULAR DE ENTRETENIMIENTO, que generalmente narra situaciones que involucran la actuación de superhéroes o personajes importantes que abarcan varios episodios. Estos cómics que abarcan un 85%, no contienen una crítica intencional, pese a que abarcan temas de actualidad como la violencia. Su objetivo fundamental es entretener. Ejemlos: Archi y sus amigos, Superman, Batman, el Hombre Araña, Lágrimas y risas, el Libro Semanal y Walt Disney.
3) EL CÓMIC UNDERGROUND O CONTRACULTURAL, que exponen situaciones de actualidad, pero difieren de otras historietas por la rebeldía y uso de un lenguaje de jerga a través de sus personajes. Ocupan sólo un 5% de las historietas elaboradas. Ejemplos: Heavy Metal, Valentina, Tiras de Robert Crumb, Jayzey Lynch y otros.

Tras la segunda pregunta, la maestra amplía la información referida a la variedad de globos y contornos existentes en los cómics. Para ello expone en el tablero una

serie de gráficos correspondientes a cada clase y refiere las explicaciones correspondientes a cada una.

El globo:
El globo es un elemento primordial del lenguaje de la historieta, en el que se escriben los diálogos de los personajes. Consta de dos elementos : el contorno o silueta y el rabillo, también conocido como cauda o delta.

El globo, balloon, bocadillo o burbuja, como suele llamársele, aparece en las historietas con diferentes contornos, los cuales expresan las circunstancias que viven los personajes: un exaltado enojo, una gran alegría; el contorno remite al tono de voz, así también se pueden hacer otras precisiones sobre el estado de ánimo del personaje que habla.

Globo normal: Ovalado o rectangular. Si en la viñeta hay varios de ellos, deben distribuirse siguiendo el orden del diálogo de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha.

Globos cruzados: Cuando el orden de los personajes en la viñeta no coiciden con el orden en que hablan.

Globo en burbuja: el delta se convierte en una serie de burbujas sucesivas de mayor a menor. Se utiliza para cuando el personaje está soñando o está pensando.

Globo punteado: Cuando el personaje está hablando en voz baja.

Globo electrónico: Cuando la voz sale de un aparato electrónico como el computador, el radio, el teléfono o el altoparlante.

Globo en off o virtual: Cuando el personaje que habla está ubicado afuera de la viñeta.

En la tercera pregunta, la maestra amplía la información acerca de los lenguajes basados en la historieta y sobre los tipos de viñetas. Para ello expone gráficos en el tablero que los educandos registran en sus cuadernos.

La historieta es una estructura narrativa que cumple el propósito de contarnos un relato que al finalizar puede o no quedar en suspenso. A cada espacio delimitado por líneas de demarcación se le conoce como pictograma o viñeta, a la que se integran una serie de convencionalismos con los que el lector se ha familiarizado; quien los comprende sin necesidad de reconocer el nombre específico del repertorio simbólico, que en nuestro país copiamos de un modelo norteamericano.

Las onomatopeyas son representaciones gráficas de sonidos, son signos convencionales que sirven para sugerir al lector el ruido que producen personajes, animales o cosas, el ruido propiamente de la acción. En su mayoría, las onomatopeyas proceden del inglés y son de origen fonosimbólico. Las onomatopeyas adquieren fuerza dentro de la viñeta por la forma, las letras anchas y destacadas, acompañadas con signos de admiración o enmarcadas en una estrella irregular. Ejemplos: ¡SPLASH! (algo cayó al agua); ¡ZOOM! (Algún objeto se desplazó muy rápido); ¡CRASH! (algo se rompió);)¡BOOM! (algo estalló) y MUAA (Beso), entre otras.

Válido es resaltar que la comprensión de todas las preguntas requiere de la claridad sobre el concepto de viñeta. Las viñetas se presentan delimitadas por líneas de demarcación, pero es común observar la incentiva del dibujante al presentarlas de diferente forma. Por ello existen:

- Viñeta cuadrada
- Viñeta redonda

- Viñeta rectangular
- Viñeta Irregular
- Viñeta en forma de carril

Posterior a la pregunta 6, la maestra ahonda en los tipos de plano en la historieta. Para ello expone una serie de gráficos en el tablero, mientras los educandos los registran.

Los planos: Los planos conforman la escenografía donde el dibujante plantea una acción. Podemos distinguir en el cómic y la historieta dos tipos de plano: el plano Panorámico, que abarca un paisaje en donde puede aparecer algún personaje. El plano semigeneral, que se caracteriza por que es más cercano al panorámico.

Big Close Up o plano detalle: El Big Close up, es el acercamiento a un detalle interesante, es como cuando se ve en el cine o en la televisión, que el ladrón abre hábilmente la cerradura hay un acercamiento a la mano que sostiene la llave y gira rápidamente abriendo la chapa. El acercamiento puede ser hacia una mano, un ojo, cualquier detalle.

Full Shot, o plano general: El Full Shot corresponde al dibujo del personaje de la historieta visto de cuerpo entero.

MEDIUM PLANO AMERICANO:

El Médium Shot: Es un tipo de toma que se detecta en los dibujos que presenta la historieta, al observar que están dibujados los personajes de la cintura hasta la cabeza.

Close Up o primer plano: El criterio para clasificar las tomas o planos es tomar como referencia el cuerpo del personaje, una toma determinada nos indicará la

proporción; en el close up, el área de la imagen corresponde a la cabeza y al rostro del actor.

Al finalizar la pregunta 7, la maestra expone la información referente a la caracterización de los personajes a partir de los signos gestuales que representan. La caracterización de los personajes parte de símbolos socialmente preestablecidos, así como los gestos. Comencemos con los gestos. Roman Gubert, fue quien agrupó y clasificó gran parte de los gestos que se señalan a continuación:

- Ojos en cruz: desmayo, inconciencia, golpeado.
- Cabello erizado: miedo.
- Ojos abiertos y cejas altas: sorpresa
- Lengua afuera: sed y cansancio
- Boca abierta: asombro
- Boca sonriente: complaciente
- Boca con comisuras bajas: (tristeza)
- Mirada ladeada y ojos entrecortados: maquinación
- Cejas fruncidas: rabia
- Boca sonriente mostrando dientes; hipocresía
- Brazos cruzados a espalda o mano a la barbilla pensar con preocupación.

DISCUSIÓN SOBRE EL USO DE LOS VIDEOJUEGOS: UNA ESTRATEGIA PARA AFIANZAR LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO NOVENO NUEVE DEL INSTITUTO POLITÉCNICO DE BUCARAMANGA

PLAN DE CLASE N 5

Nombre de la actividad: Interpretación y análisis de historietas
Lugar: Instituto Politécnico de Bucaramanga (aula 304)
Fecha: Julio 31 de 2006 (100 minutos)
Agosto 2 de 2006 (50 minutos)
Agosto 3 de 2006 (100 minutos)
Tiempo total: cinco horas de clase
Grupo: Noveno nueve
Responsables: Erika Darley Serrano Angarita (docente)
Karoll Rocío Uribe Guarín (observadora)

Recursos:

- Rompecabezas de la figura de Mafalda con recortes de su biografía
- Historieta ampliada de Mafalda
- Guías de trabajo anexas

Objetivos:

- Interpretar el sentido global de dos historietas de Mafalda, para descubrir la intención comunicativa y los textos subyacentes.

DESARROLLO DE LA CLASE

MOMENTO 1

Tiempo estimado: 50 minutos
Estrategia: Contextualización a partir de la biografía de Mafalda
Actividades:

1. La maestra ha ubicado con anticipación partes de un rompecabezas de Mafalda en cinco lugares estratégicos del aula de clases: el escritorio de la maestra, el televisor. La caneca del aseo, la ventana y bajo un pupitre.

2. La maestra indica a los estudiantes que el rompecabezas se encuentra escondido en diversos sitios de salón. Informa que tras cada parte del rompecabezas está una fracción de la biografía de Mafalda (anexo1), que deberá ser recuperada por completo. Para tal efecto, la maestra lee una adivinanza que conduce a cada lugar en que se encuentra la pista (anexo 2).

3. Posterior a la lectura de cada adivinanza, la maestra escucha las respuestas y selecciona a un estudiante que acierte para que busque la pista y lea el dato de la biografía de Mafalda.

4. Una vez encontradas las piezas, los educandos arman la ilustración del personaje y hacen la lectura completa de su biografía, con el propósito de contextualizar el texto de la historieta y conocer la ideología que maneja su autor, Quino.

MOMENTO 2

Tiempo estimado: 100 minutos

Estrategia: Interpretación y análisis de la historieta 1
Actividades:

1. La maestra expone la historieta 1 de Mafalda amplificada en un cartel para los estudiantes (anexo 3).

2. La docente selecciona a un estudiante para que realice una lectura del texto, y posterior a ello entrega una guía individual con la historieta (anexo 3) para que los educandos hagan lectura personal de la misma.

3. Los estudiantes se disponen en colectivos a responder algunos cuestionamientos que la maestra formula para interpretar la historieta y descubrir su propósito y sentido global. Es válido mencionar que estas preguntas corresponden a la forma y al fondo del texto analizado. Los interrogantes que permiten desarrollar tales procesos, son expuestos a continuación:

a. ¿Con qué tipo de educación está asociado el texto de la maestra en la primera viñeta?

b. ¿Cuál es posición de Mafalda frente a la educación tradicional? Responder según el texto de la historieta.

c. ¿Qué hace Mafalda con los conocimientos que su maestra “imparte” en la clase?

d. ¿Qué es lo “realmente importante” para Mafalda?

e. ¿Cómo asocia la crítica de Mafalda con la educación actual?

Las posibles respuestas esperadas a estos interrogantes de análisis se encuentran en el anexo 4.

4. A medida que los estudiantes responden, la maestra retoma los aportes fundamentales y los escribe en el tablero, de modo que se registre todo el producto de análisis de los estudiantes.

5. Posterior al análisis efectuado, cada educando procede a redactar un párrafo en el que sintetice la intención comunicativa del texto de la historieta analizada. Para tal efecto, los estudiantes pueden valerse de los apuntes de su análisis colectivo. El párrafo construido debe consignarse en la guía de trabajo (anexo 3) de forma individual.

MOMENTO 3

Tiempo estimado: 50 minutos
Estrategia: Exposición oral de textos
Actividades:

1. Algunos estudiantes seleccionados a través del juego “tingo tango”, exponen al colectivo de compañeros y maestras su producción escrita, como una forma de coevaluación de la actividad.

2. La maestra recoge las producciones escritas para evaluar su contenido.

MOMENTO 4

Tiempo estimado: 50 minutos
Estrategia: Interpretación y análisis de la historieta 2
Actividades:

1. Una vez realizada la interpretación de la anterior historieta, la maestra procede a entregar a los educandos una nueva guía de trabajo con la historieta 2 de Mafalda (anexo 5).

2. La maestra indica que inicialmente no debe escribirse nada en las líneas de esta guía de trabajo; sino concentrarse en la interpretación del texto. Este trabajo de interpretación de la historieta es realizado por los educandos sin intervención de la docente; pues deben aplicar el proceso de lectura y análisis a través de preguntas, como se realizó con la otra historieta. La maestra selecciona a un estudiante que da orden al ejercicio y modera la discusión. En esta dinámica de participación, la maestra sólo interviene inicialmente cuando se perciba desorganización o irrespeto por la palabra del otro.

3. Luego de este ejercicio autónomo de los estudiantes, la maestra considera los aspectos analizados, y si es necesario interviene para complementar el análisis a partir de unas preguntas eje. Sin embargo, el planteamiento de estos interrogantes depende de la profundidad de manejo de la temática por parte de los estudiantes; si ya se han mencionado algunos aspectos no es necesario formular las preguntas, que son expuestas a continuación:

a. Según el rostro de Mafalda en la primera viñeta, y los enunciados que emite en toda la historieta ¿qué tipos de noticias puedes inferir que escuchó?
b. ¿Por qué Mafalda se refiere al hígado del mundo y no a otra parte?
c. ¿Cuál es la intención de Mafalda en esta historieta?
d. Si consideras los aspectos que causan la hepatitis en el hombre, ¿cómo los asocias con la “hepatitis del mundo”?

Las posibles respuestas esperadas a estos interrogantes se encuentran en el anexo 6

4. Mientras los educandos responden participativamente a los interrogantes planteados, la maestra registra en el tablero enunciados claves del análisis de la historieta. Al finalizar este proceso, la maestra advierte a los educandos que deben tomar nota del análisis realizado, para producir su compromiso en casa.

Compromiso:
Redactar en casa un párrafo en el que se sintetice la intención comunicativa del texto en la historieta 2 analizada en clase. Escribirlo en la guía de trabajo (anexo 5).

Anexo 1

BIOGRAFÍA DE MAFALDA

Mafalda es una nena curiosa e inquieta, nacida de una típica familia porteña. En un cuerpo de niña despunta la rebeldía juvenil marcada por el progresismo. Es contestataria, con una cabeza abierta y propensa a filosofar a partir de cualquier hecho cotidiano. Es una niña que sabe qué es lo que busca, y que, al mismo tiempo, ges una gran pesimista sobre la situación del mundo.

El 29 de septiembre de 1964 apareció por primera vez en una tira de Mafalda. Su autor, Joaquín Salvador Lavado (Quino), no sospechaba entonces que las reflexiones puestas en boca de este personaje serían traducidas a 26 idiomas (desde el japonés, italiano y portugués, hasta el griego, francés y holandés), y que sus libros vendería, solo en Argentina 20 millones de ejemplares. Aunque pasó tanto tiempo desde aquella historia inicial (y también desde que Quino la dibujó por última vez), el personaje sigue tan vigente como entonces.

Con una exacta dosis de simpleza y profundidad, Mafalda se convirtió en el personaje de historieta que más significa hoy para los argentinos. Para Quino (dueño de una genuina modestia), todo empezó por casualidad y sin que él se propusiera ninguna grandeza. Quino contó que:

“ En realidad Mafalda iba a ser una historieta para promocionar una nueva línea de electrodomésticos llamada Mansfield. La agencia Agnes Publicidad le encargó el trabajo a Miguel Brascó, pero como él tenía otros compromisos, me lo pasó a mí. Esto fue en 1963. Pero la campaña nunca se hizo y las ocho tiras que dibujé quedaron guardadas en un cajón. Hasta que al año siguiente Julián Delgado, secretario de redacción de “Primera Plana”, me pidió una historieta. Entonces rescaté esas tiras y bueno, ahí empezó todo”.

PRIMERA APARICIÓN: 29 de Septiembre de 1964.
EDAD: 6 años en 1964; 8 en el último libro.
APELLIDO: Quino nunca lo mencionó, aunque en una de las tiras en que su maestra le corrige un dibujo, después del nombre de Mafalda asoma una letra M (o quizá sea una N).
ALBUM FAMILIAR: Padre, madre y un hermano, Guille. Con ellos forma una típica familia de clase media, que vive en un barrio de la ciudad de Buenos Aires (Argentina). SE supone que en la calle Chile 371, en San Telmo.

Debe tener al menos una abuela, porque después de unas vacaciones les envió una postal. Algunas veces aparece una tía. Tiene una mascota, la tortuga "Burocracia".

CARACTERÍSTICAS
Mafalda es una niña excepcional, ya que su curiosidad, visión del mundo y consciencia existencial son más amplias que las de casi todos los seres humanos. Su generosidad y patriotismo también son encomiables. Es una niña precoz y muy despierta, y nunca le faltan preguntas para sus abnegados padres. Está siempre preocupada por la humanidad, la paz y los derechos humanos. Espera tener una carrera universitaria y ser alguien en la vida. Critica duramente a su madre y a su padre, porque muchas veces son algo pasivos.

LAS COSAS QUE MÁS LE GUSTAN:
Entre sus pasiones figuran Los Vétales, la paz, los derechos humanos y la democracia.

LAS COSAS QUE MENOS LE GUSTAN:
Sus odios más nítidos abarcan la injusticia, la guerra, las armas nucleares, el racismo, las absurdas convenciones de los adultos, y claro, la sopa (bueno, decir que la "odia" quizá es poco).

Tomado de:

MAFALDA. En: www.todohistorietas.com, 2000

QUINO Y Mafalda, el mundo de Mafalda. En: www.dreamers.com, 2002.

Anexo 2

ADIVINANZAS

AUNQUE MUCHAS HAY EN EL SALÓN,
POCAS HAY TAN GRANDES COMO YO
(mesa de escritorio)

ENTRE CABLES ENREDADOS
TRAIGO UN SECRETO BIEN GUARDADO
(televisor)

AQUÍ DEBAJO ESTOY…
OBSERVANDO TUS PIES HOY
(debajo del pupitre)

AUNQUE ENTRE PAPELES ANDO
YO ME ESTOY DIFERENCIANDO
(papelera)

¡SI NO ME RESCATAN YA
EL VIENTO ME ARRASTRARÁ!
(ventana)

Anexo 3

MI MAMÁ ME MIMA
MI MAMÁ ME AMA
LA FELICITO, SEÑORITA; VEO QUE TIENE USTED UNA MAMÁ EXCELENTE
Y AHORA, POR FAVOR, ENSÉÑENOS COSAS REALMENTE IMPORTANTES

Anexo 4

PREGUNTAS DE INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS
HISTORIETA 1

a. ¿Con qué tipo de educación está asociado el texto de la maestra en la primera viñeta?

La acción de la maestra está relacionada con una educación tradicional, en donde se da prioridad a la repetición, a la memorización, por encima de la interpretación o el análisis. Generalmente, se enseñan contenidos poco significativos para el estudiante y desconectados de su realidad.

Por otra parte, la enseñanza de la lengua está fragmentada, no parte de un texto completo.

b. ¿Cuál es posición de Mafalda frente a la educación tradicional? Responder según el texto de la historieta.

El enunciado de Mafalda en la última viñeta: "…y ahora por favor enséñenos cosas realmente importantes…", permite notar oposición entre lo importante y lo no importante en la enseñanza de la escuela, en donde lo inútil está asociado con la repetición y memorización de palabras sin ningún contexto y sin sentido. Mafalda asume una posición de rechazo frente a la educación tradicional, que no sitúa los aprendizajes en un contexto real y que no exige el desarrollo de procesos de pensamiento de los estudiantes.

c. ¿Qué hace Mafalda con los conocimientos que su maestra "imparte" en la clase?

En la tercera viñeta, mafalda contextualiza los enunciados expuestos por la maestra y les otorga una sentido real, les da un significado. Mafalda hace una comprensión de las palabras superficiales de la maestra y las convierte en un texto que relaciona emocionalmente con la vida de la maestra. Por lo tanto, la niña muestra a la maestra la forma en que ella debe desarrollar el pensamiento de sus alumnos. De esta forma continúa cuestionando la vaga labor de la docente.

d. ¿Qué es lo “realmente importante” para Mafalda?

Para Mafalda, lo realmente importante representa lo contrario a lo que su maestra le enseña; es decir, los conocimientos integrados en un contexto real de aplicación. Lo útil y práctico y no el conocimiento fragmentado y desconectado de la realidad. Lo importante en este caso, no radica en la lectura de las partes, sino en la relación de estos componentes con el todo y su funcionalidad real.

e. ¿Cómo asocia la crítica de Mafalda con la educación actual?

La crítica que presenta Mafalda, posee una validez universal en la educación actual, en la medida en que muchos de los conceptos y conocimientos, hoy se “imparten” de forma descontextualizada. La escuela plantea unos contenidos, que casi nunca están próximos a las necesidades, expectativas y preferencias de los educandos. Aún no se ha logrado en las escuelas la configuración de una formación integral y de un aprendizaje significativo, no para los exámenes sino para la vida.

Anexo 5

....Y ESTAS HAN SIDO LAS NOTICIAS DE LA ACTUALIDAD MUNDIAL
¡TIC!
SI TUVIERAS HIGADO,.... ¡¡QUÉ HEPATITIS,¿EH?
QUINO

Anexo 6

PREGUNTAS DE INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS
HISTORIETA 2

a. Según el rostro de Mafalda en la primera viñeta y los enunciados que emite en toda la historieta ¿qué tipos de noticias puedes inferir que escuchó?

Mafalda debe haber escuchado noticias de guerra, violencia, pandemias y todas las problemáticas que actualmente consumen a diversos países del mundo, y a toda la población Latinoamericana, de la que ella forma parte. Todas esas noticias atestan a los medios de comunicación, y de ellas se aprovecha para comerciar más violencia.

b. ¿Por qué Mafalda se refiere al hígado del mundo y no a otra parte?

Estableciendo la metáfora de hígado del mundo, es posible pensar que Mafalda se refiere a este órgano que ocupa gran lugar en el cuerpo humano. El hígado es un órgano vital, el más grande y el que se encuentra conectado a toda vertiente sanguínea y a todos los demás órganos. Tal vez si el mundo tuviese hígado realmente, estaría completamente enfermo y contaminado, casi desahuciado. Mafalda utiliza la comparación con la enfermedad humana para dar más realismo a su idea, y para que sus interlocutores se aproximen más al estado de gravedad en que se halla el mundo.

c. ¿Cuál es la intención de Mafalda en esta historieta?

Mafalda quiere hacer un llamado de auxilio a todos los lectores, por eso muestra un mundo en crisis, un mundo enfermo. Utiliza esa metáfora del mundo enfermo

para sentar su voz de protesta, para cuestionar la indiferencia del humano rente a la destrucción del mundo.

d. Si consideras los aspectos que causan la hepatitis en el hombre, ¿cómo los asocias con la “hepatitis del mundo”?

Los hombres mismos retoman malos hábitos que destruyen su propio cuerpo y salud: el alcohol, el tabaquismo, las drogas y los abusos en la alimentación, causan enfermedades diversas. Asimismo, el hombre ha estado enfermando constantemente al mundo con las guerras, la injusticia y la contaminación.

DISCUSIÓN SOBRE EL USO DE LOS VIDEOJUEGOS: UNA ESTRATEGIA PARA AFIANZAR LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO NOVENO NUEVE DEL INSTITUTO POLITÉCNICO DE BUCARAMANGA

PLAN DE CLASE N 6

Nombre de la actividad: Elaboración de la red conceptual de la historieta
Lugar: Instituto Politécnico de Bucaramanga (aula 304)
Fecha: Agosto 9 del 2006 (50 minutos)
Agosto 10 del 2006 (100 minutos)
Tiempo total: tres horas de clase
Grupo: Noveno nueve
Responsables: Erika Darley Serrano Angarita (Observadora)
Karoll Rocío Uribe Guarín (Docente)

Recursos:

- Carteles para construir la red conceptual
- Pliegos de papel bond divididos por viñetas
- Formatos con criterios de evaluación de la historieta

Objetivos:
Reorganizar la información referente a la historieta a través de la estrategia de estudio de la red conceptual, ahondando en sus características y forma de elaboración.

Aplicar los conceptos construidos acerca de la historieta, a partir de la construcción colectiva de una de ellas.

DESARROLLO DE LA CLASE

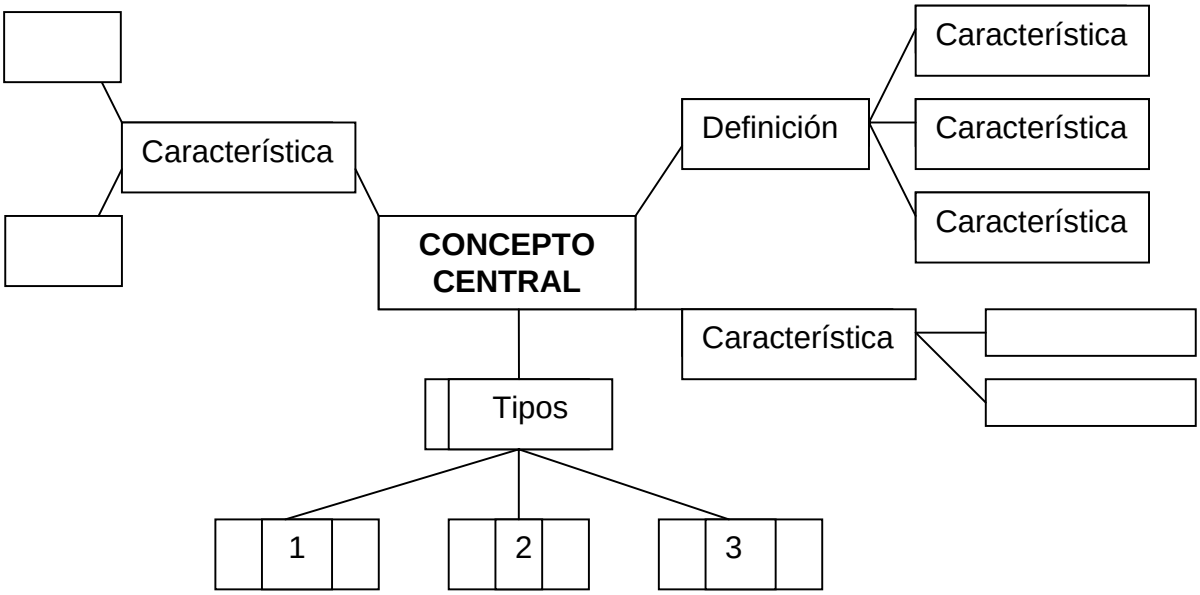
MOMENTO 1

Tiempo estimado: 20 minutos
Estrategia: Exposición oral
Actividades:

1. La maestra propone a los educandos organizar la información referente a la “historieta”, de manera que su concepto y características sean clasificados y puedan ser estudiados con facilidad. De esta manera, vende la idea de construir una “red conceptual”.

2 .La maestra indaga en los presaberes que los estudiantes poseen acerca de las “redes conceptuales” y otros esquemas semejantes, y elabora una lista en el tablero sobre las características mencionadas.

3. La docente retoma los aportes de los estudiantes y explica las características más sobresalientes de la “red conceptual” realizando un esquema sencillo en el tablero, como se presenta a continuación:



4 La maestra enumera en el tablero los pasos a seguir al momento de elaborar la “red conceptual”:

a. Elegir un tema o concepto de interés

b. Ubicar el concepto principal en la parte central del espacio donde ha de elaborarse la “red” y encerrarlo dentro de un óvalo o rectángulo. Escribir el concepto en letras mayúsculas.

c. Trazar líneas rectas alrededor del concepto central, de donde se desprenderán las características, subtemas, conceptos y demás datos relevantes que correspondan a la temática tratada. De cada uno de ellos, pueden surgir otros.

d. Encerrar en un óvalo o rectángulo las características, subtemas y datos que se desprendan del concepto central.

e. Ubicar los “ejemplos” que corresponden a cada una de las características o subtemas al final de la información presentada.

5. La maestra solicita a los estudiantes mencionar algún concepto en particular y rellena el esquema elaborado de forma sencilla para que las instrucciones expuestas con anterioridad sean totalmente comprendidas.

MOMENTO 2

Tiempo estimado: 60 minutos
Estrategia: Construcción colectiva e individual de la red conceptual
Actividades:

1. La maestra invita a los educandos a construir una “red conceptual” sobre la historieta y para ello expone las instrucciones a seguir:

-Se distribuirán en el tablero algunos carteles que en conjunto conforman la “red conceptual” de la historieta, elaborada por la maestra (anexo 1)

-Cada cartel se encontrará tapado por un papel que impide ver la información desarrollada y sobre el cual se encuentran algunos cuestionamientos que permitirán a los estudiantes rellenar su “red conceptual” individual.

-Cada educando elaborará en su cuaderno su propia “red conceptual” de la historieta, resolviendo los interrogantes planteados.

-Una vez culminada la “red conceptual” individual, la maestra indagará en las respuestas de los educandos, en la medida en que retira los carteles superpuestos y socializa la información.

2. Los educandos realizan la “red conceptual” de la historieta de forma individual.

3. La maestra socializa ante el grupo su propia “red conceptual”.

MOMENTO 3

Tiempo estimado: 50 minutos
Estrategia: Construcción grupal de una historieta
Actividades:

1. La maestra invita a los educandos a construir una historieta relacionada con los perjuicios que pueden ocasionar los videojuegos y para ello expone las siguientes instrucciones:

-Se organizan siete grupos de cinco estudiantes y dos grupos de seis estudiantes cada uno y buscan un nombre para cada equipo.

-Cada grupo recibe medio pliego de papel bond, dividido en cuatro viñetas donde tendrá lugar la historieta.

-La actividad es desarrollada en un tiempo aproximado de 50 minutos, a partir de los cuales cada grupo tiene la oportunidad de evaluar a otro.

-Todos los estudiantes deben participar en la elaboración de la historieta o bien sea dibujando o contribuyendo con la información que llevará la misma.

-Es necesario que los dibujos de la historieta sean grandes y claros, porque deben ser expuestos luego ante el grupo.

2. Los estudiantes se disponen a construir la historieta de forma colectiva y a exponerla en un lugar visible del salón.

MOMENTO 4

Tiempo estimado: 20 minutos
Estrategia: Evaluación grupal.
Actividades:

1. La maestra informa a los educandos que se llevará a cabo la evaluación de la actividad anterior y para ello expone las siguientes instrucciones:

-Cada grupo recibe un formato de evaluación que debe marcar con su nombre y el del grupo al que valora (anexo 2).

-La maestra enumera a todos los grupos del uno hasta el nueve y al azar les otorga el número de otro equipo que los estudiantes deben evaluar.

-Se destinan tres minutos para que cada grupo en la medida en que es nombrado, lea en voz alta el contenido de su historieta.

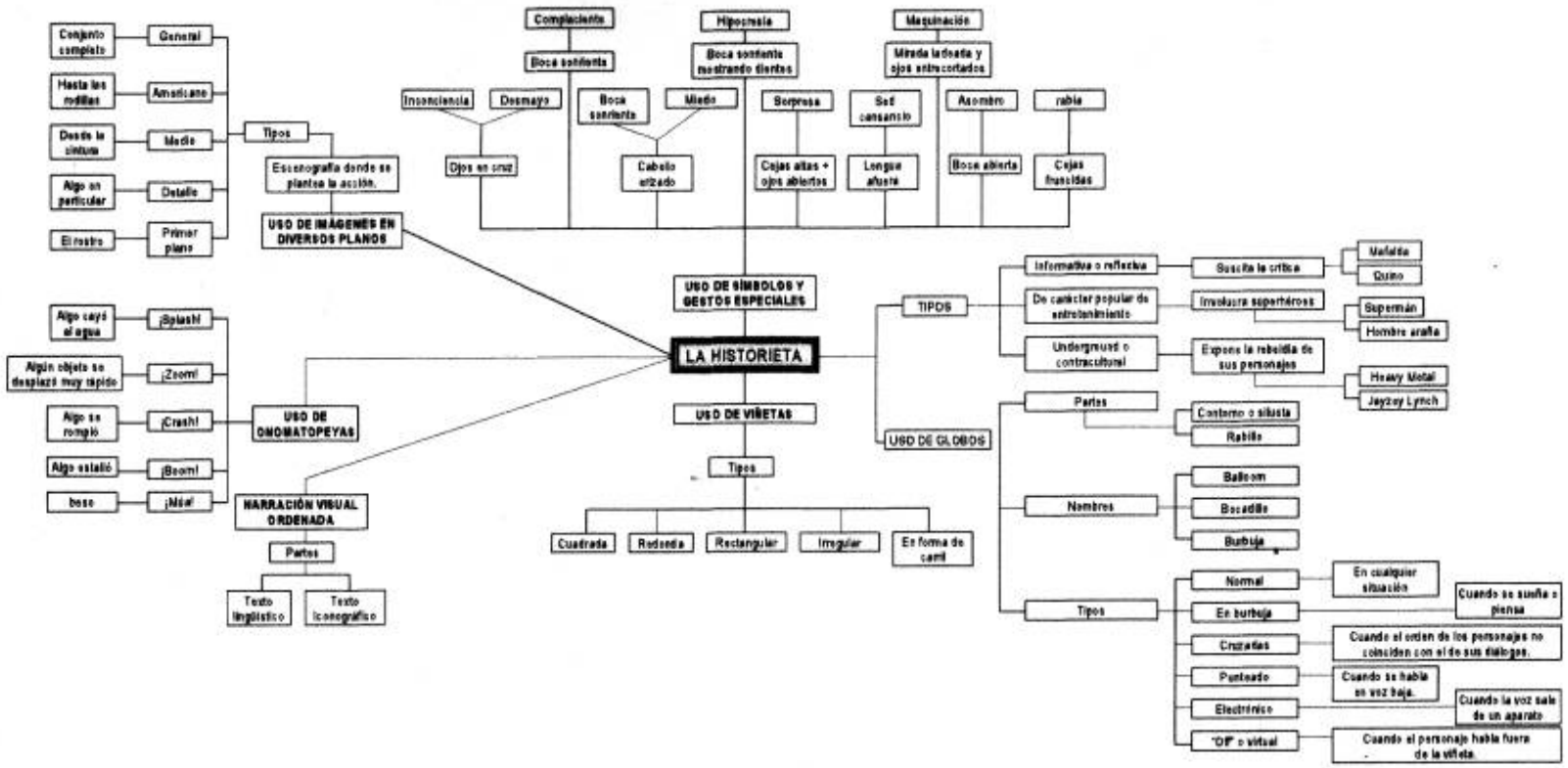
-Cada grupo elige a un representante, quien una vez culmine la exposición de la historieta, prosigue como integrante del grupo evaluador a calificarla según los criterios del formato. Cada criterio seleccionado, debe ser argumentado durante la evaluación.

-La maestra estará evaluando tanto la intervención del grupo expositor, como la tarea del grupo evaluador.

-La maestra recoge los formatos de evaluación al finalizar la clase.

2. Los estudiantes llevan a cabo el ejercicio evaluativo de la historieta.

Anexo 1



Tomado de: MÉRIDA, Manuela. Taller del análisis de la comunicación 1. Fascículo 5. Introducción al discurso y contenido de los cómics o historietas. México, 2002.

Anexo 2

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BUCARAMANGA

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FORMATO DE EVALUACIÓN

"La historieta"

Nombre del grupo expositor:

Nombre del grupo evaluador:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SI	NO
La historieta manifiesta un uso adecuado del lenguaje, de manera que expresa una intención clara		
La historieta expresa claramente y con ingenio los perjuicios que causa la interacción con videojuegos.		
La historieta posee textos lingüísticos y textos gráficos, expresados en forma adecuada.		
La historieta hace uso de símbolos, gestos especiales u onomatopeyas que expresan significados relevantes para dar sentido a la historia,		
La historieta muestra una secuencia coherente de los hechos, exponiendo un inicio, un desarrollo y final concreto.		
La historieta ha sido elaborada con originalidad, creatividad y gusto estético.		

DISCUSIÓN SOBRE EL USO DE LOS VIDEOJUEGOS: UNA ESTRATEGIA PARA AFIANZAR LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO NOVENO NUEVE DEL INSTITUTO POLITÉCNICO DE BUCARAMANGA

PLAN DE CLASE N 7

Nombre de la actividad: Evaluación de párrafos escritos
Fecha: Agosto 14 de 2006 (100 minutos)
Tiempo total: dos horas de clase
Lugar: Instituto Politécnico de Bucaramanga (aula 304)
Grupo: Noveno nueve
Responsables: Erika Darley Serrano Angarita - docente
Karoll Rocio Uribe Guarín - observadora

Recursos :

- Carteles de frases escritas por los estudiantes

Objetivo:
. Evaluar el desarrollo del proceso escritor, a partir de unos criterios determinados (relativos a la forma y a fondo) en la composición de un párrafo escrito.

DESARROLLO DE LA CLASE

MOMENTO 1

Tiempo estimado: 20 minutos
Estrategia: Socialización de producciones escritas
Actividades:

1. La maestra procede a solicitar el producto del compromiso asignado en la clase anterior, que consiste en la construcción de un párrafo escrito acerca de la intención de la historieta 2. Este cómico fue analizado por los educandos y la docente a partir de la interpretación individual y colectiva de algunos interrogantes claves, en la sesión pasada.

2. Algunos estudiantes seleccionados intencionalmente por la docente exponen su párrafo construido frente a sus compañeros, con el fin de socializar el compromiso asignado. Este ejercicio de trabajo en casa, pretende evaluar el proceso de interpretación y análisis individual de la historieta, y asimismo dar cuenta de la escritura de los educandos.

3. La maestra sugiere a los estudiantes que piensen objetivamente en algunas debilidades y fortalezas referidas tanto a la forma (redacción, uso de vocabulario, coherencia, cohesión y estructura de la oración) como al fondo (sentido de los enunciados, congruencia con el tema solicitado), de los textos leídos. Sin embargo, los educandos deben abstenerse de hacer comentarios al respecto y en cambio los preparan para el siguiente momento de evaluación.

MOMENTO 2

Tiempo estimado: 40 minutos
Estrategia: Coevaluación y autoevaluación de producciones escritas
Actividad:

1. La maestra retoma tres de los párrafos elaborados por los estudiantes en la anterior clase, a partir de la interpretación y análisis de la historieta N-1 (anexos 1, 2 y 3). Con el propósito de evaluarlos colectivamente, la docente sitúa tres enunciados provenientes de los párrafos seleccionados; que son escogidas intencionalmente por las considerables falencias de escritura y de contenido que

presentan. En pequeños carteles se exponen al grupo las frases textuales de autoría de algunos educandos que son enunciadas a continuación:

- “La intención de la Istorieta es Que le enseñe algo mas importante que mi mama me mima.Si no lo mas importante le servira mas en la vida de Mafalda”.

- “mafalda no le da importancia a lo que la profesora le dice y siendo que la información es importante, lo que pasa es que las apariencias engañan y toca ver las cosas desde otro punto de vista”.

- “la Historieta o la intencion de la maestra a mafalda no tuvo importancia porque penzo que ese tema no tenía importancia para el pensamiento de mafalda o la forma de ver las cosa de otra forma”.

2. Sin identificar los nombres de los autores, la maestra lee al grupo las frases elegidas y solicita a los estudiantes adoptar una posición de seriedad en la actividad para evitar burlas o juicios subjetivos y vanos.

3. La maestra hace un análisis de forma y de fondo a cada una de las frases (anexo 4), teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Redacción correcta
- Uso de vocabulario
- Coherencia y cohesión en la oración
- Estructura de la oración
- Sentido de los enunciados
- Congruencia con el tema solicitado
- Ortografía

Para ello, cuestiona a los estudiantes sobre la adecuada aplicación de estos criterios en cada frase seleccionada. De forma simultánea, la docente aclara algunos aspectos que le permitan realizar una evaluación conjunta sobre la calidad de los textos escritos.

4. La maestra afianza la forma de construir oraciones de los educandos indicando una forma sencilla de organizar una frase coherente: sujeto+verbo+complemento. Sin embargo, refiere a los educandos que una vez superada dicha estructura existe una mayor libertad en la organización de la oración, sin perder de vista su cohesión.

MOMENTO 3

Tiempo estimado: 30 minutos
Estrategia: Lectura de producciones escritas
Actividad:

1. La maestra ha seleccionado con anterioridad los tres párrafos más adecuados de acuerdo con los criterios de forma y de fondo ya enunciados.

2. Como un ejercicio de motivación, la maestra nombra uno a uno de los tres estudiantes para que hagan lectura de su producción al grupo. Esta actividad tiene el propósito de exaltar la labor de algunos estudiantes y a su vez, motivar a los demás educandos para que logren cierto interés por el mejoramiento de sus procesos de lectura y escritura.

MOMENTO 4

Tiempo estimado: 10 minutos
Estrategia: Escritura de sugerencias para el proyecto pedagógico

Actividades:

1. A petición de los educandos en el desarrollo de una clase anterior, las maestras leen a éstos la gama de contenidos contemplados en el Plan de Acción del proyecto.

2. Con el objetivo de contar con los intereses reales y preferencias de los estudiantes en la posible reformulación o complementación de los contenidos del plan, la maestra solicita aportes y sugerencias de los estudiantes por escrito.

Anexo 1

La intencion de la Istorieta es que le enseñe algo mas importante que "Mi mama me mima" Si no lo mas importante que le servira mas en la vida de Mafalda.

Forma I
Fondo. I

↷ volteela ↷ voltear

Anexo 2

Marcela lee la información a lo que la Profesora le dice siendo que la información es importante, lo que pasa es que las apariencias engañan y toma esas cosas desde otro punto de vista

REDUNDANCIA

no es apropiado. Reemplazar por "hay"

Anexo 3

CORRECCIÓN:

Forma: I
Fondo: I

LA INTENCIÓN DE MAFALDA, SE REFLEJA EN QUE A PESAR QUE NO LE INTERESABAN EL TEMA DE LA MAESTRA, SI MI MAMÁ ME MIMA O MI [illegible] ESO NO LE DABA MUCHA IMPORTANCIA A MAFALDA, QUERÍA QUE LE ENSEÑARAN COSAS QUE APRENDER Y SOBRE TODO QUE EN LA VIDA ALGUNA VEZ NECESITARÁMOS.

Anexo 4

ANÁLISIS DE PÁRRAFOS ESCRITOS

Frase 1

- “La intención de la Istorieta es Que le enseñe algo mas importante que mi mama me mima.Si no lo mas importante le servira mas en la vida de Mafalda”.

Fallas de redacción:
“La intención de la Istorieta es Que le enseñe algo”
No se especifica quién enseña, a quién enseña. Aquí “la Iistorieta” está funcionando como un pronombre, no hay un sujeto claro.

Fallas ortográficas:
Istorieta - historieta
En señe - enseñe
Mas - más
Servira - servirá

Fallas de cohesión y de coherencia:
La primera frase no es coherente con la segunda en el párrafo, ni tampoco existe una conexión entre ambos enunciados, en tanto en ambos hay falencias en la redacción.

Fallas de fondo:
La idea expresada en el párrafo no responde a la intención de la historieta, sino a lo que piensa el personaje de Mafalda, por tanto no hay un sentido claro de las ideas expuestas.

La producción quedaría así: La intención de la historieta es que Mafalda desea que le enseñen algo más importante en su escuela que “mi mamá me mima”, algo que le sea útil en su vida.

Frase 2

- “mafalda no le da importancia a lo que la profesora le dice y siendo que la información es importante, lo que pasa es que las apariencias engañan y toca ver las cosas desde otro punto de vista”.

Fallas en redacción:
La frase “…y siendo que la información es importante…” repite términos con respecto a la frase anterior y no afianza una oposición de los dos primeros enunciados.
Existe un mal uso del léxico, referente al término “toca”, que puede reemplazarse por “es necesario ver…”. Con respecto de “..ver las cosas…”, debe especificarse a qué tipo de cosas se refiere.

Fallas en coherencia y cohesión:
No existe coherencia entre la afirmación de que la información es importante y la referencia de “las apariencias engañan”. No hay conexión lógica entre los enunciados, y no existen argumentos que sustenten las ideas.

Sentido de los enunciados
Las ideas no representan la intención de la historieta, ni tienen un sentido claro debido a las fallas de redacción.

Fallas ortográficas:
Apariensias - apariencias

La producción quedaría así: Mafalda no da importante a lo que la profesora le dice, pese a que la información es relevante.

Sin embargo, ésta no expresa la intención de la historieta.

Frase 3

- “la Historieta o la intencion de la maestra a mafalda no tuvo importancia porque penzo que ese tema no tenía importancia para el pensamiento de mafalda o la forma de ver las cosa de otra forma”.

Fallas de redacción:
En la frase “la Historieta o la intencion de la maestra a mafalda”, la historieta significa lo mismo que la intención de la maestra, debido a la comparación que establece la letra “o”. Por otra parte, “…la intencion de la maestra a mafalda…”, no indica ninguna relación de correspondencia.
Se repiten constantemente los términos Mafalda, importancia y formas.

Fallas de coherencia y cohesión:
En ninguna parte de las frases se expone una idea clara, ni se suministran razones para sustentar una posición. Las frases además carecen de conexión lógica. En general las frases no tienen sentido.

Fallas ortográficas:
Intencion - intención
Penzo - pensó
Tenia - tenía

Mezcla mayúsculas y minúsculas en la frase.

DISCUSIÓN SOBRE EL USO DE LOS VIDEOJUEGOS: UNA ESTRATEGIA PARA AFIANZAR LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO NOVENO NUEVE DEL INSTITUTO POLITÉCNICO DE BUCARAMANGA

PLAN DE CLASE N 8

Nombre de la actividad: identificación de características del párrafo
Fecha Agosto 16 del año 2006 (50 minutos)
Agosto 17 del año 2006 (100 minutos)
Tiempo total: tres horas de clase
Lugar: Instituto Politécnico de Bucaramanga (aula 304)
Grupo: Noveno nueve
Responsables: Erika Darley Serrano Angarita - docente
Karoll Rocio Uribe Guarín - observadora

Recursos:

- Cartel con un párrafo
- Ocho párrafos en rompecabezas

Objetivo:
. Identificar la superestructura del párrafo atendiendo a sus características primordiales, para reescribir un texto elaborado con anterioridad.

DESARROLLO DE LA CLASE

MOMENTO 1

Tiempo estimado: 30 minutos
Nombre de la actividad: Revisión de tarea sobre el párrafo

Estrategia: Socialización
Actividad:

1. La maestra recuerda a los educandos la necesidad de ampliar la información referente al párrafo y su estructura, debido a las falencias halladas en la construcción de textos sobre la interpretación de la historieta. A partir de ello invita a la socialización de la tarea, exponiendo las siguientes instrucciones:

- Se anotarán en el tablero cinco aspectos correspondientes al concepto de párrafo y al azar serán designadas a cada una de las cinco filas del grupo: “Definición del párrafo”, “Constituyentes de párrafo”, “Características del párrafo”, “Tipos de párrafo” y “Formas de elaboración”.

- Cada uno de los integrantes de cada fila se ocupara de revisar en su tarea la consulta realizada alrededor del aspecto que le correspondió, para proceder a participar.
-La maestra concederá la palabra solo a los estudiantes que se encuentren indicando ordenadamente y realizara una toma de notas en el tablero posterior a los aportes escuchados.
-De forma simultánea a la lectura de los aportes de los estudiantes, la maestra ampliara la información referente al “párrafo” y sus características (anexo 1).
-Los estudiantes registrarán en sus cuadernos la información.
-Se lleva a cabo la socialización de la tarea tal como lo sugieren las instrucciones anteriores.

MOMENTO 2

Nombre de la actividad: Identificación de la estructura de un párrafo.
Tiempo estimado: 50 minutos
Estrategia: Análisis colectivo

Actividad:

1. Con el objetivo de identificar la superestructura y características del párrafo ya vistas en la teoría, la maestra expone en el tablero un cartel con el párrafo relacionado con “el lenguaje visual en la etapa de enamoramiento” (Anexo 2).

2. La maestra solicita a un estudiante leer en voz alta el párrafo expuesto y posterior a ello cuestiona a los educandos sobre sus opiniones e interés al respecto.

3. La maestra orienta a los educandos en la identificación y características de este párrafo planteando una serie de cuestionamientos que serán resueltos a partir de las siguientes instrucciones:

-La maestra expone un cuestionamiento determinado para el grupo, relacionado con el tema central del párrafo, la idea principal, las ideas de desarrollo, el enunciado de conclusión o cierre, su unidad, coherencia y elementos de enlace (Anexo 2).

-Tras cada cuestionamiento la maestra selecciona al estudiante que indique en silencio, para que responda a el argumentando su respuesta.

-Para llevar a cabo su identificación de la idea central, las ideas de desarrollo y el enunciado de cierre, el educando seleccionado las subraya con un marcador en el párrafo expuesto en el tablero.

MOMENTO 3

Nombre de la actividad “identificación grupal de la estructura de un párrafo”
Tiempo estimado: 40 minutos

Estrategia: Trabajo grupal
Actividad:

1. La maestra invita a los educandos a realizar un ejercicio grupal para afianzar los conocimientos construidos alrededor del párrafo, para ello expone las siguientes instrucciones:

-Los estudiantes se organizaran en ocho grupos de acuerdo a la organización que propone la maestra. La docente enumerara de uno a cuatro a cada uno de los educandos y luego pedirá que se ubiquen alrededor del salón.

-Cada grupo recibirá un rompecabezas correspondiente a un párrafo específico, que los educandos ordenarán y leerán. Se distribuirán cuatro rompecabezas diferentes, para los ocho grupos (anexo 3).

-Los integrantes de cada grupo elegirán a un representante, quien registrará en una hoja para entregar, los cuestionamientos que la maestra copia en el tablero y las respuestas a ellos. Los demás realizarán esta labor en sus cuadernos.

-El grupo que culmine primero la actividad, será ganador.

2. La maestra copia los siguientes interrogantes en el tablero y solicita a los educandos registrarlos y responderlos según su párrafo.

a. ¿Cuál es el tema central del párrafo?
b. ¿Cuál es el enunciado principal del párrafo?
c. ¿Cuáles son los enunciados de desarrollo del párrafo? ¿Por qué?
d. ¿Cuál es el enunciado de cierre del párrafo? ¿Por qué?
e. Identifiquen las palabras o proposiciones que conectan unos enunciados con otros.

3. Una vez culmine la actividad anterior, cada representante comenta las respuestas de su equipo ante todo el grupo. Se establecen comparaciones entre los equipos que poseen el mismo párrafo y la maestra junto a los educandos comparten opiniones. Cada intervención debe estar argumentada

MOMENTO 4

Nombre de la actividad: Reescritura del párrafo sobre el análisis de la historieta
Tiempo estimado: 30 minutos
Estrategia: Trabajo individual
Actividad:

1. Tras los conocimientos que los educandos han construido sobre el párrafo hasta este punto, la maestra propone al grupo volver a la lectura se su párrafo sobre el análisis de la historieta, atendiendo a las sugerencias y correcciones que allí aparecen. De esta forma, les entrega la guía evaluada y les destina un tiempo de 15 minutos para reescribirlo al respaldo de la hoja. La maestra recuerda la presencia de un enunciado central, unos enunciados de desarrollo y un enunciado de cierre. Además, advierte sobre el sentido, la unidad y coherencia del mismo.

Anexo 1

MARCO TEÓRICO
EL PÁRRAFO

Definición

Se suele definir el párrafo como un conjunto de frases relacionadas que desarrollan un único tema. Es una unidad intermedia, superior a la oración e inferior al apartado o texto, con valor grafico y significativo. Tiene una identidad grafica porque se distingue visualmente en la página… Tiene unidad significativa porque trata exclusivamente un tema o algún aspecto particular en relación al resto del texto (Cassany: 1993).

Estructura

Constituyentes	
Frase inicial o entrada	Es la frase mas importante, suele introducir el tema o la idea central.
Frase de desarrollo	Desarrollan, Precisan, explican el tema o idea principal. Se suelen relacionar mediante el uso de marcadores textuales.
Marcadores textuales	Conectores, conjunciones etc. Estructuran las frases desarrollo.
Frase de conclusión o cierre	Generalmente es una recapitulación o un resumen en el que se reitera algún dato revelante que interese remarcar

EXTENSIÓN

La extensión de los párrafos es variable y no hay normas. Depende del estilo o incluso de la época. Los libros del estilo recomiendan un máximo de 4 o 5 frases, 20 líneas o 100 palabras

Textualización

El subproceso de textualización traduce los contenidos mentales en elementos de lengua, con lo que genera decisiones en el léxico-semántico, morfosintáctico y ortográfico.

Tipos de párrafo

Párrafo de enumeración:

Sirve para organizar la información en un texto permitiendo presentar una serie de informaciones relacionadas entre si.

La estructura de este tipo de párrafos esta compuesta por una frase organizadora que ayuda al lector indicándole la organización del texto. Esta frase puede ir antepuesta o pospuesta a un inventario de propiedades que se refieren al mismo objeto, idea o hecho. Se suelen distinguir tres tipos de frases organizadoras:

Frase recuento: en ella se dice el número de elementos que citaran a continuación o que le anteceden.

Frase síntesis: En este tipo de frase se anticipan los elementos de inventario, presentando cada uno de ellos brevemente.

Frase de encuadramiento: Resume sin precisar el numero de elementos que se presentaran a continuación.

Para relacionar entre si los elementos del inventario, además de ordenarlos con un criterio determinado, se pueden utilizar conectores que indiquen orden, distribución, adición etc.

Párrafo de apertura:

El párrafo de apertura es el párrafo que introduce el texto. Su función es fundamental, ya que en éste el autor presenta el problema, plantea la tesis, contextualiza, atrae el interés del lector, etc. A veces es conveniente dejar este párrafo para redactarlo al final.

Tipología

Síntesis. En ella se resume el tema o la tesis del texto. Con frecuencia se desarrolla el titulo.

Anécdota. La introducción incluye una anécdota, una historia cuya función es atraer e implicar al lector, que sirve para ponerle en antecedentes sobre el tema.

Cita. Su función es parecida a la anterior. Es muy eficaz para atraer al lector. La cita puede ser desde un refrán hasta un poema. Seria conveniente utilizar algún diccionario de citas o frases celebres. No obstante, si se tiene instalado el programa Bookshelf de Microsoft, la ayuda es innegable. Veamos como funciona:

Párrafo de Cierre

El párrafo de cierre tiene los siguientes objetivos: resumir el sentido general del texto, redondear el texto dándole pleno sentido, y dejar un buen recuerdo en el lector.

Tipología

Síntesis. Se presenta en este párrafo un resumen de las ideas esenciales del texto.

Anécdota En ella, a través de elementos narrativos se recuperara lo esencial del texto.

Cita Es posible la utilización de citas siempre y cuando tengan relación con un tema expuesto.

Frase interrogativa En esta, se plantean aquellas cuestiones no resueltas, o que se resolverán en el futuro y quedan abiertas.

Analogía Se compara el tema tratado con una situación o hecho semejante, con el fin de reforzar las ideas ya expuestas.

Métodos de Desarrollo. Existen varios métodos de elaboración de un párrafo. Al elaborar un párrafo se debe de tomar en cuenta los detalles basados en una descripción con la finalidad de trasmitir una idea clara al lector. Otro factor importante lo es la definición, si se requiere, para la elaboración del párrafo.

Lo básico es definir de una forma concreta y con un orden establecido el objeto, animal, ciencia o cosa que se desea desarrollar, luego las oraciones sub-siguientes deben enfatizar cualidades demás y factores diferenciales.

También es importante desarrollar criterios como antitesis, comparación y ejemplos para darle versatilidad al párrafo. Por ultimo, definir causas y consecuencias, trabajar en la argumentación que no es más que el conjunto de hechos y narraciones que giran en torno a la idea principal, concluirán el buen desarrollo de un párrafo.

En resumen podemos concluir que un párrafo esta compuesto por una oración principal y varias oraciones importantes. La oración principal o temática que es la que sintetiza al párrafo, o sea, extrae la idea general a cerca del tema que estamos desarrollando.

Las oraciones secundarias complementan la oración principal y define los atributos y cualidades de la oración principal. La oración principal debe ser precisa y general.

Además todo párrafo contiene elementos de enlace que permiten establecer nexos y relación entre las ideas de un párrafo. Un párrafo puede ser elaborado atendiendo uno o más de los métodos expuestos anteriormente.

Cualidades del párrafo. Unidad: La unidad determina el criterio de redacción de un párrafo. Todas las oraciones de un párrafo deben de estar relacionadas con la oración principal para que pueda decirse que hay unidad. Es decir que, todas las ideas que lo integran deben tratar sobre un mismo tema.

La coherencia: Consiste en seguir el orden lógico de las ideas que conforman el párrafo. Es decir, todas las oraciones se suceden en un orden lógico y natural: ayudando a mantener a través de todo el párrafo la idea principal.

Elementos de enlace: En la redacción de párrafos, la coherencia se pone de relieve utilizando elementos de enlace y de transición.

Fuentes bibliográficas:

DE FERNANDEZ, Nova y otros. Lengua Española, 1996

DE MOQUETE Marcia Jiminian y COT de Ureña Carmen. Lengua española básica, 1995

CASSANY, D. La cocina de la escritura. Anagrama, 1993. p.84

Anexo 2

Directamente a los ojos

“El lenguaje visual es la forma de comunicación más expresiva en la primera fase de la atracción sexual entre dos personas. En los ojos se quieren leer los pensamientos y los sueños de aquella persona que resulta tan atractiva. Se llega a pensar que las palabras pueden ocultar la verdad o no ser lo suficientemente intensas, mientras que se confía que una mirada profunda sea capaz de decirlo todo. El estímulo visual suele ser muy importante en la captación inicial del interés, que quizá lo sea más en el varón que en la mujer. En cualquier caso, los ojos son el punto de partida de la carrera”.

VANGUARDIA LIBERAL. La relación sexual y la fecundación. En: Enciclopedia de la vida, fascículo 13.

CUESTIONAMIENTOS

1. ¿Cuál es el tema central del párrafo?

   El lenguaje “visual” como un aspecto primordial en la etapa de enamoramiento.

2. ¿En qué enunciado está expresada la idea central del párrafo? ¿Qué lugar ocupa dentro del mismo?

   El enunciado: “El lenguaje visual es la forma de comunicación más expresiva en la primera fase de la atracción sexual entre dos personas”, expresa la idea central del párrafo y se haya ubicado en la parte inicial del mismo.

3. ¿Cuáles son los enunciados de desarrollo del párrafo? ¿Qué función cumplen dentro del mismo?

-“En los ojos se quieren leer los pensamientos y los sueños de aquella persona que resulta tan atractiva”.
-“Se llega a pensar que las palabras pueden ocultar la verdad o no ser lo suficientemente intensas, mientras que se confía que una mirada profunda sea capaz de decirlo todo”.
-“El estímulo visual suele ser muy importante en la captación inicial del interés, que quizá lo sea más en el varón que en la mujer”.

Los anteriores párrafos explican, amplían y argumentan el por qué el lenguaje visual es considerado como la forma de comunicación más expresiva en la etapa de atracción y enamoramiento. El primer enunciado de desarrollo refuerza la importancia de este lenguaje al catalogarlo como un canal para descubrir lo más íntimo y personal del otro sujeto. El segundo, resta importancia a la presencia de otro lenguaje (verbal) para dar fuerza a la comunicación visual y el tercero arroja un dato de interés que puede llamar más la atención del lector. Así pues estos enunciados desarrollan y otorgan peso a la idea.

4. ¿Cuál es el enunciado de conclusión o cierre? ¿Qué función cumple dentro del párrafo?

“En cualquier caso, los ojos son el punto de partida de la carrera”.
Dentro de este párrafo, el enunciado de cierre corrobora la idea central expuesta en el inicio.

5. ¿Se cumple con el criterio de unidad en la construcción de este párrafo? ¿Por qué?

El párrafo cumple con el criterio de unidad porque todos los enunciados que lo constituyen están relacionados con la idea central. Todas las oraciones convergen a la relevancia del lenguaje visual en la etapa de enamoramiento de la personas.

6. ¿Es coherente el párrafo? ¿Por qué?

El párrafo es coherente porque sus ideas siguen un orden lógico y natural, que mantiene vigente el enunciado central, otorgando sentido y claridad a lo que se está expresando.

DISCUSIÓN SOBRE EL USO DE LOS VIDEOJUEGOS: UNA ESTRATEGIA PARA AFIANZAR LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO NOVENO NUEVE DEL INSTITUTO POLITÉCNICO DE BUCARAMANGA

PLAN DE CLASE Nº 9

Nombre de la actividad: Lectura de noticia sobre violencia en los videojuegos.

Lugar: Instituto Politécnico de Bucaramanga (Aula 304).

Fecha: Agosto 23 del año 2006 (50 minutos)

Agosto 24 del año 2006 (100 minutos)

Tiempo total: cien horas de clase

Grupo: Noveno-Nueve

Responsables: Erika Darley Serrano Angarita (Docente)

Karoll Rocío Uribe Guarín (Observadora)

Recursos

- Siete hojas con preguntas de comprensión de lectura
- Un silbato
- Fotocopias de la noticia (anexo 1)

Objetivo

Desarrollar la comprensión de lectura y el análisis de un texto informativo (noticia) sobre la violencia en los videojuegos, a partir de la interpretación de su macroestructura.

MOMENTO 1

Tiempo estimado: 30 minutos

Estrategia: Elaboración de un listado de perjuicios ocasionados por videojuegos, a partir de la indagación individual

Actividades:

1. La maestra hace entrega a los estudiantes de la tarea asignada en una clase anterior, que consiste en consultar acerca de los perjuicios que causa la interacción con los videojuegos. Estos textos escritos se han evaluado con anterioridad y sólo obtienen nota los estudiantes que hicieron entrega de tal compromiso.

2. Con ayuda de las consultas, los estudiantes realizan una lista de diez perjuicios que causan estos juegos. Para ello, la maestra elabora el listado en el tablero a partir de los aportes de los estudiantes; de modo que aparecen en la lista situaciones negativas como: el bajo rendimiento escolar, la adicción o ludopatía, el aislamiento social, el desarrollo de la violencia, entre otros .

3. A partir de este listado, la maestra selecciona la temática de la violencia, que se encuentra frecuentemente asociada con estos juegos electrónicos. Tras esta indicación, la docente formula los siguientes interrogantes a los educandos: ¿qué saben sobre la violencia generada a partir de los videojuegos? ¿Conocen alguna historia relacionada con esta temática?

4. La maestra selecciona a los estudiantes que indiquen para que hagan comentarios libres.

MOMENTO 2

Tiempo estimado: 20 minutos
Estrategia: Indagación de saberes previos a la lectura
Actividades:

1. Como una actividad de preparación a la lectura de la noticia (anexo 1), la maestra formula a los estudiantes ciertas preguntas a partir de las cuales pretende contextualizar el texto informativo. Las preguntas son las siguientes:

a. ¿Saben en donde está situada la ciudad de Columbine?
b. ¿Conocen algún aspecto importante de esta ciudad?
c. ¿Recuerdan a Columbine o al estado de Colorado por algún suceso especial?
Las respuestas a estos interrogantes se encuentran en el anexo 2

2. En caso de que los estudiantes desconozcan datos relevantes sobre Columbine (Colorado) presentes en las preguntas, la maestra complementa o suministra la información, haciendo un mayor énfasis en el suceso de la “masacre escolar” ocurrida allí. Para ello, se vale de la información de la noticia “Motivados por odio actuaron asesinos de Columbine” (anexo 3). De esta forma, los educandos se encuentran situados en el contexto en que se desarrolla la noticia.

MOMENTO 3

Tiempo estimado: 70 minutos
Estrategia: Lectura y comprensión lectora de texto informativo (noticia)
Actividades:

1. La docente entrega a los educandos una guía individual que contiene la noticia.

2. La maestra sugiere una lectura individual del texto a los estudiantes. Posterior a ello, la docente lee frente al grupo la noticia.

3. Los estudiantes se organizan en siete grupos equitativamente y se ubican de modo que los grupos formen un círculo cerrado.

4. La maestra proporciona las instrucciones para el desarrollo de la actividad:

-La maestra entrega a los grupos siete hojas de papel, cada una con una pregunta sobre la noticia leída.
-Cada grupo de estudiantes inicia con una hoja de pregunta que debe resolver en forma clara y completa, y por consenso del equipo.
-Los grupos deben resolver cada interrogante en un tiempo aproximado de tres minutos. Cada tres minutos, la maestra produce un sonido con el silbato y los grupos deben entregar su hoja al conjunto de la izquierda y recibir simultáneamente la hoja del grupo de la derecha.
-Pese a la brevedad del tiempo, las respuestas deben estar correctamente elaboradas (claras, completas y coherentes) de lo contrario serán anuladas.
-El ejercicio finaliza cuando a cada grupo retorna la hoja inicial.

5. El ejercicio se desarrolla conforme a las instrucciones y de este modo los estudiantes realizan una comprensión lectora de la noticia en forma colectiva, a partir de las siguientes preguntas:

a. ¿Cuál es la intención del autor de la noticia?
b. Sinteticen con sus palabras la idea global que la noticia expresa (máximo tres renglones).
c. ¿Qué posición asume el autor de la noticia con respecto de los videojuegos?
d. ¿De cuántos estudios sobre los efectos de los videojuegos habla la noticia?
e. ¿Qué posición sientan los estudios en los que se apoya la noticia, frente a los videojuegos? ¿Con qué razones la sustentan?
f. ¿Qué tipo de texto es? ¿Por qué?
g. ¿Qué otro título le pondría a este texto?
Las posibles respuestas a estas preguntas están en el anexo 2.

6. Al finalizar la actividad, la maestra lee las respuestas a cada pregunta. En consenso los estudiantes eligen la más apropiada y la registran en su cuaderno. Si se hace necesario complementar alguna respuesta antes de anotarla, la maestra interviene. Finalmente, los educandos tendrán la noticia y las preguntas de comprensión registradas a modo individual. Dicho consenso grupal tiene por objetivo la evaluación de la comprensión lectora en colectivo.

MOMENTO 4

Tiempo estimado: 20 minutos
Estrategia: Resolución de preguntas de opinión personal
Actividades:
1. La maestra formula a los estudiantes las siguientes preguntas de opinión posteriores a la comprensión lectora de la noticia:

- ¿Están de acuerdo con lo expuesto en la noticia acerca de la acción de los videojuegos? ¿Por qué si, por qué no?
- Para los estudiantes que interactúan regularmente con videojuegos: ¿transformó este texto su opinión sobre los videojuegos? ¿por qué si, por qué no?

2. Los estudiantes responden a las preguntas libremente y las argumentan.
Compromisos: Los siguientes compromisos son imprescindibles para la próxima clase:
-Indagar sobre las características y la estructura de la noticia
-De acuerdo con lo indagado, recortar una noticia de periódico completa y traerla a clase.

Anexo 1

Estudio: videojuegos fomentan violencia
Los niños estudian menos y pelean más

Por AFP

22 de Agosto de 2005

WASHINGTON - Otro debate sobre la violencia en los videojuegos estalló este lunes en Estados Unidos luego que una nueva investigación concluyera que los niños que sucumben en esta diversión durante horas son más violentos, chocan con sus mayores y pueden tener un menor rendimiento escolar.

El estudio publicado este fin de semana en una convención sobre el tema en Washington DC, confirma que estos juegos son nocivos para la personalidad de sus usuarios. Recientemente numerosas asociaciones familiares y figuras políticas han denunciado estos juegos como los más violentos y han pedido incluso su prohibición.

El estudio muestra por ejemplo que los niños que son fanáticos de los videojuegos de artes marciales con frecuencia ensayan sus "aprendizajes" con sus propios amigos y los profesores notan que los alumnos que se divierten con ellos son más agresivos que los otros.

Suelen tener la "tendencia a imitar en realidad los gestos que aprenden de sus personajes en la pantalla", subraya el doctor Kevin Kieffer, de Saint Leo University en Florida (sudeste) co autor de un estudio de 20 años sobre este tema. Gente que usa un video juego de ese tipo durante solo 10 minutos detectó características agresivas en su comportamiento apenas dejado el juego.

Aquellos que adeptos a estos juegos suelen ser más agresivos también con sus profesores.Algunos analistas vinculan esta relación entre juego y violencia con la matanza en la escuela de Columbine (Colorado, 1999), ya que los jóvenes autores de la masacre eran fanáticos de los video-juegos.

Tomado de AFP, Univisión. En: www.univisión.com titulares de Estados Unidos, 2005.

Anexo 2

Posibles respuestas de comprensión lectora de la noticia

FASE PREVIA

a. ¿Saben en dónde está situada la ciudad de Columbine?

La ciudad de Columbine está situada al oeste de Estados Unidos, en América del norte. Específicamente en el estado de Colorado; sin embargo, no se clasifica dentro de las ciudades más importantes de este estado.

b. ¿Conocen algún aspecto importante de esta ciudad?

Columbine y en general el estado de Colorado, cuentan con una riqueza geográfica considerable, en tanto poseen los picos más altos de montañas rocosas.

La capital del estado de Colorado es Denver. En esta y en otras ciudades como Columbine existen gran cantidad de inmigrantes; algunos de ellos de habla hispana.

c. ¿Recuerdan a Columbine o al estado de Colorado por algún suceso especial?
El más reciente suceso fue la masacre realizada en una institución educativa de Columbine en el año de 1999, ejecutada por dos estudiantes del plantel (ver anexo 3).

FASE DURANTE

1. ¿Cuál es la intención del autor de la noticia?

La intención del autor es de carácter informativo, pues desea relatar que se ha generado un nuevo debate sobre el usote videojuegos y las consecuencias que éstos conllevan a partir de nuevos estudios sobre el tema. El autor genera polémica con la noticia, en tanto sólo expone los resultados de investigaciones que apuntan a perjuicios ocasionados por este tipo de juegos. Por ello en la noticia, el autor asocia directamente al juego con el aprendizaje de violencia.

2. Sinteticen con sus palabras la idea global que la noticia expresa (máximo tres renglones).

De nuevo, los estudios muestran resultados poco alentadores resultantes de la interacción de los jóvenes y niños con los juegos de video. Numerosos estudios exponen una clara relación de estos juegos con el desarrollo de una personalidad violenta y agresiva.

3. ¿Qué posición asume el autor de la noticia con respecto de los videojuegos?

Aún cuando el autor polemiza a parir de los perjuicios provocados en la interacción con los videojuegos, no sienta una posición clara a favor o en contra de ellos; se limita a informar sobre los hechos relevantes.

4. ¿De cuántos estudios sobre los efectos de los videojuegos habla la noticia?

Explícitamente, habla de dos estudios investigativos sobre los efectos de los videojuegos. Sin embargo, deja ver que existen muchos estudios sobre el tema y por tanto habla de unos tantos.

5. ¿Qué posición sientan los estudios en los que se apoya la noticia, frente a los videojuegos? ¿Con qué razones la sustentan?

Los resultados de los estudios se manifiestan como detractores de los videojuegos, en tanto confirman que son nocivos para el desarrollo de la personalidad de los usuarios. Su mayor argumento es la asociación de estos juegos con las actitudes violentas de los niños y jóvenes.

6. ¿Qué tipo de texto es? ¿Por qué?

El texto es una noticia, pues su intención primordial es informar sobre un hecho en especial atendiendo a la resolución de preguntas sobre el acontecimiento, tales como ¿qué?; ¿cómo?; ¿quién?; ¿por qué?; ¿cuándo?; ¿dónde? El suceso del que se habla en el texto es de actualidad y genera conflicto, a partir del descubrimiento científico. Dichos aspectos caracterizan una noticia.

7. ¿Qué otro título le pondría a este texto?

“Juegos peligrosos”, por ejemplo. Porque los videojuegos según el texto, son dispositivos que pueden generar personalidades agresivas y violentas.

Anexo 3

MOTIVADOS POR ODIO ACTUARON ASESINOS DE COLUMBINE

- El desprecio a sus compañeros fue la principal causa que los llevó a matar a 12 estudiantes y a un profesor.
- Planearon el atentado por mucho tiempo y lo concretaron un 20 de abril de 1999.

EU 7 de julio
El odio y el desprecio hacia sus compañeros fueron la principal causa que llevó a dos estudiantes a llevar a cabo hace siete años la mayor matanza perpetrada en una escuela en al historia EU, revelan documentos obtenidos en la investigación.

"Una vez que comience a matar… ténganlo presente… hay probablemente 100 personas en la escuela que no quiero que mueran. El resto debe morir" señalo Eric Harris en su diario personal en octubre de 1998. "los odio por excluirme de tantas cosas. Los odio y será mejor que me tengan miedo" "¡Odio! estoy lleno de odio y me encanta. La naturaleza humana es su muerte" añade meses después, el 20 de abril de 1999, Harris y su compañero pusieron en marcha un plan que habían planeado hace mucho tiempo. Armados hasta los dientes irrumpieron en la escuela de Columbine en el estado de Colorado y dieron muerte a 12 estudiantes y a un profesor. Cumplida la tarea se suicidaron.

A petición de diario "I.E. DEBER POST" el alguacil del condado de Jefferson, en un suburbio de Denver difundió esta semana 900 páginas de documentos incautados en los hogares de los estudiantes después de la matanza. Esos documentos incluyen informes escolares, cartas de amor, poemas, dibujos de sus planes y diarios personales.

Las páginas escritas por ambos estudiantes están llenas de frases procaces comentarios racistas y dibujos con imagen de muerte. Gran parte de estos revelan que ellos que eligieron el día de cumpleaños de Adolfo Hittler para efectuar su matanza, estaban obsesionados por las armas de fuego las bombas los asesinatos y los nazis. También muestran que estudiaron de manera exhaustiva las disposiciones federales y estatales para determinar como adquirirían las armas.

En un ensayo presentado a sus profesores Harris señala que esas leyes tenían muchos requisitos y que suponía que los criminales que deseen tener más armas, tienen buenas posibilidades de conseguirlas. En otro ensayo manifiesta que sería fácil llevar un arma cargada a la escuela. Entra a ella como una calculadora. Dos meses antes de la matanza, Klebold escribió un cuento para la clase de inglés, en el que describe a un hombre que mata a nueve estudiantes con pistolas automáticas “Vi que de él emanaba el poder, la complacencia... comprendía sus acciones”.

Y en una agenda de actividades de Klebold planificó minuto a minuto la matanza comenzando con un encuentro con su cómplice a las 6 AM del 20 de abril; 10:30 AM “preparación”, 11:12 a.m. “entrar en acción” y 11: 16 “ja ja ja”. En un calendario escolar describió con precisión lo que ocurriría… “bombas, usar fuego de cobertura... retirada... apuntar a la cabeza… suicidio”.

Después de la matanza, las autoridades escolares del estado señalaron que no tenían razones para creer que ellos fueran violentos, poco antes del incidente y después de de advertencias de los vecinos la oficina de alguacil de colombina consideró pedir una orden judicial para registrar los hogares de ambos en busca de armas. La medida nunca se llevó a cabo según los documentos. Esto también revela que Klebold tenía problemas de rendimiento escolar. Cuando se le pidió que escribiera una composición de “Kina Helar” una de la obras de William

Shakespeare dijo que no había cumplido con esa asignación “porque es muy complicada y demasiado larga”. Harris por su parte parecía tener una actitud intelectual con referencias a filósofos alemanes. Al escribir sobre su odio a las autoridades escolares se comparaba con Caliban, el rebelde de la obra “la tempestad de Shakespeare”.

DISCUSIÓN SOBRE EL USO DE LOS VIDEOJUEGOS: UNA ESTRATEGIA PARA AFIANZAR LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO NOVENO NUEVE DEL INSTITUTO POLITÉCNICO DE BUCARAMANGA

PLAN DE CLASE No 10

Nombre de la actividad: Reconocimiento de textos informativos, argumentativos y persuasivos

Lugar: Instituto politécnico de Bucaramanga (aula 304-Canchas de la Institución)

Fecha: Agosto 28 de 2006 (100 minutos)

Agosto 30 de 2006 (50 minutos)

Tiempo total: tres horas de clase

Grupo: noveno nueve

Responsable: Erika Darley Serrano Angarita (Docente)

Karoll Rocio Uribe Guarín (Observadora)

Recursos

- Pistas de papel
- Carteles de textos (cartas y afiches)
- Fotocopias de artículos

Objetivos:

- Reconocer características fundamentales de textos informativos, persuasivos y argumentativos a partir de la lectura e interpretación de cartas, artículos y afiches publicitarios.

DESARROLLO DE LA CLASE

MOMENTO 1

Tiempo estimado: 20 minutos
Estrategia: Revisión de presaberes
Actividades

1. A través de una lluvia de ideas de los educandos, se pretende consultar sus presaberes, acerca de determinados tipos de texto: la carta, el afiche y el artículo. Inicialmente, todas las ideas planteadas por los estudiantes para cada elemento son ubicadas en el tablero.

2. Posteriormente, la maestra advierte a los estudiantes que los textos no cumplen una única función siempre; de esta manera, ya se descubrió en clases anteriores que la función de la noticia no es sólo informar: Así pues, que la función de un texto estará determinada por el contexto, por la intención del autor o por otros elementos relacionados con la publicación del texto. De este modo, estudiantes y maestra seleccionan las definiciones más flexibles de cada tipo de texto, que permiten diversas funciones de los mismos.

3. Seguidamente, la maestra invita a los educandos a participar de una actividad que aclara la diversidad en tres textos comunes en la vida de un lector cotidiano: el afiche publicitario, el artículo y la carta. Para ello enuncia anticipadamente y en el aula de clases, las instrucciones del juego.

JUEGO DE BÚSQUEDA DE PISTAS: LA ISLA DE LOS TEXTOS

- Los estudiantes deben organizarse en seis grupos con número de participantes equitativos. A dos de ellos les corresponden las islas perdidas de las cartas (colores amarillo y rosado) a otros dos islas perdidas de los artículos (colores azul y rojo) y a los dos últimos grupos las islas perdidas de los afiches(colores verde y violeta)
- Cada grupo elige un capitán que organiza labores de búsqueda en su campo delimitado y a sus vez orienta el desarrollo de la prueba final.
- Todas las actividades de búsqueda se realizan en las canchas del colegio. Ningún integrante puede mantenerse fuera del equipo y todos deben participar.
- A un mismo tiempo, los grupos obtienen una instrucción general para encontrar su primera pista. Cada pista lleva al encuentro de la siguiente y en total se reúnen cuatro pistas. En cada una de ellas encuentran características básicas de lo tipos de textos enunciados anteriormente y también se hallan piezas diversas de un ejemplo real de una carta informativa, una carta argumentativa, un afiche informativo, un afiche persuasivo, un artículos informativo y un articulo argumentativo (Anexo 1, 2, 3, 4)
- Una vez halladas las cuatro pistas, cada grupo solicita a la docente la prueba final y luego se reúne para resolverlas. Las pruebas finales en todos los casos consisten en hacer lectura del texto armado y resolver determinados cuestionamientos sobre el mismo (Anexo 5) Todos los integrantes del grupo deben conseguir estas respuestas de interpretación en sus cuadernos.
- El grupo ganador es aquel que termina primero de resolver la prueba final sin haber pasado por alto ninguno de las advertencias anteriores.

MOMENTO 2

Tiempo estimado: 50 minutos
Estrategia: Desarrollo del juego LA ISLA DE LOS TEXTOS
Actividades:

1. La maestra advierte a los estudiantes que luego del juego deben retornar al aula de clases en orden.

2. Los estudiantes se ubican en el lugar de juego (canchas de la institución) y se organizan en los grupos de jugadores. A partir de este momento, inicia la actividad conforme a las instrucciones.

MOMENTO 3
Tiempo estimado: 40 minutos
Estrategia: Socialización de resultados
Actividades:

1. Para desarrollar el último punto de la prueba final (anexo 5), los grupos de textos iguales (las islas perdidas de las cartas, de los artículos y de los afiches) se unen, comparan sus textos y descubren sus diferencias, pese a la similitud en la superestructura de estos.

2. De este modo un representante de cada grupo de la isla perdida de la carta, uno de la isla perdida del afiche y otro de la isla perdida de articulo; exponen las diferencias halladas con respecto a los dos tipos de texto en cada caso.

MOMENTO 4

Tiempo estimado: 40 minutos

Estrategia: Conceptualización sobre los tipos de textos hallados (informativos, persuasivos y argumentativos)

Actividades:

1. La maestra recapitula la actividad retomando información sobre los tipos de textos interpretados (anexo 4); sin embargo, los educandos deben construir un concepto más amplio en el que estos textos no solo sean clasificados dentro del género informativo, sino dentro otras funciones posibles como la argumentativa, la persuasiva, entre muchas otras existentes.

Anexo 1

Bucaramanga, 20 de Septiembre de 2006

Señores
COLSANITAS
Ciudad

Cordial saludo

Atentamente me permito informar a ustedes sobre mi desvinculación total de su entidad como cotizante independiente, que soy hasta la fecha. Requiero de la suspensión de los servicios de salud ofrecidos por ustedes, en tanto traslado mi residencia a otro país. Para tal efecto, envío documentos adjuntos de mi identificación y de mis recibos de pago debidamente cancelados. Gratifico la excelente presentación de asistencia médica y profesional; y espero en un futuro contar con ello de nuevo en caso tal que regrese.

Agradezco de antemano la atención prestada

Atentamente,

MARIA MERCEDES CELIS
CC: 63.258.456 de Bucaramanga

Anexo 2

Bucaramanga, 20 de septiembre de 2006

Señores
PADRES DE FAMILIA
Ciudad

Atentamente

Me permito atentamente hacer la solicitud de su permiso para asistir al campamento juvenil a fin de año con mis compañeros de curso en el colegio, que se llevará acabo el próximo mes y cuyo itinerario son los pueblos de San Gil y Socorro.

Recurro a esta carta, pues estoy muy interesado en tal salida pedagógica, porque contrario a lo que puede pensarse, este es un viaje de gran provecho y de varios beneficios. El primero de ellos es el bajo costo del plan, que incluye tres días con todos los gastos por sólo $ 50.000. El segundo benéficio que representa para mí es la integración que lograré con mis compañeros de curso, con los cuales soy bastante tímido aún. El tercer y más importante aspecto es el enriquecimiento académico que aporta esta experiencia, pues conoceremos parques naturales, cosechas de diversos productos de la región, fábricas pequeñas en los pueblos, trapiches en molienda y elementos del relieve santandereano. Finalmente reitero a

ustedes que mi maestra y otros docentes de la institución están a cargo del curso y que mi comportamiento autónomo y responsable es digno de su permiso.

Agradezco de antemano la atención y su pronta respuesta

Cordialmente

ANDRÉS JIMÉNEZ

Anexo 3

LOS NIÑOS: ENTRE LA ESPADA Y LA PARED

Debido a que en los últimos años las separaciones y crisis graves en las parejas han aumentado, cada vez hay más hijos acechados por uno de los sentimientos más desagarradotes que pueden experimentar: los conflictos de lealtad respecto a sus padres. El temor a perder el afecto de quien no respalden los atrapa en una situación de la que no tienen salida sin pagar el precio de sentirse traicionado a uno o ambos padres.

Cuando el matrimonio se termina, o alguno de los padres ha establecido una nueva relación, este tipo de conflictos en los hijos es aún peor. Como los niños necesitan ver a ambos padres como personas maravillosas, la novia o novio de su papá o mamá es para ellos el único culpable de la separación y por eso, en el fondo de su corazón, le desprecian, por lo menos al comienzo.

Indignados con el padre que los dejó a ellos y a su hogar por otra (u otro), algunos hijos no quieren tener nada que ver con él y su nueva pareja. Pero no por ello dejan de sentirse traicionándolo por sentir tanta rabia hacia él o ella, lo que les produce un terrible conflicto interno. Otros, por más rencor que sientan frente a la nueva relación de su papá o mamá, tratan de ganarse el afecto de su novia(o) porque temen que el padre enamorado los deje de amar como dejó a su mamá (o papá), pero a la vez se sienten desleales con este último.

Lo grave es que quienes viven un nuevo idilio esperan que sus hijos comprendan que ellos "tienen derecho a ser felices y compartan su alegría después de lo mucho que se han sacrificado por ellos". Tácitamente, exigen la solidaridad de los hijos con esta nueva relación, ignorando que éstos también se sienten traicionados a causa de la misma. Y como además los hijos ven el dolor del padre

que ha quedado solo, creen que están siendo desleales con él o ella si se congracian con la novia(o) de su papá (o mamá). Así, los niños se ven virtualmente descuartizados entre los dos. Nada más doloroso que estar obligado a escoger entre una de las dos personas que más aman y necesitan, a precio de creer que se puede perder a la otra.

Para todos los hijos, incluidos los adolescentes, las personas más importantes en su vida son su papá y su mamá, y por eso desean tenerlos a su lado, felizmente unidos para siempre. Salvo en casos de problemas muy serios, la separación de sus padres no es motivo de regocijo para ellos sino, por el contrario, una pérdida en extremo dolorosa.

Por eso, quienes deben demostrar toda la comprensión posible, son los padres y no a la inversa. Es urgente ponerse en el lugar de los niños y evitar reunirlos con la nueva pareja hasta que puedan superar el dolor y la ira de ver que el matrimonio ha terminado. Los padres pueden aliviarles su pena asegurándoles que los siguen amando, cualquiera que sean sus sentimientos hacia ellos, y respetando su antagonismo inicial hacia quien ocupa ahora el lugar que fue de su mamá (o papá).

Y la madre o padre que quedó solo también puede ayudar a sus hijos, autorizándolos abiertamente a que amen a su padre y a "la otra" (o a su madre y al "otro"). Por difícil que esto sea, la recompensa será verlos reponerse y recobrar la fe en sus padres, y por ende en la bondad y lealtad de los seres humanos.

Anexo 4

EL RAP NO ES EL BAILE DE LOS QUE SOBRAN

Luís Fernando Barón

En el 20 de julio, el barrio del Divino Niño al sur oriente de Bogotá, el pasado 13 de noviembre hubo una peregrinación diferente a la de cada domingo. Muchachos vestidos con camisetas estampadas, chaquetas y pantalones anchos y coloridos, pañoletas y cachuchas con logos y dibujos llamativos, botas o zapatillas abultadas con "visajes", y cargados de discos bajo el brazo, llenaron los pasillos de entrada a la Atlántida, una de las pocas discotecas de la ciudad en las que se puede escuchar y baliar Rap.

¿Qué había para celebrar? Por primera vez una estación radial de música extranjera de la capital mostraba interés en las expresiones del "sur", y convocaba a grupos de raperos a concursar. La decepción llegó al comprobar que la emisora, así como la mayoría de los medios masivos de comunicación en el país, tenía una concepción bastante lejana de las prácticas y expresiones artísticas de los jóvenes de los barrios periféricos de la ciudad.

Sorprendidos, los integrantes de los grupos de Rap convocados tuvieron que pagar su propia entrada. Al poco rato, además, descubrieron que el certamen se reducía a ser un desabrido concurso de baile, algo muy lejano a sus expectativas.

Y es que el Rap es ante todo una búsqueda juvenil: la de aquellos bailarines de cuadra que desde grupos organizados se lanzan a componer canciones que hablan de sus historias, de su vida diaria, de sus sentimientos y de las condiciones sociales que los rodean e inquieran.

Desde Ciudad Bolívar, Suba o las Cruces en Bogotá, Aguablanca en Cali, las comunas de Medellín, las ciudades de la costa atlántica y del eje cafetero o el Chocó se multiplica esta manifestación cultural de resistencia a una imagen estigmatizada de la juventud que habita las zonas marginales urbanas.

Porque el Rap, una mezcla de música, coreografía y letras de versos cortos llenos de energía es, quizás la forma de expresión artística más representativa de estos muchachos. En él han encontrado una particular forma de expresión que les permite construir sus propias versiones sobre la vida, la cultura, la política, la violencia o el amor.

Te canto guerrero como cualquier chico del ghetto…
abre tus ojos para que me puedas ver, ya
pon tus oídos para que me escuches, ya…
sáltalo, sáltalo, no te quedes atrás goza este estilo que se llama reggae rap
música de suburbio de los barrios bajos
para que todo el día lo bailes del carajo".[134]

Con el rap llega la energía colectiva, la que sirve para contagiar y conducir a través de la música, el mensaje y el cuerpo en movimiento.

DE BREAK A RAP, FUERZA PARA IRRADIAR

Al principio, la mayoría de los raperos bailaba Break Dance. Después, organizados en "parches", se apropiaron de algunas calles y callejones de los barrios populares con sus enormes grabadoras, sus movimientos acrobáticos, sus coreografías y sus graffittis multicolores. Así nacen los "rapers", inconformes con su realidad e inconformes con una música que, si bien les calaba en la piel por su ritmo, estaba muy lejos de reflejar y entrañar en sus letras aquello que los tocaba, lo que vivían en su cotidianeidad, aquellas inquietudes e ideales por los que hubieran querido luchar.

Del Break heredaron la fuerza, la disciplina, la concentración y el buen estado físico –también como mecanismo de auto conservación-, opuestos a la droga, al alcohol en exceso y a todo lo que atentara contra su integridad.

[134] Fragmento de composición del grupo Etnia Rasta.

Luego llega el Rap y con él la energía colectiva, la de irradiar, la que sirve para contagiar y conducir a través de la música y el mensaje. Un rapero en el escenario impone su ritmo y expone su cuento para que lo escuche el que quiera. Los oyentes se multiplican, y hacen del rapero un modelo a seguir. Por ello es que el Rap deja de ser sólo música y baile y se convierte en un estilo de vida.

"Somos ciudadanos de la república del Rap
y tenemos que decirlo a toda la ciudad
cantando y bailando por todas partes
haciendo presentaciones en un instante
demostrándoles a ustedes que somos gente
que ríe, que siente y que tiene mente"[135]

Además como la calle es para los raperos el medio de socialización y el escenario para encontrarse y dejarse ver, su mensaje es público y continuo. Su filosofía no es el ghetto sin o el tablado. Cualquiera de los habitantes del barrio, a pasar por sus calles decoradas con pintura mural, puede contagiarse, aun cuando sea momentáneamente, de su energía.

"No queremos esto por eso yo protesto
vivamos sin violencia,
actuemos con conciencia,
mejoremos nuestra imagen
nuestra zona hay que salvar,
trabajemos siempre unidos,
sé que vamos a triunfar en la esquina ya no roben,
más bien ponte a bailar si el dinero falta…
vamos el trabajo lo dará".[136]

[135] Fragmento de composición del Grupo Contacto Rap.
[136] Fragmento de composición del grupo Peligro Social.

SI FUTURO

Existen tantos Raps como contextos sociales donde se producen y miradas que los construyen. Por eso, a pesar de nacer en condiciones sociales similares, con problemas comunes, el Rap de la Victoria es diferente al de las Cruces y al de Patio Bonito –barrios de Bogotá-, y aún más diferente al que se hace en Medellín, en Cali o en Buenaventura. Cada uno refleja los procesos, las historias y las formas de expresión local, todas distintas. Y ahí está uno de los ingredientes más importantes de esta práctica artística: la preocupación por presentar los problemas locales les lleva a sugerir propuestas singulares y específicas para denunciarles, asumirlos o solucionarlos.

Y estas miradas generalmente buscan despolarizar las imágenes construidas sobre los jóvenes, sacarlas del estigma del robo, la droga, el desorden, el asesinato o la vagancia. Por ello en sus letras es común encontrar interpretaciones moralistas o de disciplina social, que proponen un joven diferente, que sea aceptado como integrante legítimo de su ciudad y de su país en todos los espacios que integran la "sociedad".

Otra preocupación constante de los jóvenes es la de clarificar su identidad. Hay un deseo por contarle a los políticos, a los jóvenes de otras clases sociales, a las familias, a las fuerzas armadas y a ellos mismos, lo que son, lo que piensan y lo que tienen para ofrecer. Hacen énfasis en la mirada del otro como elemento constituido para la construcción del yo, una mirada que está presente en la configuración de la propia identidad.

Entender el Rap de los jóvenes de los barrios populares va más allá de escuchar sus canciones con sus mensajes. Ellos, con su forma de vestir, de caminar y de hablar, con los gestos y movimientos de su cuerpo, expresan un deseo de vivir que rompe con los espacios de no futuro. Y en su tenaz resistencia contra un medio hostil se convierten en modelo y alternativa para muchos jóvenes a quienes la sociedad no entregó sino miseria.

"Te lo juro pana, te lo juro pana

dígame al precio que está el café,
la leche, la cabarca y el papel toiler,
tomate, papa, queso sólo se ve barato
en las cuñas de la TV sin son las frutas
dígame ud. quedaron pa los ricos y los
niños de caché esta gente que quiere,
yo no sé será que nos acostumbremos
por ahora a no comer".[137]

[137] Fragmento de composición del grupo Contacto Rap.

Anexo 5

DESARROLLO DE CUESTIONAMIENTOS DE LA PRUEBA FINAL PARA CADA TEXTO

Texto No 1

1. ¿Qué tipo de texto es? ¿Por qué?

Este texto es una carta, en tanto es una información dirigida directamente a una persona o un conjunto de personas en particular.

2. ¿Cuál es la intención del texto hallado?

La intención de la autora es informar sobre su retiro a la entidad prestadora de servicios, debido a un traslado del país. Por lo tanto podemos afirmar que esta es una carta informativa.

3. ¿A qué clase de público está dirigido el texto?

El texto esta claramente dirigido a COLSANITAS EPS. A su junta directiva y administrativa.

4. ¿Cuál es la estructura externa que organiza las ideas en el texto?

Esta carta contiene un encabezamiento de fecha, a quien va dirigido y saludo, luego contiene la información esencial y por ultimo una despedida y la firma del autor.

Texto No 2

1. ¿Qué tipo de texto es? ¿Por qué?

Este texto es una carta, en tanto es una información dirigida directamente a una persona o un conjunto de personas en particular

2. ¿Cuál es la intención del texto hallado?

La intención del autor de esta carta es persuadir o convencer a sus padres para que le den permiso de ir al campamento; para ello muestra una serie de beneficios que otorga la salida y resalta su responsabilidad y autonomía. Por lo tanto este texto es una carta argumentativa

3. ¿A qué clase de público está dirigido el texto?

Esta carta esta dirigida a los padres de familia de su autor.

4. ¿Cuál es la estructura externa que organiza las ideas en el texto?

Esta carta contiene un encabezamiento de fecha, a quien va dirigido y saludo, luego contiene la información esencial y por ultimo una despedida y la fiema del autor

Texto No 3

1. ¿Qué tipo de texto es? ¿Por qué?

Este texto es un artículo de prensa que habla de un tema de interés social y de vigencia en la actualidad.

2. ¿Cuál es la intención del texto hallado?

La intención de este articulo es la de Mostar los perjuicios que trae consigo la

separación de matrimonios, en especial para los hijos. Para ello expone las causas de comportamientos inadecuados que asumen los niños frente a esta situación.

3. ¿A qué clase de público esta dirigida el texto?

Este texto está dirigido a un público familiar y en especial a un público adulto.

4. ¿Cuál es la estructura externa que organiza las ideas en el texto?

El artículo de prensa presenta la estructura de un texto en prosa, conformado por los párrafos que contienen una idea fundamental y el desarrollo de ésta a través de ideas secundarias. Además posee un titulo sugestivo relacionado con el tema central

Texto No 4.
1. ¿Qué tipo de texto es? ¿Por qué?

Este texto es un artículo de prensa que habla de un tema de interés social y de vigencia en la actualidad.

2. ¿Cuál es la intención del texto hallado?

La intención de este es mostrar que el ¨rap¨ más que un baile es un estilo de vida de los jóvenes, y por tanto transforma nuestro sistema cultural. Por tanto es posible considerar que este texto es un artículo argumentativo.

3. ¿A qué clase de público está dirigido el texto?

Este artículo esta primordialmente dirigido a público juvenil y adulto.

4. ¿Cuál es la estructura externa que organiza las ideas en el texto?

El artículo de prensa presenta la estructura de un texto en prosa conformado por párrafos que contienen una tesis central y la sustentación de esta a través de argumentos de peso. Este texto no solo busca informar sino también convencer acerca de una idea o posición ideológica. Además posee un título sugestivo relacionado con el tema central

Texto No 5

1. ¿Qué tipo de texto es? ¿Por qué?

Este texto es un afiche porque hace publicidad a un producto determinado, en este caso a una obra de teatro por ello puede decirse que es una afiche informativo.

2. ¿Cuál es la intención del texto hallado?

La intención del texto es informar al público sobre la función de la obra teatral, la fecha el lugar en que se desarrolla y el costo. Por ello puede decirse que es un afiche informativo

3. ¿A qué clase de público está dirigido el texto?

Está dirigido a todo tipo de público, pero en especial al público familiar por las fechas festivas y el horario en que se desarrolla.

4. ¿Cuál es la estructura externa que organiza las ideas en el texto?

El afiche tiene textos lingüísticos literales que indican el título de la obra, la fecha, el lugar en que se desarrolla y el costo; símbolos como es escudo de la

universidad y de la agrupación teatral y textos gráficos como la imagen que ocupa la mayor parte del afiche y representa el contenido de la obra,

Texto No 6

1. ¿Qué tipo de texto es? ¿Por qué?

Este texto es un afiche porque hace publicidad a un producto determinado, en este caso a una bebida alcohólica; pero lo hace a partir del cuerpo de una mujer. Por ello puede decirse que es un afiche persuasivo.

2. ¿Cuál es la intención del texto hallado?

La intención del texto es manipular pasionalmente al espectador para que compre la cerveza a partir de la relación que establece entre bebida alcohólica, el cuerpo de la mujer (perfecto según cánones culturales sobre la belleza femenina) y el disfrute en una playa paradisíaca.

3. ¿A qué clase de público está dirigido el texto?

Mayoritariamente está dirigido a un público masculino adulto

4. ¿Cuál es la estructura externa que organiza las ideas en el texto?

El afiche tiene textos lingüísticos literales que indican las fechas del calendario, la marca de la cerveza y el lema de la misma; símbolos como el escudo de la cerveza ¨Águila¨ y textos gráficos como la mujer en vestido de baño de dos piezas con un plano en detalle del trasero de la mujer que ocupa la mayor parte del afiche y que cobija la manilla color blanco-negro que se asocia al mundial de fútbol celebrado este año.

DISCUSIÓN SOBRE EL USO DE LOS VIDEOJUEGOS: UNA ESTRATEGIA PARA AFIANZAR LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO NOVENO NUEVE DEL INSTITUTO POLITÉCNICO DE BUCARAMANGA

PLAN DE CLASE Nº 11

Nombre de la actividad: Análisis de la imagen de un videojuego violento.

Lugar: Instituto Politécnico de Bucaramanga (Aula 304 – Canchas de la institución).

Fecha: Agosto 31 del año 2006 (100 minutos)

Septiembre 4 del año 2006 (100 minutos)

Tiempo total: cuatro horas de clase

Grupo: Noveno-Nueve

Responsables: Erika Darley Serrano Angarita (Docente)

Karoll Rocío Uribe Guarín (Observadora)

Recursos

- Guías para el análisis de la imagen
- Videojuego

Objetivo

Analizar los componentes y estructura global de la imagen de un videojuego de carácter violento, para descubrir las intenciones, significados y valores implícitos y explícitos en el texto.

DESARROLLO DE LA CLASE

MOMENTO 1

Nombre de la actividad: Descripción de la imagen de un videojuego.

Estrategia: Trabajo individual.
Tiempo estimado: 40 minutos

1. La maestra conecta el televisor del aula de clases un videojuego cuyo contenido es violento. Advierte a los educandos que partiendo de los aportes individuales, se llevará a cabo el análisis del mismo.
2. La maestra escoge a partir del juego del tingo-tango a dos estudiantes para que se sitúen frente al televisor e interactúen con el video durante algunos minutos, mientras los demás estudiantes observan la estructura y desarrollo del mismo.
3. De forma simultánea, los estudiantes llevan a cabo la descripción de la imagen del videojuego. Para ello la maestra hace entrega de una ficha individual (anexo 1) a los estudiantes y expone las siguientes instrucciones.

Cada ficha presenta un recuadro subdividido en dos partes correspondientes a la descripción y análisis de la imagen (anexo 2). Mientras observan, los estudiantes sólo completarán la casilla referente a la descripción atendiendo a cada una de las características planteadas: situación, roles de los personajes, e instrumentos verbales y no verbales. El trabajo será llevado a cabo de forma individual.

MOMENTO 2

Nombre de la actividad: Análisis de la imagen del videojuego.
Estrategia: Compartir ideas.
Tiempo estimado: 80 minutos

1. La maestra expone en un cartel una ficha ampliada, semejante a la que tienen los educandos.
2. Retomando los aportes de todos los estudiantes, la maestra completa en su cuadro la descripción de la imagen, ampliando la información y aclarando

dudas.

3. La maestra hace relectura de los datos más relevantes y a través de algunos cuestionamientos al grupo, registra en el cuadro el análisis de la información logrando construir la intención del videojuego (anexo 3).
4. De forma simultánea, los educandos registran en sus fichas el análisis efectuado. Conviene destacar que los estudiantes efectuarán sólo la descripción del videojuego de forma individual a partir de los cuestionamientos que se enuncian a continuación. El análisis por su parte, será dirigido por la maestra.

Cuestionamientos de orientación que se registran en el tablero:

a) Situación

¿Cómo es el paisaje? ¿Cuáles son los elementos más sobresalientes? ¿Hacia qué lugar específico nos remite? ¿Por qué el duelo se efectúa en este lugar y no es otro?

b) Personajes

¿Cuáles son las características de los personajes? ¿Qué elementos y accesorios sobresalen en su vestuario? Según los accesorios que portan, ¿cuál es el rol que desempeñan los personajes? ¿Qué indican los gestos y expresiones corporales de los personajes? ¿Por qué?

c) Instrumentos verbales

¿Cuál es el nombre del juego? ¿Cuáles son las expresiones del personaje cuando asesina al jugador? ¿Cuáles son las expresiones del personaje cuando es asesinado? ¿Cuáles son las expresiones del personaje cuando el jugador dispara antes de tiempo? ¿Qué términos se visualizan tanto en la parte superior como inferior de la pantalla? ¿Qué indican?

MOMENTO 3

Nombre de la actividad: Reflexión sobre el concepto de vida que maneja este video.
Estrategia: Reflexión grupal
Tiempo estimado: 30 minutos

1. A partir de un cuestionamiento, la maestra invita a los educandos a reflexionar sobre el concepto de vida que subyace a este videojuego. Considerando que el juego se compone de asesinatos y que es "ganador" quien más ocasione muertes, se pretende analizar cuál es el valor que se le otorga a la vida y la idea que se vende de ella.

Cuestionamiento:
¿Cuál es el valor que se le otorga a la vida en este videojuego? ¿Por qué?
¿Por qué asesinar?
¿Por qué a los jóvenes les atrae tanto la pelea, el desafío, los retos que impliquen la muerte?

2. Los educandos responden de forma individual en sus cuadernos tales cuestionamientos y participan exponiendo sus opiniones "argumentadas" frente al grupo.

3. La maestra relaciona el concepto de vida que pretende vender el videojuego con la información de tres noticias sobre crímenes por parte de adolescentes. A través de la narración oral de ellos, la maestra refuerza la discusión anterior (anexo 4).

4. La maestra solicita a los educandos lanzar una "lluvia de ideas" sobre las razones por las cuales los adolescentes manifiestan atracción hacia los

comportamientos violentos. Posterior a ello, amplía la información remitiéndose al punto de vista de algunos psicólogos que han investigado al respecto (anexo 5).

MOMENTO 4

Nombre de la actividad: Construcción de tesis individual.
Estrategia: Trabajo individual
Tiempo estimado: 50 minutos

1. La maestra cuestiona a los educandos sobre los presaberes que poseen acerca del significado de una tesis.
2. Aclarando que una tesis es una posición personal sobre una temática específica, la maestra solicita a los educandos elaborar un primer bosquejo de una, considerando los efectos que pueden ocasionar los videojuegos.
3. Con el objetivo de que los educandos adviertan la estructura general de una tesis, la maestra expone en el tablero dos de ellas, haciendo énfasis en el punto de vista frente a una temática que presenta cada una, y en su carácter preciso y concreto.

Ejemplo 1: “Los medios de comunicación promueven la imagen social de la mujer como un objeto sexual”.

Ejemplo 2: “El aborto es una práctica que atenta contra la idea y la moral del ser humano”.

4. La maestra expone en el tablero un cartel con una serie de enunciados y solicita a los educandos señalar sólo los que correspondan a la estructura de una “tesis”. Para ello se vale del juego del tingo-tango, donde el estudiante seleccionado argumentará frente al grupo las razones por las cuales un

enunciado se considera tesis o no.

Enunciados.

- “La drogadicción afecta el sistema nervioso de los individuos”.
- “La cuarta parte de cien es veinticinco”.
- “La guerra civil estadounidense fue causada fundamentalmente por conflictos económicos”.
- “Los videojuegos afectan negativamente las conductas de los jóvenes”
- “Dios existe”.
- “El primer invento que construyó el hombre con el fin de transportarse fue la rueda”.

Anexo 1

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BUCARAMANGA
UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
GRADO NOVENO

<table>
<tr><th colspan="3">MODELO PARA ANALIZAR LA IMAGEN</th></tr>
<tr><th colspan="2">DESCRIPCIÓN</th><th>ANÁLISIS</th></tr>
<tr><td colspan="2">1. Situación.</td><td></td></tr>
<tr><td>2. Personajes
Personaje 1</td><td>Personaje 2</td><td></td></tr>
<tr><td>Personaje 3</td><td>Personaje 4</td><td></td></tr>
</table>

Anexo 2

MARCO TEÓRICO PARA EL ANÁLISIS DE LA IMAGEN

Cabe resaltar que el cuadro del modelo para el análisis de las imágenes en los videojuegos, está basado en los aportes teóricos de Dell Hymes. Sin embargo, este modelo retoma tres elementos fundamentales del modelo de SPEAKING que incluyen a su vez los demás aspectos.

La postura global de Hymes se sostiene en la idea de que todo hecho comunicativo se estructura sobre la base de ocho componentes: Situación, participantes, finalidades, secuencia de actos, clave o tono, instrumentos, normas y géneros, cuyas siglas en inglés forman la palabra 'speaking'.

S Situación
P Participantes
E Finalidades u objetivos (Ends)
A Secuencias de actos (Acts)
K Clave o tonalidad (Keys)
I Instrumentos (Instrumentalities)
N Normas
G Géneros (conversación, novela, etc.)

1. Situación: se refiere a la localización espacial y temporal del hecho comunicativo, al tiempo y al lugar en que un intercambio verbal concreto se produce. Asimismo, la situación constituye el espacio psicosocial de la interacción, ya que la específica organización del tiempo y del espacio proporciona una atmósfera especial, propicia o no. para cada tipo de intercambio comunicativo.
2. Participantes. Este componente se refiere a los actores que intervienen en el

hecho comunicativo, a los interlocutores, a sus características socioculturales (estatus, papeles, bagaje de conocimientos, etc.) y a la relación que existe entre ellos (grado de conocimiento mutuo, relación entre iguales o jerárquica, etc.).

3. Finalidades: bajo el rótulo de finalidades se incluyen tanto las metas, es decir, los objetivos de la interacción, como los productos, aquello que se obtiene al final de la interacción. Naturalmente, metas y productos pueden no coincidir. Los participantes pueden iniciar la interacción como metas diferentes y. sin embargo, ir llegando a un acuerdo a través del proceso de negociación. O, por el contrario, en la misma interacción puede producirse una tensión o, incluso un conflicto, entre los diferentes objetivos de los participantes, de tal manera que el producto final no corresponda a ninguno de los objetivos iniciales de los participantes.
4. Secuencia de actos: La secuencia de actos se refiere a la organización y estructura de la interacción, tanto por lo que respecta al contenido como a la forma en que se estructura/n el/ los tema/s (apertura, desarrollo, cierre).
5. Clave: La clave es el tono de la interacción, el grado de formalidad o informalidad, que. dependerá del tipo de relación entre los participantes, del tema, de las metas que se persiguen, etc.
6. Instrumentos: Este componente incluye el canal y el código, es decir, las formas de hablar y lo que rodea al hablar: gestos, posición de los cuerpos, es decir, todos los elementos cinésicos y proxémicos que intervienen junto con la producción verbal.
7. Normas: Las normas pueden ser tanto de interacción como de interpretación. Las normas de interacción regulan la toma de la palabra: quién puede intervenir y quién no, de qué manera se interviene (espontáneamente, pidiendo la palabra), si se puede interrumpir a quién está hablando o no, etc. Las normas de interpretación se refieren a los marcos de referencia compartidos que permiten interpretar adecuadamente tanto lo dicho como lo no dicho; son

los mecanismos en que se basan la indireccionalidad, la cortesía, las presuposiciones y que permiten que los participantes realicen procesos de inferencia para interpretar las intenciones de los demás.

8. Género: se refiere al tipo de interacción: conversación espontánea, clase magistral, trabajo en grupos, entrevista, etc. Cada uno de estos tipos, normalmente, está organizado en secuencias discursivas diversas: expositiva, narrativa, directiva, dialogal, etc.: de entre ellas puede predominar una. la más característica de cada tipo de interacción.

Con este modelo speaking Hymes sitúa la actividad del lenguaje en el seno mismo de la comunicación, de la interacción comunicativa y de los parámetros contextúales. Plantea que se tienen, por un lado, ciertos conocimientos sobre el lenguaje en sí mismo y sobre las maneras de usarlo. Por el otro, que mostramos el grado de "habilidad" para llevar a la práctica esos conocimientos en la comunicación efectiva, al hablar, escribir o leer. Ambos aspectos, los sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad requeridos para comunicarnos y el uso en la comunicación real y efectiva, forman la llamada 'competencia comunicativa’.

Anexo 3

<table>
<tr><th colspan="3">MODELO PARA ANALIZAR LA IMAGEN</th></tr>
<tr><th colspan="2">DESCRIPCIÓN</th><th>ANÁLISIS</th></tr>
<tr><td colspan="2">1. Situación.
Poca vegetación, presencia de captus, una montaña a lo lejos y un terreno arenoso.
Ambiente diurno
Colores cálidos.</td><td>Los elementos y colores del ambiente, configuran un contexto propio del “oeste”, al que son asociados los “villanos” y “los duelos entre pistoleros”. La situación se desarrolla propiamente en un desierto.</td></tr>
<tr><td>2. Personajes

Personaje 1
Sombrero
Pañoleta en el cuello.
Chaqueta
Barba
Botas
Mirada de villano
Pistola</td><td>

Personaje 2
Alto, delgado
Barba
Botas
Pantalón
Cargador de pistolas en la cintura.
Mirada seria.</td><td rowspan="2">Aunque todos los personajes son diferentes, su vestuario y accesorios permiten reconstruir su rol de villanos, bandidos y pistoleros.
La mirada seria, el ceño fruncido, el uso de sombrero y el cargador de pistolas se convierte en un común denominador entre los personajes; características que junto al contexto nos permiten configurar una situación de “duelo” en la que se pone en juego la vida.
El reto se sucede entre cada personaje y el jugador del videojuego, donde el primero se sitúa frente a la pantalla tratando de establecer una relación proxémica real con su contrincante (competidor).
Este ambiente real se refuerza aún más con la aparición completa del cuerpo de los personajes, quienes se muestran como seres humanos en igualdad de condiciones con el jugador. El asesinato pareciera concretarse en la realidad.</td></tr>
<tr><td>Personaje 3
Alto, delgado
Chaqueta negra
Pantalón negro
Bigote
Sombrero
Cargador de pistolas
Mirada seria</td><td>Personaje 4
Chaqueta
Sombrero
Botas
Pantalón
Mirada de villano.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Instrumentos
<u>Verbales</u>
▪ Nombre del juego: “Wild Gun Man”
▪ Cuando el jugador gana el personaje responde “You won” (el jugador mata al personaje).
▪ Cuando el jugador pierde el personaje responde “You lost” (el personaje mata al jugador).
▪ Cuando el jugador dispara antes que el personaje saque la pistola aparece: “Foult”.
▪ En la parte superior de la imagen aparece “Time you”, para designar el tiempo que tarda el jugador en matar al personaje.
▪ Bajo “time you” aparece la expresión: “Gun Man” junto a un número específico que señala el tiempo que puede tardar el jugador en disparar, antes que el personaje saque su arma y lo asesine. Cada personaje posee un tiempo diferente.
▪ En la parte inferior de la imagen aparece “Reward” y junto a él una cantidad específica de dinero que el jugador suma a su puntaje si logra asesinar al personaje.
▪ Cuando el jugador asesina al personaje aparece la expresión “Bonu” correspondiente tanto al dinero que representa cada personaje, como al tiempo que logra ahorrar el jugador si mata a su contrincante antes del momento establecido.
▪ En la parte final de la imagen aparece “Store” para señalar el puntaje total del jugador.</td><td>▪ “Wild Gun Man” es una expresión escrita en lengua inglesa que significa “pistolero salvaje”. El nombre del juego no sólo nos ubica en el contexto y objetivo del mismo, sino que además deja ver una connotación violenta a través del calificativo “salvaje” que se le otorga al hombre. Por lo general el adjetivo “salvaje” sólo es utilizado para los animales considerados fieras o peligrosos para el ser humano.
▪ Ganar es sinónimo de matar en el juego. Pierde el jugador que no asesine primero. Atentar contra la vida del otro es “ganar” y merece un premio.
▪ El juego procura que tanto jugador como personaje se hallen en igualdad de condiciones para disparar. Para ello hace uso de los iconos del tiempo y de los avisos de “foult” si el jugador no sigue las reglas. Esto le otorga mayor realidad a la situación.
▪ En el duelo se pone en juego una cantidad de dinero que obtiene quien asesine primero. Es decir, quitar la vida supone un premio o ganancia material. El que cada personaje tenga un precio distinto, significa que la vida adquiere un valor cuantificable, dependiendo del grado de dificultad que le implique al jugador. Así pues la vida de los personajes se mide por un valor material diferente. Hay vidas que valen más que otras.
▪ El número de vidas del jugador aparece representado por una pistola. Es posible concluir que la vida depende del arma y de su utilización. Si bien</td></tr>
</table>

	la pistola sirve para asesinar, entonces en el videojuego el asesinato es una forma de preservar la vida.
No verbales ▪ El jugador utiliza una pistola real para asesinar a su contrincante, con un sonido especial y un efecto relámpago en la pantalla al disparar. ▪ Cuando el jugador gana el duelo, la música se torna alegre y los colores permanecen iguales caracterizando un ambiente diurno. ▪ Cuando es el personaje quien dispara y "asesina" al jugador, la melodía se torna tenebrosa y la imagen adquiere una tonalidad roja. ▪ Cuando el jugador dispara antes de tiempo, los colores se oscurecen manifestando un ambiente nocturno. ▪ Cuando el jugador disparar primero a los personajes puede suceder que: -Al personaje se le caen los pantalones y al verse en ropa interior manifiesta vergüenza. -Al personaje se le cae el sombrero y su cabeza sin cabello queda al descubierto. -El personaje cae al suelo muerto. ▪ El icono de una pistola ( ) representa el número de vidas que tiene el jugador.	▪ El uso de una pistola material por parte del jugador, otorga mayor grado de realidad al juego y refuerza el hecho de que está sucediendo un asesinato. ▪ Según lo reflejan los colores y la música, matar al personaje es sinónimo de alegría y continuidad normal del día. Por el contrario cuando el personaje es quien asesina, tanto el color rojo como la melodía fúnebre supone sangre y muerte. ▪ El anochecer que se manifiesta cuando el jugador dispara antes de tiempo, es un hecho que refuerza que el jugador está infringiendo las reglas del duelo. ▪ Disparar al personaje supone por un lado o su muerte, o la vivencia de una situación que culturalmente es catalogada como "vergonzosa" o "humillativa". ▪ El número de vidas del jugador aparece representado por una pistola. Es posible concluir que la vida depende del arma y su utilización. Si bien la pistola sirve para asesinar, entonces en el videojuego el asesinato es una forma de preservar la vida.

Anexo 4

Un joven asesina a su padre de una puñalada en el corazón en plena calle
16:49:18 – 29/07/2006
Vocento VMT

La Policía Local de Puente Genil detuvo en la tarde de ayer a F.J.C.G., de 18 años, como presunto autor de la muerte de su padre, al que apuñaló en plena calle.

Sobre las 15.20 horas, la central del servicio de emergencias sanitarias recibió una llamada alertando que en la Cuesta del Molino, detrás de una gasolinera, un hombre había sido agredido. Al llegar al lugar de los hechos, los agentes comprobaron que había una persona tirada en el suelo, sobre una mancha de sangre. Junto a él se encontraba su hijo, que confesó a los policías ser el autor del brutal asesinato, y se entregó voluntariamente.

Al chico se le intervino una hoja de cuchillo de mesa, con forma de sierra, siendo detenido y entregado al equipo de la Policía Judicial de la Guardia Civil, que también se personó en el escenario del crimen. El servicio de urgencias del 061 intentó reanimar al herido, pero sólo pudo certificar su muerte, atendiendo al detenido en una primera cura, ya que sufría un corte en el antebrazo izquierdo y otros de menor importancia en su mano derecha. Después, los efectivos sanitarios lo trasladaron hasta el centro de salud de la localidad.
Problemas familiares Los conflictos familiares podrían ser la causa del asesinato. Algunos vecinos de la Ribera Baja, aldea en la que habitan unas 350 personas, manifestaron haber sido testigos de las «locuras» del fallecido. Así, reconocieron haber recibido insultos y amenazas. «En algunas ocasiones, golpeaba las puertas de nuestros domicilios y se sabe que tanto la mujer como los hijos estaban amenazados de muerte, quizá, por celos», apuntaba un residente.

De hecho, indicaron que la esposa «había subido la cerca» de su vivienda, posiblemente, «para esconderse la desagradable vida que tenía», comentó a ABC otro vecino. Las mismas fuentes relataron que antes de ayer se escucharon gritos que provenían del domicilio del apuñalado, «por lo que llamamos a los Servicios Sociales del Ayuntamiento para informar de la situación que vivía esta familia».

Hace unos siete días, aproximadamente, que la esposa de F.C.C estaba en paradero desconocido. «Hemos llegado a pensar que su marido la tenía amordazada en la vivienda, ya que no se la veía por ninguna parte», relataron algunos vecinos. Sin embargo, según los primeros datos, no existían denuncias por malos tratos en el ámbito familiar.

El fallecido era artesano de hojalata y bronce, realizaba trabajos como cascos de romano. Junto a su agresor, era padre de un menor de unos 10 años que, según comentaron algunos testigos, iba en el coche con la víctima y se quedó en el interior del vehículo llorando.

Por celos joven de 15 años asesina a otro de su edad en el centro de Bogotá
02/22/2005 – 18:42:00 Fuente: Caracol
Un adolescente enceguecido por los celos y aparentemente drogado, asesinó de un disparo en la cabeza a un joven que hace dos meses llegó a Bogotá buscando una oportunidad de trabajo.

El hecho sucedió en el barrio La Favorita del sector de los Mártires en el centro de la capital, lugar en donde trabajaba la víctima con su hermano, atendiendo personas en una cancha de tejo.

El alcalde de la localidad, Sigifredo Castro, dijo a Caracol Radio que el hecho ocurrió cuando el muchacho conversaba con la novia, lo que despertó los celos del asesino.

El funcionario lamentó éste hecho y puso al descubierto que muchos adolescentes tienen armas de fuego en ese sector, en el que en el último operativo se decomisaron 25 armas de fuego a menores de edad.[138]

Un joven asesina a un hombre porque su sobrino supuestamente le cogió una paloma

LA HABANA, 22 de febrero (José Antonio Fornaris, Cuba-Verdad)

Un hombre falleció este miércoles en Ciudad de La Habana después de haber recibido tres puñaladas mientras estaba sentado tranquilamente frente a su casa.

Jesús Vázquez, de 43 años, había regresado de su empleo en el hospital materno-infantil "Lebredo" en la tarde del jueves 15, se sentó en el contén de la acera frente a su vivienda, en la calle C entre Ira y 2da, en la barriada de El Rosario del municipio Arroyo Naranjo, cuando uno de los tres jóvenes, que buscaban a su sobrino porque supuestamente había sustraído una paloma de ellos, dijo: "¡Ese es el tío, vamos a resolver con él!"

Vázquez no pudo ni levantarse del sitio donde estaba sentado, porque uno de los muchachos (el supuesto agraviado), de 19 años, le propinó tres puñaladas en el abdomen. Desde ese momento, Jesús Vázquez estuvo ingresado de suma gravedad en el hospital Julio Trigo.

El agresor, que según los vecinos estuvo implicado hace tres meses en otro hecho de sangre cuando hirió a tiros a otro joven, fue detenido por la policía gracias a que su propio padre, que era amigo personal del fallecido, ayudó a la detención.
Sin embargo, en muchas cuadras de esta capital se ven parejas de policías registrando a los transeúntes y pidiéndoles su carné de identidad, sin que hayan cometido ningún delito.

[138] TOMADO DE: http://www.caracol.com.co/noticias/145573.asp?id=145573

Entretanto, la violencia y los actos delictivos proliferan por la capital de Cuba.[139]

[139] Tomado de: http://www.cubanet.org/CNews/y01/feb01/23a7.htm

Anexo 5

LOS ADOLESCENTES CONTRA TODOS: LA VIOLENCIA

Dice Rozitchner: "a ellos nada les viene bien y tiene un criterio uniforme de cómo hay que ser. Su modelo no es el de joven decente pero sí el del "canchero". La cultura del alumnado de los colegios secundarios tiene este modelo del canchero, del sobrador, con el cual cree zafar de la idiotez de la institución. Los jóvenes se expresan: No somos iguales, ni podemos ni queremos serlo. Somos distintos. Distintos del cuerpo, distintos del gusto, distintos de maneras de ser y también tenemos distintas costumbres. Sufrimos de intolerancia de la diferencia. La diferencia es la libertad: que a cada uno le guste lo que le guste y que cada quién se junte con quien quiera. La Argentina es un país que no es muy tolerante con la diferencia. Y no es que nosotros seamos respetuosos de la ley, porque sabemos de sobra la cantidad de corrupción que hay en este país". El joven se siente desamparado, porque aunque "normalmente" no soporta a sus padres, extrañamente los ama y recurre a su amparo siempre, así tampoco quiere al Estado porque les obliga a jr al Colegio y a instrumentarlo de cierta manera, y a la vez no cumple con la función amparadora porque los deja de lado

El adolescente está en medio de esa tormenta en la que el medio se hace "cómplice" de este desorden estructural. Entonces, el joven debe pelear contra esa crisis y contra el caos social que le impide desarrollarse libremente. Ser diferente es complejo, es perturbante, porque los hace sentir aislados y fuera de contexto.

En un marco jurídico como lo es la Constitución de la Ciudad de Buenos Aires se lo menciona de alguna manera haciendo referencia en uno de sus artículos a la oportunidad de ser diferentes. El problema de la delincuencia los tiene casi como únicos protagonistas, porque aquellos jóvenes con carencia de oportunidades y

con una ausencia de educación óptima son los que buscarán "la vía fácil".

Su búsqueda de identidad, el contexto social que lo rechaza y su propio caos "anormal' hacen campo propicio para transgredir, para delinquir. Es así que el joven se droga, bebe alcohol o exhibe el sexo en plena calle. En ese escenario en donde la sociedad se burla de él y se ostenta la corruptela del adulto, se desarrolla el adolescente. Además, los medios masivos de comunicación le enseñan que matar es legal, que beber y fumar es un placer y que todo vale. En pocas palabras, el joven es ese ser que deambula por un mundo que lo arroja al vacío y que debe pelear ante dos frentes: el de su propio cuerpo y psiquis, y el del mundo que lo rodea.

Comprendiendo el Comportamiento Violento de Niños y Adolescentes

Factores que aumentan el riesgo de la violencia

Muchas investigaciones han llegado a la conclusión de que hay una interacción compleja o una combinación de factores que lleva a un aumento en el riesgo de un comportamiento violento en niños y adolescentes. Estos factores incluyen:

- Comportamiento agresivo o violencia previa;
- Ser la víctima de un abuso físico y/o sexual;
- Exposición a la violencia en el hogar y/o la comunidad;
- Factores genéticos (hereditarios de la familia);
- Exposición a la violencia en los medios de difusión (televisión, radio, etc.);
- Uso de drogas y/o alcohol;
- Presencia de armas de fuego en la casa;
- Combinación de factores de estrés socioeconómico en la familia (pobreza, carencia de medios, privación severa);
- Separación matrimonial, divorcio, padre/madre soltero, desempleo, y falta de apoyo por parte de la familia)

- Daño cerebral debido a heridas en la cabeza.[140]

[140] http://www. maristas. com. ar/champa/poli/derecho/adolhtm

DISCUSIÓN SOBRE EL USO DE LOS VIDEOJUEGOS: UNA ESTRATEGIA PARA AFIANZAR LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO NOVENO NUEVE DEL INSTITUTO POLITÉCNICO DE BUCARAMANGA

PLAN DE CLASE Nº 12

Nombre de la actividad: Evaluación de la lectura y análisis de imágenes en el videojuego.

Lugar: Instituto Politécnico de Bucaramanga (Aula 304, biblioteca).

Fecha: Septiembre 6 de 2006 (50 minutos)

Septiembre 7 de 2006 (100 minutos)

Tiempo total: tres horas de clase

Grupo: Noveno-Nueve

Responsables: Erika Darley Serrano (Observadora)

Karoll Rocío Uribe (Docente)

Recursos

- Grabación en CD del juego de video HITMAN 2.
- Computador
- Video beam.

Objetivo

- Leer e interpretar las imágenes de un videojuego, bajo la perspectiva de análisis semiótico, para hallar significados, intenciones y valores explícitos e implícitos de dicho texto.

DESARROLLO DE LA CLASE

MOMENTO 1

Tiempo estimado: 30 minutos
Estrategia: Indicadores para el desarrollo de la actividad

Actividades

1. En el aula de clases la maestra proporciona a los estudiantes las indicaciones de la actividad evaluativa a realizarse. Conforme al anterior ejercicio de análisis de imágenes en el videojuego, realizado en colectivo, se genera un proceso de análisis similar con otro juego de video actual, denominado Hitman 2. Las indicaciones generales para desarrollar dicho ejercicio son las siguientes:

- Los educandos deben anotar en sus cuadernos unos cuestionamientos guías que orientan la construcción del contenido del formato de análisis. Estos interrogantes corresponden a aspectos como: situación, personajes, elementos verbales y elementos no verbales (anexo 1).
- Los estudiantes deben trasladarse ordenadamente la biblioteca.
- En la biblioteca deben prestar atención a todos los detalles de las imágenes del juego, y por tanto tomar nota de los mismos, de acuerdo con las categorías preestablecidas y con las preguntas guía.
- Una vez obtenidos los apuntes, los estudiantes proceden a redactar la descripción y el análisis de cada una de las categorías mencionadas. Para esto, pueden sacar sus apuntes de clase. Sin embargo, la maestre advierte que el ejercicio es individual, en tanto se evalúa con éste la apropiación del proceso descriptivito y analítico que cada estudiante tiene sobre los textos gráficos.

MOMENTO 2

Tiempo estimado: 120 minutos
Estrategia: observación y lectura de imágenes del videojuego.

Actividades

1. Los educandos se trasladan en orden a la biblioteca.

2. La maestra entrega los formatos en los que el estudiante debe diligenciar el análisis de los textos gráficos.

3. Se proyectan las imágenes del juego durante el tiempo restante, para que los educandos completen su guía de trabajo evaluativo, y la entreguen al final de la clase (anexo 2).

Compromiso

- Indagar sobre la organización y el desarrollo de la "conferencia".

Anexo 1

Cuestionamiento guía para el análisis gráfico del juego HITMAN 2

A. SITUACIÓN

1. ¿Cuál es la situación que desarrolla el juego?
2. ¿Cómo es el contexto en que se desarrolla la misión?

Análisis

3. ¿Con qué intención se sitúa el juego en un contexto como ese?
4. ¿Cuál es la intención del juego cuando involucra la religión?

B. PERSONAJES

1. Describe a los siguientes personajes: El agente, los hombres de seguridad, el sacerdote, el jefe de la mafia.

2. ¿Por qué los personajes en su mayoría, asumen un rol militar?

C. ELEMENTOS VERBALES

1. ¿Qué tipo de textos lingüísticos (orales y escritos) aparecen en el juego?
2. ¿Para qué agregan dichos textos al juego?

D. ELEMENTOS NO VERBALES

1. ¿Qué símbolos e iconos aparecen en el juego?
2. ¿Existen colores relacionados con las pasiones que

2. ¿Existen colores relacionados con las pasiones que genera el juego? Enunciarlos.

Análisis

3. ¿Con qué intención aparecen elementos no verbales en el juego?

4. ¿Qué papel juegan los planos en el texto gráfico HITMAN 2?

<table>
<tr><td colspan="3">MODELO PARA ANALIZAR LA IMAGEN</td></tr>
<tr><td colspan="2">DESCRIPCIÓN</td><td>ANÁLISIS</td></tr>
<tr><td colspan="2">Situación. El juego está compuesto por una serie de misiones de combate. En este caso se describe la primera misión. Uno de los integrantes de una agencia secreta de persecución a jefes de la mafia, habla con un cura en una iglesia. Minutos después unos hombres golpean y secuestran al sacerdote. Por tanto la primera misión del agente es encontrar y liberar al secuestrado. Para ello se traslada a la mansión del jefe de la mafia, desde allí debe liquidar a los escoltas como “el Don”, para cumplir con su objetivo de rescate.</td><td>Esta primera misión tiene un objetivo humanitario, pero para lograrlo se vale de la destrucción y la violencia; pues la forma de cumplir la misión es matar a todos los hombres de seguridad que aparezcan en el camino. Parece ser una misión atractiva, porque está relacionada con temáticas cotidianas como: la mafia, el secuestro y las agencias de persecución a bandidos. El escenario, por su parte configura elementos que permiten identificar una mansión que refleja un elevado estrato económico, asociada a su vez con la mafia. La presencia de numerosos hombres de seguridad en la mansión, reafirman lo anterior.</td></tr>
<tr><td>Personajes
Personaje 1. El agente que representa al jugador.
Contextura corpulenta.
Vestuario cola-negro, de combate.
Cabeza rapada.
Accesorios: armas violentas.</td><td>Personaje 2. Los hombres de seguridad de la mansión.
Uniforme oscuro
Accesorios: armas.</td><td>Todas las características primordiales de los personajes definen sus roles y afianzan el contexto de “persecución”, de “lo ilegal” y de “masacre”, que revela el juego. Los uniformes de los escoltas y la cabeza rapada del agente, configuran roles militares y por tanto éstos adquieren poder.</td></tr>
<tr><td>Personaje 3. El sacerdote.
Viste sotana.
Sombrero
Accesorios religiosos.</td><td>Personaje 4. El jefe de la mafia.
Obeso
Viste prendas de playa
Accesorios: cadenas (joyas)</td><td>De igual forma, las armas atribuyen poder a los hombres. Por ello el jefe de la mafia, por sí solo carece de poder físico, porque no tiene un uniforme para combatir, ni posee armas. Sus accesorios reflejan su poder económico, debido a las grandes sumas de dinero que maneja.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Instrumentos
Verbales
Nombre del juego: Hitman 2
Desde el inicio hasta el final de la misión, el juego muestra instrucciones y advertencias al jugador. Inicialmente aparecen los nombres de los comandos del teclado que deben pulsar los jugadores para que el personaje que manejan camine o corra hacia determinada ubicación, salte, abra la puerta, tome un arma y dispare.
Durante el juego hay enunciados de “atención” e “información”, importantes para el cumplimiento de la misión. Algunos de ellos como: “Atención: Los guardias han encontrado el cadáver de un guardaespaldas”, “información: El Don ha sido alertado”.

En ocasiones, las pistas e informaciones no se presentan en forma escrita, sino son pronunciadas por una mujer desde la agencia. Por otra parte, en cada momento en que el jugador selecciona una nueva arma aparece la imagen de ésta y una descripción detallada. De las pistolas describen las siguientes características: nombre, calibre,</td><td>El título del juego inmediatamente refiere en su traducción al español, “maltratador”, “golpeador”, que de hecho se relaciona con el maltrato físico provocado a otros.
Las pistas y advertencias que aparecen durante el juego, permiten el desarrollo de la capacidad de interpretar y retomar instrucciones, en los jugadores.
Sin embargo, todos estos enunciados alertan al jugador sobre nuevas presencias enemigas y por tanto promueven mayor acción agresiva y asesina.
De igual modo, las indicaciones realizadas por la voz de la mujer de la agencia, dan un toque de mayor realidad de la situación, a partir de la interacción comunicativa con un audio de voz humana. La credibilidad que produce tal texto aditivo, otorga mayor atracción al juego.

Por otra parte, las especificaciones o descripciones de las armas usadas, también proporcionan mayor credibilidad al jugador, y le hace pensar que interactúa en el juego con armas que existen en la realidad. Entre más sofisticada sea el arma, más motivado se encuentra el jugador a escogerla para asesinar con efectividad a sus enemigos de juego.</td></tr>
</table>

capacidad del cargador, longitud, peso, munición restante, cable de fibra, cable estrangulador. Y así mismo, al seleccionar cada arma, aparece una amplia gama de posibilidades registradas en imágenes y acompañadas de textos: pistolas, sedante a base de CHCl3, prismáticos (binoculares), ganzúa, cuchillo, daga, cable de fibra y cable estrangulador. Hacia el final, aparece el enunciado "Misión completada", y seguido de ello los siguientes ítems con el resultado numérico: disparos, encuentros, disparo cabeza, alertas, enemigos eliminados, enemigos heridos, inocentes eliminados, inocentes heridos, dificultad, partidas guardadas, nivel de sigilo, nivel de agresión, calificación (asesino múltiple, sicario, psicópata, etc.) y tiempo.	Hacia al final, la tabla de puntuación no se limita a dar un puntaje al jugador, sino que especifica paso a paso los pormenores de su juego. Entre estos, se califican aspectos considerablemente violentos (número de disparos, nivel de agresividad, eliminado y herido, entre otros). Por cada inocente eliminado o herido, se le restan puntos al jugador, pero por cada enemigo, se le suman. Así que en definitiva, el objetivo del juego es matar; sólo gana el mejor asesino, que al final recibe un título de acuerdo con su nivel de violencia y número de asesinatos.
No verbales Durante todo el juego de video, en la misión analizada, aparece el icono de una brújula con los principales puntos cardinales (O, E, N, S). Otro signo de orientación espacial son los planos en detalle y planos generales que muestran el recorrido por la mansión; desviaciones hacia la izquierda, hacia la derecha, hacia el frente y hacia atrás. Del mismo modo, un icono indicador muestra la cercanía de los enemigos con una concentración mayor o menor de color rojo en la barra de indicación. En algunas ocasiones aparecen unos binoculares que hacen plano en detalle y más cercano de los lugares hacia los que se desplaza el jugador. Los personajes, y las armas, al igual que los lugares parecen estar fabricados a escala, pues guardan similitud con la realidad, y en planos generales tienen dimensiones reales. En ocasiones, la cámara o la pantalla, enfoca al agente que representa al jugador. Otras veces los lugares y las personas y sólo se percibe en frente el arma apuntando. Por tanto, parece que el jugador es quien se mueve en el espacio. Cuando el jugador dispara a un escolta o a determinado personaje del juego, aparece una mancha roja, que simula la sangre, que se expande en la pared o en el suelo, según la forma de muerte del personaje. Hacia el final de la pieza, el agente abre la celda, en donde se asombra porque no encuentra nada. Entonces se oye una voz desde la agencia que advierte que el sacerdote ha sido secuestrado por los rusos. Allí empieza la segunda misión.	La brújula y la orientación espacial por los planos dinámicos, son excelentes signos que desarrollan en el jugador un sentido de espacio, pues le permiten reconocer el lugar y orientarse en él. Por otra parte, el icono que indica cercanía del enemigo, utiliza como signo la concentración de color rojo. Este color en este caso representa tanto el peligro como el blanco de ataque, en tanto a partir de éste, el jugador puede defenderse y también puede matar a su enemigo para usar su traje. Una función cumple este color en la sangre de los personajes eliminados y en la barra indicadora del nivel de agresión. En la primera funciona significando la muerte violenta y en la segunda la capacidad de asesinar a otros. En todo caso, ante mayor color rojo, más pujante obtiene el jugador.

DISCUSIÓN SOBRE EL USO DE LOS VIDEOJUEGOS: UNA ESTRATEGIA PARA AFIANZAR LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO NOVENO NUEVE DEL INSTITUTO POLITÉCNICO DE BUCARAMANGA

PLAN DE CLASE Nº 13

Nombre de la actividad: Exposición sobre el concepto y las características de la conferencia.
Lugar: Politécnico de Bucaramanga (Aula 304)
Fecha: Septiembre 18 de 2006 (100 minutos)
Septiembre 20 de 2006 (50 minutos)
Tiempo total: tres horas de clase
Grupo: Noveno-Nueve
Responsables: Erika Darley Serrano (observadora)
Karoll Rocío Uribe (docente)

Recursos

- Carteles y materiales expositivas.

Objetivo

Reconocer el concepto, características y forma de realización de la conferencia como base para la ejecución posterior de la misma.
Afianzar la expresión oral a partir de la técnica expositiva.

DESARROLLO DE LA CLASE

MOMENTO 1

Tiempo estimado: 70 minutos
Estrategia: Exposición grupal

Actividades

1. La maestra señala las instrucciones para el desarrollo de las exposiciones grupales sobre la conferencia:

2. Los grupos expondrán de acuerdo a la siguiente secuencia: “concepto de conferencia”, “características de la conferencia”, “organización de la conferencia”, “recomendaciones para el conferencista” y “recomendaciones para los asistentes”.
3. Cada grupo contará con un tiempo aproximado de 10 minutos para realizar su exposición ante los demás.
4. Todos los integrantes del grupo deben intervenir en la exposición de la información, haciendo uso de un lenguaje pertinente y un tono de voz adecuado.
5. Mientras cada grupo expone la información, los demás estudiantes deben registrar en sus cuadernos los datos más relevantes.
6. Al finalizar cada exposición, los estudiantes pueden interrogar al grupo para aclarar sus dudas e inquietudes. Por su parte, el grupo expositor debe estar en capacidad de responder a los cuestionamientos planteados.
7. Tras cada exposición la maestra intervendrá para ampliar la información presentada en caso de que sea necesario (ver anexo 1).
8. La maestra tendrá en cuenta los siguientes criterios de evaluación para cada grupo expositor: calidad y pertinencia de la información consultada, uso de recursos y materiales expositivos, participación de todos los integrantes, uso

de un lenguaje pertinente y un tono de voz adecuado.

9. Los demás estudiantes deben estar atentos a la intervención de cada grupo expositor, porque la maestra los interrogará al respecto de forma posterior.

2. Cada uno de los grupos lleva a cabo su exposición de acuerdo a los criterios establecidos.

MOMENTO 2

Tiempo estimado: 30 minutos

Estrategia: Distribución de tareas para la organización de la conferencia a partir del consenso grupal.

Actividades

1. La maestra recuerda a los educandos la visita que realizará un especialista en "análisis de la imagen" al aula de clases y por tanto informa sobre la necesidad de organizar una conferencia para tal efecto.
2. La maestra recuerda la información referente a la "organización de la conferencia" y dibuja el siguiente cuadro en el tablero para destacar las labores que han de llevarse a cabo y las personas que se responsabilizarán de ellas.

LABORES A REALIZAR PARA LLEVAR A CABO LA CONFERENCIA			
INVITACIÓN AL CONFERENCISTA	**PRÉSTAMO DE LA SALA Y LOS MEDIOS AUDIOVISUALES**	**BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN PARA DOCUMENTACIÓN**	**PALABRAS DE BIENVENIDA, APERTURA Y AGRADECIMIENTO**
RESPONSABLES	**RESPONSABLES**	**RESPONSABLES**	**RESPONSABLES**
✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓

3. Los estudiantes indican para ubicarse en una labor específica, atendiendo a sus intereses y habilidades, mientras un secretario toma nota de ello. Cada grupo debe estar conformado por nueve integrantes.

MOMENTO 3

Tiempo estimado: 50 minutos
Estrategia: Elaboración de una carta argumentativa colectiva.

Actividades

1. Aún cuando ya hay un grupo encargado de la elaboración de una invitación al conferencista, la maestra sugiere anexar a ella una carta elaborada por el grupo, donde se expongan las razones por las cuales los estudiantes consideran pertinente y necesario el desarrollo de la conferencia.

2. La maestra propone realizar una lluvia de ideas que copia en el tablero, sobre los argumentos que sustentarán el efecto de la conferencia en la carta que le será enviada al conferencista.

3. Una vez estén listos los argumentos, la maestra recuerda en compañía de los educandos la superestructura de la carta argumentativa ya vista con anterioridad en otras secciones:

Encabezamiento (lugar, fecha, destinatario).
Saludos cordiales
Cuerpo (razones por las cuales es necesario realizar una conferencia referente al análisis de la imagen)
Despedida

Firma

4. La maestra copia en el tablero la carta que los educandos redactan y construyen de forma colectiva, mientras ellos la copian en sus cuadernos.

5. El grupo encargado de la “invitación”, asume la labor de anexar a ella la carta elaborada.

Anexo 1

LA CONFERENCIA

Es una conversación o entrevista entre varias personas para tratar importantes asuntos, políticos, científicos, literarios, etc., o de interés para una comunidad. A veces lección de un profesor o cátedra[141].

Exposición de cierta profundidad que realiza un experto en materias científicas o humanísticas o tecnológicas a un público más o menos informado e interesado en el tema.[142]

CARACTERÍSTICAS:

Para llevar a cabo una conferencia es necesario:

- La presencia de un conferencista experto en la temática a tratar.
- La presencia de un auditorio que se ha informado previamente sobre la temática en cuestión
- El uso de materiales y ayudas expositivas que faciliten la percepción de la información
- Un auditorio o salón cuya acústica favorezca la intervención del conferencista

ORGANIZACIÓN

1. El Auditorio interesado en recibir la conferencia debe efectuar una invitación previa al conferencista, explicando las razones por las cuales le convoca a la misma.
2. De acuerdo a los intereses y necesidades inmediatas, y en consenso con el el

[141] DICCIONARIO COMUNICACIÓN. En: www.monografias.com/trabaios16/diccionario-comunicacion/diccionario- comunicacion.shtml
[142] En: www.umce.cl/~cipumce/cuadernos/facultad de historia/tecnología educativa/cuaderno Q3/glosario letrac.htm.

conferencista, los participantes deben fijar una fecha y hora específica para realizar la conferencia y un auditorio o salón que reúna las cualidades espaciales y acústicas para el desarrollo de la misma.

3. Los materiales, medios audiovisuales y apoyos expositivos que han de utilizarse durante la conferencia deben estar instalados en el auditorio con anterioridad con el objetivo de garantizar su correcto funcionamiento y por tanto el desarrollo normal de la conferencia

RECOMENDACIONES PARA EL CONFERENCISTA:

CONTROLAR LOS TÓPICOS QUE SE ABORDARAN EN EL DISCURSO: Toda conferencia debe amoldarse al público al cual va dirigida. Armar una estructura orientativa paso a paso colaborará en el desarrollo de su exposición. Si se pretende dar ejemplos que requieren de esquemas o gráficos, el conferencista puede ayudarse con transparencias o folletos adicionales para que el auditorio siga cada tema sin distracciones.

EVITAR LEER: Si el conferencista decide hacer lo contrario corre el riesgo de adormecer a la audiencia aunque domine el tema.

CONTROLAR EL TONO DE VOZ: Hay que tener en cuenta que los matices que el conferencista puede incorporar están relacionados con la acústica y la preparación técnica de la sala (micrófonos, amplificadores y cualquier otro elemento que colabore en el desarrollo de la conferencia). La gente de ceremonial debe alertarle sobre las características del espacio donde se desarrollará la exposición. El objetivo es lograr que todos los asistentes oigan el mensaje. Para exhortar o llamar la atención en algún tópico el conferencista puede elevar el volumen pero teniendo precaución en que este no resulte agresivo.

CONTROLAR EL PUNTO DE CONTACTO: Lograr que el público se sienta importante dirigiendo la mirada a todos los sectores. Muchos conferencistas hacen foco en un área del auditorio y descuidan las otras.

CONTROLAR EL LENGUAJE CORPORAL: Manejar con moderación la gesticulación o movimiento de brazos y manos. Si se realizan señas o giros

bruscos se corre el riesgo de que el discurso repercuta negativamente en el auditorio o en última instancia no se logre convencer con los conceptos. El conferencista puede considerar la posibilidad de desarrollar toda la exposición de pie, eso le dará un perfil dinámico a la conferencia.

TOMAR EN CUENTA EL TRATO CON EL AUDITORIO: Cuando el conferencista se dirija al público debe evitar el tuteo.

TOMAR CONTACTO CON LA GENTE DE CEREMONIAL: Quienes preparan la sala y se encargan de asentar las inscripciones de participantes normalmente arman una base de datos, el conferencista debe averiguar el rango de edades y las características ocupacionales o profesionales del auditorio, esto le ayudara mucho para que su mensaje llegue claramente a todos sin excepción.

MODERAR EL TRATO CON EL AUDITORIO: Ante la consulta de algún participante el conferencista debe evitar incurrir en discusiones interminables o convencerlo de lo contrario. Para ello debe manejar un criterio amplio.

RECOMENDACIONES PARA LOS ASISTENTES

LEER Y DOCUMENTARSE PREVIAMENTE SOBRE LA TEMÁTICA CENTRAL DE LA CONFERENCIA: De esta manera la conferencia puede ser enriquecida con nuevos aportes y la información expuesta puede ser interpretada con mayor facilidad.

PREPARAR POSIBLES CUESTIONAMIENTOS QUE PUEDEN SER DIRIGIDOS AL CONFERENCISTA EN DETERMINADOS MOMENTOS: Éstos pueden plantearse previamente al desarrollo de la conferencia o construirse durante la misma de acuerdo a las inquietudes que surjan.

ESCUCHAR ATENTAMENTE LA INTERVENCIÓN DEL CONFERENCISTA PROCURANDO NO PROPICIAR DISTRACCIÓN EN EL AUDITORIO NI INTERRUPCIÓN DE LA CONFERENCIA (levantarse constantemente del lugar asignado, dirigirse fuera del salón donde se desarrolla la conferencia, hablar por

celular, conversar con otros asistentes).

TOMAR NOTA DE LOS ASPECTOS RELEVANTES QUE SE TRATAN DURANTE LA CONFERENCIA: Esto facilita la construcción de preguntas y aportes posteriores.

INTERVENIR CON PREGUNTAS Y APORTES EN LOS MOMENTOS QUE HAYAN SIDO PACTADOS CON EL CONFERENCISTA.

ASISTIR PUNTUALMENTE A LA CONFERENCIA PARA EVITAR INTERRUPCIONES POSTERIORES.[143]

[143] www.adrianamartinez.com/conferencia.htm. www.monografías.com

DISCUSIÓN SOBRE EL USO DE LOS VIDEOJUEGOS: UNA ESTRATEGIA PARA AFIANZAR LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO NOVENO NUEVE DEL INSTITUTO POLITÉCNICO DE BUCARAMANGA

PLAN DE CLASE Nº 14

Nombre de la actividad: Jornada de conferencia sobre el análisis de imágenes.

Lugar: Politécnico de Bucaramanga (Biblioteca)

Fecha: Septiembre 21 de 2006 (100 minutos)

Tiempo total: dos horas de clase

Grupo: Noveno-Nueve

Responsables: Erika Darley Serrano (observadora)
Karoll Rocío Uribe (docente)

Recursos

- Video Beam

Objetivos

- Participar activamente en la organización y ejecución de la conferencia, reconociendo las características principales de esta técnica de discusión grupal.
- Reconocer los elementos básicos para el análisis e interpretación de imágenes, desde la perspectiva semiótica.

DESARROLLO DE LA CLASE

MOMENTO 1

Tiempo estimado: 10 minutos

Estrategia: Presentación del conferencista

Actividades

Los educandos se desplazan en orden hacia la biblioteca de la institución, lugar en donde se desarrolla la conferencia.

El estudiante seleccionado anteriormente para la realización de la apertura, da inicio a la conferencia. Para ello, explica o recuerda a sus compañeros qué es una conferencia y en qué condiciones debe desarrollarse. Seguidamente presenta al conferencista invitado, profesor Aníbal Ortiz y reseña sus títulos académicos fundamentales.

MOMENTO 2

Tiempo estimado: 75 minutos
Estrategia: Conferencia sobre el análisis de imágenes animadas.
Actividades

El conferencista desarrolla su programa planeado con anterioridad, mientras los estudiantes participan idóneamente de acuerdo con las normas de intervención en la conferencia.

MOMENTO 3

Tiempo estimado: 15 minutos
Estrategia: agradecimiento y evaluación

Actividades

El estudiante encargado de la apertura del evento, despide al conferencista, presentando los agradecimientos del grupo.

La maestra indica a los estudiantes la forma en que ellos evalúan la actividad. En

una hoja de papel, de forma individual, los educandos responden a las siguientes preguntas:

a. ¿Qué garantiza el éxito de una conferencia?
b. ¿Cómo fue su participación individual en el evento?
c. ¿Cómo fue la participación del grupo?
d. ¿Le agradó la conferencia? ¿Por qué?
e. ¿Qué conceptos nuevos aprendió a partir de la conferencia? Enúncielos y explíquelos.
f. ¿Qué sugerencias aporta para la realización de una nueva conferencia?

DISCUSIÓN SOBRE EL USO DE LOS VIDEOJUEGOS: UNA ESTRATEGIA PARA AFIANZAR LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO NOVENO NUEVE DEL INSTITUTO POLITÉCNICO DE BUCARAMANGA

PLAN DE CLASE Nº 15

Nombre de la actividad: Reconocimiento del texto argumentativo.

Lugar: Instituto Politécnico de Bucaramanga

Fecha: Septiembre 25 de 2006 (100 minutos)

Septiembre 27 de 2006 (50 minutos)

Tiempo total: tres horas de clase

Grupo: Noveno-Nueve

Responsables: Erika Darley Serrano (Docente)

Karoll Rocío Uribe (Observadora)

Recursos

- Copias de texto argumentativo
- Papeles con información.

Objetivos

- Realizar lectura comprensiva de un texto argumentativo, para descubrir su estructura interna (componentes esenciales) y su intención comunicativa.

DESARROLLO DE LA CLASE

MOMENTO 1

Tiempo estimado: 30 minutos

Estrategia: Cuestionamientos previos a la lectura.

Actividades

1. La maestra solicita a los estudiantes que anoten en sus cuadernos una lluvia de ideas sobre las cuales podrían construirse argumentos para convencer a los detractores de los videojuegos sobre las múltiples bondades que éstos ofrecen.

2. Seguidamente la docente formula a los estudiantes el siguiente cuestionamiento:

- Si los videojuegos desarrollan tantas competencias y destrezas en sus usuarios ¿por qué se considera que los padres de familia y los maestros son detractores de los juegos?

Cada estudiante debe anotarlo en su cuaderno y resolverlo.

3. La docente escoge al azar algunos estudiantes para lean sus respuestas. De este modo se desarrolla una actividad previa a la lectura del texto argumentativo.

MOMENTO 2

Tiempo estimado: 60 minutos.
Estrategia: comprensión de lectura.

Actividades

1. La maestra reparte copias del texto argumentativo “videojuegos, demonios que educan” (anexo 1).

2. Se realiza lectura individual y grupal del texto.

3. La maestra comunica a los estudiantes la forma en que se comprende el

contenido del texto, su macro y superestructura. Para tal efecto, se formulan cuatro preguntas, una a una. A cada interrogante, la maestra deja un espacio de tres minutos a los estudiantes para que responsan en su cuaderno. De este modo, todos responden de forma individual estos cuestionamientos (anexo 2).

MOMENTO 3

Tiempo estimado: 60 minutos
Estrategia: Reconocimiento de estructura de texto argumentativo.

Actividades

1. Con anterioridad la maestra ha dispuesto pequeños papeles debajo de algunas sillas, que contienen información referente a la estructura interna que organiza el texto argumentativo: datos, soportes, garantías, conclusiones de cada enunciatario en el texto (anexo 3).

2. Los estudiantes hacen lectura de tal información y la maestra aclara las dudas al respecto.

3. La maestra solicita a los estudiantes que identifiquen las posiciones presentes en el texto. A éstos los identifica como enunciatarios 1 y 2 (anexo 3).

4. La docente distribuye por filas los siguientes aspectos:

Datos – enunciador	1
Soportes – enunciador	1
Garantías y conclusión – enunciador	1
Datos – enunciador	2
Soportes – enunciador	2
Garantías y conclusiones – enunciador	2

Cada fila debe descubrir el aspecto asignado dentro del texto; sin embargo este trabajo no es realizado en colectivo, sino de forma individual, es decir por cada integrante de la fila. De esta forma la información recuperada por todas las filas, reúne la estructura interna organizativa del texto argumentativo (anexo 3). Para esta tarea, los estudiantes tienen 10 minutos.

5. Al azar, la docente escoge a un integrante de cada fila, que expone la información. Los demás integrantes de la fila y la maestra complementan la respuesta si es necesario. Mientras cada joven expone sus hallazgos, los compañeros de clase toman atenta nota en sus cuadernos.

Anexo 1

Videojuegos, demonios que educan

Criticados y odiados por profesores y padres, los juegos en computador podrían ser una valiosa herramienta de aprendizaje. Todo depende del uso adecuado y una buena orientación.

¿Puede ser *instructivo* algo cuya tarjeta de presentación reza que al encenderse "te golpea, justo entre los ojos, como si usaras una Uzi nueve milímetros en forma de descongestionante nasal y te das cuenta de que no estás en otro mundo sino en otro universo, con tu corteza cerebral frita y tus oídos abrasados"?

La mayoría de las personas creen que no. Sobre todo padres de familia que ven a sus hijos horas y horas en las vacaciones escolares con los ojos cuadrados de tanto jugar con los videojuegos. La explicación es simple y contundente: "Por lo general, los videojuegos premian al más agresivo, lo que sumado a la agresión diaria que se vive en nuestra sociedad, termina por interiorizar un mensaje exagerado de violencia, que se añade al que la televisión refleja a diario".
El grupo de profesores de Alfavisual, una red que trabaja en el ámbito colombiano por el aprovechamiento de los medios de comunicación en los procesos pedagógicos, plantea que los videojuegos no tienen porque ser demonizados en las instituciones educativas. La cuestión está en saber seleccionar los videojuegos, en permitir que se relacionen con la realidad y en diseñar estrategias que permitan complementar los objetivos de las instituciones educativas. El profesor cambia, entonces, y conjuga el verbo orientar en lugar de los verbos imponer y dictar.

Según Alfavisual, un programa educativo que acuda correctamente a los videojuegos puede ser más efectivo que uno que emplee la televisión, pues las

técnicas de la realidad virtual posibilitan formas de aprendizaje basadas en la participación activa de los estudiantes, que ven, oyen y "hacen" las cosas que aprenden.

Entre las ventajas que más se subrayan del uso de los videojuegos en los procesos educativos sobresalen el que demuestran cómo se juega, permiten manipular instrumentos y aumentan la motivación para el aprendizaje de diversas materias.

Además dan carácter lúdico a los aprendizajes, así como también posibilitan la repetición y corrección de los problemas que se plantean en ellos.

En un escrito para el semanario The Higher Chronicle of Higher Education, una de las más prestigiosas publicaciones sobre educación de los Estados Unidos, el pedagogo Barry Gifford señala siete características que convierten a los videojuegos en un recurso atractivo y efectivo para la enseñanza: permiten el ejercicio de la fantasía, facilitan el acceso a otros mundos; favorecen la repetición instantánea, permiten el dominio de habilidades, facilitan la interacción con otros amigos, ayudan a determinar con claridad cuáles son los objetivos de una tarea y favorecen un aumento de la atención y del autocontrol.

El Tiempo, *Videojuegos, demonios que educan*
Bogotá 8 de julio de 2004.
Adaptación

Anexo 2

CUESTIONAMIENTOS DE COMPRENSIÓN LECTORA
MACROESTRUCTURA – SUPERESTRUCTURA

1. ¿QUÉ TIPO DE TEXTO ES?

El texto se ubica en el género periodístico y se constituye como artículo de información y opinión. Fue publicado por el periódico El Tiempo el 8 de julio de 2004. Posteriormente el libro adaptó el artículo y produjo el texto argumentativo analizado.

2. ¿CUÁL ES LA INTENCIÓN COMUNICATIVA DEL TEXTO?

Este texto enfrenta los pros y contras de los efectos de los videojuegos, para darle prioridad a los beneficios mayoritariamente. Por tanto, la intención es vender a padres y maestros la idea de que los videojuegos son útiles herramientas de aprendizaje a partir de un correcto uso de los mismos.

3. ¿CUÁL ES LA TESIS DEL TEXTO?

Los juegos en computador podrían ser una valiosa herramienta de aprendizaje, todo depende del uso adecuado y de una buena orientación.

ANÁLISIS DE TEXTO ARGUMENTATIVO
TALLER 1

Nombre del texto: Videojuegos, demonios que educan.

Identificación del género

El texto se encuentra en el género periodístico y se constituye específicamente como un artículo de información y de opinión. Fue publicado en el periódico El Tiempo. El día 8 de julio del año 2004. Posteriormente, un libro adaptó el artículo

y produjo el texto analizado a continuación.

Es posible afirmar que dada la autoría original del texto por parte del periódico El Tiempo, puede inferirse que se halla dirigido a un público general. Sin embargo este tipo de público frecuentemente se sitúa en la edad adulta; y del mismo modo, el contenido del texto señala que está dirigido a maestros y padres de familia concretamente.

Identificación de los enunciadores

En el texto se identifican fácilmente dos posiciones ideológicas que se contraponen, representadas en las voces de dos grupos: Enunciador 1 (E1), que está a favor de los videojuegos como estrategias valiosas de aprendizaje, y Enunciador 2 (E2), que está en contra de la acción de los videojuegos sobre los niños y jóvenes.

TESIS

Los juegos en computador podrían ser una valiosa herramienta de aprendizaje, todo depende del uso adecuado y de una buena orientación.

IDENTIFICACIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE CADA ENUNCIADOR Y EL ESQUEMA SEMÁNTICO PROPUESTO

ENUNCIADOR 1 (E1)

DATOS

Los juegos en computador podrían ser una valiosa herramienta de aprendizaje.

Los videojuegos no tienen porque ser demonizados en las instituciones educativas.

Los videojuegos demuestran cómo se juega.

Los videojuegos permiten manipular instrumentos y aumentan la motivación para

el aprendizaje de diversas materias.
Los videojuegos dan carácter lúdico a los aprendizajes.
Los videojuegos posibilitan la repetición y corrección de los problemas que se plantean en ellos.

GARANTÍA

La cuestión está en saber seleccionar los videojuegos, en permitir que se relacionen con la realidad y en desarrollar estrategias que permitan complementar los objetivos de las instituciones educativas.

CONCLUSIÓN

Los videojuegos se constituyen como medio de múltiples aprendizajes, y por tanto adquieren una función educativa.

SOPORTES

El profesor orienta en lugar de imponer y dictar.
Las técnicas de la realidad virtual posibilitan formas de aprendizaje basadas en la participación activa de los estudiantes, que ven, oyen y "hacen" las cosas que aprenden (Alfavisual, programa educativo).
Los videojuegos permiten el ejercicio de la fantasía, facilitan el acceso a otros mundos, favorecen la repetición instantánea, permiten el dominio de habilidades, facilitan la interacción con otros amigos, ayudan a determinar con claridad cuáles son los objetivos de una tarea y favorecen un aumento de la atención y del autocontrol (Barry Gifford, The Higher Chronicle of Higher Education, prestigiosa publicación de EUA).

Es posible inferir que el locutor se identifica con él y presenta dos voces de autoridad diferentes a lo largo del artículo, para apoyar esta posición. Por otro lado, desde el título "videojuegos, demonios que educan", se está reforzando este hecho; contrario a lo que sucede con las voces de E2, que no tiene un soporte

claro referenciado.

CALIFICADORES MODALES

Él hace uso de algunos calificadores modales como "Todo depende de…", "podrían ser…", "la cuestión está en…". Estos enunciados, más que dar fuerza argumentativa a las ideas de él, trata de relativizar las posibilidades de acuerdo con el uso de los videojuegos. De igual modo, al cuidarse de afirmar con certeza sus proposiciones. Él trata de ser más objetivo y evita falacias.

REFUTACIÓN

A menos que los videojuegos sean mal utilizados y que los niños no cuenten con la orientación de padres o maestros.

ENUNCIADOR 2 (E2)

DATOS

La mayoría de las personas creen que los videojuegos no son instructivos, sobre todo, los padres de familia.

GARANTÍA

"Por lo general, los videojuegos premian al más agresivo…" (idea que nos permite inferir que él señala a los videojuegos como poseedores de contenidos violentos).

CONCLUSIÓN

Los videojuegos, adheridos a otros medios de comunicación, forman personas violentas.

SOPORTE

"Por lo general, los videojuegos premian al más agresivo, lo que sumado a la agresión diaria que se vive en nuestra sociedad, termina por interiorizar un

mensaje exagerado de violencia, que se añade al que la televisión refleja a diario".

Sin embargo, estos aportes no tienen contundencia, en tanto carecen de una fuente específica de información. De igual modo, no podría afirmarse en totalidad que "termina por interiorizar un mensaje exagerado de violencia", sin un sustento teórico. Así, podríamos estar en presencia de una falacia para defender una posición contraria a la opción de retomar los videojuegos como herramienta de aprendizaje.

CALIFICADORES MODALES

El enunciador 2 matiza sus ideas con fuerza argumentativa a partir de los enunciados; "la mayoría…", "sobre todo…" y "por lo general…". Sin embargo, con anterioridad notamos que las voces de E2 carecen de soportes fuertes, que den peso a las ideas expresadas.

REFUTACIONES

A menos que sean utilizadas como herramientas de aprendizaje y que los padres y maestros orienten el proceso de interacción con ellos.

Anexo 3

A continuación se retoma textualmente el estudio realizado por Beatriz Eugenia Guerrero, para efectuar el análisis del texto argumentativo:

LA DINÁMICA ENUNCIATIVA, LA ARGUMENTACIÓN Y EL DEBATE DIALÉCTICO

La Estructura Semántica del Argumento y la Discusión Critica en un Discurso Informativo

Beatriz Eugenia Guerrero Arias*

Introducción

Los estudiantes universitarios se ven expuestos a diversos ejercicios de comprensión y composición de textos, entre ellos, ensayos, reseñas y un trabajo de grado; y en todos ellos, el estudiante debe realizar un despliegue de habilidades tanto para la comprensión y la composición de textos generales como para la comprensión y la composición de textos con organización argumentativa.

Esta propuesta de talleres pretende desarrollar en los estudiantes universitarios (con la mediación del docente) algunas estrategias que permitan un mayor acercamiento a este modo de organización del discurso, de forma tal que al tiempo que se trabajan la comprensión y la composición de textos en general, también se trabajan estos aspectos con textos argumentativos.

Con el fin de exponer un procedimiento de análisis, se ha seleccionado un texto que sirve como ejemplo para el docente. No obstante, los talleres que se presentan más adelante son aplicables a cualquier asignatura académica universitaria si se toma esta dinámica como base para el trabajo -por ejemplo- con textos de una disciplina en particular.

La propuesta se organiza entonces en dos módulos, cada uno con talleres específicos para realizar en el aula y consta de los siguientes puntos: objetivo,

duración estimada, materiales y procedimiento. Este último con las respectivas consignas para el docente (que se encuentran en letra *itálica).*

Perspectiva Teórica

Se trata de una propuesta integrativa desde la perspectiva de la dinámica enunciativa del lenguaje (Martínez 2001, 2005[a, b]) inscrita en la dimensión dialógica del discurso, donde la intersubjetividad (Bajtin[a, b]) se plantea como la base fundamental. Martínez (2001, 2005[a], 2005[b]) propone integrar las tres perspectivas de la argumentación en la dinámica enunciativa de base dialógica, la Analítica de Toulmin (1996), Retórica de Perelman (1989) y Dialéctica de van Eemeren (1996).

Aquí se muestra a través de un análisis de un texto y de propuestas pedagógicas, la integración en la base de la dinámica enunciativa de dos de las tres perspectivas: La analítica y la dialéctica.

Procedimientos Generales de Análisis en un Texto

Con el fin de tener un acercamiento al texto se propone hacer el siguiente recorrido metodológico:

2. Caracterizar el género del texto
3. Identificar los enunciadores y enunciatarios con las voces que convoca cada uno
4. Analizar las tonalidades entre los sujetos discursivos
5. Ubicar las argumentaciones de cada uno de los enunciadores
6. Determinar los elementos de la estructura semántica de cada una de las argumentaciones de los enunciadores
7. Diferenciar cuáles son los puntos de vista que están en discusión
8. Identificar las etapas de la discusión crítica Caracterizar los actos de habla en cada etapa Analizar la estructura de la argumentación Identificar las violaciones a las reglas de la discusión Diferenciar las falacias

TAREAS EN LÍNEA

1. En Internet hay páginas que resuelven las tareas de los niños. Algunos consideran que les facilitan la vida a los estudiantes. Otros piensan que promueve la vagancia.
2. Hasta hace algunos años las únicas herramientas con las que contaban los niños para hacer las tareas eran sus cuadernos escolares, unas cuantas enciclopedias y la ayuda de sus padres. En muchos casos estos últimos debían remontarse a sus años de colegio o al famoso libro de álgebra, de Baldor, en un esfuerzo por recordar esa fórmula matemática o esa ecuación sin la cual sus hijos estarían condenados a una mala nota. Incluso, no faltaba quien dijera que en algunos colegios eran los padres quienes terminaban haciendo los trabajos escolares.
3. Luego llegó Internet. Con sus motores de búsqueda y sus recursos casi ilimitados la red se convirtió, para quienes tienen acceso a ella, en una fuente recurrente a la hora dé resolver los deberes escolares. Ante un panorama semejante, el siguiente paso era sólo cuestión de tiempo: páginas especializadas en asesorar a niños y jóvenes en la resolución de sus tareas. Hoy esta opción es una realidad al alcance de cualquier joven cibernauta y ofrece la posibilidad de resolver inquietudes tanto a niños de preescolar como a estudiantes universitarios.
4. Basta con teclear «ayudas+tareas» en cualquier motor de búsqueda para encontrar una larga lista de opciones. Junto con las páginas pertenecientes a bibliotecas, museos y academias dedicadas al estudio de alguna ciencia aparecen otras como www.tareaweb.com y también www.tareasplus.com que además de responder inquietudes académicas ofrecen tutoría en línea. Esta última página es colombiana y nació en enero de 2000 como un proyecto universitario dedicado a ayudar a estudiantes de entre 8 y 25 años en la resolución de cualquier inquietud relacionada con las ciencias exactas.
5. *«Contamos con una red de 30 tutores que son estudiantes universitarios*

próximos a graduarse en diferentes áreas del conocimiento. Para ellos responder una pregunta de algún colegial es cuestión de cinco minutos», cuenta Hernán Jaramillo, gerente de nuevos desarrollos de V-Factory, el holding propietario de la Página web. Tareasplus.com cuenta con una base de datos de 200.000 soluciones que puede ser consultada por cualquier persona que acceda a la página. La tutoría en línea tiene un costo de 3.900 pesos por pregunta y la respuesta llega al computador del estudiante *en* un plazo máximo de seis horas.

¿Estimulando la vagancia?

6. Aunque la oferta es atractiva para muchos estudiantes e incluso para sus padres *(«entre el 10 y 15 por ciento de ¡os registrados en nuestra página son padres de familia»* estima Jaramillo), los educadores se muestran un poco escépticos frente al tema. La principal inquietud tiene que ver con la posibilidad de que algunos alumnos utilicen estos mecanismos para evadir sus responsabilidades académicas. *«A veces recibimos solicitudes en las que nos piden resolver un taller entero de química, pero nosotros no hacemos eso,* aclara Jaramillo. *Lo que buscamos es ayudar al estudiante a llegar a una solución final con todo el procedimiento y la lógica. Incluso le enviamos la respuesta digitalizada, de manera que pueda ver todo el proceso que* desarropó e] tutor».
7. Pero algunos no están de acuerdo. *«Si un estudiante paga para que ¡e resuelvan ¡a tarea, pierde la posibilidad de pensar y formar una opinión de las cosas»,* advierte Claudia Piedrahita, directora de la Fundación Gabriel Piedrahita Uribe, entidad dedicada a mejorar la calidad de la educación en Colombia mediante el uso de las tecnologías de la información. En lo que hay consenso es en que el problema no radica en Internet. *«Incluso es un tesoro, pero hay que saber buscar. El problema es que los colegios no están formando en el estudiante el criterio para manejar esa avalancha de información»,* dice Piedrahita.

8. Para otros el problema radica en el tipo de actividades que se le proponen al estudiante, «Si *el docente pone tareas que se resuelven cortando y pegando de Internet, ¡a tarea no cumple su función educativa y pedagógica»,* opina Mónica Trech, consultora en educación y nuevas tecnologías de la corporación para el Desarrollo de la Educación Básica, Corpoeducación.
9. Independientemente de qué posibilidades ofrezca Internet para resolver una tarea, no hay duda de que tanto el estudiante como el docente deben estar familiarizados con la red. Y es que una búsqueda en Internet, por sencilla que sea, implica ciertas habilidades que permitan refinar la consulta, de lo contrario se pueden obtener millones de respuestas y ninguna que realmente satisfaga los criterios iniciales. «Hay que incentivar *las habilidades para el tratamiento de la información,* propone Trech, *pues no sólo se trata de buscarla, sino sobro todo de encontrarla, procesarla y sacar unas conclusiones».*
10. A pesar de la controversia es innegable que, cada vez más, la red es la primera fuente a la que recurren los jóvenes a la hora de estudiar e investigar. De manera que los esfuerzos deben dirigirse a hacer de ella una aliada tanto para los estudiantes como para los profesores.

Tomado de Revista *Semana*

Análisis de la Dinámica Enunciativa, de la Estructura semántica y de la Discusión crítica del texto

El texto se inscribe en un **género** periodístico, más específicamente se trata de un artículo de información y de opinión (subgénero). Fue publicado en la revista «Semana> en Febrero 16 de 2004 erj el apartado denominado «Vida Moderna».

Esta revista se dirige a profesionales -de clase predominantemente alta- que quieren estar actualizados con respecto a la situación política y económica del país.

Aunque se desconoce el nombre del autor empírico del texto (no figura en el artículo), se puede afirmar que el **locutor** es un periodista o columnista informado, que ha analizado el papel de la Internet en la educación y que se dirige a los

posibles lectores o interlocutores de la revista, en especial a profesores, a padres de familia (con hijos en edad escolar) y a estudiantes (interlocutores) que están interesados en conocer sobre «Vida Moderna» y sobre los problemas de la actualidad.

El género discursivo de tipo informativo está relacionado con una **práctica socio-discursiva** que corresponde a un **contrato social de habla** en el que el Locutor (voz de periodista) busca ofrecer una información particular y comentar acerca de las diversas aproximaciones que existen en relación con el tema propuesto (la resolución de tareas en Internet) a un grupo de Interlocutores o lectores que buscan precisamente informarse y formar su propia opinión a partir de una mirada mejor informada como es la del periodista que se ocupa de la temática. La intención por supuesto está en relación con la respuesta activa del Interlocutor al buscar incidir en un cambio de actitud o de opinión en relación con el papel de Internet en la educación. (Párr. 1).

La dinámica enunciativa se construye a partir de una polifonía en la que se identifican diversas voces que apoyan dos puntos de vista: un Enunciador 1 (El) que promueve a la Internet como herramienta para la resolución de tareas es-colares y un Enunciador 2 (E2) que se muestra escéptico frente al tema.

Veamos cómo funciona la relación entre cada enunciador y el esquema semántico que propone a través de su punto de vista:

Enunciador 1

Dato

- La oferta es atractiva tanto para estudiantes como para padres.
- Las páginas buscan ayudar a los estudiantes a llegar a una solución final con todo e! procedimiento y la lógica.
- Si hay algún problema, este no radica en Internet. **Conclusión**
- (Entonces) Los esfuerzos deben dirigirse a hacer de la Internet una aliada tanto para los estudiantes como para los profesores.

Garantía

- Lo que facilita el trabajo académico, es aceptado por lo padres y ayuda a llegar a una solución final debe considerarse un aliado, ya que reduce el tiempo de búsqueda.

Soporte

- Entre el 10 y el 15% de los registrados **son padres de** familia.
- Se envía la respuesta digitalizada para que el estudiante vea el proceso.
- Los Colegios no forman en el estudiante el criterio para manejar la avalancha de información.
- Si el docente pone tareas que se resuelven cortando y pegando de Internet, la tarea no cumple su función educativa y pedagógica.

Refutación

- A menos que los estudiantes estén tratando de evadir sus responsabilidades académicas.

Y es precisamente de esta refutación, de lo que el E2 se vale para plantear su contra-argumentación.

Enunciador 2 Dato

- El estudiante que paga para que le resuelvan la tarea pierde | la posibilidad de pensar.
- El estudiante que paga para que le resuelvan la tarea pierde j la posibilidad de formar un criterio.
- El estudiante que paga para que le resuelvan la tarea pierde j la posibilidad de tener una opinión de las cosas.

Conclusión

- (Seguramente) la existencia de sitios en Internet donde se pague para la resolución de las tareas hace que los estudiantes evadan sus responsabilidades académicas.

Garantía

- Los avances tecnológicos mal utilizados no son apoyo enj el desarrollo de procesos educativos.

Soporte

- En Internet hay páginas donde se paga hasta $3.900 pesos por la resolución de una tarea.

Refutación

- A menos que las tareas que dejan los profesores requieran tan poco análisis y se resuelvan cortando y pegando.

De igual forma que con el E2, es de la refutación potencial de esta argumentación que el E1 se vale para estructurar la suya] La garantía en cada punto de vista está posibilitando el hacia la Conclusión: en el E1 una garantía positiva y en el una garantía negativa.

El locutor se identifica con el E1 y presenta tres voces autoridad diferentes a lo largo del escrito para apoyar este *pun*to de vista o para criticar el opuesto. Veamos.

Voz 1 (Hernán Jaramillo / Gerente de nuevos desarrollos de V-Factory el holding propietario ˹de la página web www.tareasplus.com). Esta voz apare.ce tres veces en el texto. La primera para explicar -brevemente- la infraestructura de la página, lo que muestra que es una empresa seria y organizada. La segunda para afirmar que el 10 y 15% de los registrados en la página son padres de familia, lo que deja ver que hay padres que aceptan y valoran como útil el servicio. Finalmente, la

tercera, para explicar que lo que buscan es ayudar al estudiante a llegar a una solución final, lo que deja de lado la simple resolución literal de una tarea. Es así como esta *voz se presenta como de* autoridad sobre el tema con un matiz predominantemente administrativo*.* (Párrs. 3, 4 y 5)

Voz 2 (Claudia Piedrahíta / Directora de la Fundación Gabriel Piedrahíta Uribe, entidad dedicada a mejorar la calidad de la educación en Colombia mediante el uso de las tecnologías de la información). La segunda vez que esta voz aparece (porque la primera lo hace para apoyar al E2), es para afirmar que Internet es un tesoro y que lo que hay que hacer es preparar al estudiante para enfrentar la avalancha de información. Con esta participación, se deja claro que el problema no es la red, sino la formación de criterios en los estudiantes. Esta voz se reconoce así como de *autoridad en relación con políticas educativas.* (Párr. 7)

Voz 3 (Mónica Trech / Consultora en educación y nuevas tecnologías de la Corporación para el Desarrollo de la Educación Básica, Corpoeducación) Esta voz apoya al "anunciador en el punto de que el problema no es de Internet ni de las páginas que resuelven tareas sino de que si la resolución a estas consiste en cortar y pegar entonces no está cumpliendo con su papel pedagógico. Lo anterior confirma nuevamente que el problema no es si Internet es buena o no, sino que el problema radica en asuntos educativos. Se presenta entonces como una *voz de autoridad en relación con asesorías educativas.* (Párr. 8)

Se observa pues que -en general- las tres voces que el E1 presenta para apoyar su punto de vista le sirven de apoyo como voces de autoridad al presentar los cargos laborales desempeñados y su directa relación con el tema en discusión.

Con respecto al E2 («los educadores se muestran un poco escépticos frente al tema» Párr. 6), se presenta la Voz 2 (Claudia .Piedrahita) para apoyar el punto de que con la resolución de tareas en Internet, los estudiantes puedan estar

evadiendo sus responsabilidades. Con esto se confirma la posición de que es posible que la red promueva la vagancia en los estudiantes.

Todas y cada una de las voces con respecto al E1 -e inclusive al E2- son presentadas de forma respetuosa y sin criticar su aporte, incluso, sin alabanzas$_v$ Ambos enunciadores no necesitan de más (salvo de la autoridad de cada voz traducida en los cargos desempeñados y en la experiencia) para que cada una de ellas apoye firmemente sus puntos de vista.

El locutor muestra ambos enunciadores con una actitud racional (ratio), de crítica, más no de irrespeto. Además, el hecho de que cada uno de ellos esté tomando partido hacia un punto de vista (aceptación o no) da cuenta -también- de una actitud axiológica (ethos) porque están promoviendo la expresión libre y racional de sus opiniones o valoraciones con respecto a la Internet a través de la defensa de sus posiciones. El E2 apela con mayor evidencia a convocar la **respuesta activa** de un interlocutor a través de su construcción como un enunciatario con integridad que no pretende que el dinero sea el que permita resolver los deberes escolares (ethos). Poco se deja ver de los enunciadores con respecto a una actitud emotiva (pathos), incluso cuando es presentado .el E2, que aunque es con quien el Locutor menos se identifica, se presenta con respeto y con libertad de expresar su punto de vista. A través de este respeto hacia el otro se construyen también -de manera simultánea- la imagen del Locutor y del enunciador con el cual se establece alianza (E1).

La intención del enunciador predominante (E1) es informar, pero a la vez convencer y buscar la adhesión del público a su propuesta («los esfuerzos deben *dirigirse a* hacer de *ella* (Internet) una *ciliada* tanto para los estudiantes como para los profesores»). Presenta de forma clara su punto de vista y sin desprestigiar la propuesta contraria. Construye al enunciatario de forma relativamente neutra, pues en el texto no hay rastros que lo acerquen, alejen, resalten o ensalcen, pero

sí pretendiendo convencerlo de su posición. Las tonalidades con las que este enunciador construye a su enunciatario dan cuenta de una propuesta e invitación a un cambio de actitud hacia Internet, hacia un enunciatario que busca crear una opinión y quien está dispuesto a recibirla (predictiva de alianza). La tonalidad apreciativa presenta una relación con el tercero (Internet) al cual propone como aliado para la educación y como un buen instrumento que no tiene que verse como enemigo (de acogida y respeto). Con respecto a la tonalidad intencional, se identifica la búsqueda de convencer acerca de las ventajas de la tecnología y la necesidad de preparar a los estudiantes con criterios analíticos y críticos para utilizarla.

En relación con el E2, dado que su intención es convencer sobre las implicaciones que tiene para un estudiante el poder pagar para que le resuelvan una tarea, se dirige a un enunciatario honesto (Ethos). Las tonalidades con las que este enunciador construye a su enunciatario dan cuenta de proposición e invitación a asumir con críticas el asunto de que los estudiantes paguen para que les resuelvan las tareas (predictiva de alianza). La tonalidad apreciativa presenta una relación con el tercero (Internet) al cual construye como aliado, pero no para ia educación (como el E1), sino como aliado en la evasión de las responsabilidades académicas y como un instrumento que puede verse como enemigo en la formación de los estudiantes de critica y evaluación). Con respecto a la tonalidad intencional, se observa la búsqueda de hacer un llamado de atención acerca de las desventajas de educar estudiantes que paguen para la resolución de los deberes escolares. (Párr. 7)

La respuesta activa que el locutor está construyendo en relación con el interlocutor en general, es la de dos enunciatarios que -aunque tienen posiciones diferentes con respecto a la Internet- buscan acceder a información actualizada sobre la incidencia de la tecnología en la educación, y al hacerlo, promueve el punto de vista con el cual él se identifica (E1).

Es posible notar que el E1 presenta uno de sus datos como si fuera una conclusión aceptada por el E2. Esto hace que se presente una violación a la regla 6 de la discusión (van Eemeren, 1996), lo que lleva a que la aseveración «En lo que *hay consenso es en que el problema no radica en Internet»* sea una **falacia** al exponer falsamente algo como si fuera un punto de partida común.

Si se observa la conclusión del E2, ésta sugiere que el problema radica en la existencia de páginas en Internet que resuelven las tareas, que es precisamente lo que el E1 quiere hacer parecer como un consenso entre ambos puntos de vista: que el problema no radica en Internet. Así que el E1 presenta falsamente esta idea, tomándola como punto de partida común para clausurar la disputa a su favor, como si el E2 hubiera disipado sus dudas y con ello la disputa quedase solucionada.

Toulmin propone cinco campos argumentativos globales (ético, jurídico, artístico, empresarial y científico) y asevera que la información contenida en los elementos de la estructura depende de esos campos, en pocas palabras, los datos, las garantías y los soportes dependen del campo (asimilable a género) en el que se esté argumentando.

De acuerdo con el género de este corpus y con el contenido del mismo, es posible deducir que las garantías de las tres argumentaciones construidas se relacionan con la educación y la inclusión de nuevas tecnologías, sin necesariamente contar con todo un soporte teórico (Pedagogía) en relación con este dominio, lo cual sería típico de otro género discursivo como por ejemplo, el científico.

Se nota pues en el texto que algunas personas adoptan un punto de vista positivo con respecto a la proposición de que en Internet hay páginas que resuelven las tareas de los niños (E1), mientras que otros piensan que promueven la vagancia

(E2). En este caso la disputa es única mixta, debido a que existen dos proposiciones (una positiva y la otra negativa) con respecto a una misma proposición.

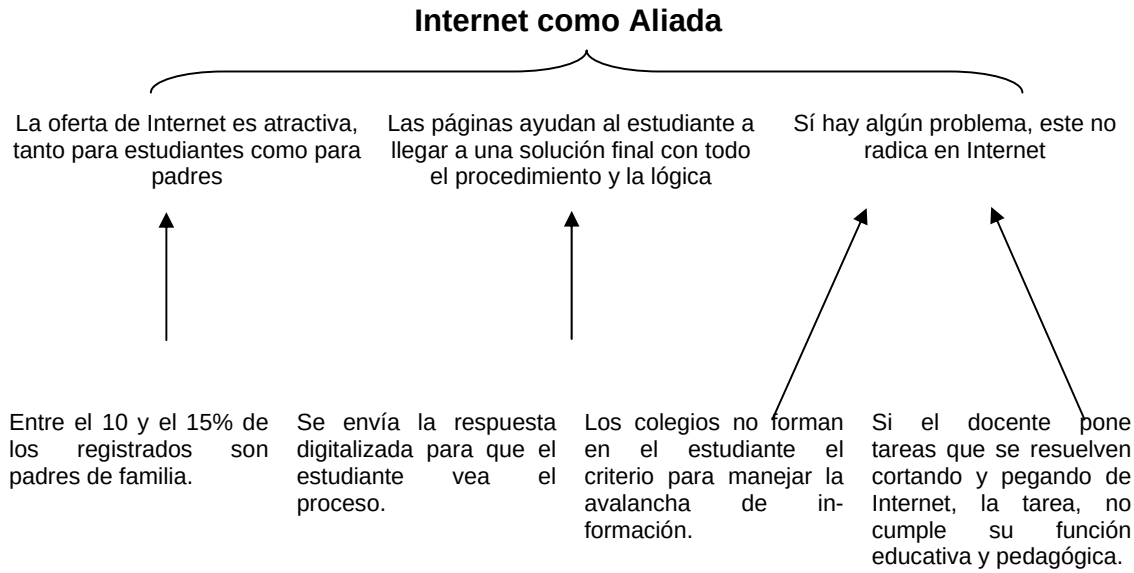
Veamos como se presentan las **fases de la discusión crítica:**

Después del título del texto se observa el «llamado» (Párr. 1), en él se ubican dos protagonistas: quienes aprueban la Internet como una aliada (El = Proponente) y quienes proponen que puede promover la vagancia (E2 = Oponente). Es precisamente en este apartado del texto donde se plantea que existen '-entonces- dos puntos de vista que van a ser discutidos, lo que se corresponde con **la etapa de la confrontación.**

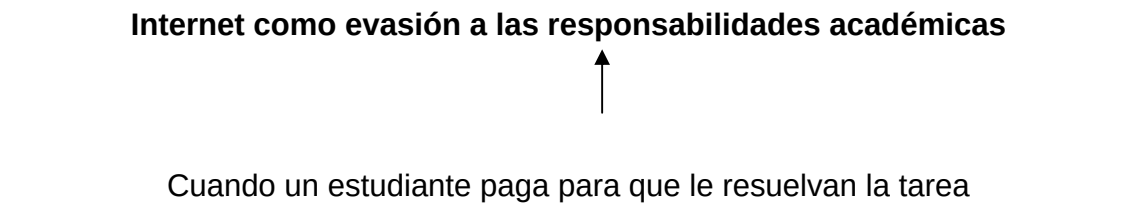
La etapa de la apertura comienza cuando el El establece una comparación entre el antes y el después de la llegada de la Internet y con la ilustración que realiza con respecto al funcionamiento de las páginas que resuelven las tareas. Esta etapa finaliza en el momento en que se escribe el subtítulo *«¿Estimulando ¡a vagancia?»,* pues anticipa que esa postura será desafiada por otro enunciado? (E2)

La etapa de argumentación inicia justo después del subtítulo mencionado y finaliza con el párrafo 8. En este apartado se observan las estructuras compuestas coordinadas para ambos enunciadores así:

Enunciador 1



Enunciador 2



Nótese cómo en ambas argumentaciones (la del El y la del E2), se corresponden los datos, la conclusión y los soportes con los identificados en la estructura semántica del argumento.

Los actos de habla con los que los enunciadores se dirigen a su enunciatario son actos de autoridad como los asertivos (las aseveraciones, las afirmaciones y las suposiciones) y el E1 también lo hace a través de los directivos *(«tanto el estudiante como el docente deben estar familiarizados con la red»)* con el fin de conferirle mayor credibilidad a su argumentación al exponer sus puntos de vista de

manera convincente.

En esta etapa de la argumentación, además de la ya mencionada, es posible observar otras dos falacias:

- «Los educadores se *muestran escépticos frente al tema».* Falta de claridad, vaguedad, indefinición: sin ubicar datos estadísticos citando fuentes y sin haber convocado en el texto una voz en representación del gremio.
- «No *hay duda de que tanto el estudiante como el docente deben estar familiarizados con la red».* Evadir el peso de la prueba en la discusión: presentando falsamente una premisa como si fuera evidente por sí misma.

El E1 presenta los párrafos 9 y 10 como la etapa de la clausura cuando realmente la discusión .no ha sido resuelta. Aquí se observa que el E1 insiste en que Internet es una herramienta en la resolución de tareas, y que la búsqueda en Internet no es una labor sencilla, pero no menciona la refutación del E2 en relación con que cuando el estudiante paga para que le resuelvan una tarea *«pierde la posibilidad de pensar, de formar un criterio y de tener una opinión sobre las cosas»,* en este sentido, no habría clausura ya que el E1 en ningún momento atendió a la refutación que le estaba haciendo su oponente.

DISCUSIÓN SOBRE EL USO DE LOS VIDEOJUEGOS: UNA ESTRATEGIA PARA AFIANZAR LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO NOVENO NUEVE DEL INSTITUTO POLITÉCNICO DE BUCARAMANGA

PLAN DE CLASE Nº 16

Nombre de la actividad: Identificación de las características y tipo de argumento.

Lugar: Instituto Politécnico de Bucaramanga

Fecha: Septiembre 28 de 2006 (100 minutos)

Octubre 2 de 2006 (100 minutos)

Tiempo total: cinco horas de clase

Grupo: Noveno-Nueve

Responsables: Erika Darley Serrano Angarita (Docente)

Karoll Rocío Uribe Guarín (Observadora)

Recursos

- Ficha de trabajo sobre los tipos de argumento.
- Carteles con los ejercicios del juego del tingo-tango.

Objetivo

- Identificar las características fundamentales de un argumento corto.
- Reconocer los diversos tipos de argumentos (ejemplos, analogías, referencias de autores, explicación de causalidad, deducciones).

DESARROLLO DE LA CLASE

MOMENTO 1

Tiempo estimado: 100 minutos

Estrategia: Explicación oral y ejemplificación mediante dinámica.

Actividades

La maestra cuestiona a los educandos sobre sus presaberes acerca de la definición y características del argumento. Tras una lluvia de ideas, registra en el tablero los datos más relevantes.

La materia inicia la explicación de cuatro características fundamentales que debe poseer un argumento:

- Presencia de premisas y conclusión.
- Orden natural y secuencial de ideas
- Uso de premisas fiables.
- Uso de un lenguaje concreto, específico y definitivo.

Tras cada explicación, la maestra registra en el tablero la información y los estudiantes copian en sus cuadernos. Cuando finaliza cada intervención, la docente dirige el juego del tingo-tango para que mediante una actividad los estudiantes puedan comprender mejor a qué está referida cada característica (anexo 1).

MOMENTO 2

Tiempo estimado: 100 minutos
Estrategia: Desarrollo ficha de trabajo.

Actividades

La maestra hace entrega a cada educando de una guía de trabajo teórico-práctica sobre los tipos de argumento (anexo 2).

La maestra lee la información referente a cada tipo de argumento, la amplía y destina un tiempo determinado para que los educandos resuelvan cada ejercicio

propuesto.

Tras la resolución de cada ejercicio, la maestra dirige la socialización de los mismos.

Anexo 1

EL ARGUMENTO

"Dar un argumento significa ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión".

Anthony Weston

REGLAS GENERALES PARA COMPONER ARGUMENTOS CORTOS

1. Distinguir entre premisas y conclusión.

Las afirmaciones mediante las cuales ofrecemos nuestras razones son "premisas". La conclusión es la afirmación a favor de la cual estamos dando las razones.

Instrucción en el juego del tingo-tango.

Distingue las premisas y la conclusión en el siguiente argumento:

Premisas: El aborto atenta contra los derechos humanos.

Atenta contra la ética y la moral del hombre. Por lo tanto el aborto no debe ser legalizado. Conclusión.

2. Presentar las ideas en un orden natural

2.1 Presentar primero la conclusión, seguida de las razones o premisas.

2.2 Presentar primero las premisas y extraer la conclusión al final.

Instrucción en el juego del tingo-tango

El siguiente argumento está en desorden. Organiza sus ideas de manera que presenten secuencialidad y coherencia.

Los medios de comunicación promueven la imagen social de la mujer como objeto sexual.

Por un lado los medios venden un estereotipo de belleza reducido sólo a las

medidas corporales.
Por otros mecanismos como la publicidad hacen uso del cuerpo de la mujer sólo para vender productos comerciales.

3. Partir de premisas fiables.
Partir de una premisa que tenga una justificación real. Si las premisas son débiles, la conclusión será débil.

Instrucción para el tingo-tango.
¿Consideras que el siguiente argumento presenta premisas fiables? Argumenta tus respuestas.

“Todos los hombres son infieles. Su carencia de raciocinio y autocontrol no les permite mantenerse estables en una relación. Por lo tanto, los hombres no pueden mantener un hogar monogámico”.

(Argumento de premisas no fiables. No hay ninguna referencia o investigación que pruebe tales observaciones).

4. Usar un lenguaje concreto, específico, definitivo. Evitar los términos generales, vagos y abstractos.

Instrucción para el tingo-tango
Cambia el siguiente enunciado por otro que sin alterar su sentido, haga uso de un lenguaje más claro y concreto.

“El videojuego afecta la paz del alma del niño y le consume en un manto grisáceo donde el disparo y la pelea abrazan su pensamiento profundo”.

“El videojuego presenta un mensaje violento que afecta el pensamiento del niño”.

Anexo 2

NOMBRE: _____

GRADO: 9-09

TIPOS DE ARGUMENTOS

1. ARGUMENTOS MEDIANTE EJEMPLOS: Se ofrecen dos o más ejemplos para llegar a una generalización.

Ejemplo: “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 contraían matrimonio a los trece años, o incluso más jóvenes”.

Ejercicio: Construye un argumento citando dos ejemplos a partir de la siguiente conclusión:

Los videojuegos incitan a los jóvenes al asesinato. _____

_____

_____

_____

2. ARGUMENTOS POR ANALOGÍA: Se establece una comparación entre dos situaciones para resaltar un aspecto semejante entre ellas.

Ejemplo: “Las casas hermosas deben tener *creadores*, diseñadores inteligentes. El mundo es similar a una casa hermosa. Por lo tanto el mundo también debe tener un creador, un diseñador inteligente, Dios”.

Ejercicio: Completa los argumentos usando analogías.

Todo equipo de fútbol necesita un líder para funcionar. La nación es similar a un equipo de fútbol. Por lo tanto _____ _____ _____ _____	_____ _____ _____. Por eso los integrantes de un grupo deben trabajar unidos para lograr sus metas.

3. ARGUMENTOS DE AUTORIDAD: Se usan las referencias de otros autores para sustentar nuestras conclusiones.

Ejemplo: “Amnistía Internacional informa, en el número de *Amnesty International Newsletter* (Vol. 15, No. 1) de enero de 1985, que algunos presos son maltratados en México. Por lo tanto, algunos presos son maltratados en México”.

Ejercicio: Los siguientes argumentos de autoridad no están elaborados correctamente. Explica por qué.

La directora del Instituto Politécnico, Señorita Gilma, ha dicho que todas las clases de este establecimiento promueven la participación activa de todos los estudiantes. Por tanto las clases en el politécnico, promueven la participación de los estudiantes. _____ _____ _____ _____	El doctor estadounidense Charlie Brown, tras una investigación aseguró que su hijo rendía más en el colegio si se le premiaba cada que obtenía buenas notas. Por lo tanto, todos los niños del mundo presentan mejores resultados en el colegio si se les premia cunado obtienen resultados positivos. _____ _____ _____	El presidente de Colombia afirma que los culpables del conflicto en Colombia son los grupos subversivos. Por lo tanto, la guerra en Colombia es causada por los grupos subversivos. _____ _____ _____ _____

4. ARGUMENTOS ACERCA DE LAS CAUSAS: Se trata de explicar por qué sucede alguna cosa argumentando acerca de las causas que originan el hecho.

Ejemplo: “Los doctores N. B. Belloc y L. Breslow, del laboratorio de Población Humana del departamento de salud pública de California y del departamento de Medicina Preventiva y Social de la UCLA, respectivamente, hicieron un

seguimiento de 7.000 adultos durante cinco años y medio, relacionando sus expectativas de vida y de salud a ciertos hábitos básicos de salud. Encontraron que tomar un desayuno completo está correlacionado con una mayor expectativa de vida" (véase Belloc y Breslow, "The relation of Physical Health Status and Health Practices", Preventive Medicine, volumen 1, agosto de 1972, pp.409-421). Parece probable que las personas que toman un desayuno completo consiguen más sustancias nutritivas de las necesarias que las personas que omiten desayunar o pasan la mañana con una tostada y un café. También es probable que si el cuerpo comienza el día con una buena comida, después metaboliza los alimentos de un modo más eficiente. Entonces, parece probable que tomen un desayuno completo conduce a tener una salud mejor".

Ejercicio:
Construye un argumento de causa partiendo de la siguiente referencia:

El Instituto de Investigación de Chicago "Botanic Garden" realizó una investigación en el año 1989, para la cual utilizó 400 tipos de plantas de diversa índole. El establecimiento comprobó que las especies vegetales crecen más rápido cuando su desarrollo tiene lugar en espacios donde se percibe música rock (véase "Botanic Garden Investigation, septiembre de 1989, pp. 106-130").

_____
_____
_____
_____
_____

5. ARGUMENTOS DEDUCTIVOS: En general se parte de dos premisas para llegar a una conclusión.

Ejemplo:

Premisa 1: Si el perro hubiera conocido bien al visitante, entonces hubiera ladrado.

Premisa 2: El perro no ladró.

Conclusión: Por lo tanto el perro no conocía al visitante.

Ejercicio: Completa:

Premisa 1: Si el universo fuera inmediatamente viejo, no habría hidrógeno en él. Premisa 2: El universo está compuesto casi por completo de hidrógeno. Conclusión: _____	Premisa 1: _____ _____ Premisa 2: _____ _____ Conclusión: El hombre no es un ser perfecto.

DISCUSIÓN SOBRE EL USO DE LOS VIDEOJUEGOS: UNA ESTRATEGIA PARA AFIANZAR LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO NOVENO NUEVE DEL INSTITUTO POLITÉCNICO DE BUCARAMANGA

PLAN DE CLASE No 17

Nombre de la actividad: Construcción de tesis final y argumentos para el debate
Lugar: Instituto Politécnico de Bucaramanga. Aula 3-04
Fecha: Octubre 5 de 2006 (100 minutos)
Octubre 18 de 2006 (50 minutos)
Octubre 19 de 2006 (100 minutos)
Octubre 26 de 2006 (100 minutos)
Tiempo total: siete horas de clase
Grupo: Noveno-Nueve
Responsables: Erika Darley Serrano Angarita
Karoll Rocío Uribe Guarín

Recursos

- Guía de mapa argumentativo
- Grabadora

Objetivos

Organizar las ideas referentes a la tesis y los argumentos a través de un mapa argumentativo.

Enriquecer la tesis y los argumentos de los estudiantes participantes en el debate, a través de los aportes de los demás integrantes del grupo.

Realizar una práctica real de entrenamiento, sobre los posibles contra-argumentos que se postularán a los educandos el día del debate.

DESARROLLO DE LA CLASE

MOMENTO 1

Tiempo estimado: 150 minutos
Estrategia: Trabajo en grupo

Actividades

La maestra organiza a los educandos en siete grupos de cinco estudiantes a través de una selección al azar. En cada uno de estos grupos, la profesora ubica a uno de los estudiantes participantes en la discusión del debate final, ya escogidos en la sección anterior.

La maestra expone las instrucciones sobre el trabajo próximo a realizar:

Cada uno de los siete participantes en el debate recibirá un mapa argumentativo vacío, donde organiza sus ideas referentes a la tesis y sus argumentos para el día del debate. Una vez cada uno haya redactado su "posición personal", se expondrá de forma oral frente al grupo para evitar que alguna de ellas se repita (anexo 1).

Dos estudiantes diferentes al educando participante en el debate, serán elegidos por la maestra en cada grupo, para que enriquezcan con sus propias tesis, argumentos y aportes, la información de su compañero. En este instante los estudiantes pueden valerse de las consultas y los datos que traen previamente de sus casas, para dar fuerza a los argumentos (ejemplos, referencias de autores, deducciones, etc.).

Los dos estudiantes restantes en cada grupo deben preparar posibles contra-argumentos para la tesis y los soportes que presenta el estudiante participante en

el debate de su grupo. Además deben pensar y constituir contra-argumentos que podrían ser postulados a los padres de familia, previendo sus posibles puntos de vista frente al "uso de los videojuegos" (la materia presenta un ejemplo de ello en el tablero). (Anexo 2).

MOMENTO 2

Tiempo estimado: 150 minutos
Estrategia: Socialización del trabajo realizado.

Actividades

La maestra enumera a los grupos de uno a siete, según el orden en que se desplazarán al frente y socializarán ante el grupo el trabajo realizado. Esto a su vez constituirá una práctica para la intervención de cada participante el día del debate. La docente expone las instrucciones para la ejecución del presente ejercicio:

La maestra estará grabando en un casete cada una de las intervenciones de los integrantes del grupo, para exponerlas al final ante todos los estudiantes y detectar en ellas tanto fortalezas como debilidades.

El estudiante participante en el debate de cada grupo, será el primero en intervenir exponiendo su tesis y argumentos con un tono de voz adecuado y una postura corporal correcta, tal como se llevará a cabo el día del evento.
A continuación, los dos estudiantes encargados en cada grupo postularán los posibles contra-argumentos que los padres de familia podrían plantear, y el educando participante en el debate intentará dar respuesta a ellos. En estos momentos, los otros dos estudiantes que le estuvieron ayudando a enriquecer su tesis y argumentos, pueden colaborarle.

Finalmente todos los integrantes del grupo expresarán algunos de los contra-argumentos que podrían plantearle a los padres de familia, previendo sus posiciones y puntos de vista en el debate.

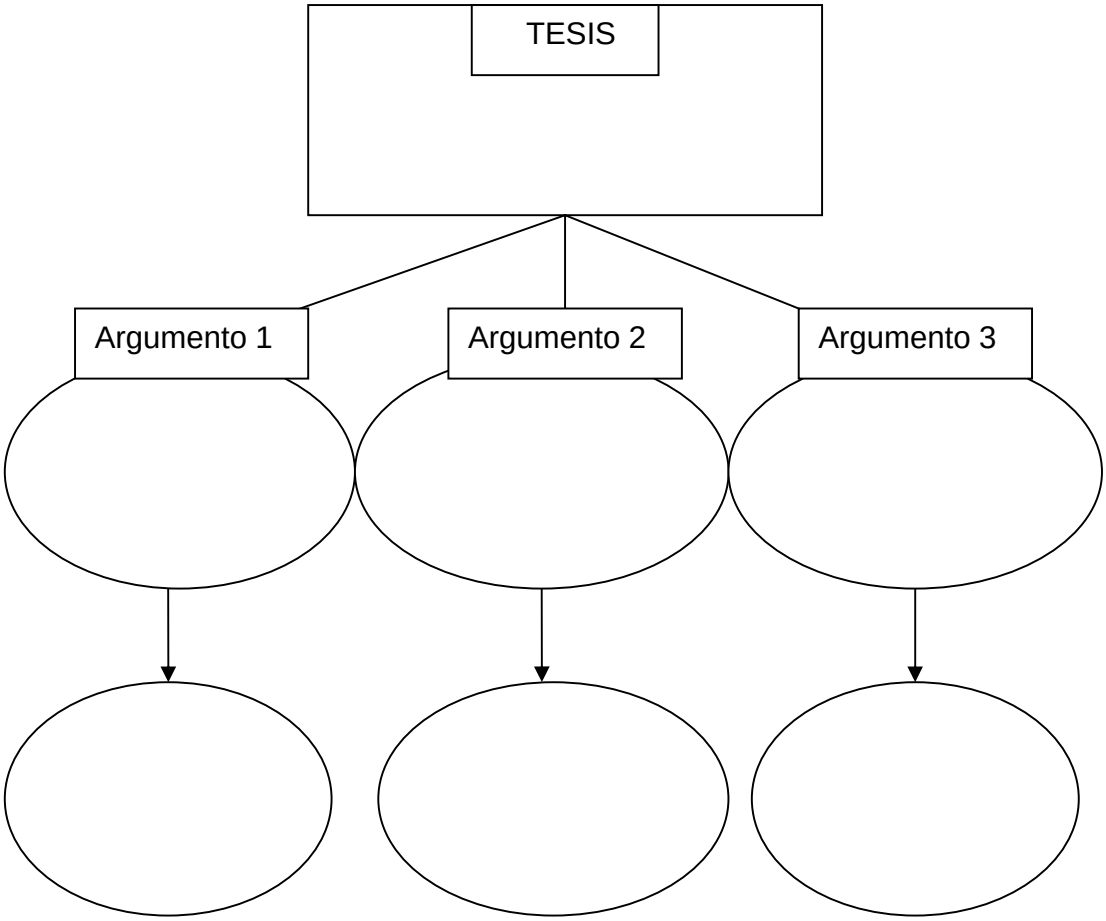
Tras cada intervención la maestra expone la grabación y la somete a las críticas constructivas de todos los integrantes del grupo. Los estudiantes sometidos a la evaluación entre tanto, registran en sus cuadernos las correcciones y aportes de sus compañeros, para perfeccionar su discurso.

Anexo 1

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BUCARAMANGA
UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
GRADO NOVENO - NUEVE

A continuación usted encontrará un mapa argumentativo que le permitirá organizar su tesis y sus argumentos creados a partir de la pregunta polémica: ¿Los videojuegos afectan de manera negativa el desarrollo de la personalidad de los niños y jóvenes?
Tenga en cuenta las siguientes indicaciones que le orientarán para planear su participación en el debate:

- En el recuadro superior usted debe escribir su tesis o punto de vista que defiende a partir de la posición asumida frente a la pregunta.
- En los óvalos siguientes usted debe ubicar los argumentos que sustentan dicha tesis; es decir, justificar o dar razones con las cuales convence a sus interlocutores.
- En los óvalos finales ubique ejemplos o referencias de autores que den peso a sus argumentos.



Recuerde que este mapa le será de utilidad para expresar su opinión en el desarrollo del debate. Por tanto es conveniente que perfeccione estas ideas para preparar su discurso oral.

Anexo 2

EJEMPLO DE UNA TESIS, ARGUMENTOS Y CONTRA-ARGUMENTOS

1. Tesis

Los videojuegos estimulan la perseverancia del jugador, quien busca persistir en el alcance de todas las pruebas para ganar.

2. Argumentos:

Los videojuegos presentan siempre un grado de dificultad para superar cada prueba, incitando al usuario a superarlo con el objetivo de avanzar en los diferentes niveles y llegar al final. Ejemplo:

El video japonés “El rescate” creado en 1999 por el autor Hasuiri Shimazu, personifica al jugador en un detective privado que debe superar diez pruebas para rescatar unos archivos secretos del FBI. Cada que el detective supera una misión, el nivel de dificultad aumenta y el paso al siguiente nivel requiere de mayor tiempo y concentración.

Todos los videojuegos premian al jugador a través de los llamados “bonus”, “puntaje”, “recompensa”, “imágenes de festejo”, y/o “rescate de algún objeto o sujeto, entre otros, invitando al jugador a persistir en el avance del juego para incrementar dichas ganancias.

Referencia de autor:

Según el psicólogo estadounidense Jhon Brown (2003), el mecanismo de premiación que presentan los videojuegos cuando el jugador supera una prueba, constituye una forma de manifestación del llamado “estímulo-respuesta”, que en el cerebro del sujeto actúa como un dispositivo para incentivar la perseverancia y la constancia del mismo. Esta actitud que se asume aparentemente sólo cuando el

individuo juega, puede ser transvasada de forma inconsciente a situaciones de la vida cotidiana en las que éste se haya inmerso.

3. Contra-argumento

El hecho mismo de que el videojuego incremente el grado de dificultad en cada prueba y premie al jugador por sus logros, puede llegar a convertirse en una forma de estimular la adicción del usuario, quien no se retirará del juego hasta haber conseguido sus metas. Aún si esto implica pasar horas y horas frente a él.

4. Posible forma de contrarrestar el anterior argumento

Toda acción o actividad, más aún si es de carácter recreativo, puede generar adicción si el usuario no distribuye de forma consciente el tiempo y la periodicidad que le otorgará a ésta. Por lo tanto la interacción con un videojuego puede constituir un pretexto más, para que el jugador aprenda a controlar sus impulsos y a distribuir las actividades de forma correcta y moderada durante el día.

DISCUSIÓN SOBRE EL USO DE LOS VIDEOJUEGOS: UNA ESTRATEGIA PARA AFIANZAR LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO NOVENO NUEVE DEL INSTITUTO POLITÉCNICO DE BUCARAMANGA

PLAN DE CLASE N 18

Nombre de la actividad: Encuentro con padres de familia
Lugar: Instituto Politécnico de Bucaramanga
Fecha: Noviembre 8 de 2006 (50 minutos)
Tiempo total: una hora de clase
Grupo: Noveno-Nueve
Responsables: Erika Darley Serrano Angarita
Karoll Rocío Uribe Guarín

Recursos

- Circular informativa para padres de familia.
- Guía de mapa argumentativo.

Objetivos

Informar personalmente a los padres de familia sobre la realización del debate, como producto final del proyecto de sus hijos en el área de lengua castellana y sobre la importancia de su participación.

Escoger a los padres de familia que participaron de la realización del debate y comunicarles las orientaciones pertinentes para levar a cabo su intervención discursiva.

DESARROLLO DE LA CLASE

MOMENTO 1

Las maestras se dirigen a los padres de familia para informar sobre la realización del debate a partir de la discusión sobre los efectos que causan los videojuegos en los jóvenes, como producto final del proyecto desarrollado en el área de lengua castellana. Posterior a una intervención de carácter verbal, las maestras entregan a los asistentes una circular informativa que contiene las aclaraciones al respecto y que especifica la fecha, hora y lugar del evento (anexo 1). Seguidamente, las profesoras insisten en la importancia de que se asista a este último, como una forma de acompañar a los educandos en el proceso formativo que se viene desarrollando y evidenciar sus avances en la competencia comunicativa a lo largo del semestre.

Las maestras aclaran que el debate gira en torno al siguiente cuestionamiento: ¿los videojuegos afectan negativamente el desarrollo de la personalidad de los jóvenes? Y que frente a éste, los educandos se han preparado para argumentar a favor de los juegos de video. Por tal razón, las profesoras indican a los padres de familia que se requiere de la participación directa de 7 de ellos, para que en un enfrentamiento de índole oral, planteen su posición en contra de estos dispositivos en el evento. Asimismo recuerdan que este acontecimiento ha surgido de una necesidad real de los estudiantes, quienes siendo usuarios de los videojuegos, han encontrado la oposición de sus padres para llevar a cabo esta práctica. Una vez expuesta esta información, las maestras solicitan a los padres interesados permanecer en el aula, mientras se registran algunos datos personales y se explicitan aún más las orientaciones para realizar su discurso en el debate.

MOMENTO 2

Una vez reunidos los siete padres de familia, las maestras les solicitan efectuar una lluvia de ideas sobre las diversas posiciones personales que pueden manifestar frente a la incidencia negativa de los videojuegos en el desarrollo de la personalidad de los jóvenes. Para ello, se formulan algunos ejemplos:

- Los videojuegos incitan a la violencia juvenil.
- Los videojuegos generan adicción y conductas asociales.

Cuando cada padre de familia haya planteado su "tesis" o posición personal al respecto, las maestras les conceden un tiempo para que piensen en los posibles argumentos que pueden sustentar este punto de vista.

Las maestras hacen entrega a los padres de familia de una ficha que contiene un mapa argumentativo vacío y que les será útil para organizar con mayor precisión las ideas planteadas hasta el momento (anexo 2).

Las profesoras explican que en el recuadro superior se escribe la tesis a defender en el debate y que en los recuadros inferiores se postulan dos o tres argumentos que dan fuerza a dicha posición. Además aclaran que bajo cada argumento, es aconsejable formular un ejemplo o referencia de autor que otorgue a la sustentación un carácter fiable. Finalmente las maestras abren un espacio para que los padres postulen sus cuestionamientos al respecto, y las inquietudes puedan ser aclaradas.

MOMENTO 3

Las maestras exponen a los padres de familia la secuencia de actos que tendrán lugar el día del debate, insistiendo en el momento y en la forma en que ellos han

de intervenir.

- Lectura del programa
- Palabras de apertura.
- Presentación de diapositivas para dar apertura al debate.
- Inicio del debate.

Tanto el grupo de los padres de familia como el grupo de los educandos se encontraron ubicados en la parte del frente del aula en una posición frente a frente. Junto a cada grupo se encontrará situado un atril en el que serán realizadas las intervenciones de cada uno de los participantes. Éstas serán llevadas a cabo de forma alterna (un integrante del grupo de los padres de familia y un integrante del grupo de estudiantes) según lo indique el coordinador. En esta primera intervención cada participante se situará en su atril correspondiente y se dirigirá al público para exponer su tesis y los argumentos que la sustentan.

- Lectura de conclusiones
- Receso de 5 minutos
- Sesión de contra-argumentos.

Cada grupo tendrá la oportunidad de exponer contra-argumentos dirigidos al grupo oponente y de sustentarlos frente al grupo. Para ello, también se realizarán intervenciones alternas según las indicaciones del coordinador. Por tanto, mientras las maestras explican esta etapa del debate a los padres de familia, les recuerdan la necesidad de encontrarse preparados para los posibles contra-argumentos que puedan postularles sus hijos.

- Preguntas del público

El público conformado por padres de familia, profesores y estudiantes, intervendrá

para realizar preguntas a cualquiera de los grupos, que serán respondidas por ellos a través de la "petición de la palabra". Además se postularán opiniones o comentarios al respecto.

- Cierre del debate.

Anexo 1

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BUCARAMANGA
UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
GRADO NOVENO - NUEVE

SEÑORES PADRES DE FAMILIA:

Atentamente nos permitimos informar a ustedes que el proyecto desarrollado con sus hijos(as) en el grado 9·9 en el área de Lengua Castellana ha llegado a su fin, por tanto la presentación del producto final de tal proyecto se efectuará el día 23 de noviembre del año en curso. En este evento, los principales organizadores y beneficiarios son sus hijos(as), quienes solicitan su colaboración en la planeación del mismo. Por ello recurrimos a ustedes para convocar su intervención activa como participantes y como público del debate. Del mismo modo, requerimos un aporte económico de 3500 pesos, para el alquiler de inmuebles y para la impresión de papelería (afiches e invitaciones).

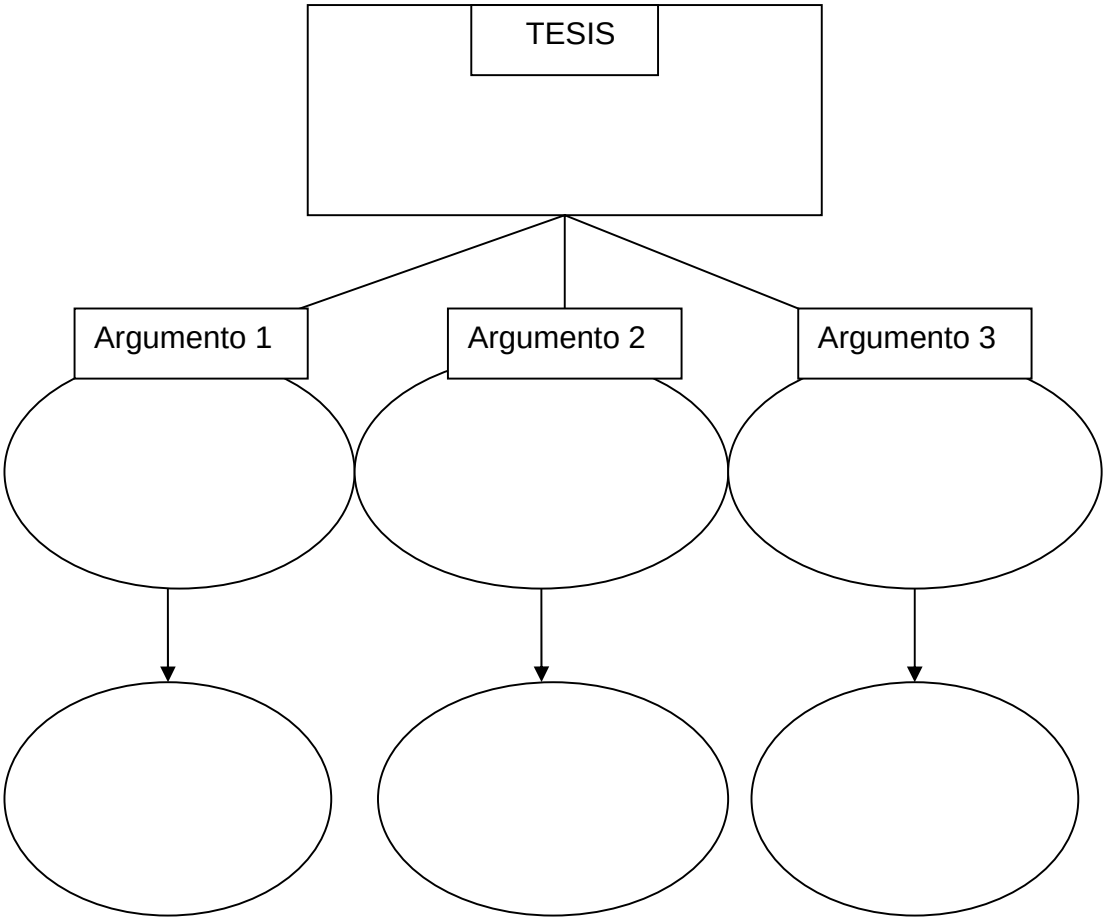
Recordamos a ustedes que su participación en el debate es muestra de su interés en la formación de sus hijos(as).
Gracias por su colaboración,
Maestras de Lengua Castellana.

Anexo 2

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BUCARAMANGA
UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
GRADO NOVENO - NUEVE

A continuación usted encontrará un mapa argumentativo que le permitirá organizar su tesis y sus argumentos creados a partir de la pregunta polémica: ¿Los videojuegos afectan de manera negativa el desarrollo de la personalidad de los niños y jóvenes?
Tenga en cuenta las siguientes indicaciones que le orientarán para planear su participación en el debate:

- En el recuadro superior usted debe escribir su tesis o punto de vista que defiende a partir de la posición asumida frente a la pregunta.
- En los óvalos siguientes usted debe ubicar los argumentos que sustentan dicha tesis; es decir, justificar o dar razones con las cuales convence a sus interlocutores.
- En los óvalos finales ubique ejemplos o referencias de autores que den peso a sus argumentos.



Recuerde que este mapa le será de utilidad para expresar su opinión en el desarrollo del debate. Por tanto es conveniente que perfeccione estas ideas para preparar su discurso oral.

¡Gracias por su colaboración! Y recuerde que usted está contribuyendo con la formación de estos jóvenes.

DISCUSIÓN SOBRE EL USO DE LOS VIDEOJUEGOS: UNA ESTRATEGIA PARA AFIANZAR LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO NOVENO NUEVE DEL INSTITUTO POLITÉCNICO DE BUCARAMANGA

PLAN DE CLASE N 19

Nombre de la actividad: Diseño de publicidad para el debate
Lugar: Instituto Politécnico de Bucaramanga (aula 304)
Fecha: Noviembre 15 de 2006 (50 minutos)
Tiempo total: una hora de clase
Grupo: Noveno nueve
Responsables: Erika Darley Serrano Angarita
Karoll Rocío Uribe Guarín

Recursos:

- Pliegos de papel bond
- Marcadores, lápices de colores, revistas, tijeras y colbón

Objetivos:

Diseñar textos gráficos y lingüísticos (afiche, carta, cuña radial, programa del evento y carteles), para publicitar el debate dentro y fuera de la institución.

DESARROLLO DE LA CLASE

MOMENTO 1

Tiempo estimado: 20 minutos

Estrategia: Distribución de equipos y asignación de tareas.
Actividades:

1. La maestra genera en los estudiantes la inquietud sobre la forma en que se hace publicidad de un evento académico como el debate, en este caso. De este modo, con el aporte de los estudiantes se establecen los textos publicitarios básicos para promocionar el debate tales como: afiches e invitaciones, carteles, el programa del evento y una cuña para la emisora. De la misma forma, es necesario crear una carta para solicitar a la rectora de la institución, el préstamo del auditorio y de algunos equipos técnicos para la realización de este acontecimiento.

2. La docente organiza ocho grupos de cinco estudiantes cada uno, a quienes asigna una tarea específica de las anteriormente establecidas. De esta forma, cuatro grupos se encargan de diseñar propuestas de afiches publicitarios y los cuatro grupos restantes realizan los diseños de la carta, la cuña radial el programa y los carteles; respectivamente.

3. Para el correcto diseño de estos textos diversos, a cargo de los estudiantes, la docente propone unos criterios fundamentales de elaboración de los mismos:

AFICHE PUBLICITARIO:

-Intención comunicativa clara
-Identificación del evento, pregunta problematizadora, tipo de público asistente, lugar, hora, fecha, organizadores.
-Frases cortas y concretas
-Enunciados sugestivos
-Tamaños adecuados de las letras
-Imágenes sugestivas
-Excelente redacción y ortografía

Deben proponer un diseño de invitación para padres, maestros y comunidad educativa en general. Puede ser una invitación relacionada con el afiche o una réplica reducida del mismo.

CARTA INFORMATIVA:

-Intención comunicativa clara
-Superestructura: fecha, encabezamiento, saludo corto, contenido (solicitud de préstamo e invitación al evento), agradecimiento, despedida y firma.
-Enunciados redactados coherentemente
-Excelente ortografía

CARTELES INFORMATIVOS:

-Intención comunicativa clara
-Enunciados redactados coherentemente
-Equilibrio entre texto e imagen
-Uso de letras grandes y colores apropiados
-Excelente ortografía
-Organización y pulcritud

CUÑA RADIAL:

-Propósito comunicativo claro: interlocutores definidos
-Utilización de lenguaje apropiado
-Enunciados cortos y claros, redactados coherentemente

PROGRAMA DEL EVENTO

- Propósito comunicativo claro: interlocutores definidos

-Utilización de lenguaje apropiado
-Organización de los diversos momentos del debate: inicio, presentación, exposición de tesis argumentadas, contrargumentación, participación del público, exposición de conclusiones, finalización y agradecimientos
-Estipulación de tiempos definidos para cada momento

MOMENTO 2

Tiempo estimado: 30 minutos
Estrategia: Diseño de textos gráficos y lingüísticos.
Actividades:

5. Los estudiantes se reúnen en sus respectivos grupos, e inician el diseño de sus bocetos, en hojas o en carteles de papel bond; que posteriormente expondrían al grupo.

MOMENTO 3

Tiempo estimado: 20 minutos.
Estrategia: Socialización de diseños.
Actividades:

1. Los cuatro grupos de educandos encargados de la elaboración de afiches, socializan sus propuestas ante las maestras y ante sus compañeros.

2. Atendiendo a los criterios de elaboración preestablecidos, los estudiantes eligen por votación el diseño más apropiado. Sin embargo, cabe la posibilidad de que se integren pequeños aportes de otras propuestas al diseño final.

3. El colectivo de estudiantes y maestras determina si el formato de las invitaciones es diferente al afiche o es una réplica disminuida de éste.

4. Los grupos restantes exponen su diseño de carta y cuña radial, que es corregida por sus maestras y sus compañeros.

5. En el tiempo que quede de esta sesión, los educandos inician la ejecución de las propuestas finales de la carta (anexo 1), el afiche (anexo 2), los carteles (anexo 3), la cuña radial (anexo 4) y el programa (anexo 5); para ello se distribuyen tareas específicas. Las docentes por su parte, se comprometen con la consecución de los elementos que no se encuentren en la institución, como atriles, micrófonos, entre otros.

Anexo 1

Bucaramanga, 10 de Noviembre del año 2006

Licenciada:
Gilma Ramírez Carvajal
Rectora
Instituto Politécnico de Bucaramanga
Ciudad

Cordial saludo.

Nos permitimos informar a usted atentamente, que los estudiantes del grado noveno –nueve nos encontramos próximos a culminar el proyecto pedagógico de Lengua Castellana. Por tanto queremos contar con su participación y su colaboración en el desarrollo del **debate sobre el uso de Videojuegos,** que se tiene previsto para el día 23 de noviembre desde las 9:00 a.m hasta las 12:00 del mediodía.

Deseamos que este evento se realice en la institución, por consiguiente solicitamos a usted el préstamo del auditorio de la institución y de los elementos enunciados a continuación, para la fecha y el día señalados:

- Video Beam, con su equipo informático respectivo
- Atril de la institución
- 1mesa de mediano o grande tamaño
- 2 Micrófonos con cables o extensiones correspondientes

Agradecemos de antemano su atención prestada a la presente, que seguramente contribuye con el éxito del evento.

Cordialmente,

ESTUDIANTES DEL GRADO 9-9

ERIKA DARLEY SERRANO KAROLL ROCÍO URIBE

Docentes de Lengua Castellana del grupo 9-9

Anexo 2

VIDEOjuegos

INSTRUCTIVOS VS DESTRUCTIVOS

GranDEBATE

¿ Los videojuegos afectan negativamente el desarrollo de la personalidad de los adolescentes.?

Fecha: Noviembre 23 de 2006
Lugar: Auditorio Instituto Politécnico de Bucaramanga
Hora: 9:00 a.m.

Organizan: Estudiantes 9-09

Anexo 3

CARTELES INFORMATIVOS

PANCARTA:

¿LOS VIDEOJUEGOS AFECTAN NEGATIVAMENTE EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD DE LOS ADOLESCENTES?

CARTEL 1

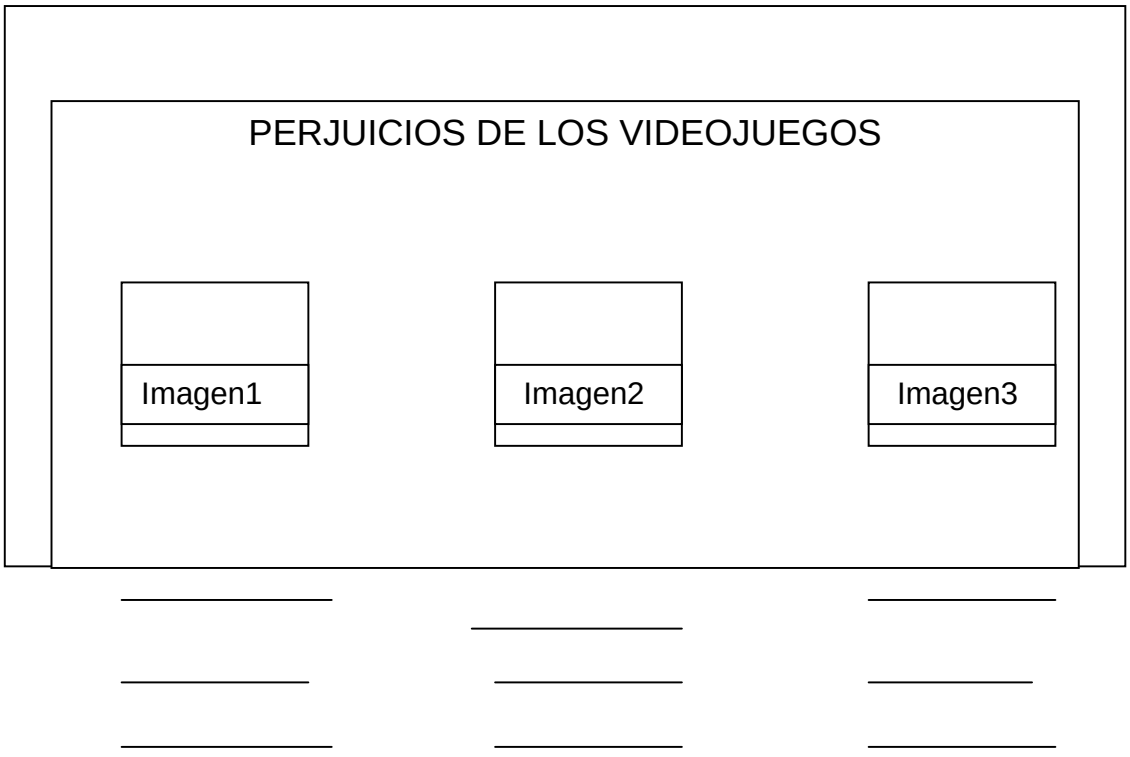
BENEFICIOS DE LOS VIDEOJUEGOS

Imagen1

Imagen2

Imagen3

CARTEL 2



Anexo 4

CUÑA RADIAL

Compañero y compañera: ¿Está cansado de pelear con sus padres y maestros a causa de los videojuegos? ¿Conoce algunas ventajas que ofrece la interacción con juegos de video? ¿Quiere demostrar a sus padres y maestros que estos juegos desarrollan destrezas en usted?

Profesores y padres de familia: ¿Continúan discutiendo con sus hijos y estudiantes por causa de los videojuegos? ¿Aún quieren demostrarles que esos peligrosos juegos generan violencia, adicción y otros problemas?

LLEGÓ EL MOMENTO DE DEBATIR!!

¿LOS VIDEOJUEGOS AFECTAN NEGATIVAMENTE EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD DE LOS ADOLESCENTES?

No te pierdas el gran debate entre docentes, estudiantes y padres de familia!!
Lugar: Auditorio del Instituto Politécnico
Fecha: Noviembre 23 de 2006
Hora: 9:00 a.m.
Organizan: Estudiantes 9-9

Anexo 5

PROGRAMACIÓN DEL DEBATE

1. Presentación de diapositivas de introducción (Lectura de pregunta eje del debate: ¿Los videojuegos afectan negativamente el desarrollo de la personalidad de los jóvenes?).

2. Saludo y bienvenida.

3. Presentación de los grupos ponentes (detractores y defensores), el coordinador, el secretario y el público asistente.

4. Presentación de reglas de participación en el debate:

- Respeto a la palabra de los participantes.
- Respeto del tiempo de intervención estipulado para cada momento.
- Apagar celulares y/o aparatos de comunicación.
- Empleo de un vocabulario adecuado.
- Solicitud atenta de la palabra, al coordinador.
- Acato del orden del día.
- Puntualidad en la llegada del receso.
- Abstenerse de consumir alimentos o bebidas dentro del auditorio.

5. Palabras de apertura, a cargo del estudiante Simón Silva.

6. Presentación de tesis argumentadas de los ponentes de cada grupo. Tiempo máximo para cada intervención de cuatro minutos.

7. Receso de cinco minutos.

8. Tiempo de contrargumentación: preguntas o comentarios de los ponentes. Tiempo máximo de contrargumentos: 20 minutos.

9. Participación del público: preguntas o comentarios del público asistente. Tiempo máximo: 15 minutos.

10. Conclusión de cierre y establecimiento de compromisos a cargo del estudiante Fabian Niño.

11. Lectura de conclusiones de la jornada por parte de la secretaria Stephanie Delgado.

12. Agradecimientos y cierre.

DISCUSIÓN SOBRE EL USO DE LOS VIDEOJUEGOS: UNA ESTRATEGIA PARA AFIANZAR LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO NOVENO NUEVE DEL INSTITUTO POLITÉCNICO DE BUCARAMANGA

PLAN DE CLASE N 20

Nombre de la actividad: Ensayos de preparación para el debate
Lugar: Instituto Politécnico de Bucaramanga (aula 304)
Fecha: Noviembre 16 de 2006 (100 minutos)
Noviembre 20 de 2006 (100 minutos)
Noviembre 22 de 2006 (50 minutos)
Tiempo total: cinco horas de clase
Grupo: Noveno nueve
Responsables: Erika Darley Serrano Angarita
Karoll Rocío Uribe Guarín

Recursos:

- Textos escritos de soporte de los participantes
- Programación escrita del coordinador
- Lápiz y papel para la secretaria
- Bandera Roja

Objetivos:

Realizar ensayos de la participación de los estudiantes en el debate, a partir de su discurso oral y escrito.

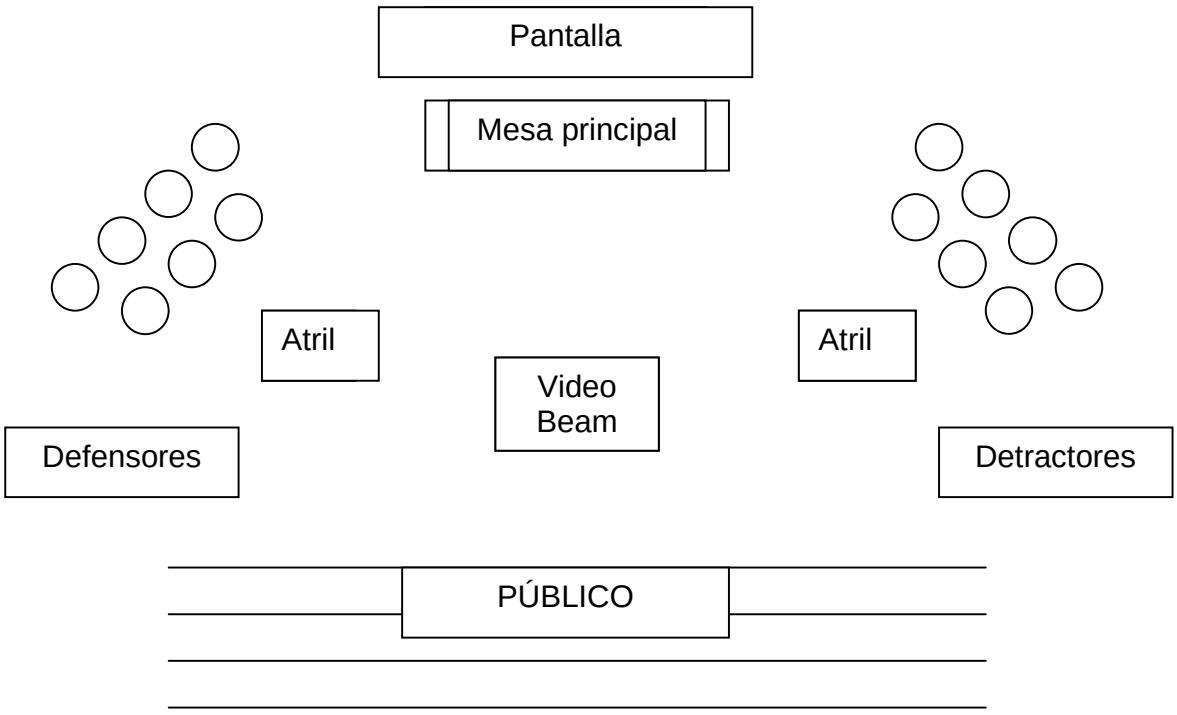
DESARROLLO DE LA CLASE

MOMENTO 1

Tiempo estimado: 25 minutos
Estrategia: Organización de grupos participantes.
Actividades:

1. La maestra advierte a los estudiantes sobre la necesidad de planear la participación del grupo en el debate, a partir de varios ensayos.

2. Se ubican las sillas en el salón del modo en que se situarán en el día del debate:



En este caso, los estudiantes ponentes se ubican en uno de los grupos de siete sillas, el de los defensores. El coordinador, el secretario y el educando encargado de las palabras de introducción se ubican en la mesa principal. Los demás estudiantes se ubican en el público. Sin embargo, la maestra escoge a siete estudiantes que representan a los padres de familia y maestros (detractores); y que se ubican en el otro grupo de sillas, enfrentados a los educandos.

3. Una vez ubicados, la maestra recuerda las funciones de los participantes, estipuladas en el programa:

Estudiantes (defensores): Sus funciones consisten en exponer su tesis argumentada y ejemplos, formular posibles contrargumentos al grupo contrario (detractores) y responder coherentemente a las preguntas o comentarios del opositor. Estas funciones deben desarrollarse en diferentes momentos indicados en el programa.

Estudiantes (que simulan el grupo de detractores: padres de familia y maestros): Sus funciones consisten en exponer su tesis argumentada y ejemplos, formular posibles contrargumentos al grupo contrario (detractores) y responder coherentemente a las preguntas o comentarios del opositor. Estas funciones deben desarrollarse en diferentes momentos indicados en el programa.

Coordinador general: Su función consiste en presentar el orden de la jornada y velar por su adecuado cumplimiento. Es quien da apertura y cierre al evento, y siempre se encarga de dar la palabra a los participantes.
Estudiante encargado de las palabras de apertura: Lectura de las palabras de apertura o introducción.

Secretario: Su función primordial es la redacción y lectura de las conclusiones que sintetizan las participaciones del debate. Estos enunciados de conclusión deben

ser redactados coherentemente y deben apuntar a los aspectos principales tocados en la discusión.

Público: Tiene la tarea de formular comentarios, preguntas y/o contrargumentos a los participantes o al resto de público asistente; en el momento indicado del programa.

Los estudiantes ponentes (grupo defensor), son evaluados colectivamente, de acuerdo con los siguientes criterios:

- Tesis específica, clara y bien formulada.
- Argumentos sólidos que verdaderamente sustentan la tesis.
- Referentes teóricos de autores relevantes.
- Uso de ejemplos coherentes con los argumentos y debidamente explicados.
- Formulación de contrargumentos efectivos.
- Defensa de los contrargumentos de los opositores, a partir de nuevos argumentos sustentados.
- Dominio del público a través de la seguridad mostrada.
- Control corporal, tono de voz fuerte y dirigida al auditorio.
- Correcta expresión oral: manejo adecuado del lenguaje.

MOMENTO 2

Tiempo estimado: 80 minutos
Estrategia: Ensayo general de participación en el debate
Actividades:

1. Los estudiantes desarrollan el ensayo general del debate, de acuerdo con las funciones ya mencionadas. La maestra advierte que un ensayo general debe

realizarse conforme si fuera el día del evento. Por tanto, se atiende estrictamente al cumplimiento de las reglas formuladas por parte del coordinador. La maestra se encarga de calcular los tiempos exactos de participación, y cuando éstos culminan, levanta una banderita roja para que el hablante finalice su idea.

Nota: Se realizan las sesiones necesarias para ensayar la participación de los estudiantes en el debate, tal vez dos más.

5. RESULTADOS

5.1 EVALUACIÓN DEL PROYECTO

5.1.1 Descripción de la realización del producto. Las maestras y educandos preparan el auditorio con dos horas de anticipación según lo establecido. Se dispone la mesa central y las sillas en los laterales donde se ubicarán los participantes. Algunos educandos se acercan al micrófono y ensayan minutos previos al desarrollo del debate. Se percibe la motivación, la expectativa e incluso el nerviosismo de algunos estudiantes a la espera de que todo tenga lugar tal como se tiene previsto. Minutos antes de empezar, se reitera de nuevo por la emisora la invitación a toda la comunidad educativa.

El debate se inicia aproximadamente a las 9:30 a.m., esperando la llegada de dos padres de familia participantes y de algunas personas del público. El coordinador saluda con efusividad, expresa agradecimientos e inicia con la lectura de la programación. En primer momento se proyectan las diapositivas que presentan la temática y sitúan al auditorio en la pregunta eje de la discusión. Luego se especifican las normas a tener en cuenta durante el desarrollo del evento, se leen las palabras de apertura y finalmente se da comienzo a la exposición de tesis y argumentos por parte de de cada uno de los participantes.

La presentación de tesis transcurre con normalidad. Los educandos se muestran seguros de su discurso e incluso se apoyan en el texto que han creado (véase anexo F). Se alcanza a percibir la formulación de la tesis y los argumentos que la sustentan con bastante claridad. Los padres y maestros por su parte, también exponen con detalle sus posiciones aún cuando tienden a introducir contra-argumentos en sus intervenciones. Ante ello, un estudiante que ha tomado apuntes intenta contra-argumentar antes de iniciar la lectura de su tesis. Las

maestras aclaran que la “contra-argumentación” hace parte de la segunda parte del debate y de esta forma el evento retoma el orden planteado.

Las tesis que se exponen a favor de los videojuegos están relacionadas con “el desarrollo de la ubicación espacial y la lateralidad”, “el desarrollo de destrezas físicas y mentales”, “el desarrollo de la sociabilidad y la autoestima”, “el desarrollo de habilidades para el manejo de instrumentos tecnológicos”, “la lectura e interpretación de reglas”, “la adquisición de conocimientos de diferentes áreas” y “el desarrollo de la perseverancia”. Por otro lado, las tesis que se plantean en contra apuntan a “la disociación de la realidad”, “la adicción”, “la manifestación de conductas violentas producto de las imágenes de los juegos”, “la aparición de enfermedades como la ceguera y la epilepsia”, “el descuido de otras actividades relacionadas con el estudio y la familia”, y “la manifestación de antivalores como la deshonestidad cuando los jóvenes hurtan por adquirir dinero para realizar esta práctica”.

Posterior a la presentación de estos puntos de vista se realiza un receso de 5 minutos y se da inicio a la etapa de la contra-argumentación. Un estudiante toma la iniciativa y se dirige a una madre de familia para contra-argumentar su anterior sustentación. La madre responde y se concede la participación de forma alterna. Entre los contra-argumentos que se postulan a los padres de familia se encuentra: “la reproducción de situaciones violentas no sólo en los videojuegos sino en otros medios de comunicación como la televisión” (novelas), “el desarrollo del autocontrol y la perseverancia en contraposición a la adicción”, “el aprendizaje de conocimientos y desarrollo de destrezas aún cuando los jugadores no tengan una conciencia directa de ello” y “el refugio que encuentran los jóvenes para distraerse en los videojuegos, por la carencia de atención y afecto en el hogar”.

Los maestros y padres de familia por su parte, señalan entre sus contra-argumentos: “la compra indiscriminada de los juegos de video sin atender a su

carácter instructivo", "el incremento del nivel de agresividad y violencia que genera desobediencia y por tanto se contrapone el cumplimiento de las reglas en el hogar", "la adición que se genera en contraste con la perseverancia" y "la aparición de enfermedades físicas como la ansiedad, la alta tensión y la ceguera oponiéndose al desarrollo corporal mencionado".

Culminada la etapa de "contra-argumentación", el coordinador otorga la palabra al público, quien se dispone a manifestar sus opiniones. Un estudiante integrante del grupo noveno nueve, afirma que los videojuegos no son positivos ni negativos, sino que su incidencia para bien o para mal depende de la utilización que de ellos hace el jugador. Un padre de familia en cambio, asegura que los videojuegos son los causantes de múltiples conductas violentas y agresivas de los jóvenes. Finalmente una madre de familia insiste en que la confianza y la orientación adecuada que concedan los padres a los hijos, es indispensable para evitar los daños y aprovechar los aportes de los videojuegos.

Luego, una estudiante perteneciente al grupo de los defensores de los "juegos de video", cuestiona a los padres sobre el conocimiento que manejan de estos dispositivos y la interacción que han tenido con ellos junto a sus hijos. Una madre afirma que los conoce y que de hecho manifiesta un gusto hacia ellos, pero que con ello no justifica la violencia que propagan.

Finalmente, el coordinador otorga la palabra a la secretaria, quien hace lectura de las conclusiones destacando los pro y los contra que se han expuesto a lo largo del debate. A continuación un estudiante del curso se dirige a los padres para concretar la "conciliación": tomando la vocería del grupo, afirma que los estudiantes se comprometen a interactuar con los juegos de video en períodos de tiempo moderados, pues para los padres una gran preocupación está dada por el descuido que manifiestan los jugadores del estudio y la familia y la adicción que les pueden generar estos instrumentos. Finalmente les solicita a los padres y

maestros asumir un compromiso con ellos, considerando que para que haya un acuerdo, éste debe provenir de ambas partes.

Una madre habla en representación del grupo y expresa que ellos se comprometen a ampliar el conocimiento que poseen sobre los videojuegos, dado que el debate les ha hecho caer en cuenta que hay aspectos que aún desconocen. Asimismo, expresa que se comprometen con la orientación constante a los estudiantes, para que su elección de juegos e interacción con ellos se haga de la forma más adecuada posible. Con ello, el coordinador cierra la fase de "conciliación" y da fin al debate. La gente se desplaza del auditorio, mientras las maestras felicitan a los estudiantes por su excelente participación. Los educandos se muestran entusiasmados y aplauden por el logro obtenido.

5.1.2 Evaluación del proyecto: los estudiantes. La evaluación de este proyecto se realiza a través de una guía evaluativa que contempla criterios fundamentales del desarrollo del proyecto pedagógico. Éstos se encuentran relacionados con la pertinencia del proyecto como respuesta a necesidades reales de los educandos, las estrategias metodológicas empleadas, la participación de los educandos en el avance de sus propias competencias y el producto final de la propuesta. En este sentido, se formulan los siguientes ámbitos a evaluar:

- Realidad e intereses: referido a la pertinencia del proyecto como respuesta a una necesidad real y actual del grupo noveno nueve. En este caso, la conciliación que se intenta lograr entre padres, maestros y educandos sobre el uso de los videojuegos, artefactos que despiertan gran interés y motivación en los estudiantes.

- Estrategias metodológicas: relacionado con el orden secuencial y apropiado que siguen las actividades y temáticas, para proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias que los llevaran a la resolución de la necesidad

presentada. Además este ámbito hace referencia al carácter lúdico que manifiestan las acciones realizadas y que estimulan el interés y la participación de los educandos.

- Conocimientos y competencias: enfocado a los conceptos, habilidades y aprendizajes alcanzados por los educandos, necesarios para la construcción de una posición crítica, sólida y argumentada frente al uso de los videojuegos, y que les permiten lograr una conciliación con sus padres y maestros.

- Proceso lecto escritor: concerniente a los avances que presentan los educandos en su comprensión y producción de textos, a partir de las herramientas que les proporciona el desarrollo del proyecto.

- Competencias Ciudadanas: Relativo al afianzamiento de las competencias ciudadanas que los educandos logran, tanto en el desarrollo de las clases en general, como en el efecto del debate final.

Cada uno de estos ámbitos contiene una serie de aspectos que los estudiantes deben evaluar en una escala valorativa de uno a cinco, en donde uno representa la mínima calificación y cinco representa la máxima. Los valores asignados a cada número son: 1: deficiente; 2: insuficiente; 3: aceptable; 4: sobresaliente; 5: excelente. De lo anterior es posible concluir que asignar un valor de 5 a un ítem determinado, equivale a decir que ha sido alcanzado a plenitud. Del mismo modo, otorgar una valoración de 1 o 2, significa que el logro no fue superado. Los puntajes intermedios evidencian avances, pero son indicadores de que aún es necesario perfeccionar o fortalecer el aspecto señalado. A continuación se presenta el formato de evaluación del proyecto resuelto por los estudiantes:

EVALUACIÓN DEL PROYECTO

DISCUSIÓN SOBRE EL USO DE LOS VIDEOJUEGOS: UNA ESTRATEGIA

PARA AFIANZAR LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO NOVENO NUEVE DEL INSTITUTO POLITÉCNICO DE BUCARAMANGA

Nombre: _____

A continuación encontrarás unos aspectos que debes evaluar en la escala de 1 a 5, donde 1 representa la mínima puntuación y 5 la máxima. Recuerda que toda evaluación nos permite afianzar las fortalezas y buscar estrategias de solución para las debilidades. Por lo tanto, solicitamos tu sinceridad para resolver el formato.

ASPECTOS A EVALUAR	1	2	3	4	5
TU REALIDAD E INTERESES -El proyecto respondió a una situación propia de tu vida y tu realidad actual.					
LAS ACTIVIDADES -Las actividades realizadas durante el proyecto fueron lúdicas y motivadoras estimulando tu participación					
-Las temáticas y actividades siguieron un orden secuencial de acuerdo a la pregunta eje del proyecto					
TUS CONOCIMIENTOS Y COMPETENCIAS El proyecto te sirvió para afianzar tus conocimientos y competencias en cuanto a: -Características y diferencias entre los diversos tipos de texto					
-Componentes y análisis crítico de la imagen					
-Características propias de una tesis					
-Características propias de un argumento					
-Estructura y requisitos para la realización de debate					
TU PROCESO LECTO ESCRITOR -El proyecto te sirvió para afianzar tus habilidades en la comprensión e interpretación de textos					
-El proyecto te facilitó herramientas necesarias para la construcción de textos					
NUESTRO PRODUCTO -El debate se desarrolló de acuerdo a la estructura y orden establecido					
-Las personas que debatieron demostraron apropiación de la temática y coherencia en la exposición de sus tesis y argumentos					
-El debate culminó con la exposición de unas conclusiones y un punto de acuerdo entre los grupos enfrentados					
-La participación del grupo durante la planeación, organización y ejecución fue oportuna					
TUS COMPETENCIAS CIUDADADANAS					

Durante el debate y el desarrollo de las clases en general : -Todos los presentes hicieron uso de un lenguaje asertivo					
-Se respetaron los turnos de intervención y se toleraron los diferentes puntos de vista					

RECUERDEN CHICOS:

La vida nos presenta grandes oportunidades de superarnos todos los días y de nosotros depende aprovecharlas al máximo. Los seres humanos somos privilegiados porque tenemos la **oportunidad de elegir y tomar decisiones** sobre nuestros actos y nuestras vidas. Ustedes tienen unas capacidades y unos talentos admirables. Son un grupo alegre, audaz, inteligente y emprendedor. Y estamos más que seguras que pudieron demostrarlo a sus padres, maestros, compañeros, a nosotras y por supuesto a ustedes mismos. Elijan siempre el camino de ser mejores. Sólo depende de ustedes y tienen todas las habilidades para hacerlo.

Los apreciamos mucho

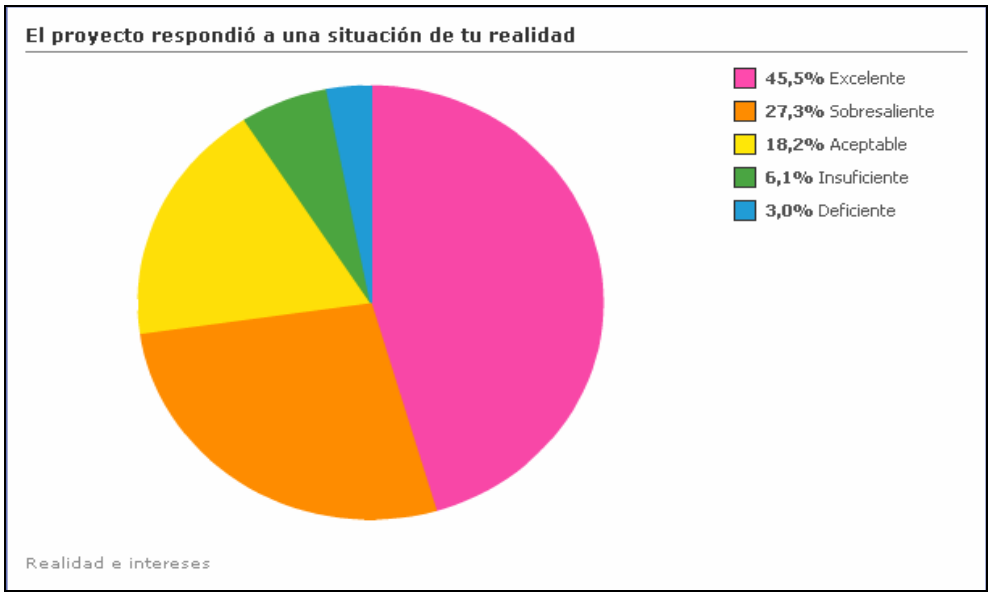
Muchas gracias y éxitos

Sus profes y amigas

Erika y Karoll

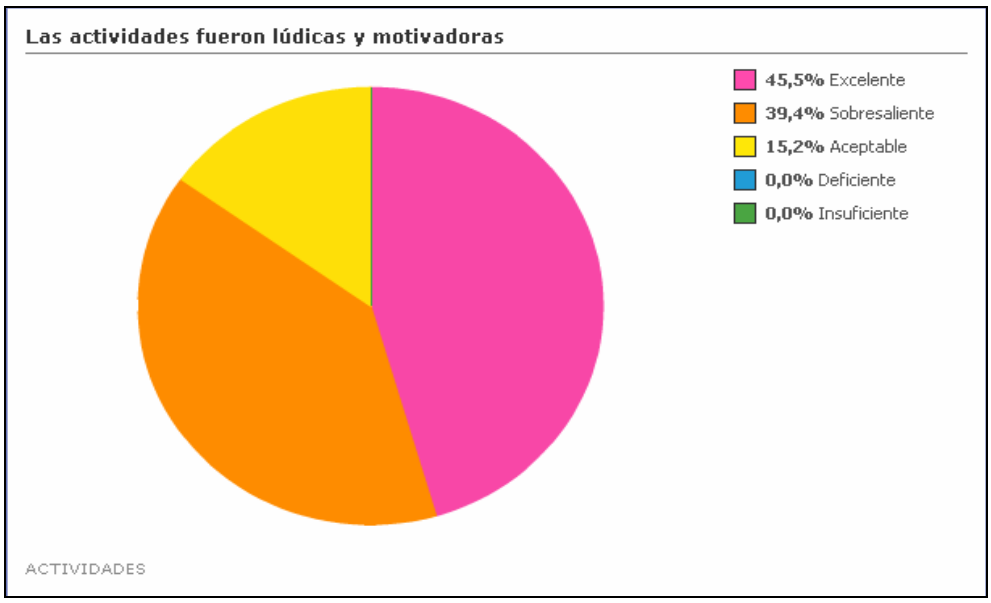
Con respecto de la evaluación realizada por los estudiantes (anexo G), es posible presentar los siguientes resultados, atendiendo a la valoración que los educandos dieron a cada ámbito (entre deficiente y excelente):

Gráfico 7. Primer ítem



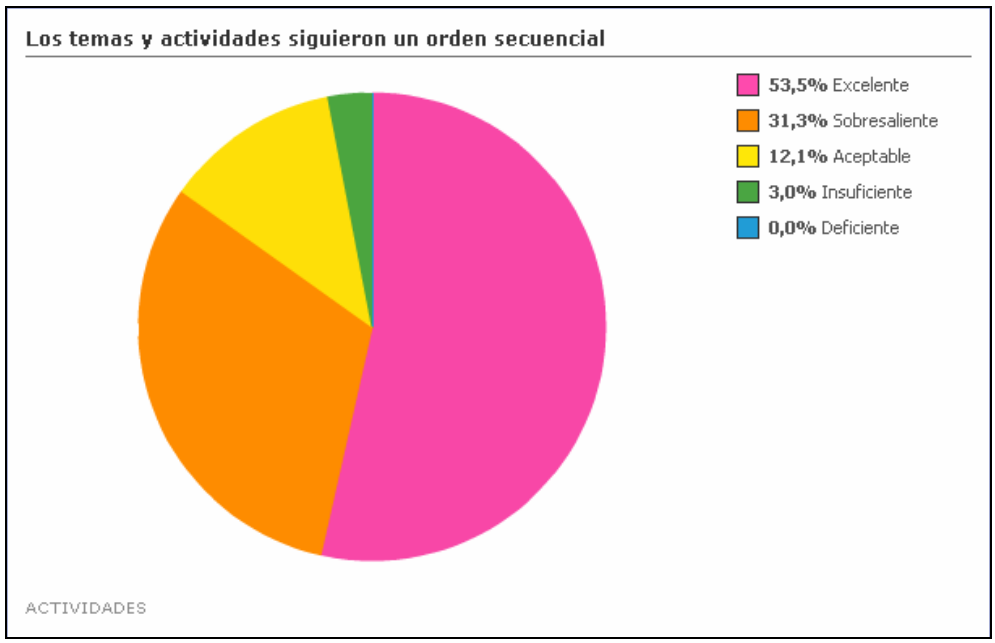
Fuente: Formato de evaluación diligenciado por los estudiantes.

Gráfico 8. Segundo ítem



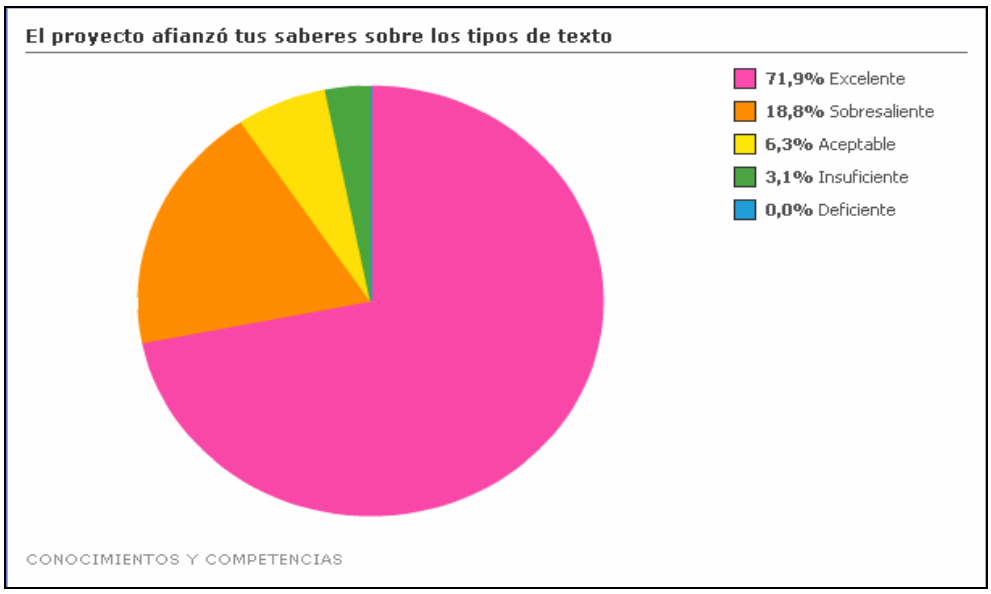
Fuente: Formato de evaluación diligenciado por los estudiantes.

Gráfico 9. Tercero ítem



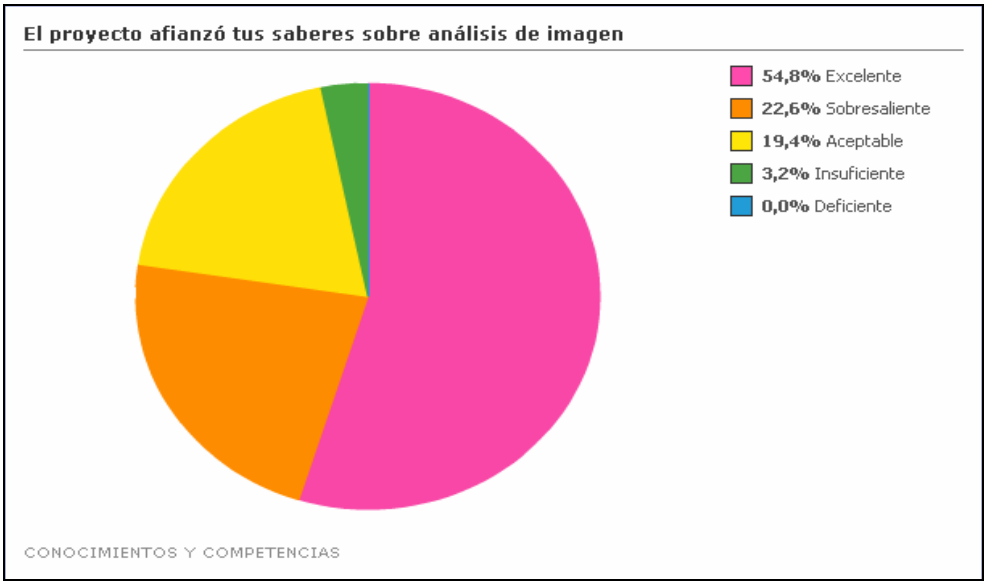
Fuente: Formato de evaluación diligenciado por los estudiantes.

Gráfico 10. Cuarto ítem



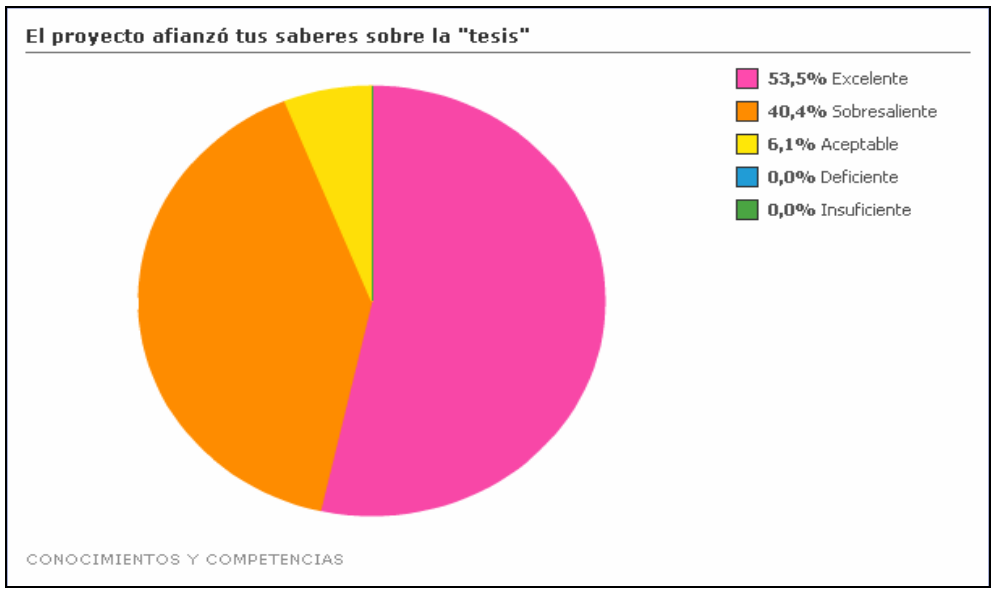
Fuente: Formato de evaluación diligenciado por los estudiantes.

Gráfico 11. Quinto ítem



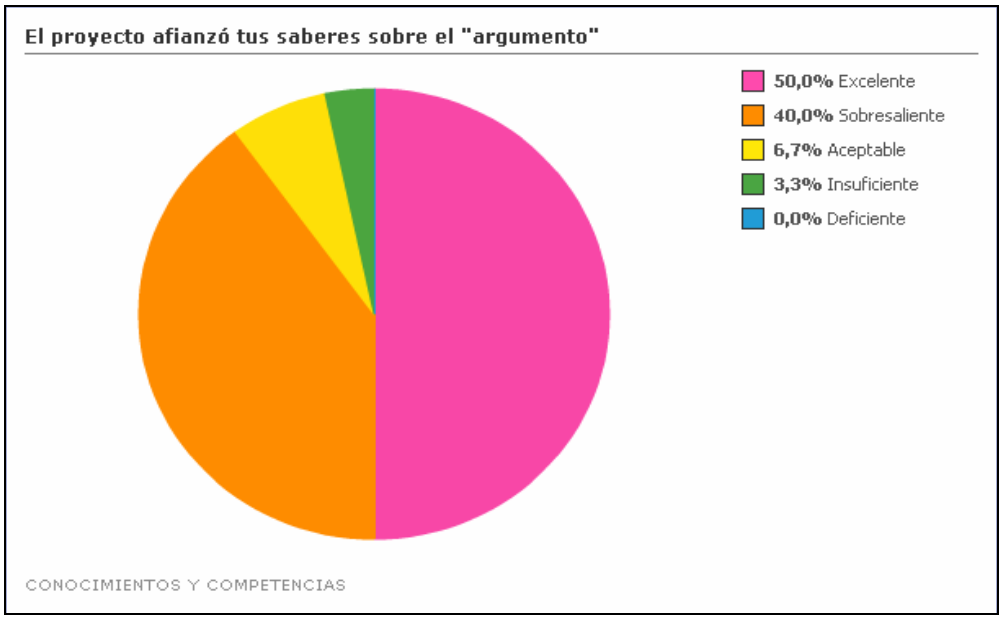
Fuente: Formato de evaluación diligenciado por los estudiantes.

Gráfico 12. Sexto ítem



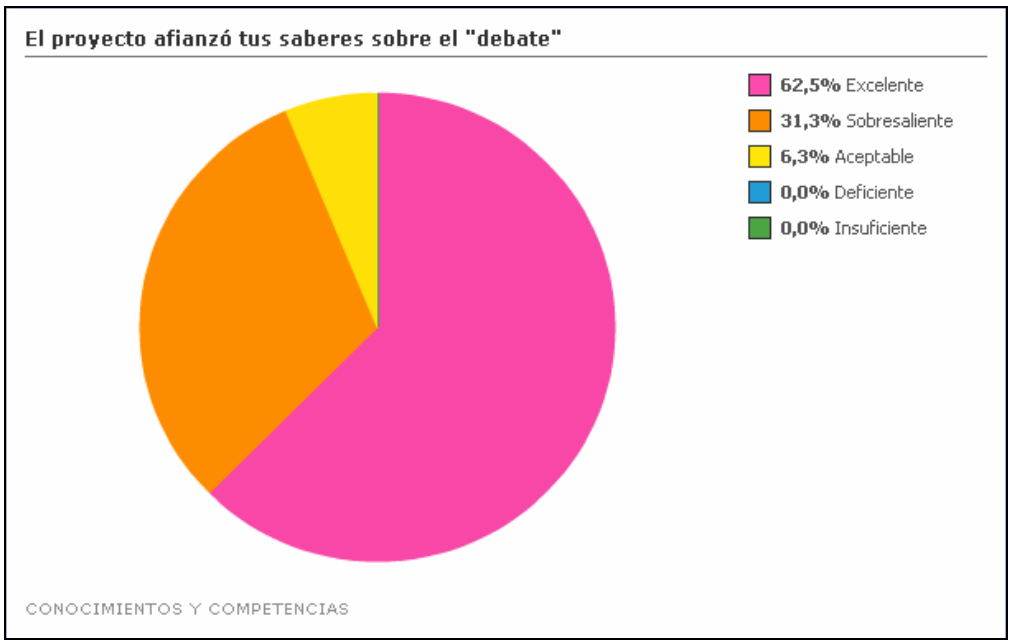
Fuente: Formato de evaluación diligenciado por los estudiantes.

Gráfico 13. Séptimo ítem



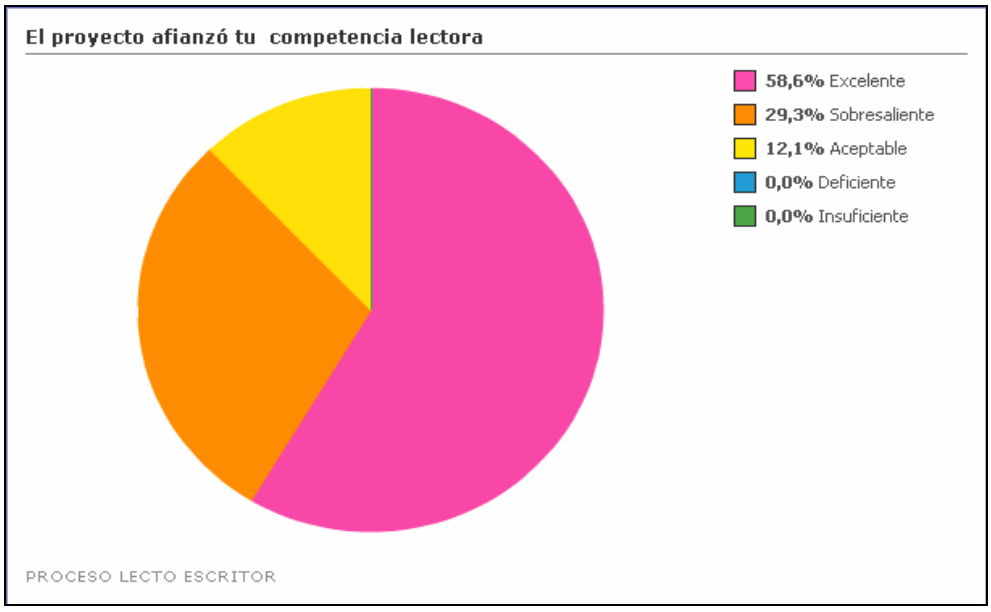
Fuente: Formato de evaluación diligenciado por los estudiantes.

Gráfico 14. Octavo ítem



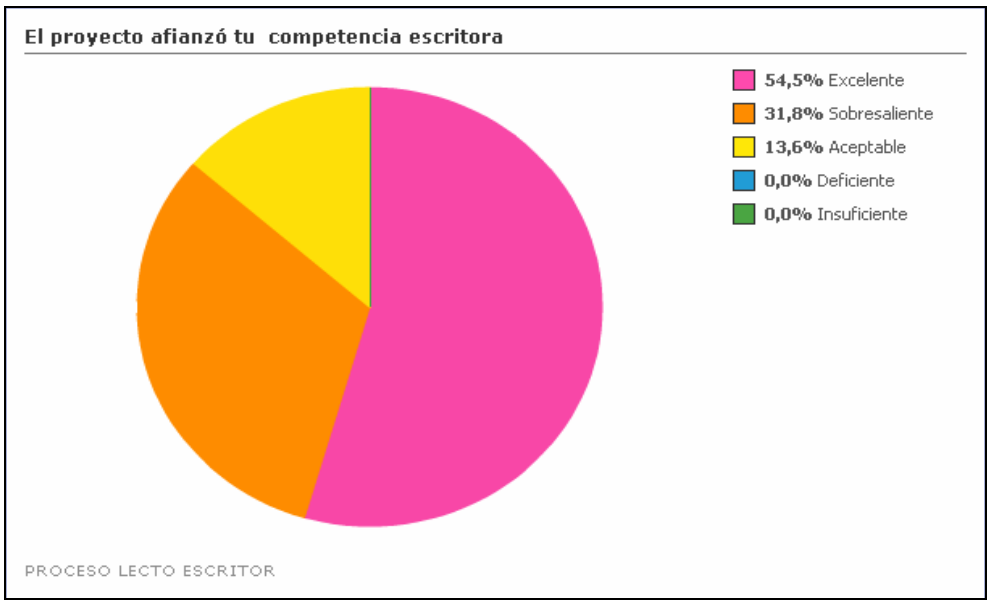
Fuente: Formato de evaluación diligenciado por los estudiantes.

Gráfico 15. Noveno ítem



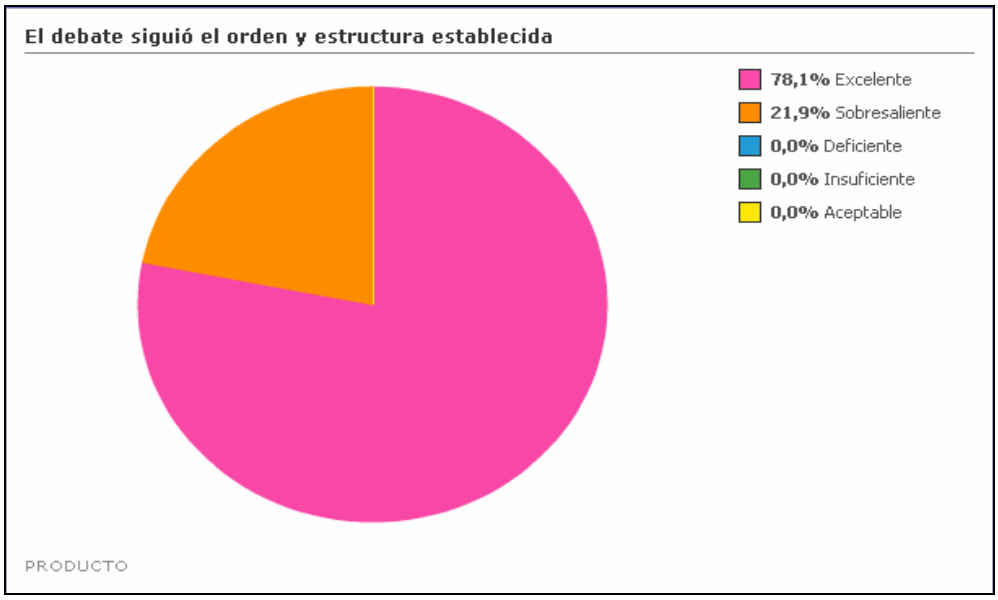
Fuente: Formato de evaluación diligenciado por los estudiantes.

Gráfico 16. Décimo ítem



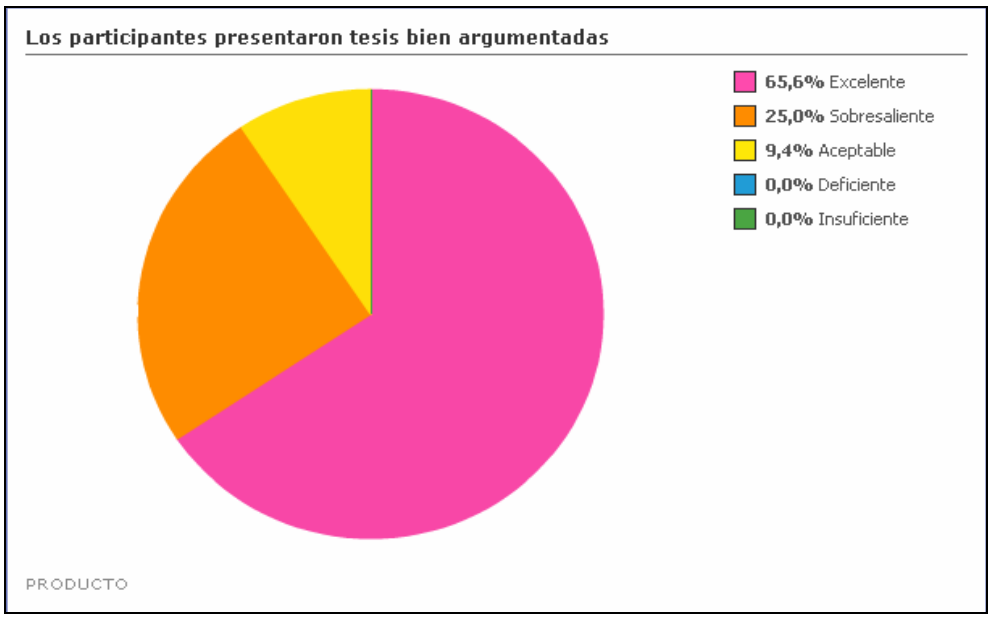
Fuente: Formato de evaluación diligenciado por los estudiantes.

Gráfico 17. Décimo primer ítem



Fuente: Formato de evaluación diligenciado por los estudiantes.

Gráfico 18. Decimosegundo ítem

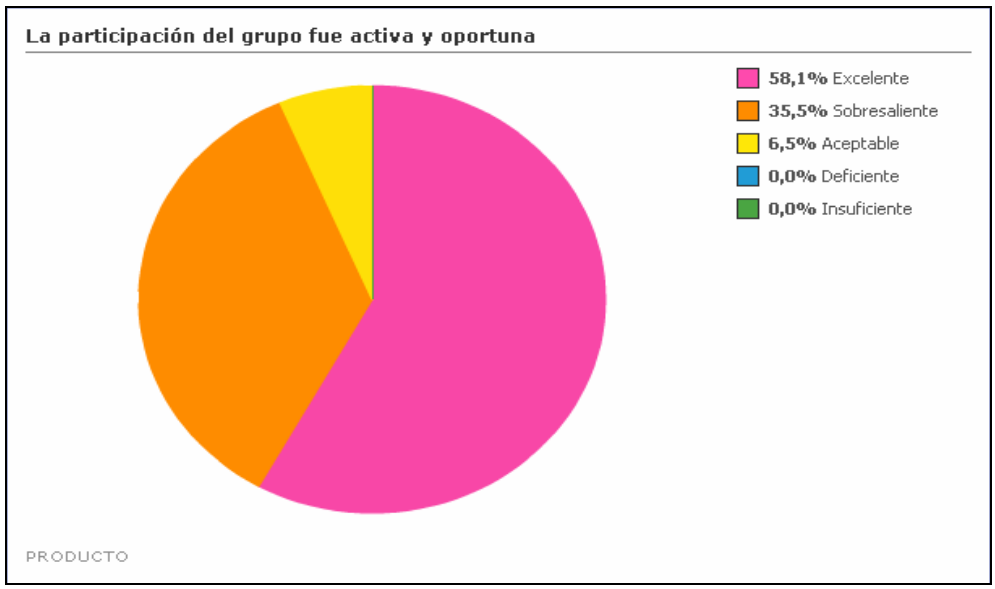


Fuente: Formato de evaluación diligenciado por los estudiantes.

Gráfico 19. Décimo tercer ítem

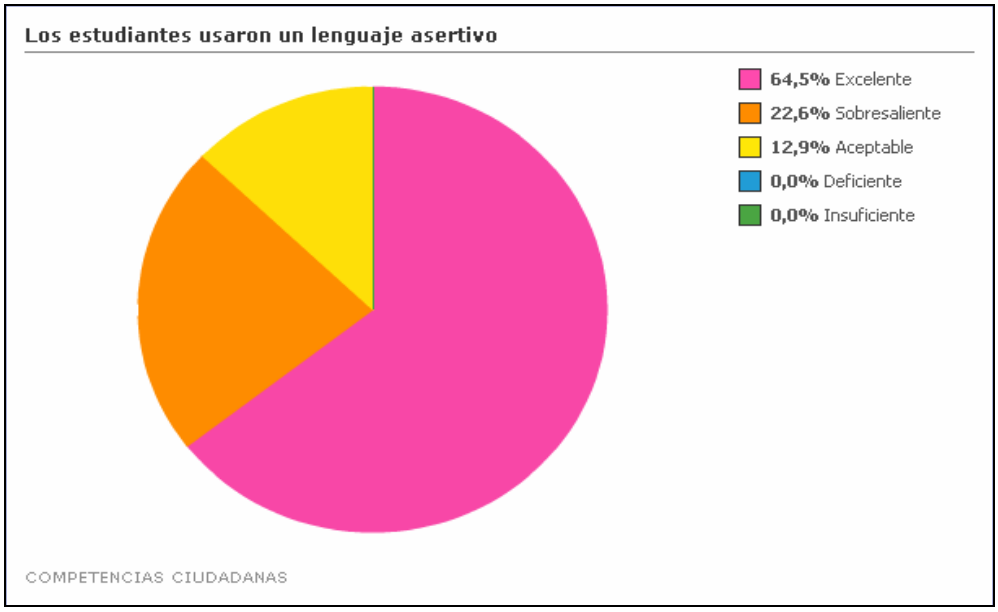
Fuente: Formato de evaluación diligenciado por los estudiantes.

Gráfico 20. Décimo cuarto ítem



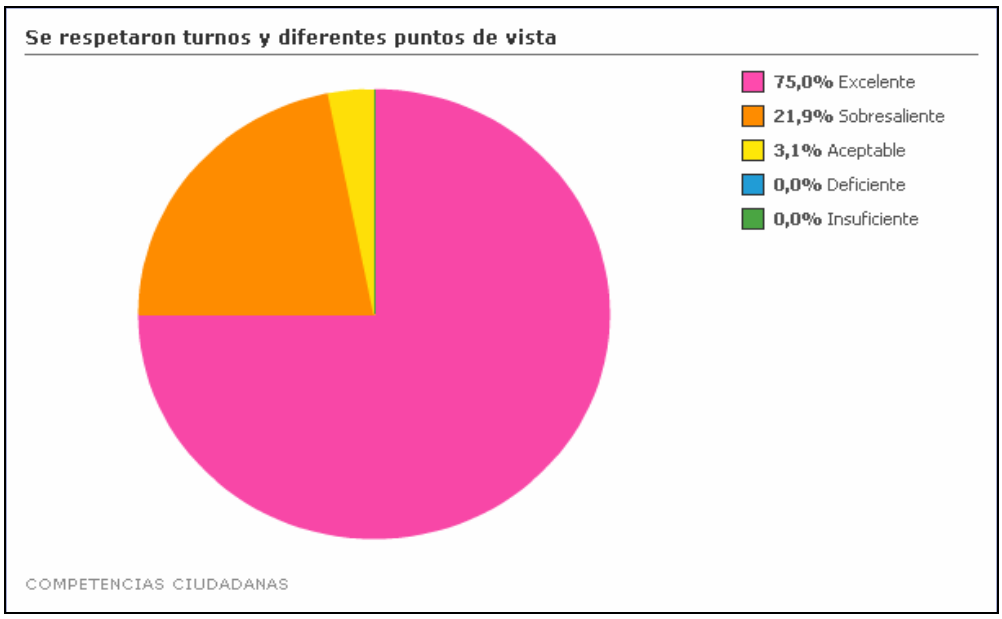
Fuente: Formato de evaluación diligenciado por los estudiantes.

Gráfico 21. Décimo quinto ítem



Fuente: Formato de evaluación diligenciado por los estudiantes.

Gráfico 22. Décimo sexto ítem



Fuente: Formato de evaluación diligenciado por los estudiantes.

5.1.3 Evaluación del proyecto: las maestras. Consideramos que al cabo del tiempo, el presente proyecto pedagógico cumple con las expectativas planteadas y se torna significativo para los educandos, los maestros y padres de familia que participan de él; en tanto parte de los intereses reales de dicha comunidad educativa. La problemática de los videojuegos en relación con el conflicto entre detractores (padres y maestros) y defensores (estudiantes) afecta la vida cotidiana de estos sujetos participantes. Por consiguiente, se convierte en un pretexto para debatir y argumentar las posiciones ideológicas divergentes. Sin embargo, se nota que aún cuando una mayoría de estudiantes se identifican con la problemática de los juegos de video, no todos ellos se sienten inicialmente atraídos por ella. Pese a esta diferencia dentro del mismo grupo de estudiantes, la polémica desata el interés por debatir y por argumentar a la contraparte. Dicha motivación genera en los educandos un incremento en el desarrollo de Competencias Comunicativas y Ciudadanas.

Respecto del fortalecimiento de tales competencias, es necesario señalar que las Competencias Comunicativas se ven beneficiadas en el grupo, porque los estudiantes logran afianzar su proceso argumentativo. Tras la organización del producto final (debate), los educandos se preparan a partir de la construcción de tesis argumentadas que les permiten defender los beneficios que los juegos de video ofrecen en la formación de los adolescentes. Luego de constantes sesiones de ensayo, los educandos demuestran propiedad para argumentar desde el discurso escrito y desde la oralidad (ver tesis argumentadas de los educandos en el anexo F). No obstante, a la construcción de las tesis sólidamente argumentadas, antecede todo un proceso de desarrollo de la Competencia Interpretativa y un gran fortalecimiento de las Habilidades Comunicativas. Los estudiantes empiezan a cambiar su concepto de lectura y de comprensión de lectura; y son conscientes de que cada texto (gráfico, lingüístico, musical) tiene una intención comunicativa que revela un mundo de significados culturales, ideologías y manejo del poder. Dentro de todas estas concepciones correspondientes a la Competencia pragmática, también se inscribe el interés de los educandos por acceder a los conocimientos, deseos creencias e intereses de sus interlocutores, para afectarlos con su discurso. Hay presencia de contrargumentos consistentes planteados por los educandos para desequilibrar al grupo detractor de los videojuegos. De la misma forma en que se perciben discursos de defensa efectivos, sustentados con ejemplos de la vida diaria, por parte de los educandos. Con respecto de la escritura, los educandos avanzan significativamente en la construcción de párrafos sencillos. Aunque no se llega a la construcción de un texto argumentativo como tal, los educandos trabajan fuertemente en la producción de tesis y argumentos referenciados y acompañados de ejemplos; a partir del ensayo y del aprovechamiento del error.

Por consiguiente, el afianzamiento de las Competencias y Habilidades de los estudiantes, demuestran un mejoramiento de la problemática macro identificada en un inicio del proyecto, referente a la falencia en la Competencia Argumentativa

de los educandos. Situación que no sólo impacta positivamente el ámbito de la Lengua Castellana, sino que además favorece los procesos de lectura y escritura y la interacción comunicativa en otras áreas del conocimiento y en las situaciones comunicativas reales que viven estos estudiantes. Todos estos logros a nivel de competencias, también son corroborados por los estudiantes en la evaluación que realizan del proyecto, en donde en todos los ámbitos, se aprecia un mayor porcentaje en la valoración de “excelente”. Así califican los estudiantes el resultado de este proyecto pedagógico y en el que desempeñan un papel protagónico.

A estos avances, se suman también la resolución del conflicto entre padres de familia, estudiantes y maestros, y el progreso en las Competencias Ciudadanas de los educandos, que les permite a éstos demostrar a la comunidad educativa su capacidad de organizar un debate y participar de él. Es necesario resaltar que se da resolución al problema micro, detectado como el conflicto a causa del uso de videojuegos, a partir de una conciliación entre las partes contendientes. Con la presentación de las conclusiones de cierre del debate, surge la necesidad de establecer compromisos de parte y parte; es decir, que los padres y maestros se comprometan a acompañar con más frecuencia a los adolescentes en sus actividades de juego y que los educandos establezcan tiempos controlados de juego y a su vez sean más selectivos con el tipo de juegos que adquieren. De esta forma, se vivencian las Competencias Ciudadanas a través de una relación de diálogo asertivo y del respeto a las diferencias. De la misma manera, el respeto a las normas de participación en el debate, el respeto por los turnos de intervención y la discusión misma sobre una situación problematizadora de la vida real de la comunidad educativa, convergen en la práctica de las competencias ciudadanas.

Con la puesta en escena de las Competencias Ciudadanas y la resolución del conflicto entre padres, maestros y estudiantes, el grupo de noveno nueve también

logra mostrar a la comunidad educativa unas actitudes distintas de los malos comportamientos y el mal rendimiento académico. Esta vez, el grupo de estudiantes catalogados como “ovejas negras” de la institución, son capaces de mostrar avance en sus competencias comunicativas, en sus procesos de pensamiento y en su comportamiento individual y colectivo. Por ello, hacia el final del proyecto todos muestran gran efusividad al sentir que han cumplido con su labor y que son realmente capaces de emprender este proyecto y muchos otros.

5.2 EVALUACIÓN DEL PRODUCTO

5.2.1 Evaluación del producto: los estudiantes. Los educandos realizan la evaluación del producto final del proyecto (el debate) a través de la resolución de una guía que contiene criterios de desarrollo del debate en dos fases: la de preparación (antes) y la de realización (durante). Para tal efecto, responden con SI o con NO a cada criterio. A continuación se presenta la rejilla evaluativa del debate:

REJILLA EVALUATIVA DEL DEBATE

Tabla 8. Modelo de rejilla de debate

DEBATE	ESTRUCTURA	SI	NO	CONTENIDO	SI	NO
Antes	Se eligió colectivamente un director o coordinador.			Se eligió un tema controversial y de interés.		
	Se eligió colectivamente un secretario.			Los participantes previeron una posición definida y prepararon sus presaberes y contenidos teóricos para defenderla.		
	Los participantes se dispusieron separadamente en el aula de acuerdo a las posiciones divergentes.			Los participantes previeron las posibles posiciones de sus opositores y prepararon contrargumentos a ellas.		
	El coordinador declaró abierta la sesión, presentó el tema, conoce el tema y concluyó el tema			El coordinador expuso el objetivo del debate ante el grupo.		

Durante						
	El coordinador concedió la palabra a los participantes, procuró que se trataran los puntos importantes sin salirse del tema.			Se anunció el tema del debate y se ubicó dentro del proceso.		
	El secretario anotó a las personas que fueron participando, y el tiempo de intervención de cada una para darle la oportunidad del participara todos los integrantes.			Se expusieron las instrucciones que rigen a los participantes y se corroboró que hubiese sido comprendido por todos.		
	Los participantes hablaron sobre el tema del debate, respetando y escuchando por turnos las opiniones de sus compañeros.			Los participantes expusieron una posición definida frente a la temática y la sustentaron con argumentos sólidos.		
	La actividad finalizó con el resumen de las diferentes opiniones y con la lectura de las conclusiones obtenidas en la discusión con ayuda de los demás.			Los participantes postularon contrargumentos de peso frente a las opiniones de sus opositores.		
	Se realizó una evaluación de la asamblea.			Los participantes expusieron sus puntos de vista sin salirse del tema.		
				Los participantes manifestaron seguridad y uso apropiado del lenguaje al expresar sus ideas.		
				Las conclusiones recopilaron las posiciones claves de la discusión y expusieron en consenso entre ellas.		

A continuación se presenta una rejilla evaluativa en donde de exponen los resultados de la valoración del “intento de debate” inicial (denominado D.I), en relación con el debate final (denominado D.F). En cada una de estas casillas se ubican solamente los resultados correspondientes a las respuestas afirmativas. Conviene destacar que las diferencias entre ambas valoraciones, tal como lo exponen las cifras, es notable; aspecto que nos permite afirmar que hay una mejoría considerable en los procesos señalados en las casillas.

REJILLA EVALUATIVA DEL DEBATE

Tabla 9. Resultados de rejilla evaluativa del debate

DEBATE	ESTRUCTURA	SI		CONTENIDO	SI	
		D.I	D.F		D.I	D.F
ANTES	Se eligió colectivamente un director o coordinador.	5	30	Se eligió un tema controversial y de interés.	16	32
	Se eligió colectivamente un secretario.	3	28	Los participantes previeron una posición definida y prepararon sus presaberes y contenidos teóricos para defenderla.	4	31
	Los participantes se dispusieron separadamente en el aula de acuerdo a las posiciones divergentes.	0	32	Los participantes previeron las posibles posiciones de sus opositores y prepararon contrargumentos a ellas.	0	29
DURANTE	El coordinador declaró abierta la sesión, presentó el tema, conoce el tema y concluyó el tema	10	29	El coordinador expuso el objetivo del debate ante el grupo.	5	30
	El coordinador concedió la palabra a los participantes, procuró que se trataran los puntos importantes sin salirse del tema.	8	28	Se anunció el tema del debate y se ubicó dentro del proceso.	11	28
	El secretario anotó a las personas que fueron participando, y el tiempo	9	25	Se expusieron las instrucciones que rigen a los participantes y se	4	28

	de intervención de cada una para darle la oportunidad del participara todos los integrantes.			corroboró que hubiese sido comprendido por todos.		
	Los participantes hablaron sobre el tema del debate, respetando y escuchando por turnos las opiniones de sus compañeros.	5	30	Los participantes expusieron una posición definida frente a la temática y la sustentaron con argumentos sólidos.	7	28
	La actividad finalizó con el resumen de las diferentes opiniones y con la lectura de las conclusiones obtenidas en la discusión con ayuda de los demás.	4	32	Los participantes postularon contrargumentos de peso frente a las opiniones de sus opositores.	3	22
	Se realizó una evaluación de la asamblea.	2	28	Los participantes expusieron sus puntos de vista sin salirse del tema.	7	26
				Los participantes manifestaron seguridad y uso apropiado del lenguaje al expresar sus ideas.	4	28
				Las conclusiones recopilaron las posiciones claves de la discusión y expusieron en consenso entre ellas.	1	28

5.2.2 Evaluación del producto: las maestras. El debate como producto final del proyecto pedagógico se gesta durante dos etapas: una de planeación y otra de ejecución. La primera de ellas corresponde a la totalidad del desarrollo de los planes de clase, cuyas acciones se encaminan a la preparación de todos los requisitos de esta dinámica de grupo. En esta tiene lugar el afianzamiento de la competencia argumentativa de los sujetos a través de acciones concretas como la construcción de tesis y argumentos por parte de cada educando. Este es un logro que se alcanza tras varias secciones, donde los educandos elaboran sus posiciones y sustentaciones iniciales y retornan a ellas para perfeccionarlas. Un balance general nos muestra que los estudiantes del grupo noveno nueve, logran plantear un punto de vista frente al uso de los videojuegos y le dan fuerza a partir de la elaboración de argumentos. Estos últimos en su mayoría se soportan en ejemplos de videojuegos con los cuales los jóvenes se encuentran familiarizados y en las “referencias de autor” que aprenden a citar. Esto se evidencia claramente en los textos que los estudiantes del grupo defensor producen y que les sirven de base para su intervención discursiva.

Por otro lado la participación de la totalidad de los integrantes del grupo, pese a su no intervención directa como ponentes, se hace notoria. Los estudiantes se muestran interesados en la elaboración de los afiches publicitarios, los carteles decorativos y el préstamo del auditorio y los implementos a utilizar el día del evento (video beam, micrófonos y atriles). Consideramos que lograr involucrar a la mayoría de los estudiantes en la preparación del evento y despertar su motivación al respecto, se constituye como uno de los principales avances, especialmente porque no todos los alumnos de noveno nueve son aficionados a los juegos de video, tal como se registra en el test de gustos y disgustos inicial.

Sin embargo, el carácter institucional del acto y la participación de padres y maestros frente a los cuales es necesario manifestar seguridad y apropiación en el tema, incrementa su interés y sentido de responsabilidad. Conviene destacar que

la institución educativa manifiesta bastante colaboración en el préstamo del lugar y de los implementos utilizados para el efecto del debate.

Es preciso mencionar que las sesiones del encuentro con los padres de familia y los maestros para exponer las orientaciones correspondientes y realizar algunos ensayos, presentan ciertas dificultades. La diversidad de horarios de trabajo se muestra como un impedimento para reunir a todos los participantes del grupo detractor de los videojuegos y por tanto, la familiarización de ellos con las tesis y argumentos de sus propios compañeros es muy reducida. Situación contraria se presenta con los educandos, quienes intervienen de forma colectiva en la ejecución de tres ensayos de debate. Esto permite que los estudiantes reconozcan los discursos propios de sus compañeros e intenten no repetir aspectos de ellos, concretando nuevas sustentaciones que le otorgan mayor credibilidad al equipo.

Ahora bien la segunda etapa corresponde al efecto del debate en la fecha establecida. Aquí es necesario reconocer que se presenta un retraso de treinta minutos en el inicio del evento, a causa de la espera de la llegada de algunos padres y maestros del grupo detractor. Por otro lado, el público asistente a la discusión está integrado en su mayoría por estudiantes de noveno nueve, otros cursos de la institución, algunos padres de familia y algunos maestros del establecimiento. Ellos ocupan la totalidad del auditorio.

El debate se inicia de acuerdo a la estructura y orden preestablecido. A diferencia del “intento de debate” efectuado a comienzos del proyecto, el presente responde a la elección de unos sujetos con funciones determinadas (coordinador, secretario, lector de palabras de apertura, grupos oponentes, público participante) y sigue una organización secuencial:

1. Presentación de diapositivas de introducción (Lectura de pregunta eje del debate: ¿Los videojuegos afectan negativamente el desarrollo de la personalidad de los jóvenes?).

2. Saludo y bienvenida.

3. Presentación de los grupos ponentes (detractores y defensores), el coordinador, el secretario y el público asistente.

4. Presentación de reglas de participación en el debate:

- Respeto a la palabra de los participantes.
- Respeto del tiempo de intervención estipulado para cada momento.
- Apagar celulares y/o aparatos de comunicación.
- Empleo de un vocabulario adecuado.
- Solicitud atenta de la palabra, al coordinador.
- Acato del orden del día.
- Puntualidad en la llegada del receso.
- Abstenerse de consumir alimentos o bebidas dentro del auditorio.

5. Palabras de apertura, a cargo del estudiante Simón Silva.

6. Presentación de tesis argumentadas de los ponentes de cada grupo. Tiempo máximo para cada intervención de cuatro minutos.

7. Receso de cinco minutos.

8. Tiempo de contrargumentación: preguntas o comentarios de los ponentes. Tiempo máximo de contrargumentos: 20 minutos.

9. Participación del público: preguntas o comentarios del público asistente. Tiempo máximo: 15 minutos.

10. Conclusión de cierre y establecimiento de compromisos a cargo del estudiante Fabian Niño.

11. Lectura de conclusiones de la jornada por parte de la secretaria Stephanie Delgado.

12. Agradecimientos y cierre.

Durante su desarrollo, el grupo defensor de los videojuegos expone tesis diferentes sustentadas con argumentos sólidos. Los educandos manifiestan propiedad durante sus intervenciones. Los padres y maestros por su parte, postulan puntos de vista similares debido a la falta de encuentros previos para reconocer sus posiciones. Sin embargo, también expresan seguridad en la exposición de sus opiniones. El debate tal como se prevé, presenta momentos de tensión durante la contrargumentación, que incrementan la motivación y el interés tanto del público como de los participantes. Ese espacio es precisamente el que evidencia los mayores avances en la Competencia Argumentativa de los educandos, quienes responden a los ataques de sus oponentes mediante sustentaciones claras y precisas. Dado que esta etapa a diferencia de la primera (exposición de tesis) no hace parte de una planeación minuciosa, tiene lugar de forma espontánea. Este instante es realmente significativo y concreta los logros esperados.

Finalmente la intervención del público y la lectura de las conclusiones permiten que el debate se enfoque paulatinamente hacia el planteamiento de acuerdos que beneficien a ambas partes. La intervención de un educando del grupo noveno nueve, para exponer en nombre de los estudiantes el compromiso que asumen todos frente al uso moderado de los videojuegos, se torna crucial para que los padres y maestros también postulen el suyo. Una madre de familia toma la vocería de su equipo para anunciar que ellos se comprometen a ampliar sus

conocimientos frente a las características y potencialidades de los juegos de video y a orientar a los jóvenes en la selección de los mismos. Otra madre del público refuerza aún más este hecho, cuando refiere que es necesario brindar apoyo y confianza a los hijos para que hagan uso de estos dispositivos de forma adecuada. De esta forma, el debate se consolida como un primer paso para que las posiciones divergentes hallen un punto de acuerdo y la interacción entre jóvenes, padres y maestros sea cada vez más estrecha.

6. CONCLUSIONES

- ✓ El problema macro enfocado en las falencias halladas en la Competencia Argumentativa de los educandos, se origina a partir de dos situaciones: una, referida a las inconsistencias en la sustentación de un punto de vista determinado; y la otra, relacionada con la falta de información que poseen los educandos frente a la temática de los videojuegos. Respecto al primer caso, es posible concluir que los estudiantes comprendieron las características fundamentales de la “tesis” y del “argumento”, por consiguiente avanzaron en la producción de un discurso argumentativo oral y escrito. En el segundo, se evidencia que con base en la documentación previa, los educandos se expresan con mayor seguridad y pueden sostener una tesis durante todo el debate. Sin embargo, este avance sólo constituye un primer paso hacia el afianzamiento de la Competencia Argumentativa, que no sólo debe darse en el campo de la Lengua Castellana, sino desde todas las demás áreas del conocimiento.

- ✓ Las acciones desarrolladas durante las sesiones de clase se constituyen como la fase de planeación del debate, en tanto aportan saberes relacionados con la estructura del debate y permiten el fortalecimiento de la Competencia Argumentativa. El fin último de este debate se logra en la medida que el encuentro permite la conciliación entre padres, maestros y estudiantes y el postulado de unos compromisos de las partes contendientes. Del mismo modo, es posible mencionar que este producto en particular, brinda a los estudiantes la oportunidad de mostrar ante la comunidad educativa una imagen distinta a la que se le ha asignado al grupo, identificada con mal rendimiento académico e indisciplina. Esto no garantiza un cambio total de la imagen de los educandos frente a los actores educativos; no obstante, se consolida como un adelanto en el alcance de este logro.

- ✓ El debate como un espacio de discusión y diálogo que responde a una situación problematizadora real, permite el fortalecimiento de las Competencias Ciudadanas (respeto de los turnos, tolerancia a la diferencia, escucha) porque los estudiantes se preparan para participar, atendiendo a una normas preestablecidas y concertadas por ellos mismos. Tal situación refleja que el protagonismo que ellos adquieren en la construcción de las normas, les impulsa a cumplir con éstas. Por lo tanto, se concluye que es necesario involucrar directamente a los estudiantes en el pacto de las normas de convivencia, dentro de situaciones cotidianas de interacción comunicativa.

- ✓ La participación de los padres de familia y de algunos maestros durante el desarrollo del proyecto no se da a plenitud. La inasistencia a los encuentros de preparación para el debate es un factor que permite observar el desinterés de estos actores educativos por la formación de sus hijos y estudiantes, en estos espacios no convencionales. Frente a esta situación surge un interrogante que puede generar nuevas investigaciones ¿en qué medida el desinterés de los padres de familia y de los maestros por las actividades de preferencia de sus hijos y estudiantes, se encuentra relacionado con los efectos negativos que éstas pueden causar en ellos?

- ✓ Los proyectos pedagógicos brindan la posibilidad de trabajar en el aula partiendo de situaciones de la vida real de los actores de la comunidad educativa. En este caso particular, el proyecto genera gran interés en los educandos, en tanto surge a través de la divergencia de opiniones entre estudiantes, padres y maestros con respecto de los videojuegos. La posibilidad de solucionar un conflicto de su vida cotidiana hace más significativo el aprendizaje dentro y fuera del aula. Además tal oportunidad reúne a los actores educativos en torno al proceso de formación de los educandos.

- ✓ El proceso de argumentación y la competencia argumentativa cobran sentido si se hallan inmersas en situaciones comunicativas reales. De este modo se comprende que el proceso de argumentación no puede desarrollarse exclusivamente a partir de los fundamentos teóricos; sino requiere definitivamente de la situación de comunicación real y cotidiana para que se desarrolle como una competencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARISTA, Magali y De Navarro, Mercedes. Planificación Instruccional, Barinas: Unellez, 2001.

ARMAS, Sara. Técnicas grupales de enseñanza aprendizaje. En: www.medicina.usac.edu.gt , 1997.

ARNAL, Justo. Investigación educativa: fundamentos y metodologías. Barcelona: Labor, 1996.

BANNO, Graciela y Stefano, Adriana. Un enfoque participativo comunicativo para la evaluación de los aprendizajes. En: www.nuestraldea.com, 2004

CÁRDENAS, Mario. Dinámicas de grupo, *s.n.* 2005

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana. Bogotá: MEN, 1998.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias para Lengua Castellana. Bogotá: MEN, 2006. Versión actualizada.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Bogotá: MEN, 2003.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley General de educación, ley 115/febrero 8 de 1994. Bogotá: Unión, 2000.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Uso Pedagógico de los medios: tenemos un nuevo reto en el siglo XXI. En: www.mineducación.gov.co Al Tablero, N° 33. Bogotá: MEN, 2005.

GUZMAN, Aura. Proyecto Pedagógico Plantel y Proyecto Pedagógico de aula. En: www.vereda.saber.ula.ve, 2003.

HERNÁNDEZ, Carlos Augusto. Exámenes de Estado: una propuesta de evaluación por competencias. Bogotá: Javegraf, 1998

INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Cómo se evalúa en lenguaje. Bogotá: ICFES, octubre de 2002.

JOLIBERT, Josette. Formar niños lectores de textos. Santiago de Chile: Dolmen, 7ª edición, 1997.

JOLIBERT, Josette .Formar niños lectores. París: Hachette, 1984.

JURADO, Fabio. La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia. En: Revista Forma y Función Santafé de Bogotá; No 6, 1992.

JURADO, Fabio. La lectura: los movimientos interpretativos son movimientos evaluativos. En: Revista Universidad del Valle. Cali No 16, 1997.

LAUREN, Crish. Videojuegos y adicción. *S.n,* 1995.

LICONA, Ana y CARVALHO, Denize. Algunas reflexiones sobre los videojuegos. En: www.tecnologiaedu.us.es, 2002.

MÁRQUES, Graells. Los videojuegos: las claves del éxito En: www.dewey.uab.es, 2001.

MÁRQUES, María de la Luz. Estrategias Educativas y Pedagógicas: Los Proyectos de Aula. Maestros de maestros: Documentos de apoyo pedagógico. En: www.mm.cl/index, 2003

MINA, Álvaro. Argumentación y lineamientos metodológicos para la comprensión de la teoría de la argumentación. En: http://www.monografias.com, 2003

RUIZ, Alexander y CHAUX, Enrique. La formación de Competencias Ciudadanas. Bogotá: ASCOFADE, 2005.

SANDOVAL, Carlos. Investigación cualitativa: Modelos de Investigación social. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, 1996.

SEIJAS, Luís. Técnicas de grupo. Programa educación integral. En: www.monografías.com, 2005.

SEDEÑO, Ana. Inserción de formatos visuales en la escuela Edutec. Revista electrónica de tecnología educativa. En: www.uib.es, 2002.

VAN DIJK, T. A. La ciencia del texto. Barcelona: Paidós, 1978.

WESTON, Anthony. Las claves de la argumentación. Ariel, 2001.

LENGUA CASTELLANA, formas de comunicación oral. En: www.memo.com.co, *s.f.*

LA ARGUMENTACIÓN: cuestiones teóricas. En: www.indexnet.santillana.es, 2001.

ANEXOS

Anexo A. Planeación Académica de Lengua Castellana

PLANEACIÓN ACADÉMICA POR PERÍODOS 2006

ÁREA: HUMANIDADES **PERÍODO:** PRIMERO **INTENSIDAD HORARIA:** 5 CLASES
ASIGNATURA: ESPAÑOL Y LITERATURA
DOCENTE: NUBIA CALDERÓN – MARÍA TERESA LIZARAZO – DIOSELINA MORENO M. **GRADO:** 9º POR SEMANA

Nº	LOGROS	INDICADORES DE LOGROS	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	T.	MES
1 2	▪ Leer, comprender, interpretar y producir textos descriptivos, expositivos y argumentativos en forma oral y escrita y aplicarlos adecuadamente en situaciones comunicativas concretas. ▪ Leer, analizar y comentar diferentes textos a partir de fragmentos para identificar los géneros literarios.	▪ Reconoce y diferencia los principales momentos de la literatura latinoamericana en producciones literarias de la tradición oral y escrita. ▪ Identifica estrategias que garantizan, coherencia, cohesión y pertinencia del texto. ▪ Utiliza estrategias descriptivas y explicativas para argumentar sus ideas valorando y respetando las normas básicas de la comunicación.	▪ Género literarios. ▪ Literatura precolombina. ▪ Mitos y leyendas. ▪ Lectura de Popol-Vuh. ▪ Lenguas amerindias. ▪ Actividad grupal. ▪ Mesa redonda. ▪ Etimología de las palabras sufijos y prefijos.	▪ Lectura de fragmentos literarios. ▪ Lectura y comentario de la obra el Popol-Vuh ▪ Producción oral y escrita de textos. ▪ Exposiciones de relatos y tradiciones precolombinas. ▪ Consultas de trabajo.	▪ Participación en clase. ▪ Trabajos grupales. ▪ Mapas conceptuales. ▪ Exposiciones. ▪ Contenidos orales y escritos.	11 Sem.	

PLANEACIÓN ACADÉMICA POR PERÍODOS 2006

ÁREA: HUMANIDADES **PERÍODO:** SEGUNDO **INTENSIDAD HORARIA:** 5 CLASES
ASIGNATURA: ESPAÑOL Y LITERATURA
DOCENTE: NUBIA CALDERÓN – MARÍA TERESA LIZARAZO – DIOSELINA MORENO M. **GRADO:** 9º POR SEMANA

Nº	LOGROS	INDICADORES DE LOGROS	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	T.	MES
1 2	▪ Identificar el desarrollo de la literatura latinoamericana a partir de la lectura de fragmentos de obras representativas del descubrimiento y la conquista. ▪ Valorar los aportes de la ortografía en la comprensión y la producción textual como una de las reglas de uso de la lengua escrita.	▪ Identificar los principales cronistas de la época de la conquista. ▪ Produce textos en los que se emplee el uso de la c y z, ll y "y". ▪ Identifica los aspectos claves de un texto argumentativo, interpretativo y propositivo. ▪ Aplicar las normas que permiten el uso de técnicas grupales como el debate.	▪ Literatura del descubrimiento y la conquista. ▪ Lectura de fragmentos de las obras de los cronistas. ▪ ¿Qué es un texto? ▪ Pistas para dar fluidez a un texto. ▪ Cómo mejorar la comprensión de un texto. ▪ Uso de la c, z, ll, y. ▪ El debate.	▪ Exposiciones grupales. ▪ Talleres individuales y grupales. ▪ Lectura y análisis de fragmentos literarios. ▪ Participación en clase ▪ Dictados ▪ Sopa de letras. ▪ Corrección. ▪ Consultas. ▪ Organización para realizar el debate.	▪ Manejo de la expresión oral y escrita. ▪ Trabajos individuales y grupales. ▪ Exposiciones. ▪ Participación en clase. ▪ Consultas de fragmentos de obras. ▪ Materiales necesarios para la clase.	10 Sem.	Abril Mayo Junio

PLANEACIÓN ACADÉMICA POR PERÍODOS 2006

ÁREA: HUMANIDADES **PERÍODO:** TERCERO **INTENSIDAD HORARIA:** 5 CLASES
ASIGNATURA: ESPAÑOL Y LITERATURA
DOCENTE: NUBIA CALDERÓN – MARÍA TERESA LIZARAZO – DIOSELINA MORENO M. **GRADO:** 9º POR SEMANA

Nº	LOGROS	INDICADORES DE LOGROS	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	T.	MES
1 2	▪ Caracterizar los principales momentos de la literatura neoclásica, romántica y modernista, atendiendo a particularidades temporales geográficas de género y autor. ▪ Valora los aportes de la ortografía en la comprensión y producciones textuales, la entiende y la adopta como una de las reglas de uso de la lengua escrita.	▪ Reconoce los rasgos característicos de la literatura neoclásica, romántica y modernista. ▪ Lee con sentido crítico fragmentos literarios de la época neoclásica. ▪ Reconoce las diferencias existentes entre oraciones simples y compuestas. ▪ Analiza la estructura de la oración compuesta a través del uso de estas en producciones escritas. ▪ Identifica las características de la historieta a través de su lectura y crea nuevos ejemplos.	▪ Literatura neoclásica, romántica y modernista. ▪ Lectura de fragmentos de la obra Amalia y El Matadero. ▪ Poesía: Nocturno; A Rosario. ▪ La oración compuesta: coordinadas, subordinadas y yuxtapuestas. ▪ Historietas y comics. ▪ Técnica de grupo: El Foro.	▪ Leer y analizar fragmentos de las obras literarias de estos movimientos. ▪ Exposiciones grupales e individuales. ▪ Creación de textos literarios. ▪ Talleres individuales y grupales. ▪ Recortes de periódicos con historietas para intercambiar y opinar sobre ellas. ▪ Organización y desarrollo del foro.	▪ Trabajos individuales y grupales. ▪ Expresión oral y escrita. ▪ Desarrollo de técnicas de grupo. ▪ Consultas de fragmentos de obras literarias. ▪ Material necesario para la clase. ▪ Participación en clase. ▪ Evaluaciones orales y escritas.		Julio Ago. Sept.

PLANEACIÓN ACADÉMICA POR PERÍODOS 2006

ÁREA: HUMANIDADES **PERÍODO:** CUARTO **INTENSIDAD HORARIA:** 5 CLASES
ASIGNATURA: ESPAÑOL Y LITERATURA
DOCENTE: NUBIA CALDERÓN – MARÍA TERESA LIZARAZO – DIOSELINA MORENO M. **GRADO:** 9º POR SEMANA

Nº	LOGROS	INDICADORES DE LOGROS	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	T.	MES
1 2	Identificar por sus características los autores y obras representativas en la en la literatura de vanguardia y la literatura contemporánea. Producir textos orales y escritos que evidencien el conocimiento alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de estrategias de producción textual.	▪ Lee, analiza y comenta con sentido crítico obras y fragmentos literarios de acuerdo con la intención comunicativa de quien los produce. ▪ Identifica la utilización de la connotación y denotación. ▪ Compara la presentación de noticias en diferentes medios escritos. ▪ Aplica las reglas ortográficas de la j, h, g, en la redacción de textos. ▪ Aplica las normas que permiten el uso de técnicas grupales como la conferencia.	▪ Literatura de vanguardia y de realismo social. ▪ Literatura contemporánea. ▪ La denotación y connotación. ▪ Técnicas de estudio. ▪ Estructura de la noticia. ▪ Uso de la g, h, h. ▪ La Conferencia.	▪ Lectura de fragmentos literarios. ▪ Exposiciones grupales e individuales. ▪ Producción de un ensayo cuya temática sea la literatura contemporánea. ▪ Creación de poesía contemporánea. ▪ Organización y desarrollo de la conferencia.	▪ Expresión oral y escrita. ▪ Trabajos grupales e individuales. ▪ Consulta y lectura de biografías y obras literarias. ▪ Exposiciones individuales y grupales. ▪ Participación en clase. ▪ Talleres desarrollados en clase. ▪ Evaluaciones orales y escritas.	8 Sem.	Oct. Nov.

INSTITUTO POLITÉCNICO
BUCARAMANGA

LISTADO DE LOGROS 2006

ÁREA: HUMANIDADES **ASIGNATURA:** ESPAÑOL Y LITERATURA
GRADOS: 9-01, 9-02, 9-03, 9-04, 9-05, 9-06, 9-07, 9-08, 9-09, 9-10

PERIODO FINAL

- Leer y comprender, interpretar y productor textos descriptivos, expositivos y argumentativos en forma oral y escrita aplicándolos adecuadamente en situaciones comunicativas concretas.

- Valorar los aportes de la ortografía en la comprensión y producción textual aplicables en la producción escrita.

- Identificar y analizar los principales momentos de la literatura latinoamericana, atendiendo a las particularidades temporales geográficas de género y autor.

- Producir información general en forma oral atendiendo a técnicas generales de aprendizaje en diferentes contextos.

Anexo B. Entrevistas informales a Docentes de Lengua Castellana

Entrevista 1

Área de Desempeño: Lengua Castellana
Grados en que se desempeña: Noveno grado

1. ¿Considera que el área de Lengua Castellana ocupa un lugar relevante en el PEI de la institución?

La docente indica que las horas designadas para Español son las que regularmente tienen todas las instituciones. Sin embargo, debería el estado ampliar la cobertura de clases de español porque esta área es imprescindible en el desarrollo del ser humano y está relacionada con otras áreas.

2. ¿Existe un colectivo de trabajo del área de Lengua Castellana? ¿Cuál es la función de ese colectivo?

Si hay una docente que coordina las cosas del área, y existen reuniones de área para planear actividades que nos corresponden y para planear contenidos, sobre todo entre las profesoras de un mismo nivel.

3. ¿Cómo desarrolla en sus educandos el proceso de lectura y de escritura?

En todos los momentos de la clase. Con todos los textos se hacen comprensiones de lectura y ejercicios de escritura. Es casi que imposible dejar de trabajar la lectura y la escritura en esta clase.

4. ¿Qué estrategias metodológicas emplea en el desarrollo de sus clases?

Sobre todo mucha comprensión de lectura y muchos ejercicios de escritura, porque creo que esa es la base de la Lengua Castellana. Siempre y cuando se sepa leer y escribir, es más fácil aprender otras cosas.

5. ¿Existen relaciones de interdisciplinariedad entre el área de Lengua Castellana y las demás áreas del conocimiento?

Se tratan de relacionar en algunas temáticas o en algunas actividades; pero en general no es muy constante la relación con otras materias.

Anexo C. Entrevistas Informales a Docentes de Lengua Castellana

Entrevista 2

Área de Desempeño: Lengua Castellana
Grados en que se desempeña: décimo grado

1. ¿Considera que el área de Lengua Castellana ocupa un lugar relevante en el PEI de la institución?

Si, creo que el lenguaje ha tomado mucha importancia desde las evaluaciones de las pruebas saber y desde las pruebas del ICFES, porque es necesario saber leer y escribir para ser promovido en algunos grados específicos.

2. ¿Existe un colectivo de trabajo del área de Lengua Castellana? ¿Cuál es la función de ese colectivo?

Si hay un grupo de maestros del área que nos reunimos para discutir algunos aspectos del plan del área.

3. ¿Cómo desarrolla en sus educandos el proceso de lectura y de escritura?

A leer se aprende leyendo, y a escribir escribiendo. Yo les llevo lecturas de actualidad, que les gusten a ellos y a partir de ahí se trabaja la comprensión. Pero es duro luchar con la pereza de los estudiantes y la mala actitud que ellos asumen hacia la lectura. Así se les lleven lecturas divertidas, es difícil interesarlos.

4. ¿Qué estrategias metodológicas emplea en el desarrollo de sus clases?

Siempre se trabaja a partir del desarrollo de guías, lecturas y luego se hacen las discusiones en grupo.

5. ¿Existen relaciones de interdisciplinariedad entre el área de Lengua Castellana y las demás áreas del conocimiento?

Yo creo que eso es difícil, porque cada profesor va hacia sus objetivos y sus temas y no hay un tiempo de reunión en donde se pueda plantear la unión de áreas. En el bachillerato sobre todo es más difícil.

Anexo D. Listado de Estudiantes

INSTITUTO POLITECNICO
Bucaramanga

LISTA CONTROL DE DIFICULTADES

PERSISTENTES Y ESCALA VALORATIVA

AÑO: 2006 PERIODO: 4 GRADO: 09-09

ASIGNATURA: 0001 ESPAÑOL PROFESOR: 0021 DIOSELINA MORENO

	RESULTADOS : Señale el Nº que identifica los indicadores		PERIODO 1	PERIODO 2	PERIODO 3	PERIODO 4	Escala Valorativa			
CODIGO	#	APELLIDOS Y NOMBRES	01 02 03 04	06 07 08 09	58 59 60 61 62	63 64 65 66 67 68	1	2	3	4
611616	01	ACUÑA MEDINA MARLON JOSE			* * *	X X X	A	S	A	A
611617	02	ARDILA TORRES OMAR RENE			* * *	X	A	S	A	S
611618	03	ARENAS FLOREZ PAOLA ANDREA			* * *	X X X	A	I	A	A
611619	04	ARENAS HERNANDEZ ADRIANA			*	X X X	I	A	S	A
611620	05	ARIZA OSORIO YEIMITH ZULEY			*	X X X X	I	I	S	I
611621	06	BADILLO LIZARAZO FABIOLA ANDREA			*	X X X	I	A	S	A
611622	07	BAENA ECHEVERRIA LUISA FERNANDA			*	X	A	S	S	S
611623	08	BLANCO MANTILLA ROCIO			* *	X	S	S	S	S
611625	09	CACUA RODRIGUEZ ANJINSAN JUNIOR				X X	I	A	S	A
611626	10	CARDENAS ANGARITA MANUEL ENRIQUE			* * * *	X	S	S	I	S
611627	11	CARDENAS ARENIZ KELLY JOHANNA			* * *	X X	S	S	A	S
611628	12	CORNEJO OJEDA LAURA FERNANDA			* * *	X X X	I	I	S	A
612084	13	DELGADO PINEDA MANUEL FERNANDO				X X X X	A	I	S	I
611629	14	DELGADO VESGA STEPHANIE					S	S	E	E
611630	15	DURAN PARADA HERSON FABIAN			* * *	X X X X	A	A	A	I
611631	16	ESPINOSA ESCOBAR LEONEL FABIAN			* * * * *	X X X X	A	S	I	I
611632	17	FONSECA ARIAS PAOLA (R)			* * * * *		A	A		
611633	18	FORERO RODRIGUEZ LEIDY JHERALDIN				X X	S	S	S	S
611635	19	GONZALEZ BONILLA MAYRA PATRICIA				X X	S	A	S	S
611634	20	GONZALEZ MAZO ERICK TATIANA			* *	X X	I	A	S	S
611636	21	HENAO SUAREZ RICHARD ALEXANDER					S	S	S	E
611638	22	JAIMES RODRIGUEZ JHON HENRRY			* *	X X X X	A	I	S	I
611637	23	JEREZ MUÑOZ JHON ALEXANDER			* *		A	A	S	E
611639	24	LOPEZ MONTOYA WILLIAM ANDRES			*	X X X	S	A	S	A
611640	25	MADERO RAMIREZ ANGELA MARCELA			* * *	X X	I	I	A	A

FECHA: Dia ___ Mes ___ Año ___ OBSERVACIONES: _____

Firma PROFESOR: _____ V°B°: COORDINACION ACADEMICA _____

NOTA: Los asteriscos (*) corresponden a Dificultades persistentes. Para su control, cuando vaya a diligenciar la planilla encierre en un Círculo las NO SUPERADAS.

Unicamente diligencie con una "X" las dificultades del periodo.

INDICADORES PREVISTOS:

CUARTO PERIODO

63 No lee e interpreta textos gráficos (imágenes) bajo la perspectiva semiótica, para hallar significados, intenciones y valores explícitos e implícitos en ellos.

64 No reconoce las características fundamentales de la conferencia para aplicarlas en la organización de esta técnica grupal

65 No lee interpretativamente textos argumentativos, para identificar su microestructura, macroestructura y superestructura

66 No produce textos escritos de tipo argumentativo, atendiendo a criterios gramaticales, coherencia, cohesión, sentido e intención comunicativa

67 No identifica las características básicas fundamentales del debate para aplicarlas en la organización de esta técnica grupal

68 No participa activamente en las actividades de clase

INSTITUTO POLITECNICO
Bucaramanga

LISTA CONTROL DE DIFICULTADES

PERSISTENTES Y ESCALA VALORATIVA

*NOTA: Los asteriscos (*) corresponden a Dificultades persistentes. Para su control, cuando vayas a diligenciar la planilla encierre en un Círculo las NO SUPERADAS.*

Unicamente diligencia con una "X" las dificultades del periodo.

AÑO: 2006 PERIODO: 4 GRADO: 09-09

ASIGNATURA: 0001 ESPAÑOL PROFESOR: 0021 DIOSELINA MORENO

INDICADORES PREVISTOS:

		RESULTADOS : Señale el Nº que identifica los indicadores	PERIODO 1	PERIODO 2	PERIODO 3	PERIODO 4	Escala Valorativa			
CODIGO	#	APELLIDOS Y NOMBRES	01 02 03 04	06 07 08 09	58 59 60 61 62		1	2	3	4
611641	26	MONSALVE FERNANDEZ LUIS ENRIQUE			* * *	X X	I	S	A	S
611642	27	NIÑO MENDEZ FABIAN			* * *	X X	A	A	A	S
611643	28	NIÑO SALCEDO JUAN SEBASTIAN			* *	X X X	I	A	S	A
611644	29	NIÑO SARMIENTO LUISA FERNANDA (R)			* * * * *		I	A		
611645	30	ORTIZ RINCON MARIA FERNANDA				X	S	A	E	S
611646	31	OSORIO PAVA DIEGO ARMANDO			* *	X X X X	I	I	S	I
611647	32	PAEZ PALENCIA YOAO ANDRES (R)			* * * * *					
611648	33	RODRIGUEZ MORATO ANDRES GIOVANNY			* * *	X X X	I	A	A	A
611649	34	RODRIGUEZ PARRA JHON ALEJANDRO			*	X X X	S	A	S	A
611650	35	RUEDA CARDOZO SILVIA ANDREA				X X X X X	A	I	S	I
611651	36	SILVA ABRIL SIMON JAVIER					S	S	E	E
611652	37	TASCO GIRALDO INGRI TATIANA			*	X X	A	A	S	S
611653	38	VALENZUELA ANAYA CARLOS FERNANDO			* *	X	A	S	S	S
611654	39	VELASCO PEREZ MARIA DE LOS ANGELES					S	S	S	E
612085	40	VILLAMIZAR PINZON JOSIP ALBERTO			*	X	S	A	S	S
612112	41	URIBE CAMPOS PEDRO			* * * * *	X X	S	I		S

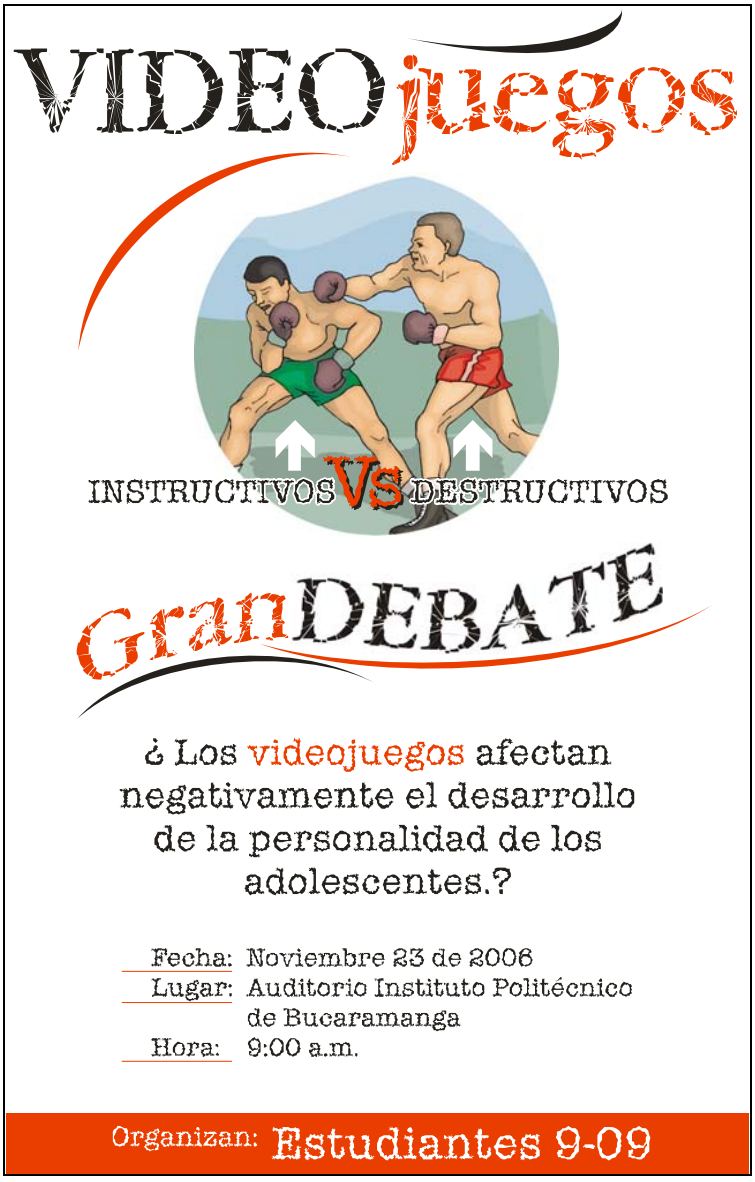
FECHA: Dia ___ Mes ___ Año ___ OBSERVACIONES: _____

Firma PROFESOR: _____ V°B°: COORDINACION ACADEMICA: _____

Anexo 5

Anexo E. Diseño de afiche

A continuación se expone el diseño final del afiche construido por los estudiantes del grado noveno nueve, con el objetivo de publicitar el debate sobre el uso de los videojuegos.



Anexo F. Tesis argumentadas de participación en el debate

En seguida se exponen algunas de las tesis argumentadas construidas por los estudiantes y seleccionadas al azar. Estos textos expresan las ideas que los educandos defienden en el debate frente a padres y maestros, con respecto del uso de videojuegos. Vale resaltar que todas las tesis y sus argumentos se encuentran a favor de la interacción con estos dispositivos lúdicos. De igual modo, es necesario agregar que todos los textos son producidos en totalidad por los estudiantes y mejorados en su forma y fondo con la colaboración de sus compañeros de clase y de sus maestras.

TESIS 1

Nombre del estudiante autor: Richard Alexander Henao Suárez

TESIS: "Los videojuegos ayudan al jugador a interpretar y leer correctamente reglas e instrucciones. Y estas reglas no son sólo dentro del juego, sino dentro de la propia vida del jugador".

Argumento 1

En primer lugar, todos los videojuegos le presentan al jugador unas instrucciones o reglas que él debe seguir para ganar. Pero algunas reglas aparecen escritas en la pantalla y otras no. Cuando no aparecen, el jugador debe deducirlas mientras va jugando. Es decir, que ahí el jugador está **analizando** la situación. Es muy importante no sólo leer las reglas superficialmente, sino leerlas bien para comprenderlas y poder aplicar lo que dicen en el juego. Aquí estamos aprendiendo a **"interpretar la información"** que es algo que tenemos que aprender no sólo para el videojuego, sino para toda la vida. Porque todo el tiempo nosotros estamos viendo información: en la televisión, en los periódicos, en los afiches. Y es muy importante leer esa información para poder entenderla y criticarla. Para no ser manipulados por ella. Un ejemplo de estas reglas está en el

juego “Hitman” donde un detective debe rescatar a un sacerdote que fue secuestrado. En la parte de abajo de la pantalla aparecen unas instrucciones que él debe seguir y un mapa que él debe aprender a leer para poder ubicarse y ganar.

Argumento 2

En segundo lugar, los videojuegos nos ayudan no sólo a seguir las reglas dentro del juego, sino a poner reglas a nuestra propia vida. El jugador debe ser consciente que los videojuegos pueden ocupar un lugar de su tiempo, pero no todo. Debe entender que si juega todo el tiempo se vuelve adicto o descuida otras actividades que son muy importantes como el estudio o la familia. Por eso, el videojuego puede ser una forma de que el niño o joven aprenda a controlarse y a distribuir bien su tiempo. La psicóloga María Helena Buitrago, especialista en Ludopatías y adicción, afirmó en el año 2005 que las adicciones no vienen propiamente de los juegos, sino de la incapacidad que tienen las personas para organizar su tiempo, sus necesidades, sus prioridades y aprender a controlarse. Por eso, los videojuegos pueden ser un pretexto para que los jóvenes aprendan a organizar su horario de actividades, se pongan reglas y aprendan a auto controlarse.

TESIS 2

Nombre del estudiante autor: Manuel Enrique Cárdenas Angarita

¿LOS VIDEOJUEGOS AFECTAN DE MANERA NEGATIVA EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD DE LOS ADOLESCENTES?
DISCURSO ORAL

Tesis:

Los videojuegos desarrollan el razonamiento lógico y mental del joven a través de

determinadas acciones que se realizan al interactuar con un videojuego. Coordinando mente y cuerpo y dándole un determinado tiempo de uso a los videojuegos, se puede llegar a lograr un mejor desarrollo tanto físico como psicológico más avanzado de quienes no lo usan.

Argumento 1:

En un videojuego se presentan distinciones de caracteres las cuales hacen que el joven: interprete, analice, piense, relacione, coincida y actúe en una serie de movimientos y pensamientos que configuran un sentido lógico, el cual permite que una persona busque determinadas series de alternativas que pueden ayudarle tanto en un problema de matemáticas como en la vida real. Los videojuegos varían según su tipo y categoría, dependiendo de estos se logra distintas capacidades para desarrollar.

Por ejemplo:

Tipo: carros, categoría: carreras. **Capacidad:** agilidad mental y reflejos.

Tipo: misiones. **Categoría:** soldados. **Capacidad:** adquisición de conocimientos acerca de la segunda guerra mundial en total detalle, desarrollando de la concentración y la estrategia.

Tipo: Rpg. **Categoría:** construcción. **Capacidad:** adquisición de conocimientos de ingeniería y ubicación espacial.

Argumento 2

Además del desarrollo mental también esta el desarrollo físico, el cual consiste en adquirir habilidades como: la motricidad, coordinación cuerpo y mente y estimulación del celebro. Pero no es todo, también existen videojuegos en los que nos tenemos que mover como el game-dance o más conocido como juego de tapete. Éste consiste en realizar una serie de movimientos tanto de brazos, como de piernas, simulando un ejercicio de aeróbicos virtual, parecido al de la realidad sino que este se puede practicar individualmente sin aburrirse.

Argumento 3:

Se dice que los videojuegos son solo consolas mecánicas que dejan ceguera, confusión mental y otros daños; sin embargo, existe otro tipo de artefactos que utilizan diariamente los adultos que pueden llegar a ser aun más dañinos que cualquier otro articulo mecánico o eléctrico, uno de ellos es el televisor, que emite aún mas gamas de colores y luz que el que emiten los videojuegos. Segundo, ustedes díganme qué es más dañino para confundir la mente y manipular que las novelas de televisión. Ustedes se habrán dado cuenta que éstas sólo muestran situaciones ficticias que se creen que están en la realidad, pero lo único que hacen es que la gente repita palabras, copie identidades y crean todo lo que se dice en esa caja electrónica que se le llama televisor.

¿Y entonces, qué es dañino?

TESIS 3

Nombre del estudiante autor: Carlos Fernando Valenzuela Anaya

Buenos días, mi nombre es Carlos Valenzuela y mi posición es a favor de los videojuegos y mi tesis es: Los videojuegos desarrollan la visualización espacial y la coordinación óculo-manual.

Tesis: Los niños y jóvenes que interactúan con los videojuegos desarrollan considerablemente destrezas motoras como la orientación espacial y la coordinación óculo-manual, de este modo los videojuegos afectan positivamente el desarrollo cognitivo del usuario.

Argumento 1: La mayoría de videojuegos nos permiten ubicarnos y movernos dentro de un espacio, el jugador asume un personaje ficticio que debe ubicarse en un espacio que simula el espacio real. Para ello se ayuda con elementos como

mapas, brújula, señales simbólicas y en ocasiones pistas escritas o habladas que permiten al jugador llegar a su lugar objetivo. Con todos estos elementos el jugador adquiere una destreza para ubicarse en esos espacios y hace uso de conocimientos prácticos como la lateralidad y los puntos cardinales.

Según una investigación basada en un diseño pre-test y post-test realizada por D. Gagnon (1985), los resultados obtenidos de entre los usuarios de videojuegos y los no usuarios, indicaron que la visualización espacial puede enseñarse a través de un videojuego, no solo por su capacidad instructiva en la visualización espacial sino también por su capacidad motivadora. Un juego específico que permite desarrollar destrezas de este tipo es "Grant Thef Auto". Este videojuego tiene un mapa circular en la parte inferior derecha de la pantalla, el cual muestra parte de la ciudad en la que se encuentra el jugador y nos muestra hacia qué lugar debe ir el personaje.

Argumento 2: El desarrollo de la coordinación óculo-manual a partir de los videojuegos es aplicable en el contexto real del jugador. La interacción con los juegos de video permite desarrollar una mayor relación entre los movimientos oculares y los desplazamientos motrices, en especial los de las manos. Mientras se juega, se ponen en funcionamiento de modo simultáneo, el sentido de la vista y la acción de las manos. Entre tanto, Griffith y Cols tras investigaciones realizadas en 1983 expresan que se ha podido comprobar la existencia de diferencias significativas en la coordinación óculo-manual a favor de los jugadores de videojuegos.

Por otra parte, es bueno resaltar la aplicabilidad de esta destreza motora a la vida diaria de los sujetos. Juan Manuel Estallo afirma que "para la obtención de un permiso de conducir es necesario superar la prueba de coordinación óculo-manual, que muchos recordarán por su semejanza con un videojuego".

Un ejemplo puede ser “El príncipe de Persia” el cual nos orienta el manejo de los controles para cumplir determinada misión. Quien se oriente bien en este juego, es capaz de orientarse con facilidad en otros espacios de otros videojuegos.

Anexo G. Evidencias de formatos de evaluación

EVALUACIÓN DEL PROYECTO
"Cómo afianzar la competencia argumentativa a partir de la discusión sobre los videojuegos"
Instituto Politécnico de Bucaramanga
Grupo 9 - 09

Nombre: Marlon Jose Acuña Medina

A continuación encontrarás unos aspectos que debes evaluar en la escala de 1 a 5, donde 1 representa la mínima puntuación y 5 la máxima. Recuerda que toda evaluación nos permite afianzar las fortalezas y buscar estrategias de solución para las debilidades. Por lo tanto solicitamos tu sinceridad para resolver el formato.

ASPECTOS A EVALUAR	1	2	3	4	5
TU REALIDAD E INTERESES - El proyecto respondió a una situación propia de tu vida y tu realidad actual				X	X
LAS ACTIVIDADES - Las actividades realizadas durante el proyecto fueron lúdicas y motivadoras estimulando tu participación				X	
- Las temáticas y actividades siguieron un orden secuencial de acuerdo a la pregunta eje del proyecto					X
TUS CONOCIMIENTOS Y COMPETENCIAS El proyecto te sirvió para afianzar tus conocimientos y competencias en cuanto a : - Características y diferencias entre los diversos tipos de texto				X	
- Componentes y análisis crítico de la imagen				X	
- Características propias de una tesis					X
- Características propias de un argumento					X
- Estructura y requisitos para la realización del debate					X
TU PROCESO LECTO - ESCRITOR - El proyecto te sirvió para afianzar tus habilidades en la comprensión e interpretación de textos					X

- El proyecto te facilitó herramientas necesarias para la construcción de textos					X
NUESTRO PRODUCTO - El debate se desarrolló de acuerdo a la estructura y orden establecido					X
- Las personas que debatieron demostraron apropiación de la temática y coherencia en la exposición de sus tesis y argumentos					X
- El debate culminó con la exposición de unas conclusiones y un punto de acuerdo entre los grupos enfrentados				X	
- La participación del grupo durante la planeación, organización y ejecución fue oportuna					X
TUS COMPETENCIAS CIUDADANAS Durante el debate y el desarrollo de las clases en general: - Todos los presentes hicieron uso de un lenguaje asertivo					X
- Se respetaron los turnos de intervención y se toleraron los diferentes puntos de vista					X

RECUERDEN CHICOS:

La vida nos presenta grandes oportunidades de superarnos todos los dias y de nosotros depende aprovecharlas al máximo. Los seres humanos somos privilegiados porque tenemos la **oportunidad de elegir y de tomar decisiones** sobre nuestros actos y nuestras vidas. Ustedes tienen unas capacidades y unos talentos admirables. Son un grupo alegre, audaz, inteligente y emprendedor. Y estamos más que seguras que pudieron demostrarlo a sus padres, maestros, compañeros, a nosotrasy por supuesto a ustedes mismos. Elijan siempre el camino de ser mejores. Sólo depende de ustedes y tienen todas las habilidades para hacerlo.

Los apreciamos mucho

Muchas Gracias y Éxitos
Sus profes y amigas
Erika y Karell

EVALUACIÓN DEL PROYECTO

"Cómo afianzar la competencia argumentativa a partir de la discusión sobre los videojuegos"

Instituto Politécnico de Bucaramanga

Grupo 9 - 09

Nombre: Stephanie Delgado Vesga

A continuación encontrarás unos aspectos que debes evaluar en la escala de 1 a 5, donde 1 representa la mínima puntuación y 5 la máxima. Recuerda que toda evaluación nos permite afianzar las fortalezas y buscar estrategias de solución para las debilidades. Por lo tanto solicitamos tu sinceridad para resolver el formato.

ASPECTOS A EVALUAR	1	2	3	4	5
TU REALIDAD E INTERESES - El proyecto respondió a una situación propia de tu vida y tu realidad actual					X
LAS ACTIVIDADES - Las actividades realizadas durante el proyecto fueron lúdicas y motivadoras estimulando tu participación					X
- Las temáticas y actividades siguieron un orden secuencial de acuerdo a la pregunta eje del proyecto				X	
TUS CONOCIMIENTOS Y COMPETENCIAS El proyecto te sirvió para afianzar tus conocimientos y competencias en cuanto a : - Características y diferencias entre los diversos tipos de texto					X
- Componentes y análisis crítico de la imagen			X		
- Características propias de una tesis			X		
- Características propias de un argumento				X	
- Estructura y requisitos para la realización del debate					X
TU PROCESO LECTO - ESCRITOR - El proyecto te sirvió para afianzar tus habilidades en la comprensión e interpretación de textos					X

- El proyecto te facilitó herramientas necesarias para la construcción de textos				X	
NUESTRO PRODUCTO - El debate se desarrolló de acuerdo a la estructura y orden establecido					X
- Las personas que debatieron demostraron apropiación de la temática y coherencia en la exposición de sus tesis y argumentos					X
- El debate culminó con la exposición de unas conclusiones y un punto de acuerdo entre los grupos enfrentados					X
- La participación del grupo durante la planeación, organización y ejecución fue oportuna				X	
TUS COMPETENCIAS CIUDADANAS Durante el debate y el desarrollo de las clases en general - Todos los presentes hicieron uso de un lenguaje asertivo				X	
- Se respetaron los turnos de intervención y se toleraron los diferentes puntos de vista					X

RECUERDEN CHICOS

La vida nos presenta grandes oportunidades de superarnos todos los dias y de nosotros depende aprovecharlas al máximo. Los seres humanos somos privilegiados porque tenemos la **oportunidad de elegir y de tomar decisiones** sobre nuestros actos y nuestras vidas. Ustedes tienen unas capacidades y unos talentos admirables. Son un grupo alegre, audaz, inteligente y emprendedor. Y estamos más que seguras que pudieron demostrarlo a sus padres, maestros, compañeros, a nosotrasy por supuesto a ustedes mismos. Elijan siempre el camino de ser mejores. Sólo depende de ustedes y tienen todas las habilidades para hacerlo

Los apreciamos mucho

Muchas Gracias y Éxitos

Sus profes y amigas

Erika y Karell