

Intervención didáctica para fortalecer la competencia argumentativa escrita de estudiantes de séptimo grado de educación básica, a partir de la dramaturgia, en una institución privada de Floridablanca, Santander

Diana Marcela Villamizar Abril

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Didáctica de la Lengua

Director

Bruno Andrés Longoni Torti

Magíster en Estudios Avanzados de Literatura Española e Hispanoamericana

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Idiomas

Maestría en Didáctica de la Lengua

Bucaramanga

2021

A mi mamá

*“Toda una vida estaría contigo
No me importa en qué forma ni dónde ni cómo
Pero junto a ti.
Toda una vida te estaría mimando
Te estaría cuidando
Como cuido mi vida
Que la cuido por ti”.*

Dedicatoria

A mi mamá, por brindarme el único amor que me es propio desde mi primer aliento de vida. Por la fe, la firmeza y la bondad que ha sembrado en mí. “Te llevo en mi alma como una oración, como un escudo y como una sonrisa franca que saluda al pasar. Soy yo quien se enorgullece de ti”.

A Lili, por la compañía, la dulzura y la confianza. Por sostener mi mano en el camino a casa, cada día, cada noche, toda la vida.

A Nicolás, por el amor y la complicidad de tantos años. Por habitar esta estancia y esperarme siempre con los brazos abiertos. “Mi noche está en tus ojos brunos”.

A Saide y Valentina, por existir en mi vida e impulsarme a crecer.

A Belsy, mi tía, por las palabras amables y cariñosas que alegran mi cotidianidad.

En memoria a Gloria Alvarado. Al bellissimo legado que honra toda mi familia. Recuerdos brillantes por siempre.

Agradecimientos

A la figura bondadosa del Dios que adoro, por la fortaleza de mi espíritu.

A mi familia, por ser la fuerza que mueve mi voluntad a diario.

A Angélica Romero, por el apoyo en el transcurso de la maestría. Por la amistad más allá de las aulas.

Al profesor Bruno, por la confianza y la paciencia en el momento más álgido del camino. Mi admiración siempre.

A la profesora Olga, por el aliento para llegar a la meta.

Al profesor Horacio, por los aportes al proyecto y las enseñanzas.

A los frailes Carlos Villabona y Teodoro Santos, por hacer posible la ejecución del proyecto en el Colegio Agustiniano.

A mis estudiantes, por enseñarme.

A todos quienes me estiman y me acompañan con los buenos deseos.

Tabla de contenido

Introducción	12
1. Caracterización del problema didáctico.....	14
1.1 Planteamiento del problema didáctico	14
1.2 Justificación de la intervención didáctica	17
1.3 Objetivos.....	19
1.3.1 Objetivo general.....	19
1.3.2 Objetivos específicos	19
1.4 Estado del arte.....	20
1.4.1 Antecedentes internacionales	20
1.4.2 Antecedentes nacionales	23
1.5 Marco teórico-conceptual	24
1.5.1 Teoría constructivista del aprendizaje	25
1.5.2 La argumentación desde la pragmatialéctica	29
1.5.3 El género dramático.....	35
1.5.4 Educación sincrónica a distancia	40
2. Metodología de la investigación	43
2.1 Enfoque de la investigación	43
2.2 Tipo de investigación.....	44
2.3 Fases de la investigación-acción.....	45
2.4 Recolección de la información.....	46
2.4.1 Técnicas de recolección de información.....	46

2.4.2 Instrumentos de recolección de información	47
2.5 Entorno sociocultural de la institución educativa	48
2.5.1 Caracterización de los participantes.....	49
2.6 Criterios éticos	50
3. Caracterización de las necesidades de aprendizaje	50
3.1 Prueba de caracterización	51
3.2 Análisis de la prueba de caracterización	53
3.3 Conclusiones de la prueba de caracterización	65
4. Diseño de la intervención didáctica	66
4.1 Descripción de la secuencia didáctica	66
4.2 Análisis de la secuencia didáctica.....	74
4.3 Evaluación de la secuencia didáctica.....	84
5. Conclusiones.....	84
6. Recomendaciones	86
7. Divulgación de los resultados	87
Referencias bibliográficas.....	89

Lista de figuras

Figura 1. Los tres rasgos prototípicos del buen aprendizaje	26
Figura 2. Esquema para el análisis y la intervención en contextos de aprendizaje	28
Figura 3. Esquema de la argumentación única	33
Figura 4. Formas de enunciación del lenguaje dramático.....	38
Figura 5. Fases de la investigación-acción educativa	41
Figura 6. Fases de la secuencia didáctica del proyecto.....	45
Figura 7. Respuesta del P3 a la primera pregunta	56
Figura 8. Respuesta del P1a la primera pregunta	56
Figura 9. Respuesta del P4 a la segunda pregunta	56
Figura 10. Respuesta del P6 a la segunda pregunta	56
Figura 11. Nube de palabras del P6	58
Figura 12. Nube de palabras del P2	58
Figura 13. Justificación de la nube de palabras del P2	59

Lista de tablas

Tabla 1. Distinción entre texto literario y texto espectacular	36
Tabla 2. Relación entre los criterios y las actividades de la prueba de caracterización	53
Tabla 3. Esquema base de la secuencia didáctica del proyecto	67
Tabla 4. Diario de campo para recolección de información	72
Tabla 5. Cuestionario sobre el origen del teatro	74

Lista de anexos

Anexo A. Carta de aval para la realización del proyecto de maestría	94
Anexo B. Consentimiento informado para la participación en investigaciones	95
Anexo C. Expresiones para manifestar un punto de vista positivo y negativo.....	96
Anexo D. Rejilla de evaluación para la revisión de los argumentos	97
Anexo E. Argumento propuesto por el P1	98
Anexo F. Argumento propuesto por el P2	100
Anexo G. Argumento propuesto por el P3.....	102
Anexo H. Argumento propuesto por el P4.....	105
Anexo I. Argumento propuesto por el P5	107
Anexo J. Argumento propuesto por el P6	109
Anexo K. Argumento propuesto por el P7.....	112

Resumen

Título: Intervención didáctica para fortalecer la competencia argumentativa escrita de estudiantes de séptimo grado de educación básica, a partir de la dramaturgia, en una institución privada de Floridablanca, Santander*

Autora: Diana Marcela Villamizar Abril**

Palabras clave: básica secundaria, competencia argumentativa, educación sincrónica a distancia, secuencia didáctica, textos dramáticos.

Este informe final corresponde al trabajo de grado realizado en la Maestría en Didáctica de la Lengua, de la Universidad Industrial de Santander. Es el resultado de una intervención didáctica que se propone fortalecer la competencia argumentativa escrita a partir de la lectura y el análisis de textos dramáticos y pretende superar necesidades de aprendizaje en argumentación de los estudiantes de séptimo grado del Colegio Agustiniانو Floridablanca, en Santander (Colombia). De esta forma, se plantea el diseño y la implementación de una secuencia didáctica para apoyar el aprendizaje de los estudiantes en torno de la argumentación escrita con base en textos dramáticos.

Este documento presenta los postulados teóricos y la metodología de investigación que rigen la planificación de las actividades y las estrategias didácticas consideradas en el diseño y posterior implementación en aula virtual de la secuencia didáctica. Así, en cuanto al componente pedagógico, este proyecto se enmarca en la teoría constructivista del aprendizaje. Además, con relación a los fundamentos disciplinares, se recurre a aportes teóricos sobre la argumentación desde la dialéctica pragmática (Frans H. van Eemeren y Rob Grootendorst), el género dramático (Patrice Pavis y Jesús González Maestro) y el modelo de educación sincrónica a distancia (Lorenzo García Aretio).

* Trabajo de grado de maestría.

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Idiomas. Maestría en Didáctica de la Lengua. Director: Bruno Andrés Longoni Torti, Magíster En Estudios Avanzados de Literatura Española e Hispanoamericana.

Abstract

Title: Didactic intervention for consolidate written argumentative competence of seventh graders, from dramaturgy, at a private school in Floridablanca, Santander*

Author: Diana Marcela Villamizar Abril**

Key words: secondary school, argumentative competence, synchronous distance learning, didactic sequence, dramatic literature.

This final report is related to an undergraduate work made for the Master Degree in Language Teaching of Universidad Industrial de Santander. It is the result of an educational intervention proposed for consolidate written argumentative competence by reading and analyzing dramatic literature. This intervention looks for overcome learning requirements on argumentation of seventh graders of Colegio Agustiniano Floridablanca in Santander, Colombia. Therefore, the layout and the deployment of the educational intervention are raised for endorse student's learning around written argumentation based on dramaturgical texts.

This document submits theory and research methodology that lead the planning of activities and teaching strategies considered in the layout and the subsequent deployment of the didactic sequence in online classroom. Thus, in terms of pedagogy, this project is within the frame of constructivism. Furthermore, the disciplinary fundamentals are argumentation theory from pragmatics (Frans H. van Eemeren and Rob Grootendorst), dramatic literature theory (Patrice Pavis and Jesús González Maestro) and the synchronous distance learning model (Lorenzo García Arellano).

* Master's graduation project.

** Faculty of Human Sciences. Languages School. Master's Degree in Language Teaching. Director: Bruno Andrés Longoni Torti, MA in Advanced Studies in Hispanic Literature.

Introducción

Este documento corresponde al informe final del proyecto realizado como requisito de grado de la Maestría en Didáctica de la Lengua, de la Universidad Industrial de Santander. En este se presentan el planteamiento, la ejecución y la evaluación de la propuesta de intervención didáctica implementada en aula virtual con base en las necesidades de aprendizaje en lengua española identificadas a través de una prueba de caracterización. Por tanto, la secuencia didáctica planteada pretende fortalecer la competencia argumentativa escrita de estudiantes de séptimo grado de básica secundaria, a partir de la lectura y el análisis de textos dramáticos; además, es pensada como apoyo documental para los docentes interesados en la didáctica de la argumentación y la transversalidad de la misma con la literatura, específicamente con la dramaturgia.

En primer lugar, se exponen el planteamiento y la justificación de la situación problema en consonancia con las necesidades de aprendizaje identificadas en los estudiantes de 701 y 702 del Colegio Agustiniانو Floridablanca (en adelante, CAF), ubicado precisamente en el municipio de Floridablanca, Santander. En este sentido, las clases de español impartidas por la docente responsable de este proyecto y la prueba de caracterización implementada antes de la intervención didáctica permiten reconocer que dichos estudiantes presentan dificultades para plantear y sustentar un punto de vista sobre un tema abordado en clase o sobre situaciones cotidianas de su entorno. Incluso, es evidente la duda cuando se les indica responder de forma argumentada los interrogantes planteados en el aula. Seguidamente de este planteamiento, se mencionan los objetivos que orientan la intervención didáctica.

Posteriormente, se encuentra el estado del arte compuesto por los antecedentes internacionales y nacionales en torno de la situación problemática de aprendizaje. Dichas investigaciones se

proponen el análisis del carácter argumentativo en los textos literarios y el estudio de la enseñanza de la argumentación escrita en la escuela a partir de la literatura. Asimismo, se da apertura al marco teórico y a los conceptos que guían el proyecto y funcionan como sustento para establecer los hallazgos, las conclusiones y las recomendaciones con relación a la pertinencia de la secuencia didáctica y su eficacia para la consecución de los objetivos propuestos, enmarcados en la teoría constructivista del aprendizaje.

Adicional a esto, se explica la metodología del proyecto en lo correspondiente al paradigma cualitativo-interpretativo y al tipo de investigación-acción, así como las cuatro fases en las que se desarrolla: la identificación y el planteamiento del problema didáctico, la formulación de la secuencia didáctica, la intervención didáctica en el aula y la evaluación de dicha mediación. Luego, se describen las técnicas y los instrumentos utilizados para la recolección de la información, y se contextualiza el entorno sociocultural de la institución educativa y de los participantes. También, se abordan los criterios éticos que acogen a los participantes del proyecto, puesto que son sujetos menores de edad bajo la custodia de un adulto, y se caracterizan las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y se describen los hallazgos de dicha prueba de caracterización. Posteriormente, se presenta el esquema general de la secuencia didáctica, así como el análisis de la revisión documental y la evaluación tanto de la secuencia como de la intervención didáctica.

Para finalizar, se exponen las conclusiones derivadas de la implementación en aula, así como las recomendaciones en términos del diseño de estrategias y del proceso de transposición didáctica para posteriores investigaciones. Asimismo, se enuncia la difusión del proyecto en espacios académicos y, por supuesto, se listan las referencias citadas en este informe y los respectivos soportes como figuras, imágenes, tablas y anexos.

1. Caracterización del problema didáctico

En este primero capítulo, se presenta el planteamiento del problema didáctico y la justificación de la intervención didáctica, así como los objetivos que pretenden ser logrados con el proyecto. También, se brinda los antecedentes nacionales e internacionales de investigación en torno del tema y el marco teórico que soporta el diseño, la implementación en aula y el análisis de la información obtenida a través de las actividades que conforman la secuencia didáctica.

1.1 Planteamiento del problema didáctico

La preocupación por el fortalecimiento de la competencia argumentativa en la escuela se origina en los grados superiores cuando se considera que los estudiantes poseen la madurez biológica, intelectual y social para plantear y defender puntos de vista sobre un tema o problemática. En este sentido, se pretende que el estudiante comprenda la importancia de los argumentos en el proceso comunicativo y aprenda a emplearlos al llegar a la educación media, pero sin recibir formación al respecto desde los primeros años de la escolaridad. Por supuesto, se desestima la argumentación como una competencia que merece y demanda abordaje fundamentado, a través de continuos ejercicios de lectura, comprensión y análisis. En los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* (2006), del Ministerio de Educación Nacional, se especifican los saberes que se espera que el estudiante alcance durante el proceso académico. Justamente, en uno de ellos se precisa que, al finalizar séptimo grado, el estudiante conocerá y utilizará algunas estrategias argumentativas que posibilitan la construcción de textos orales en situaciones comunicativas auténticas.

El Colegio Agustiniano Floridablanca (en adelante, CAF), a partir del año 2019, asume los lineamientos del MEN para el área e incluye la argumentación en el plan de asignatura de lengua

castellana desde séptimo grado, pues considera pertinente abordarla de forma paulatina antes de que se convierta en una problemática difícil de afrontar e intervenir en los grados superiores. Con lo anterior, se sustenta la elección de séptimo grado para la ejecución de la intervención didáctica en el aula. Asimismo, la responsable de este proyecto se encuentra a cargo de dos de los cursos en dicho grado, y esto posibilita llevar a cabo la investigación con estudiantes con estas necesidades y características.

El proyecto resulta apropiado porque vincula los intereses de la institución por fortalecer la argumentación, tanto oral como escrita, desde temprana edad con una problemática de aprendizaje de la escuela actual. Por tanto, se recurre a la teoría de la argumentación para apoyar la construcción de una secuencia didáctica para el aprendizaje de la argumentación escrita. Según Anthony Weston, en el libro *Las claves de la argumentación* (2006): “«dar un argumento» significa ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión”. Asimismo, “los argumentos son intentos de apoyar ciertas opiniones con razones. En este sentido, los argumentos no son inútiles; son, en efecto, esenciales” (p. 11). Así, la argumentación resulta indispensable en la conformación de sujetos capaces de sustentar opiniones claras y razonadas en situaciones cotidianas y espacios académicos.

En consecuencia, se propone la lectura y el análisis de textos dramáticos para abordar la argumentación en el aula. La pertinencia de la elección de este género literario radica en que los conflictos narrados en un texto dramático son resueltos a través de reflexiones argumentadas por los personajes. A este respecto, Octavio Barreda Hoyos (2018) expresa que:

El texto literario se convierte en el género dramático, en cuanto se escribe para tratar temas de conflicto en la vida humana a través del diálogo de personajes, y con la única finalidad de mostrarse frente a un público que ávidamente sigue el desarrollo del conflicto planteado,

los hechos y acontecimientos, las palabras concatenadas que describen y exhiben acciones.
(p. 10)

Los estudiantes de séptimo grado del CAF se acercan a la literatura principalmente por medio de textos narrativos (novelas y cuentos), propuestos por la docente, que leen en las clases destinadas para el plan lector¹. De esta forma, la lectura de otro tipo de textos amplía el bagaje literario de los estudiantes, además de adaptarse al objetivo general del proyecto. Aunque los textos dramáticos no suelen formar parte de la clase de lengua española, los estudiantes reconocen la intención comunicativa de los interlocutores frente a un problema o conflicto crucial con implicaciones afectivas, ético-sociales, morales y cognitivas. La materialización de la dramaturgia, a través de la puesta en escena, resulta familiar para los estudiantes dado que ellos la conocen a través de series, filmes y dramatizados de diversa naturaleza a los que acceden por medio de plataformas de difusión de contenidos audiovisuales en línea o en televisión.

En este orden de ideas, la intervención didáctica que se propone implementar en el aula se plantea desde la teoría constructivista del aprendizaje, en la que se postula que el conocimiento es edificado a partir de la relación del sujeto con el mundo y de la “interacción entre la nueva información que se nos presenta y nuestras representaciones anteriores” (Pozo, 2008, p. 134). Juan Ignacio Pozo (2008) expresa que “aprender es construir modelos para interpretar la información que recibimos a través, eso sí, de nuestro propio sistema psicológico” (p. 134). De este modo, se intenta que el estudiante haga uso de los saberes sobre la dinámica de las series, y los relacione al leer y analizar los textos dramáticos.

¹ El plan lector en el CAF hace referencia a las actividades diseñadas para apoyar la lectura y la comprensión de la obra literaria elegida para el periodo.

1.2 Justificación de la intervención didáctica

Este proyecto de investigación nace de la necesidad de construir una propuesta didáctica para el abordaje de la argumentación escrita en entornos educativos con estudiantes de básica secundaria. En los años iniciales de escolaridad que corresponden al ciclo primario, la inquietud constante de los docentes radica en la enseñanza del código lingüístico escrito en función del aprendizaje de la lectura y la escritura. Este proceso no se asume de forma espontánea, como en el caso de la adquisición del código oral, a través de la lengua materna, por lo que requiere de un mediador o enseñante. Más adelante, según los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*, pese a que la comprensión del discurso argumentativo resulta indispensable en la educación secundaria y media para la producción de textos orales y escritos que respondan a dicha necesidad comunicativa, la competencia argumentativa no se fortalece de forma satisfactoria por dos razones principales: el proceso de transposición didáctica resulta obsoleto por una fallida intervención o simplemente hay poco interés y precaria preparación por parte de los docentes y, por ende, no son los mediadores apropiados.

La enseñanza metódica de la argumentación apenas se contempla en los programas o se introduce tarde y con resultados considerados poco satisfactorios por los profesores de bachillerato, por los profesores universitarios y por la sociedad en general. No solo no se enseña a los estudiantes a expresar sus opiniones oralmente o por escrito, a discutir y a debatir temas controvertidos, sino que muy pocos manuales de lectura presentan textos argumentativos. (Camps y Dolz, 1995, p. 5)

Ante este panorama, urge la intervención en contexto de la situación problemática. Con base en los conocimientos previos de la docente investigadora sobre la argumentación y la dramaturgia como género literario, y los saberes adquiridos durante los años de estudio enfocados en la

didáctica de la lengua materna, se indaga en las necesidades de aprendizaje de una población estudiantil para el diseño apropiado de una secuencia de actividades a través de las que se ambiciona dar cumplimiento al objetivo principal de este proyecto. En este sentido, se cumple con los tres requisitos mínimo por considerar en la construcción de una propuesta que aborde el discurso argumentativo escrito: a) el propósito de investigación e intereses concretos de intervención en esta problemática. b) la consulta y estudio teórico y didáctico por parte de la docente. c) el diseño de una secuencia donde se implican de forma recíproca los tres componentes de la triada didáctica (la docente, los estudiantes y el conocimiento objeto de enseñanza) pensada para implementarla en aula y favorecer el aprendizaje. Aunque este proyecto se plantea a partir de una población específica, se espera que sea de utilidad como material didáctico en otros ámbitos educativos con poblaciones diversas, y se realicen en esta los ajustes pertinentes para su implementación.

De acuerdo con lo dicho, se plantea una pregunta problema sobre la que se cimienta el proyecto, en consonancia con el objetivo principal de investigación. De la pregunta general se derivan cuatro interrogantes orientadores específicos. Cada uno responde, asimismo, a las fases de la investigación explicadas, más adelante, en el esbozo metodológico.

Pregunta general

- ¿Cómo lograr el aprovechamiento didáctico del estudio de la dramaturgia para el mejoramiento de los desempeños en argumentación escrita de los estudiantes de séptimo grado, en una institución privada de Floridablanca?

Preguntas específicas

- ¿Cómo determinar el desempeño argumentativo de los estudiantes de séptimo grado para establecer necesidades de aprendizaje?

- ¿Cómo diseñar una propuesta de secuencia didáctica para emplear el estudio de la dramaturgia en un espacio para el mejoramiento de los desempeños argumentativos de los estudiantes?
- ¿Cómo resolver problemas durante la puesta en práctica de la secuencia didáctica para ajustarla a las necesidades de aprendizaje en la argumentación escrita de los estudiantes?
- ¿Cómo evaluar los desempeños argumentativos de los estudiantes durante la implementación de un proyecto en el que la argumentación es transversal y tiene entre los objetos de aprendizaje el género dramático?

1.3 Objetivos

1.3.1 *Objetivo general*

- Fortalecer la competencia argumentativa de los estudiantes de séptimo grado de una institución privada de Floridablanca, a partir de la implementación de una secuencia didáctica para el análisis de textos dramáticos.

1.3.2 *Objetivos específicos*

- Caracterizar el nivel de argumentación de los estudiantes para establecer necesidades de aprendizaje que sustenten la intervención didáctica alrededor de la argumentación y con el empleo del contenido de textos dramáticos como objeto de discusión.
- Diseñar una secuencia didáctica para el aprendizaje de la argumentación a partir del análisis y discusión sobre el contenido de textos dramáticos.
- Evaluar los logros de aprendizaje de los estudiantes en los procesos argumentativos escritos y el conocimiento del género literario dramático.

1.4 Estado del arte

A continuación, se presentan algunas investigaciones en torno del problema de aprendizaje planteado en este proyecto. Para ello, se realiza una cuidadosa búsqueda documental en torno de la enseñanza de la argumentación en el aula a partir de la literatura y el análisis del discurso argumentativo en los textos literarios, específicamente en las obras dramáticas. En este sentido, en términos de organización, se exponen, en primer lugar, los antecedentes internacionales y, posteriormente, los nacionales. Cabe mencionar la ausencia de estudios locales sobre los temas medulares aquí expuestos.

1.4.1 Antecedentes internacionales

En los antecedentes internacionales sobre la relación entre argumentación y literatura, en Brasil, se encuentra el trabajo de investigación titulado *A interação argumentativa no discurso literário: da literatura das ideias ao relato de ficção* (2016). En esta investigación, Ruth Amossy expone que el relato de ficción incluye una dimensión argumentativa que puede ser perceptible. Así como existen en estos relatos las dimensiones descriptiva y narrativa. Por lo tanto, la argumentación de la ficción, (“a argumentação da ficção” como la denomina la autora), puede estar latente en el discurso de un personaje o en el desarrollo de una trama. La profesora Amossy menciona dos novelas de escritores franceses, *Le Silence de la mer* (1942), de Vercors, seudónimo del escritor Jean Bruller, y *Le Colonel Chabert* (1832), de Honoré de Balzac, para explicar que la dimensión argumentativa en el relato literario es evidente cuando se orienta al lector a la reflexión, el debate y la manifestación de posturas frente al texto.

A su vez, se presentan las perspectivas interaccionistas de la argumentación para establecer, desde la retórica y la pragmática, la diferencia entre la argumentación narrativa y la no narrativa. Como tercer punto, conecta el análisis retórico y pragmático de la interacción argumentativa

con la narratología y, para finalizar, analiza brevemente, en el tomo siete, *L'Été 1914*, el discurso de Jacques Thibault, protagonista de la novela *Les Thibault* (1922), del escritor francés Roger Martin du Gard, ante los copartidarios. Con base en el análisis, la autora concluye que las razones sustentadas por Thibault, en defensa del movimiento pacifista como camino para detener la guerra, representan argumentos valiosos que, en el plano de la ficción, intentan persuadir a los demás personajes a través del discurso político. En este sentido, este trabajo aporta al proyecto porque evidencia que la argumentación existe en los textos literarios, y el carácter dialógico de la narración, en este análisis, y de la dramaturgia, género propuesto en este proyecto, favorece la argumentación.

También en América latina, en Perú, en el artículo *Argumentación y campos figurativos en la poesía de Jorge Luis Borges* (2017) se establece la relación entre la argumentación y la literatura. En este texto, Camilo Fernández Cozman plantea que la argumentación está presente en la poesía de Borges, ya que el modo de expresión del escritor argentino (o “elocutio”, como lo denomina Fernández) recurre a la función persuasiva de la argumentación, a través de la proposición y sustento de una tesis con base en argumentos. El profesor Fernández analiza de forma sucinta los poemas “La recoleta”, “Inscripción sepulcral” y “Un patio”, pertenecientes a la antología *Fervor de Buenos Aires* (1923), y encuentra que Borges emplea en su poética argumentos por ejemplificación, basados en la sucesión causal y por analogía, respectivamente. Asimismo, se presenta un análisis más detallado de “Arrabal”, bajo la clasificación de poema argumentativo.

En “Arrabal” se destacan las partes del poema argumentado, los campos figurativos (la metáfora, la personificación y la aliteración), y las técnicas argumentativas, empleadas por los interlocutores para el sustento de la tesis y la manifestación verbal de la visión del mundo. Este mismo ejercicio se realiza con algunos poemas de *Elogio de la sombra* (1969), precisamente, en

“Acevedo”. Los estudios anteriores, con el propósito de revelar que la poesía del escritor argentino “es argumentativa porque busca metafóricamente sustentar una opinión” (Fernández, 2017). Esta premisa apoya el objetivo del proyecto, pues se hace notable que en la poesía es factible encontrar argumentos y, en esta lógica, la implementación de textos literarios para el fortalecimiento de la argumentación resulta razonable.

Por otra parte, la investigación *¿Cómo conectan los jóvenes escolares sus ideas para argumentar? Análisis del uso de conectores en su discurso* (2015), realizada en México, compara producciones escritas en las que los estudiantes de último año de educación básica (octavo grado) y último grado de bachillerato (undécimo grado) plantean argumentos escritos a partir de una situación polémica propuesta en el aula de clase. De esta forma, Karina García y Luisa Alarcón analizan la variedad y la recurrencia en el uso de los conectores lógicos, para indagar en el desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes, según la edad y el grado de escolaridad, y en la incidencia de esta en la producción de argumentos convincentes y acertados. Según las autoras, la competencia argumentativa se desarrolla y fortalece en la adolescencia, y paradójicamente en esta etapa el abordaje de la argumentación en la escuela es nulo o, por defecto, tardío.

García y Alarcón precisan el concepto de discurso argumentativo y presentan los principales elementos sintácticos, pragmáticos, léxicosemánticos y discursivos que lo conforman. Luego, profundizan en las categorías de conectores discursivos usados en la proposición de argumentos. Finalmente, se analizan las producciones escritas a la luz de dos consideraciones fundamentales: “tener como objetivo cualquier tema controvertido y poseer un locutor que ha de manifestar una toma de posición” (García y Alarcón, 2015, p. 256). Las autoras concluyen que los estudiantes participantes utilizan conectores discursivos prototípicos, y solo el 38% de ellos son esenciales en la argumentación. Esta situación asevera la preocupación de las autoras por el escaso abordaje y

la práctica de la argumentación en el aula, que además impide el fortalecimiento de habilidades discursivas por parte de los estudiantes (García y Alarcón, 2015). Con lo anterior, el proyecto propuesto en estas páginas encuentra un fuerte anclaje en dicha preocupación, pues se desarrolla una propuesta de intervención didáctica que aprovecha el carácter dialógico de la dramaturgia justamente para abordar y fortalecer la argumentación escrita en el aula.

1.4.2 Antecedentes nacionales

Como antecedentes nacionales, en Bogotá se encuentran dos proyectos que vinculan la enseñanza de la argumentación a través de la literatura. El primero de ellos se titula *De la oralidad a la argumentación: el texto narrativo como pretexto epistemológico* (2016) y plantea el desarrollo de la competencia argumentativa oral en el aula, desde el enfoque socio-discursivo, “y de esta manera, fortalecer la capacidad crítica y reflexiva de los estudiantes, en particular, aprovechando la experiencia estética de la lectura de textos narrativos y literarios y sus posibilidades en cuanto a la construcción de conocimiento” (Borray y Silva, 2016, p. 10). En el proyecto, los autores hacen un recorrido teórico e histórico por el concepto de oralidad y de argumentación, para luego vincularlos con las necesidades de enseñanza y aprendizaje en la escuela.

Del mismo modo, destacan la literatura, el género narrativo, específicamente, como puente para acercar al estudiante a la argumentación, a través del diálogo, del debate donde exponga y defienda las ideas, y reconozca y refute, con respeto y apertura, la opinión del otro (Borray y Silva, 2016, p. 151). Además, el autor concluye expresando que la literatura fomenta la participación activa de los estudiantes, gracias al carácter estético que la hace llamativa. Pese a que esta investigación se implementa con estudiantes de undécimo grado, con edades entre los 16 y 18 años, apoya este proyecto en la medida en que insiste en la propuesta de pensar la literatura como posibilitadora de espacios de discusión argumentada en el aula.

El segundo proyecto titulado *Competencias argumentativas, literatura y booktubers* (2018), propone el fortalecimiento de la competencia argumentativa a partir del análisis mediático, la crítica literaria y la producción de un video donde los estudiantes de grado noveno, con edades entre los 14 y 15 años, expongan los argumentos suscitados sobre la obra elegida. Además, se implementa *YouTube* como plataforma de difusión del trabajo de los estudiantes en el rol de *booktubers*. Para los autores, Ruíz y González (2018), la obra literaria, por su “alta complejidad le exige al estudiante argumentos muy bien estructurados que soporten sus juicios. Adicionalmente, el carácter aparentemente subjetivo del arte, permite que el estudiante contraponga su mirada personal y subjetiva con el análisis crítico y objetivo” (p. 210).

También, el uso de espacios virtuales como mecanismo de difusión y visualización del trabajo de los estudiantes los motiva, puesto que se considera la gran influencia de estos medios en la comunicación y formación de los jóvenes. Al igual que en los proyectos antes referenciados, este defiende la relación argumentación-literatura. En este caso, incluye plataformas digitales como *YouTube*, para acercarlo más a los jóvenes. Aunque los estudiantes participantes de esta, y las demás investigaciones aquí mencionadas, pertenecen a grados superiores, este hecho no impide que estudiantes preadolescentes, entre los 11 y 13 años, participen de un proyecto sobre argumentación. Incluso, cuanto antes se aborde dicha competencia, aporta habilidades cognitivas, comunicativas y sociales invaluable para la vida.

1.5 Marco teórico-conceptual

Este trabajo se sustenta sobre bases teóricas y conceptuales que apoyan la construcción del proyecto y el diseño de la secuencia didáctica. De igual forma, guían la toma de decisiones durante la intervención didáctica en el aula y el posterior análisis de los datos obtenidos en el proceso. Con

base en la problemática por investigar, se plantea el constructivismo como teoría pedagógica orientadora. En consonancia con el objetivo general, se amplía también en la teoría de la argumentación desde la perspectiva pragmatialéctica, y en los conceptos referentes al género dramático y el modelo de educación sincrónica a distancia, cruciales en el planteamiento de este proyecto didáctico.

1.5.1 Teoría constructivista del aprendizaje

Para Juan Ignacio Pozo no es posible concebir la teoría constructivista sin tomar en consideración que el aprendizaje es una actividad psicológica (Pozo, 2008). Para el autor, “la estructura psicológica no estaría ya determinada como una herencia racional del ser humano y, por tanto, el aprendizaje no sería solo un sistema de *fijación de creencias*” (p. 135). En este sentido, el aprendizaje sucede cuando la mente acomoda la información nueva al saber que ya hace parte de la estructura cognitiva. Para que exista el conocimiento, la información ha de pasar por la propia piel del sujeto a través de la experiencia, para que este reconstruya la representación de la realidad que lo acompaña hasta ese momento. De acuerdo con Pozo, hay aprendizaje en la medida en que hay cambio: “no es un cambio mecánico, sino que requiere una implicación activa, basada en la reflexión y la toma de consciencia por parte del aprendiz” (p. 140). Se trata de asociar conocimiento para construir conocimiento, puesto que se transforma el sujeto mismo en la medida en que modifica su percepción del mundo.

En este proyecto se pretende fortalecer en los estudiantes la competencia argumentativa a partir de la teoría de aprendizaje constructivista, puesto que se entiende que dicha competencia ya la poseen, en mayor o menor grado. Así, se parte de aquello que conocen para brindarles herramientas que apoyen el proceso de reestructuración y fortalecimiento del aprendizaje. Del mismo

modo, se reconoce que cada estudiante cuenta con experiencias y presaberes diversos que lo distinguen del resto del grupo, así como particularidades en su estilo y ritmo de aprendizaje. “Si todo acto cognitivo es una construcción, dada la diversidad de la actividad cognitiva [...] es preciso asumir que hay formas muy diferentes de construir o de aprender construyendo” (Pozo, 2008, pp. 136-137). Por ende, la pertinencia de los saberes por enseñar y la diversidad de las actividades son aspectos determinantes en la planificación de la secuencia para garantizar un proceso de transposición didáctica efectivo.

Es de suma importancia que el estudiante, desde la mirada constructivista, asuma una postura genuina frente a su proceso de aprendizaje y reconozca la trascendencia del conocimiento adquirido en la consolidación de sus estructuras cognitivas y en su construcción como sujeto autónomo y, asimismo, social. Por ello, tanto los alcances como la voluntad invertida en el proceso son criterios que inciden en el aprendizaje y ayudan a alcanzar los objetivos propuestos. A continuación, se precisan los “tres rasgos prototípicos del buen aprender” (p. 162) propuestos por Juan Ignacio Pozo:

Figura 1

Los tres rasgos prototípicos del buen aprendizaje, de Juan Ignacio Pozo (2008)



El aprendizaje *debe* producir cambios duraderos. Para que el aprendizaje se haga efectivo en los estudiantes (aprendices, en términos de Pozo) los conocimientos previos que poseen deben modificarse para su propio beneficio y, con esto, sus actuaciones como sujetos en el mundo. En este sentido, lo importante no es empecinarse en depositar contenidos distantes de los saberes que hacen parte de sí, sino brindarle herramientas de apropiación del conocimiento para construir sus propias representaciones y el fortalecimiento de las habilidades comunicativas. “Aprender implica siempre de alguna forma *desaprender*, modificar lo previamente ya aprendido, volviendo sobre ello” (Pozo, 2008, p. 163).

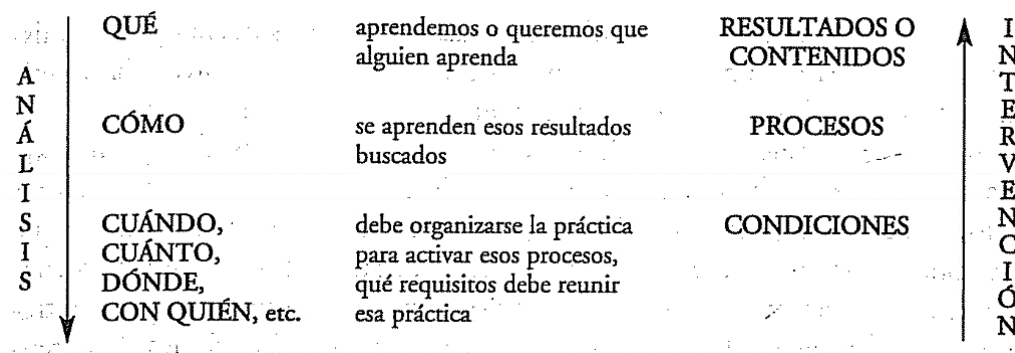
Hay que tener presente que todos los aprendizajes no son de la misma naturaleza ni con la misma calidad. Entonces, este se convierte en el gran desafío de la enseñanza en general y de este proyecto en particular: producir aprendizajes de calidad que favorezcan la competencia comunicativa de los estudiantes de forma duradera, pues solo así llega a ser verdaderamente constructivo. Por tanto, los docentes, los estudiantes y el saber sabio que conforman la triada didáctica deben cooperar en torno de los intereses y objetivos de aprendizaje para impactar de forma contundente en el conocimiento.

Lo que se aprende *debe* ser transferible a otras situaciones. Las teorías expuestas para el estudiante que posteriormente no puedan ser utilizadas en situaciones nuevas resultan obsoletas, pues no apoyan su acceso a la cultura ni su formación integral. Además, “la función del aprendizaje es, por tanto, enfrentarse con más probabilidad de éxito a situaciones nuevas, asimilándolas a lo ya conocido” (Pozo, 2008, p. 167). De esta forma, en cada ocasión que precise hacer uso de lo aprendido puede utilizarlo. Según Pozo (2008), un sujeto necesita tanto los conocimientos mecánicos como los trascendentales y requiere aprender a decidir cuándo y dónde utilizarlos para resolver conflictos en contexto y alcanzar sus metas de comunicación.

La práctica *debe* adecuarse a las metas de aprendizaje. Para Pozo (2008) todo aprendizaje requiere de la práctica del conocimiento en torno de unos objetivos o metas que posibilitan el cambio o la modificación de saberes. De acuerdo con Pozo, una práctica eficaz que propicia el buen aprendizaje se guía por actividades variadas que promueven la reflexión continua sobre lo que se está aprendiendo y, al final, logra lo que se propuso porque tanto los estudiantes (quienes aprenden) como los maestros (quienes ayudan a aprender) comparten las mismas metas. El diseño de dichas actividades debe considerar además la implementación de estrategias didácticas que promuevan el aprendizaje de los estudiantes, pues este es un sistema sumamente complejo que se adquiere de forma gradual y diversa. Por tanto, existen tres componentes básicos para el análisis de cualquier situación de aprendizaje: “a) los resultados del aprendizaje (lo que se aprende), los procesos (cómo se aprende) y las condiciones prácticas (en que se aprende)” (Pozo, 2008, p. 175).

Figura 2

Esquema para el análisis y la intervención en contextos de aprendizaje, de Juan Ignacio Pozo (2008)



La figura anterior muestra cómo se da el proceso de análisis del aprendizaje y su relación con la intervención en ámbitos de enseñanza. En el primer caso (flecha descendente), se inicia con

la indagación de los resultados deseados para luego establecer la metodología que encamine el proyecto al cumplimiento de los objetivos. Por último, se organizan la práctica en aula para que el proceso de transposición didáctica considere las condiciones óptimas de aprendizaje. En cuanto a la intervención (flecha ascendente), solo es posible actuar de forma adecuada si las condiciones del contexto favorecen la práctica y los procesos mentales del estudiante en función de los resultados esperados (Pozo, 2008).

Con este proyecto, se pretende dar solución a un problema de aprendizaje, en séptimo grado de básica secundaria, porque se reconoce el precario dominio de la argumentación, tanto oral como escrita, que poseen los estudiantes. Esta problemática corresponde al panorama educativo actual del CAF, pues el abordaje de la argumentación se contempla en los diseños curriculares del área de Lengua Castellana de séptimo, décimo y undécimo grado, de básica secundaria y media, y así se desconoce que el fortalecimiento de la competencia argumentativa requiere de la intervención teórica-didáctica temprana y adecuada a las habilidades de los estudiantes. Asimismo, se omite que la conformación de sujetos críticos que asuman una postura clara sobre sus interpretaciones del mundo es urgente para la sociedad y transversal a las diferentes áreas del conocimiento. Puesto que no es posible tomar estudiantes de ciclo primario como participantes del proyecto (pues dichos grados no están a cargo de la docente), se asume séptimo grado porque corresponde a los estudiantes más jóvenes a quienes la docente da clase de Lengua Castellana.

1.5.2 *La argumentación desde la pragmatialéctica*

En este proyecto se aborda la teoría de la argumentación desde la perspectiva pragmatialéctica propuesta por Frans H. van Eemeren y Rob Grootendorst. Estos autores contemplan la argumentación como un fenómeno del uso del lenguaje desde el punto de vista pragmático del contexto y, en consecuencia, consideran que es imperativo estudiar la competencia argumentativa

desde los actos de habla cotidianos. En consecuencia, prima el principio de razonabilidad en las interacciones verbales normales para justificar o refutar un punto de vista. Por supuesto, dicho principio se rige por unas normas específicas para que se dé la argumentación. Esto en palabras de Van Eemeren y Grootendorst corresponde a la “pragmática normativa”.

El fortalecimiento de la competencia argumentativa es gradual y, contrario a las consideraciones didácticas de la escuela, sumamente compleja. Es decir, inabarcable en una clase con un texto aislado de los presaberes de los estudiantes. Por lo tanto, si se pretende intervenir en ámbitos escolares para mejorar la competencia argumentativa esta debe ser abordada en diversos contextos tanto formales como informales: “desde el contexto formal legal de un alegato ante la corte hasta el contexto informal de una conversación familiar cotidiana”. (Van Eemeren y Grootendorst, 2002, p. 28). Justamente, se espera que los estudiantes conozcan cómo producir un argumento escrito sólido a partir del modelado de argumentos claros y cercanos a sus producciones orales cotidianas.

El enfoque pragmatialéctico propuesto se ocupa de la resolución de puntos de vista dispares a través del discurso o texto argumentativo. En este sentido, se justifica o se defienden las diferencias de opinión mediante un conjunto de enunciados orales o escritos; en nuestro caso particular, escritos. Para los autores, los enunciados no son otra cosa que argumentos o razones que evidencian la postura crítica del sujeto argumentador y la fuerza que este invierte en su defensa. Para el caso de este proyecto, se propone el ejercicio argumentativo a partir de un discurso con formato de monólogo; es decir, “donde el protagonista está hablando (o escribiendo) y el rol del antagonista permanece implícito [...] el protagonista hace un intento por contrarrestar (potenciales) dudas o críticas de una audiencia o un grupo de lectores específicos o no específicos” (Van Eemeren y Grootendorst, 2011, p. 66). Dicha elección es debida a que los estudiantes se encuentran

en la fase inicial de aprendizaje de la argumentación y, por ende, enfrentarse a una disputa les representa un reto mayor que posiblemente les genere desánimo y frustración durante el proceso.

El propósito de la argumentación es la defensa de un punto de vista. Así, según los intereses y las necesidades comunicativas, “una argumentación puede ser muy breve y simple y constar solo de un argumento, o puede ser muy elaborada y compleja y emplear muchos argumentos” (Van Eemeren y Grootendorst, 2002, p. 34). Tomando en consideración la población participante del proyecto, se propone la estructuración de argumentos sencillos donde se sustente solo un punto de vista. El argumento sencillo o único es definido por Van Eemeren y Grootendorst (2006) así:

Un argumento que en su forma más explícita está constituido en dos y solo dos premisas. Usualmente, una de estas es implícita, de manera que el argumento único parece conformarse con una sola premisa. Una defensa sólida de solo un argumento único es muy común. Con frecuencia el argumento está inserto en un discurso más largo que no es primariamente argumentativo. (pp. 69-70)

A su vez, los puntos de vista sobre los que se erige el argumento se acogen a una clasificación según la posición y disposición del argumentador. Por ende, un sujeto tiene tres alternativas para asumir una postura básica:

- 1). Se expresa un punto de vista *positivo* o *justificación* con respecto a la proposición.
- 2). Se expresa un punto de vista *negativo* o *refutación* con respecto a la misma proposición.
- 3). No se expresa ningún punto de vista o se adopta un punto de vista *cero*.

En el último caso, un sujeto adopta un punto de vista *cero* cuando no quiere comprometerse con ningún punto de vista o sencillamente no sabe qué postura asumir frente a la situación o el

tema presentado. A Continuación, se presenta un ejemplo para cada tipo de punto de vista frente al hecho de considerar los OVNI con un engaño (Van Eemeren y Grootendorst, 2006, p. 25).

- **Punto de vista *positivo*:** Pienso que los OVNI son un engaño.

- **Punto de vista *negativo*:** No creo que los OVNI sean un engaño.

- **Punto de vista *cero*:** No sé si los OVNI son un engaño o no.

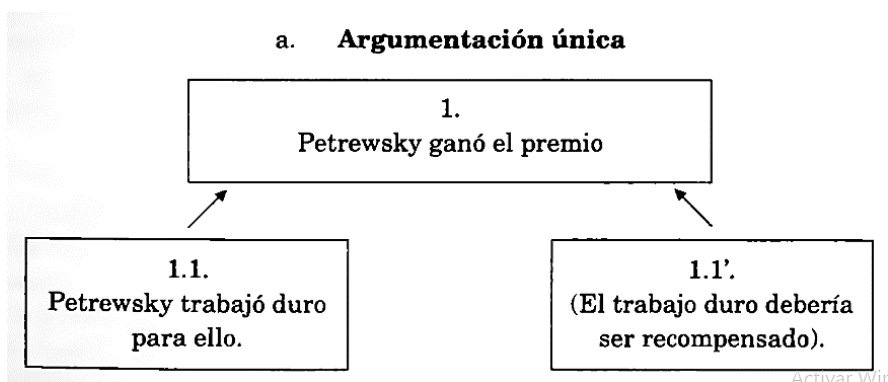
Con base las alternativas antes mencionadas, en este proyecto se espera que los estudiantes de séptimo grado asuman una postura positiva o negativa respecto de una proposición sobre la obra dramática analizada en clase, ya que adherirse a un punto de vista *cero* no le posibilita hacer un mayor esfuerzo en su aprendizaje y, por ende, no se trabaja en el fortalecimiento de la competencia argumentativa. Justamente, se considera la población para la elección de los recursos didácticos y para la toma de decisiones respecto de las estrategias didácticas durante toda la intervención para que los estudiantes adquieran una competencia desde el saber, el saber-hacer y el saber-ser en torno de la argumentación.

En consonancia, Van Eemeren y Grootendorst (2006) proponen algunas expresiones para indicar que se adopta un punto de vista. Así, para su planteamiento, bien sea positivo o negativo, puede recurrirse al uso de las siguientes frases: *mi punto de vista es que, pienso/ creo/ considero que, mi conclusión es que, por lo tanto, estoy convencido de que y es por eso que*. Además del punto de vista o premisa principal, para construir un argumento es importante el conocimiento de la estructura sistemática de la argumentación única o múltiple, según corresponda a los objetivos del proceso. En este proyecto, se considera la estructura única de la argumentación, ya que su planteamiento y su defensa son sencillos, y posibilitan a los estudiantes a un acercamiento paulatino a un tipo de argumentación más compleja y elaborada como lo es la múltiple. De este modo,

para el análisis pertinente de los argumentos resulta necesario el conocimiento del esquema argumentativo elegido.

Figura 3

Esquema de la argumentación única, de Van Eemeren y Grootendorst (2006)



En el esquema anterior se expone el modelo de un argumento único: en primer lugar, la situación que propicia la argumentación (numeral 1); posteriormente, esta se bifurca y se presentan el punto de vista adoptado por el sujeto (numeral 1.1) y el argumento en defensa del punto de vista (1.1'). A este respecto, Van Eemeren y Grootendorst (2006) consideran que “por medio del esquema argumentativo, los argumentos y el punto de vista defendido se relacionan de una manera específica, que puede o no hacerse correctamente” (p. 99). Así, para el análisis y la evaluación de aceptabilidad de los enunciados argumentativos se recurre, primero, a la elección del esquema apropiado y, luego, se garantiza si el argumento sustenta un razonamiento válido; es decir, que el punto de vista es coherente y corresponde con la situación real de enunciación. Solo de esta forma se plantea un argumento consistente y aceptable.

En términos didácticos, Anna Camps y Joaquim Dolz (1995) exponen que un docente interesado por la enseñanza de la argumentación ha de interesarse por la selección de un material de calidad en torno de textos argumentativos orales o escritos que funcione como referencia para sí

mismo y para el estudiante. Para los autores, esta es una de las tareas más complejas, pues “aprender a argumentar supone pasar por actividades de lectura, de comparación y de análisis de textos auténticos publicados por la prensa, fragmentos de obras de literatura clásica y contemporánea, anuncios difundidos en las campañas publicitarias o textos escritos por los mismos alumnos” (Camps y Dolz, 1995, p. 7). Precisamente, se selecciona la lectura y el análisis de obras dramáticas contemporáneas y clásicas (en fragmentos y completas) como actividad principal para el abordaje de la argumentación escrita. Para el cumplimiento de dicho propósito, en la intervención didáctica se consideran los cuatro criterios propuestos por Camps y Dolz para la selección del material documental que se aborda en la secuencia:

1. El interés del contenido temático para el alumnado, desde el punto de vista de la motivación.
2. La aceptabilidad del contenido temático, desde el punto de vista ético.
3. La presencia de recursos argumentativos y de características lingüístico-discursivas que se pretende estudiar.
4. La posibilidad de intervención didáctica sobre los mismos. (p. 7)

Los aspectos antes mencionados retoman los postulados del contrato didáctico en el que se respetan tanto los intereses y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes como la posición didáctica del profesor respecto del saber y su metodología de enseñanza, en torno de un acuerdo previamente definido. Con base en esto, el material seleccionado apoya la implementación didáctica en aula para el abordaje de las necesidades y las fortalezas de aprendizaje de los estudiantes. Para esta propuesta didáctica enfocada en el fortalecimiento de la argumentación escrita además se advierte en la contribución de Camps y Dolz al respecto. Para ellos, un proyecto de esta índole

debe contar con cinco puntos fundamentales desde la fase de planificación (diseño de la secuencia) hasta la ejecución (intervención didáctica):

1. Creación de medios para comprender y analizar las situaciones de comunicación en las que se argumenta.
2. Elaboración de ejercicios y actividades sobre algunos de los recursos lingüísticos característicos de la argumentación.
3. Reflexión sobre las estrategias y procedimientos retóricos.
4. Búsqueda de una articulación entre los usos lingüísticos y las actividades de reflexión sobre la lengua.
5. Diversificación de las actividades sobre la planificación del texto argumentativo.

Este proyecto se propone, como un objetivo específico, el diseño de una secuencia didáctica que apoye el aprendizaje de la argumentación escrita. De esta forma, tomando en consideración los puntos propuestos por Camps y Dolz, la secuencia está conformada por actividades de diversa índole donde se involucran las cuatro habilidades de la lengua: lectura, habla y escucha y escritura, siendo esta última el enfoque del proyecto. Puesto que la población participante corresponde a estudiantes de corta edad (entre 11 y 13 años), se opta por la enseñanza de la argumentación a través de la proposición de modelos (por parte de la docente) que funcionen como base para la construcción de argumentos propios (de los estudiantes) sobre el texto dramático objeto de análisis y de discusión.

1.5.3 El género dramático

Un concepto central de este proyecto es el de dramaturgia. Este se refiere al género literario “que examina la acción, el personaje, el espacio y el tiempo, todas aquellas cuestiones que han contribuido a fundamentar una práctica teatral, a la vez textual y escénica” (Pavis, 1998, p. 14).

Justamente Jesús González Maestro (1996) retoma que en toda obra de teatro se distinguen dos modos de expresión: uno literario que se evidencia con el texto escrito por un dramaturgo y uno espectacular que se ejecuta escénicamente a través de los actores guiados por un director. A la filóloga española y estudiosa de la dramaturgia María del Carmen Bobes Naves (1987), citada por González Maestro (1996), es a quien se le atribuye la distinción entre el texto literario y el texto espectacular.

Tabla 1

Distinción entre texto literario y texto espectacular propuesta por María del Carmen Bobes Naves (1987), tomada de González Maestro (1996)

a) Texto literario	- Destinado a la lectura. - Formado fundamentalmente por el diálogo. - Eventualmente, por las acotaciones que ofrezcan valor estético.
b) Texto espectacular	- Destinado a la representación. - Constituido por el conjunto de indicaciones o instrucciones que se encuentran en el texto escrito para su puesta en escena. - Fundamentalmente, en las acotaciones y, eventualmente, en el diálogo.

Según el *Diccionario del teatro* (1998), en la dramaturgia se presenta un conflicto que provoca el enfrentamiento de dos o más personajes, en defensa de diferentes visiones del mundo o varias actitudes frente a una misma situación (Pavis, 1998). Aunque durante toda la obra dramática los personajes manifiestan posturas sobre el mundo, es en el conflicto donde se hacen más evidentes los argumentos, pues se presenta la tensión. Dicho conflicto se evidencia por medio del diálogo dramático que corresponde a la forma específica de comunicación del discurso teatral.

El diálogo se explica como aquel proceso verbal interactivo o proceso semiótico de interacción, en el que dos o más sujetos hablantes alternan, en relación de copresencia (cara a cara), su actividad en la producción (emisión) e interpretación (recepción) de enunciados. (González, 1996, p. 19)

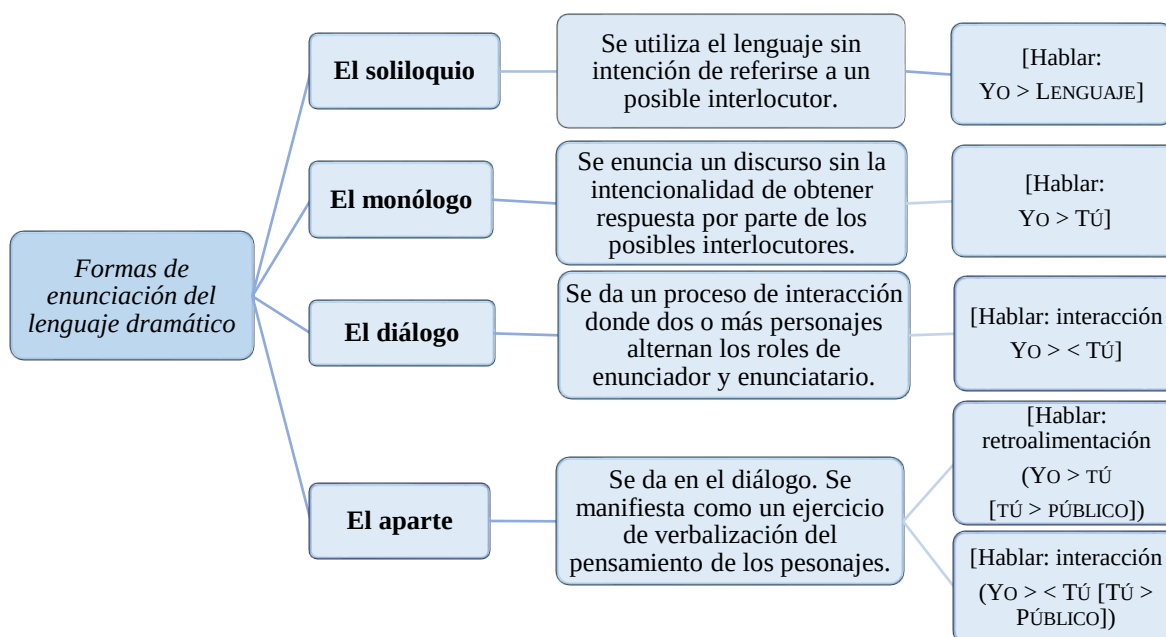
De esta manera, el diálogo en la dramaturgia se encuentra “ligado a los cambios de la situación dramática, se encadena en función de los conflictos o de sus resoluciones; o, por el contrario, solo está conducido por el azar, la frase ingeniosa, la idea repentina o el hallazgo” (Pavis, 1998, p. 138). En este sentido, a partir del discurso se presenta la situación conflictiva o desequilibrante de la obra. Si los estudiantes evidencian que los personajes sustentan las razones sobre una situación a través de un diálogo en el que se valen de argumentos, pueden relacionar la comunicación presentada en el texto con el diálogo cotidiano, y este hecho los acerca más al propósito y la relevancia de la argumentación en la escuela y en los espacios no académicos. Por supuesto, considerando que las obras dramáticas, y literarias en general, se apropian de un discurso verbal ficcional que puede aceptarse como verosímil “siempre en los límites establecidos por la lógica de cada discurso literario”. (González, 1996, p. 22)

Es relevante aclarar que, además del diálogo, el discurso teatral presenta otras formas de enunciación como lo son el soliloquio, el monólogo y el aparte. En este proyecto se procura retomar dos discursos principales: el diálogo y el monólogo; pese a que se enfatiza mayormente en el diálogo porque brinda a los estudiantes el formato de una conversación donde se opina, se indaga y se presenta controversia o desacuerdo, con el monólogo los estudiantes reconocen que no es indispensable la disputa en la sustentación de argumentos en torno de un punto de vista positivo o

negativo. En la siguiente figura se distinguen los cuatro modos discursivos del género dramático.

Figura 4

Formas de enunciación del lenguaje dramático. Adaptada de González Maestro (1996)



Además del discurso verbal, manifestado a través de las palabras, González Maestro (1996) considera que la puesta en escena teatral requiere otros signos verbales y no verbales de gran importancia en el actor como los signos paraverbales (el tono y la voz), kinésicos (el gesto y la mímica), proxémicos (la distancia y el movimiento) y visuales (maquillaje, peinado y vestuario). Para el autor, todos los signos verbales y no verbales del texto espectacular adquieren un sentido; es decir, que son *algo* y significan *algo*. Justamente para que este proceso de significación se efectúe ha de cumplirse con el esquema semiótico básico de comunicación del discurso teatral. Puesto que este discurso se presenta en dos dimensiones (la literaria y la espectacular) los elementos del esquema varían y se ajustan según las necesidades comunicativas. A continuación, se exponen los

esquemas, adaptados de González Maestro (1996), del texto literario dramático (A) y el texto espectacular (B).

A. Enunciador (dramaturgo) → Signo verbal (texto dramático) → Enunciario (lector)

B. Enunciador (dramaturgo) → Signo verbal (texto dramático) → Transductor del sentido
(director de escena) → Enunciador (intermediarios: director de escena) → Signos verbales y
no verbales (texto espectacular) → Enunciario (público)

En los esquemas anteriores se evidencia el carácter inmanente de la representación en el género dramático. A partir del texto espectacular, los espectadores cumplen el rol de enunciario dinámico durante la intervención, pues además de encontrarse en el mismo tiempo y lugar de la escena, participan del juego de ficción a través de manifestaciones expresivas de asombro, emotividad y tensión que les suscita el texto. Todo esto sin la invasión del espacio vital donde se encuentra el actor. En este sentido, Abdollah Amini y Mohammad Javad Safian (2013), profesores de la University of Isfahan, en Irán, retoman la teoría de la experiencia del arte de Gadamer para exponer el concepto de participación desde la perspectiva íntegra que asume la teoría y la práctica; por ende, va más allá de la contemplación e implica la auténtica presencia en el juego del espectáculo que enmarca la actividad comunicativa. De esta forma, para Gadamer (2004), citado por Amini y Safian (2013), existe un *Theōrós* [espectador] que participa y observa el rito sagrado.

Theoros means someone who takes part in a delegation to a festival. Such the theoros is a spectator in the proper sense of the word, since he participates in the solemn act through his presence at it and thus sacred law accords him a distinction: for example, inviolability.
(p. 774-775)

Retomando el proyecto didáctico, se ambiciona que los estudiantes de séptimo grado amplíen los conocimientos relacionados con el lenguaje, el arte y la práctica cultural a través de la reflexión sobre la dramaturgia en sus dos dimensiones. Además, fortalezcan su competencia argumentativa con el reconocimiento de los argumentos propuestos en la obra y el ejercicio de sustentación escrita de un punto de vista a partir de un modelo. Por esto, un docente, como mediador del aprendizaje, sin distinguir el área de énfasis, ha de preocuparse por el fortalecimiento de la competencia comunicativa de sus estudiantes a partir del desarrollo de las habilidades de la lengua y el conocimiento del lenguaje desde un enfoque pragmático. Del mismo modo, la escuela prepara a los estudiantes que se integren a la sociedad como sujetos reflexivos, críticos y sensibles frente al arte, la ciencia, la política, y la resolución de conflictos que se presentan en la vida cotidiana.

1.5.4 Educación sincrónica a distancia

El CAF opta por las clases virtuales a inicios de marzo de 2020 cuando la pandemia COVID-19 irrumpe en la normalidad de los colombianos, y al poco tiempo se declara el confinamiento obligatorio para toda la población. Dadas las consecuencias, el proyecto que estaba previsto para ejecutarse de forma presencial, se ajusta a la modalidad de educación a distancia. Gracias a las disposiciones económicas de las familias, los estudiantes reciben clases virtuales todos los días, con leves modificaciones del horario de la jornada académica. Así, al acceder a cada enlace, se encuentran con el profesor de la asignatura que los espera en el aula como lo hace en el espacio físico. Por ende, las clases son sincrónicas a través de la plataforma *Meet* y tienen una duración de 50 minutos. Según Lorenzo García Aretio (2021), catedrático de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, la sincronía presencia se transforma en una sincronía en remoto: “se trataba de replicar, sin más, toda la actividad del docente y estudiantes en el aula, mediante una conexión

síncrona, en muchos casos respetando, incluso, la misma distribución y horarios de la época pre-COVID” (p. 24). Asimismo, se considera formato sincrónico/virtual porque todos los participantes se conectan y participan de las indicaciones y la dinámica del grupo.

En este orden de ideas, se precisa el uso de herramientas Web que apoyen el proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación, se categorizan las utilizadas en el proyecto didáctica, que se encuentra dentro del *Top 200 Tools for Learning 2020*, citado por García Aretio (2021).

Figura 5

Herramientas Web utilizadas en el proyecto didáctico

Herramientas Web utilizadas en el proyecto didáctico, propuestas en el <i>Top 200 Tools for Learning 2020</i>	
Browsers: Google Chrome	
Video Meetings: Google Meet	
Learning Platforms: Google Classroom	
Email: Gmail	
Web Resources YouTube	
File Sharing Google Drive	
Office Tools & Suites Microsoft Word Microsoft PowerPoint	 

En términos didácticos, además de las herramientas Web, García Aretio (2021) aborda otras consideraciones importantes en el proceso de intervención en aula virtual, que inciden en la

disposición de los estudiantes y, asimismo, en percepción del aprendizaje a distancia en tiempos de crisis mundial. La primera consideración son los estados de ánimo de los niños y jóvenes, las familias y todos los agentes educativos implicados como docentes y administrativos, pues la estadía prolongada en casa trae impacta en la estabilidad socioemocional de los sujetos; sobre todo, de los estudiantes que requieren constante socialización con sus pares para favorecer su aprendizaje y la consolidación de habilidades sociales.

Además, surge la necesidad de centrarse en los estudiantes cuyo aprendizaje presencial no se presenta de forma óptima para que educación virtual no les impacte en sentido negativo. Y, asimismo, generar espacios de enseñanza de las competencias digitales para el manejo de las herramientas Web requeridas en esta modalidad, tanto para docentes como para estudiantes y padres de familia. Así como la instrucción debida, en consonancia con los padres de familia, para que no se despierten (o condensen, si ya existen) adicciones a la tecnología. En el caso específico del CAF, la desigualdad en el acceso a las clases virtuales no se evidencia, pues los estudiantes poseen los recursos. Algunos factores que afectan esporádicamente son las interrupciones de energía, las fallas técnicas de los dispositivos (computador, celular y tableta).

Por último, los estudiantes pueden manifestarse reacios a encender la cámara, pues encenderla implica el descubrimiento ante los compañeros y el docente del espacio íntimo y familia de la vivienda. Lo mismo ocurre con la activación del micrófono para la participación en la clase. Sumado a lo que puede comprenderse como invasión a la privacidad, los estudiantes y los docentes están expuestos a la fatiga visual, la lumbalgia y la migraña, ocasionadas por malestares físicos debido a la alta exposición a la luz azul emitida por las pantallas del computador y a las posturas ergonómicas prolongadas; por ejemplo, en posición sentada.

En el proyecto se procura la orientación de las clases de forma dinámica y amena para los estudiantes; sin embargo, algunos de los criterios antes enunciados no están al alcance de la docente. Ante esta realidad, no se logra intervención. Cuanto esté al alcance del proceso se considera y, con ello, se modifica en función de los objetivos de aprendizaje y de la estabilidad emocional de los estudiantes. Finalmente, a las familias se les garantiza de con este proyecto no se afecta la integridad moral de los estudiantes y que, si se padece alguna afección física, esta está determinada por las comorbilidades preexistentes o el padecimiento episódico de alguna dolencia debido a conductas no saludables.

2. Metodología de la investigación

Ahora, se presenta la metodología considerada en este proyecto en términos del enfoque, el tipo y las fases de la investigación, así como las técnicas y los instrumentos para la recolección de la información. De igual forma, se describe el entorno sociocultural de la institución educativa (en adelante, IE), se caracteriza la muestra participante y se justifica la elección de dicha metodología para la ejecución del proyecto en aula. Por último, se exponen los criterios éticos que cobijan la investigación educativa con los sujetos menores de edad.

2.1 Enfoque de la investigación

Este proyecto se desarrolla en dos fases. En primer lugar, el proceso de identificación e indagación de un problema didáctico en un entorno educativo específico, a partir de la observación. Posteriormente, la intervención didáctica, en la que la docente actúa como mediadora en el aula para implementar estrategias que ayuden a resolver la problemática identificada (Hernández, 2014, p. 496). Las dos fases se ubican en el paradigma cualitativo-interpretativo. Por esto, “se trata de

una investigación que requiere la participación intensiva en el contexto, un cuidadoso registro a través de notas de campo, grabaciones, entre otros, y una reflexión analítica que culmina con la elaboración de un informe” (Contreras, 2001, p. 81). Este paradigma resulta pertinente en el proyecto porque se cuenta con la presencia de la docente, quien además de ser la encargada del curso por intervenir, conoce la dinámica de la clase y se ocupa de observar, recolectar y analizar la información.

2.2 Tipo de investigación

En cuanto al diseño metodológico, el proyecto se enmarca en el tipo de investigación-acción. Stringer, citado por Roberto Hernández Sampieri (2014), señala que la investigación-acción se caracteriza por ser:

Democrática, puesto que habilita a todos los miembros de una comunidad para participar; equitativa, porque las contribuciones de cualquier persona son valoradas y las soluciones incluyen a toda la comunidad; liberadora, pues se propone combatir la opresión e injusticia social, y detonadora de la mejora de las condiciones de vida de los participantes (p. 497).

Con base en lo anterior, la investigación-acción resulta pertinente en el ámbito educativo, y en este proyecto en particular, porque permite al docente-investigador intervenir de forma directa en el aula y ejecutar propuestas para solucionar problemas didácticos en una comunidad. De este modo, en la implementación de la secuencia didáctica se espera fortalecer la competencia argumentativa en la comunidad intervenida y, por supuesto, en los escenarios donde la secuencia se ajuste a las necesidades y resulte funcional.

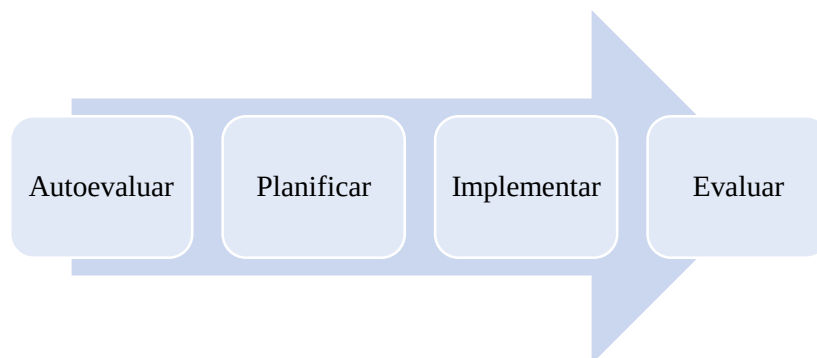
2.3 Fases de la investigación-acción

La investigación es desarrollada a partir de los cuatro ciclos de la investigación-acción propuestos por Sergio Tobón, Julio Pimienta y Juan Antonio García, en el libro “Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias” (2010). De esta forma, en primer lugar, se detecta y plantea un problema a partir del trabajo de docencia directa durante el año escolar anterior a la propuesta y la ejecución y el análisis de una prueba de caracterización. En este punto, resulta importante destacar que el problema didáctico se vincula con los intereses pedagógicos de la institución, pues se presenta en el ámbito educativo donde se propone la intervención. En segundo lugar, se procede a la formulación de un plan de intervención en el aula, a partir del diseño de la secuencia didáctica, para abordar de forma organizada el problema identificado y transformar las prácticas educativas.

Luego de ello, se implementa en el aula la secuencia didáctica con la que se pretende contribuir al fortalecimiento de la competencia argumentativa a partir del análisis de textos dramáticos. Al enmarcarse en la investigación-acción, se permite que en el transcurso de la intervención se realicen modificaciones a la secuencia didáctica. En este ciclo, la documentación de las observaciones es esencial para el seguimiento y la posterior evaluación de la secuencia didáctica. Finalmente, se evalúan los resultados con el propósito de determinar la eficacia, las falencias y fortalezas de la secuencia didáctica.

Figura 6

Fases de la investigación-acción educativa. Adaptado de Sergio Tobón, pimienta y García (2010)



2.4 Recolección de la información

2.4.1 Técnicas de recolección de información

Observación participante

Esta técnica de acopio de la información se define como aquella “en la que el investigador interviene activamente en las actividades objeto de estudio. Se destacan ciertas características, como subjetividad, empatía y comprensión” (Sáez, 2017, p. 72). Por tal motivo, se considera apropiada en este trabajo, enmarcado en el tipo de investigación-acción, puesto que la docente se encarga de planificar, ejecutar y analizar el compendio de actividades propuestas en la secuencia didáctica y, además, dirigir la intervención, puesto que se encuentra a cargo de los cursos participantes en el proyecto.

Análisis documental

La técnica de análisis documental reúne todos los procedimientos que se ejecutan para obtener información relevante de los documentos recopilados. De acuerdo con Alberto Quintana

(2006), el material obtenido pone de manifiesto los intereses e interpretaciones que los participantes poseen sobre la realidad. Para ello, el autor expone cinco acciones indispensables para llevar a cabo el análisis documental. La primera corresponde al rastreo de los documentos disponibles y, en segundo lugar, la clasificación según los propósitos del trabajo. Posteriormente, se seleccionan los más pertinentes y se procede a indagar sobre el contenido para extraer, analizar y consignar la información más relevante (lectura en profundidad). Y, como última acción, se comparan los documentos a la luz del análisis para la construcción de una síntesis sobre los hallazgos (lectura en forma cruzada y comparativa).

2.4.2 Instrumentos de recolección de información

Diario de campo

El diario de campo es el instrumento esencial de recolección de información del investigador. “La información registrada en el instrumento es la realidad desde la perspectiva y percepciones del observador” (Sáez, 2017, p. 75). En este sentido, al momento de realizar observación participante en el aula, la docente precisa una herramienta práctica y eficaz para la toma de apuntes de las situaciones, imprevistos y particularidades que se presenten con la población que interviene, durante el desarrollo del proyecto. Justamente, el diario de campo posibilita el registro de la observación que, posteriormente, se organiza, analiza y evalúa. (Ver tabla 4)

Secuencia didáctica

Según Ángel Díaz-Barriga (2013), “las secuencias [didácticas] constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo” (p. 1). Por lo tanto, la secuencia didáctica se determina como instrumento de recolección de información, en la intervención didáctica, puesto que en ella reposan las actividades por implementar y, también,

se establecen instrumentos de trabajo para los estudiantes, tales como guías, lecturas, talleres, entre otros. (Ver tabla 3)

2.5 Entorno sociocultural de la institución educativa

De acuerdo con James Lepkowski, citado por Hernández Sampieri (2014), la población o universo se define como “el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (p. 174). En este sentido, la población seleccionada es el Colegio Agustiniano Floridablanca, institución donde labora actualmente la docente investigadora y en la que se cuenta con el aval del representante legal para la realización del proyecto de maestría (Ver anexo A). Esta es una IE de carácter privado, situada en la autopista a Floridablanca Km.6 en Santander (Colombia), propiedad de la orden religiosa católica Agustinos Recoletos y dirigida por un fraile de la misma comunidad. Por ende, se rige por los preceptos de la Iglesia Católica, así como por el evangelio y la doctrina de San Agustín de Hipona. Además, cuenta con 50 años de antigüedad en el municipio, y actualmente está certificada con la norma de calidad ISO 9001:2015.

La IE está conformada por una sede principal donde brinda servicio educativo en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media, en la modalidad académica con énfasis en tecnología e informática. Actualmente, brinda servicio educativo a estudiantes de sexo masculino y femenino, con predominio de estudiantes varones. La jornada académica se lleva a cabo de 6:00 a.m. a 1:30 p.m., con una jornada lúdica en las tardes, un día de la semana para cada grado, de 2:00 p.m. a 4:00 p.m. La institución posee aulas de clase amplias, zonas verdes, auditorios (menor y mayor), capilla, parqueadero, dos cafeterías y oficinas para cada una de las dependencias administrativas y académicas. Por su parte, los estudiantes acceden a la biblioteca, salas de informática, laboratorio de inglés y de ciencias básicas (química y física), aula de música y dibujo técnico, y canchas de fútbol, baloncesto y voleibol. Estos espacios favorecen el aprendizaje

de los estudiantes puesto que posibilitan el desarrollo de las clases de forma amena con los recursos necesarios al alcance.

2.5.1 Caracterización de los participantes

Según Roberto Hernández Sampieri, la muestra en investigación “es un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse y delimitarse de antemano con precisión, además de que debe ser representativo de la población” (p. 173). En este sentido, la propuesta de intervención didáctica se propone con los estudiantes del CAF de grado séptimo de básica secundaria. Este grado está conformado por tres cursos 7-01, 7-02 y 7-03, pero el tercero no lo dirige la docente, así que los participantes son los dos primeros mencionados. El primer curso cuenta con 32 estudiantes y el segundo con 30 estudiantes, de sexo masculino y femenino, ubicados en estratos socioeconómicos entre 3 y 5. Sin embargo, para la implementación de este proyecto se cuenta con una muestra de 7 estudiantes, distribuidos entre los dos cursos, puesto que solo de ellos se obtiene el consentimiento informado firmado por sus acudientes.

En este orden de ideas, las edades de los estudiantes oscilan entre los 12 y 13 años. Por tanto, desde la mirada de la teoría psicosocial, de Erik Erikson, se encuentran en la etapa de desarrollo psicosocial de la adolescencia. Allí se presenta crecimiento rápido del cuerpo, madurez psicosexual, y empieza el reconocimiento de la identidad sexual, ideológica, psicosocial, profesional, cultural y religiosa. En el proceso de conformación de identidades, se producen sentimientos de confusión, inseguridad e incertidumbre hacia el futuro. Para superar lo anterior, el sujeto tiende a establecer una relación social significativa adhiriéndose a grupos que refuerzan el sentimiento de fidelidad y fe (Bordignon, 2005, p. 56).

2.6 Criterios éticos

La intervención didáctica se ejecuta en el marco de la asignatura lengua castellana dirigida por la docente responsable de este proyecto. Asimismo, los temas y las actividades planificados se desarrollan en consonancia con los contenidos del plan de área del CAF, sin quebrantar lineamientos curriculares establecidos por la institución. Por supuesto, con la secuencia propuesta en este proyecto se propone la deconstrucción de la dinámica tradicional que, hasta el momento, predomina en las clases de esta asignatura en particular. Para ello, resulta imperativo que el proceso de transposición didáctica se reforme en función del aprendizaje y, así, los estudiantes resulten beneficiados en su formación académica e integral.

Lo anterior se lleva a cabo con la autorización del padre rector quien, cobijado por su rol de representante legal del CAF, autoriza la realización del proyecto de maestría en las instalaciones y con los estudiantes del colegio a través de una carta de aval dirigida al Comité Asesor de Programas de Posgrado. Además, la intervención didáctica cumple los acuerdos de fraternidad y respeto estipulados en el Manual de Convivencia Escolar y, de igual manera, su ejecución se informa oportunamente a los representantes legales de los estudiantes participantes. Este procedimiento se hace afectivo por medio de la firma libre y espontánea de un consentimiento informado para la participación en investigaciones donde se ratifican los propósitos académicos del proyecto sin compromiso alguno de la integridad física y moral de los menores (Ver anexo B).

3. Caracterización de las necesidades de aprendizaje

En este apartado se analiza la prueba de caracterización planteada para el reconocimiento de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Como se menciona en apartados anteriores,

la implementación del proyecto se contempla de forma presencial, pero, debido al cierre de las instituciones educativas producto de la pandemia de COVID-19, resulta imperativo su ejecución bajo la modalidad sincrónica a distancia a través de la virtualidad. Por otra parte, la incertidumbre que suscita la situación impide que se detenga el curso planificado del proyecto. En este orden de ideas, esta prueba está compuesta por una serie de actividades que procuran dar cuenta de los conocimientos sobre la intención comunicativa del género dramático y las consideraciones de los estudiantes sobre la importancia de estudiarlo en el colegio. Del mismo modo, se indaga sobre el concepto de argumentación y su relevancia en el proceso comunicativo cotidiano y, por último, se solicita al estudiante la escritura de una opinión en torno de una premisa sobre la obra dramática elegida para la prueba. Posterior al análisis, se determinan los hallazgos que posibilitan la planificación de la intervención didáctica.

3.1 Prueba de caracterización

Esta prueba se planifica para cuatro sesiones con una hora de clase para cada una. Por ende, las actividades se distribuyen en los momentos de apertura, desarrollo y cierre, con continuación en la siguiente sesión de clase. En primer lugar, las actividades de apertura permiten la estimulación del interés y la atención, al igual que la manifestación de saberes previos de los estudiantes. Por su parte, en el desarrollo se procura la interacción entre el nuevo conocimiento y el saber manifestado en el primer momento, pues este vínculo favorece el proceso de significación y aprendizaje. Finalmente, con el cierre se busca la consolidación de un saber significativo que reestructure el conocimiento antes arraigado (Díaz-Barriga, 2013).

Para el diseño de la prueba de caracterización se consideran los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje donde se enuncian los conocimientos con los que un estudiante debe contar al finalizar un grado determinado. También, en la fase de análisis de la prueba se reflexiona

en torno de estos requerimientos mínimos de aprendizaje que se encuentran organizados en cinco factores, así:

- Producción textual
- Comprensión e interpretación textual
- Literatura
- Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos
- Ética de la comunicación

Por su parte, en esta prueba, y en general en el proyecto, se puntualiza en algunos factores descritos en los Estándares. En ellos se mencionan las habilidades específicas que se espera que el estudiante alcance en cada uno de los aspectos antes mencionados, al finalizar cada ciclo escolar. De esta forma, al terminar séptimo grado, el estudiante debe:

En *producción textual*:

- Producir textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extratextuales.

En *comprensión e interpretación textual*:

- Comprender e interpretar diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.

En *literatura*:

- Comprender obras literarias de diferentes géneros, propiciando así el desarrollo de mi capacidad crítica y creativa.

La prueba de caracterización está compuesta por tres actividades principales en las que, además de manifestar saberes previos, los estudiantes hacen uso de recursos digitales gratuitos que ya manejan, tales como videos disponibles en YouTube, nubes de palabras en WordArt y la sección “pregunta” de Google Classroom. Con base en ellos, se realiza la lectura detallada de una escena

de la obra dramática Macbeth, de William Shakespeare, se elabora un caligrama con los términos más importantes suscitados por la lectura y, por último, se resuelve un cuestionario sobre los conocimientos en torno de la argumentación y la dramaturgia.

3.2 Análisis de la prueba de caracterización

Para la descripción de los resultados de la prueba se utiliza una matriz de análisis que permite determinar si los estudiantes poseen conocimientos sobre los temas abarcados en el proyecto y, de esta manera, solucionar problemas durante la puesta en práctica de la secuencia didáctica para ajustarla a las necesidades de aprendizaje en argumentación escrita. A continuación, se presenta la respectiva matriz base para el análisis de la información y su relación con las actividades planificadas para la intervención didáctica.

Tabla 2

Relación entre los criterios y las actividades de la prueba de caracterización

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA PRUEBA DE CARACTERIZACIÓN	
Criterios de evaluación	Actividad planificada con base en el criterio
	Inicio:
Identifica la intención comunicativa del texto dramático.	- Observa el video “Una representación de Macbeth que te convierte en el protagonista de un videojuego”. - Identifica cuál es la intención del teatro ² . [Momento es de observación y reflexión en torno de la dramaturgia].

² En este punto, se opta por el término “teatro” en reemplazo a “texto dramático” por considerarse más cercano a los estudiantes y, por ende, pertinente para favorecer la comprensión.

	- ¿Consideras que es importante aprender sobre teatro en el colegio?
Caracteriza el texto dramático.	Desarrollo: - Lee la escena cinco, del acto cinco -desde que entra Seyton hasta que abandona la escena y entra el mensajero-, de la obra “Macbeth”, de William Shakespeare. - Elabora una nube de palabras con la herramienta WordArt, a partir de quince palabras clave sobre el teatro con base en el video y el fragmento de la obra. - Explica la forma de la nube en WordArt sobre las palabras clave del teatro.
Asume una postura crítica acerca de la argumentación en la dramaturgia.	Cierre: Responde las preguntas del siguiente cuestionario sobre el teatro y la argumentación: 1. ¿Cuál obra de teatro conoces? ¿De qué se trata? 2. ¿Por qué crees que los personajes de la obra de teatro utilizan el diálogo para comunicarse? 3. ¿Qué es argumentar? 4. ¿Por qué es importante argumentar en la cotidianidad? 5. ¿Consideras que los personajes de una obra de teatro argumentan?

Con base en los criterios de la matriz de análisis se expone la descripción de los resultados de la prueba de caracterización. Estas categorías permiten caracterizar el nivel de argumentación de los estudiantes y, de esta forma, dar cumplimiento al primer objetivo específico del proyecto. Esto con el propósito de establecer necesidades de aprendizaje que sustenten la intervención didáctica alrededor de la argumentación y el empleo de los textos dramáticos como objeto de discusión. De esta forma, se realiza el análisis a partir de la revisión documental de los productos entregados por los estudiantes a través de Google Classroom. Cada estudiante participante del proyecto se denomina, a partir de este momento, P1 (participante 1) hasta P7 (participante 7), según corresponda.

Identificación de la intención comunicativa

Como actividad de inicio de la prueba de caracterización, los estudiantes observan el video “Una representación de Macbeth que te convierte en el protagonista de un videojuego”, disponible en YouTube, sobre la propuesta de la compañía de teatro *Punchdrunk*, pionera del nuevo formato de teatro inmersivo que le permite al espectador participar de forma vivida en el espectáculo. Con base en el video, se formulan dos interrogantes con los que se indaga en el reconocimiento de la intención comunicativa del teatro y la importancia de su enseñanza en la escuela.

Según la respuesta a la primera pregunta, la mayoría relaciona el teatro con la narración, pues expresa que su intención consiste en contar una historia ficticia y llamativa que capte la atención de un público. Con esta última precisión, ellos reconocen que el texto dramático y la puesta en escena teatral tienen una relación intrínseca. Asimismo, consideran que el teatro se caracteriza por ser emocionante, divertido y cautivador para que el público se sienta motivado a observar la obra, se identifique con los personajes y aquello que les ocurre, goce las actuaciones y el espectáculo en general y, finalmente, reflexione en torno de los conflictos que aborda la obra. Por otra

parte, algunos estudiantes familiarizan el teatro con la poesía por su carácter expresivo a través de la manifestación de los sentimientos y las emociones que invaden a los personajes en cada uno de sus roles y la conmoción emocional de los asistentes. A continuación, se presentan ejemplos de algunas respuestas que respaldan lo expuesto.

Figura 7

Respuesta del P3 a la primera pregunta

La intención del teatro es representar un hecho fantástico o histórico desde un punto de vista que busca informar de una manera creativa e inmersiva ya que esta te hace sentir como si vivieras el hecho, por ejemplo la obra de una guerra te hace sentir a ti mismo como si estuvieras ahí en la guerra viendo la historia desde un punto de vista mas cercano.

Figura 8

Respuesta del P1a la primera pregunta

1. expresar una historia, un cuento, un sentimiento hacia el publico, nos pone la piel de gallina y nos hace trancarnos en la silla para poder emocionarnos con las historias maravillosas que nos cuentan por medio del cuerpo, por medio de la belleza humana.

En cuanto a la segunda pregunta, los estudiantes coinciden en que la enseñanza del teatro en la escuela es importante porque potencia la creatividad y el desarrollo de habilidades comunicativas verbales, como la producción oral, y no verbales, como la expresión corporal. Además, brinda conocimientos de cultura general, así no se tenga interés en este arte como proyecto de vida, a partir del acercamiento a obras teatrales conocidas de oído de forma parcial, sin la experiencia de lectura del texto dramático ni la participación como espectador en una puesta en escena.

Figura 9

Respuesta del P4 a la segunda pregunta

Nos ayuda a expresar con mayor contundencia todos los posibles sentimientos que es capaz de sentir el ser humano. Hace que mejoremos nuestro sentido de la improvisación, ya que la improvisación hace parte de nuestro diario vivir.

Figura 10*Respuesta del P6 a la segunda pregunta*

2. La importancia de aprender sobre el teatro puede ser que alguien tenga un gusto por este tema y así pueda verse beneficiado, pero también para posiblemente despertar un cariño hacia el teatro, o incluso puede ser solo para obtener nuevos conocimientos culturales.

En esta primera actividad, se evidencia interés en los estudiantes frente al tema, pues, a pesar de que manifiestan que sus conocimientos son escasos y que se sienten más atraídos por la narrativa que por la poesía y el teatro, se apoyan considerablemente en el video usado como detonante y se esfuerzan en la construcción de sus respuestas. Además, participan de la socialización de forma activa y, a partir de ella, manifiestan la curiosidad que les despierta el aprendizaje de la argumentación (un tema complejo, según ellos) a través del teatro (difícil, pero emocionante y dinámico).

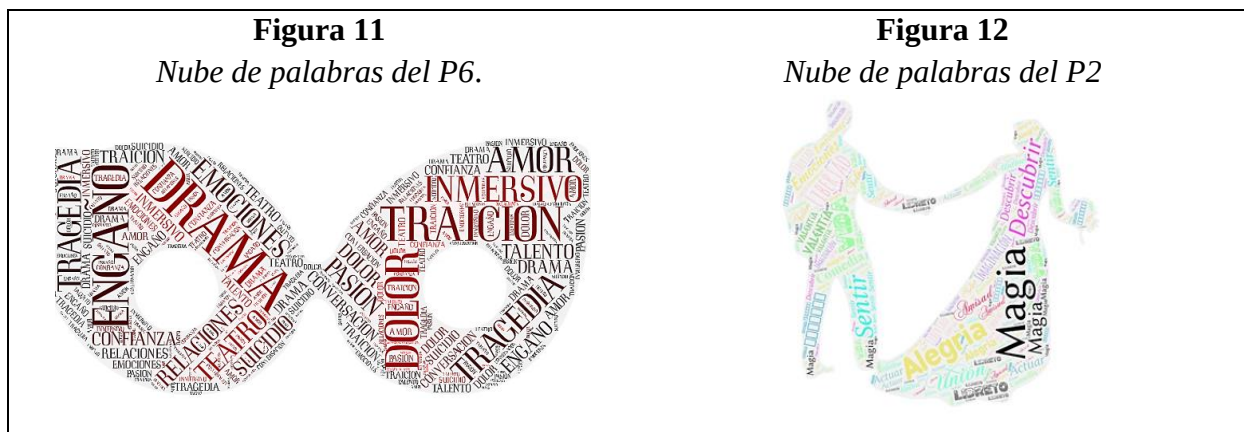
Caracterización textual

En la segunda actividad se propone un ejercicio de caracterización textual a través del que se reconocen los saberes de los estudiantes en torno de la dramaturgia. Primero, los estudiantes leen la escena cinco, acto cinco -desde que entra Seyton hasta que abandona la escena y entra el mensajero-, de la obra “Macbeth”, de William Shakespeare. Además, tienen la oportunidad de visualizar dicha escena en YouTube titulada “El mañana, el mañana, el mañana”, y de esta forma es posible apreciar de forma más cercana el monólogo de Macbeth tras la muerte de su esposa. El video se propone debido a que los estudiantes manifiestan predominante interés cuando se usan herramientas didácticas que combinan elementos visuales y auditivos, según su estilo de aprendizaje. Algunos de ellos sienten motivación y se interesan por el conocimiento con propuestas que contemplan el contacto humano con los compañeros y el profesor; sin embargo, al encontrarse en

clases virtuales en casa, expuestos durante tanto tiempo a los aparatos electrónicos con conexión a Internet, se evidencia en los estudiantes reticencia frente a las actividades que implican movimiento. Por esto, se recurre a la implementación de herramientas TIC.

Después de la lectura y la visualización de la escena, los estudiantes elaboran una nube de palabras con la herramienta WordArt, que facilita la creación en línea de este recurso lingüístico-visual. Dicha actividad se desarrolla a partir de la proposición de quince palabras clave que los estudiantes relacionan con el teatro con base en el video y el fragmento de la obra. Hasta el momento, no se ha explicado formalmente el tema, pues se trabaja con los presaberes y las inferencias derivadas del acercamiento a la lectura del género dramático. Después de la creación de la nube, se les indica a los estudiantes que deben realizar la justificación de la forma elegida para el diseño.

En la revisión de la nube de palabras se reconoce que los estudiantes asocian de forma notable el teatro con las figuras de un antifaz y de una pareja danzante y una bailarina. En cuanto a las palabras, predomina el uso de drama, sentimientos, emociones, personajes, arte, entretener, libreto y guion, público y dolor. Hasta ahora se evidencia que los estudiantes, a partir de la forma y el contenido de la nube, hacen mención de elementos relacionados con la puesta en escena teatral, y con esto se evidencia que sus saberes previos están relacionados estrechamente con la dramaturgia como texto espectacular; es decir, para representarse o dramatizarse en escena.



Por otra parte, solo el P2, creador del diseño de la pareja danzante, presenta una idea escrita como justificación, lo que indica que dicha solicitud representa una dificultad para los estudiantes. Al indagarse con el curso por la ausencia de la justificación, se evidencia que la problemática radica en la escritura de unas razones y una conclusión, ya que, en este momento, cada uno muestra mayor confianza al expresarlas de forma oral. A partir de la sustentación, se concluye que los estudiantes eligen esas formas para sus nubes de palabras porque asocian el teatro con la actuación, con los accesorios usados por los actores para la caracterización de los personajes y con los musicales donde el espectáculo se combina con baile y canto. Para ellos, el teatro admite movimiento y versatilidad. Además, es exagerado y posibilita la saturación de indumentaria y maquillaje.

Figura 13

Justificación de la nube de palabras del P2

Profe la forma de ellos dos es porque se ve como si estuvieran actuando algo de amor por eso la escogí.

Manifestación de la postura crítica

Como actividad de cierre, los estudiantes responden un breve cuestionario sobre el teatro y la argumentación con el propósito de indagar en los conocimientos sobre la argumentación, la

importancia en la comunicación cotidiana y el vínculo con el discurso teatral. Es importante destacar que el cuestionario, en principio, se planea para ser resuelto de forma escrita, pero luego se opta por la manifestación oral de las respuestas por parte de los estudiantes, debido a que así se logra mayor participación y espontaneidad de su parte. En primer lugar, se pregunta cuál es la obra de teatro que los estudiantes conocen y de qué trata. A partir de las respuestas se establece que no hay distinción entre los géneros narrativo y dramático, ya que los participantes mencionan obras como “El misterio de Qin Shi Huang”, de Kyra Galván, y “Valeria en el reino de la mala-gana”, de Albeiro Echavarría, novelas literarias dirigidas a público infantil y juvenil. Cada uno, presenta una sinopsis de los textos, gracias a que los conocen previamente porque forman parte del itinerario de obras de estudio del plan lector, de primaria y primer año de secundaria.

Por otra parte, el P3 le pregunta a la docente si “Romeo y Julieta” es una obra de teatro y, aunque acierta en la elección del texto, no se evidencia convencimiento, pues requiere de aprobación de la docente. Además, según sus palabras, solo reconoce el título de la obra por su popularidad y porque en la primaria se le asigna el rol de Romeo en una puesta en escena escolar donde sigue las indicaciones de un guion, mas no comprende cuál es el argumento de la obra ni por qué razón es considerada un clásico de la literatura. Es ideal que se tuviera registro en audio de los aportes de los estudiantes, pero no se cuenta con la aprobación de la IE para llevarlo a cabo, así como tampoco es permitida la recopilación de fotografías.

En la segunda pregunta se espera que los estudiantes justifiquen por qué razón consideran que los personajes de la obra de teatro utilizan el diálogo para comunicarse. En este punto, ellos reconocen la presencia del diálogo en los textos narrativos y dramáticos, marcada por el uso del guion largo (aquí la docente les explica que este signo ortográfico tiene mayor extensión que

el guion convencional y suele denominarse también “raya”); sin embargo, no destacan su predominio en las obras de teatro. De acuerdo con los estudiantes, en los cuentos que han leído los personajes se da bastante la conversación, y suponen que quizá en la obra teatral se acentúe más porque es necesario para conformar los libretos que los actores memorizan para la actuación. Al final, concluyen que no hay gran diferencia: una obra no se interpreta en escena y la otra sí, pero en ambas el diálogo es imprescindible. Por tanto, se desvirtúa el diálogo como discurso específico del género dramático y, de su mano, la escena teatral.

El diálogo se configura como la forma específica de comunicación del discurso teatral. Frente a géneros literarios como la novela, que utiliza al narrador como intermediario entre los personajes y el lector, el drama prescinde absolutamente de las figuras interpuestas entre el público y los personajes, quienes se presentan por sí mismos en el escenario, sin que nadie los haya convocado allí previamente, ni les ceda la palabra de forma alternativa desde un espacio interlocutivo privilegiado. (González, 1996, p. 19).

Más adelante, en el cuestionario se plantean interrogantes sobre la argumentación. En esta prueba de caracterización, aún no se distinguen las particularidades entre la argumentación escrita y la oral, pues se indaga en las nociones generales. Para algunos participantes, argumentar es sinónimo de explicar (P1) y de justificar (P2, P4 y P6). Los demás se adhieren a las opiniones de sus compañeros y expresan incluso que los dos verbos poseen igual significado. Por ende, resulta evidente el desconocimiento teórico de los estudiantes, debido al poco estudio al respecto durante los años escolares cursados. Ahora bien, los estudiantes conciertan que, en la argumentación, se argumenta, justifica o explica una razón o un punto de vista sobre cualquier tema que el sujeto exponga. El P4 ejemplifica a partir de la siguiente situación: si él dice a sus compañeros que “el equipo donde juega Messi” (refiriéndose al Fútbol Club Barcelona) es el mejor equipo de fútbol del

mundo, es muy probable que quienes opinan diferente le exijan explicaciones con las preguntas como *por qué, qué lo hace el mejor equipo*, entre otras. Por supuesto, el P4 manifiesta que él debe demostrarles que tiene la razón y que, en efecto, no existe un mejor equipo en España ni en el mundo. Pese a la anterior declaración, el P4 solo expone como razón para el sustento de su tesis que dicho equipo es el mejor porque “ahí juega Messi, y todos sabemos que nadie es igual en la cancha”. Los demás participantes expresan que no se les ocurren algún ejemplo porque antes no han estudiado la argumentación o, si lo han hecho, no recuerdan información relevante.

Para este proyecto es precisa la distinción entre los tres conceptos que para según los estudiantes presentan una relación de sinonimia. En vista de que el proyecto se enfoca en la argumentación, y dicho concepto es clave en la estructuración del plan de acción. Según los investigadores Hugo Mercier y Dan Sperber (2017), citados por Gabriela Raynaudo, Maia Migdalek y Cristián Santibáñez (2018), profesores adscritos a universidades argentinas y chilenas, en la exposición de las razones ha de considerarse el contexto de enunciación. De esta forma, los autores brindan esta visión reciente sobre los conceptos de argumentación, justificación y explicación:

[...] en las interacciones reales, para lograr discernir qué tipo de actividad de dar razones se está dando en una situación particular, se hace necesario explicitar o reconstruir el contexto discursivo que anima el enunciado o proposición esgrimida, con el objeto de observar si responde a una pregunta por las causas (explicaciones), una pregunta por los motivos (justificaciones), o una duda que comunica un punto de vista opuesto (argumentos). (p. 234)

Es de suma importancia que los estudiantes implicados en el proyecto, y el resto del curso que reciben las clases sobre argumentación escrita este año académico, reconozcan el cómo (proceso) y el para qué (propósito) se constituye un argumento válido como herramienta discursiva

para el fortalecimiento de la competencia comunicativa. En cuanto a la prueba, la docente continúa con el siguiente punto en el que les solicita a los estudiantes brindar una razón, como mínimo, que sustente la importancia de la argumentación en la cotidianidad. De acuerdo con el P2 y P4, un sujeto “gana” en una conversación cuando tiene las “mejores” opiniones. Al interrogárseles por los significados de los dos términos usados (entre comillas), el P4 responde que “ganar” indica que ha logrado que su compañero crea lo mismo que él. Por ejemplo, si alguien considera que CR7 (refiriéndose a Cristiano Ronaldo) es el mejor, lo ideal es que se adhiera a la opinión de su compañero quien, por el contrario, cree que Lionel Messi es el mejor jugador de fútbol. Para esto, según el P4, sus opiniones han de ser creíbles ante el oponente. El P2 se limita a manifestar que está de acuerdo con el P4.

En lo que respecta a la teoría de la argumentación, se reconoce que para los estudiantes la noción de validez de un argumento radica en el éxito de la persuasión. Para esto, es imperativo que previamente se dé una diferencia de opinión. Por ende, la resolución de los puntos que difieren la garantiza una opinión lógica y aceptable para el oponente. En correspondencia, Van Eemeren y Grootendorst (2011) sustentan que “una diferencia de opinión solo es resuelta si se alcanza una conclusión conjunta sobre la aceptabilidad de los puntos de vista en discusión, sobre la base de un intercambio de argumentos y críticas reglamentado y libre de impedimentos” (p. 65). En este proyecto, el intercambio de puntos de vista entre dos partes, como se esclarece en el marco teórico, se desarrolla por medio de un monólogo, puesto que el rol de contrincante permanece tácito, así que el estudiante se encarga del sustento argumentado de su punto de vista en torno de una tesis propuesta por la docente.

Finalmente, en la última pregunta se indaga en la presencia de los argumentos dentro de una obra teatral. Resulta curioso que, en este punto, los estudiantes dan una respuesta afirmativa

casi al unísono sin lectura ni análisis previo de algún texto dramático; sin embargo, en la primaria, sí participan en varias ocasiones de dramatizaciones sencillas guiadas por la docente de español de aquel momento. Al preguntárseles el porqué de las respuestas no logran sustentarlo. El P5 comenta que las mismas situaciones de la vida cotidiana pueden darse en la obra de teatro, pero estas deben resultar llamativas para el público. Según este participante, las personas pagan Netflix para entretenerse, así como quien compra una consola de videojuegos, y él considera que lo mismo ocurre con quienes van al teatro. Por esto, recuerda con gracia las dramatizaciones de la primaria donde los diálogos cómicos de los personajes y las carcajadas del público por alguna torpeza hacen parte de la acción. Por lo contrario, el acercamiento al guion de la obra es nulo hasta ahora porque la docente se encargaba de indicarles el diálogo para las intervenciones, la ubicación en el escenario y el vestuario acorde al personaje. Así, la trama de la obra es orientada, por un lado, por un libreto oculto que el actor desconoce, y, por otra parte, por una actuación improvisada.

En conclusión, para el P5 el teatro posee un carácter recreativo que funciona como objeto de entretenimiento espontáneo e independiente. En otro caso, fracasa como género. Esta postura radica en la falta de conocimiento sobre la complejidad y la importancia del texto escrito como medio de expresión indispensable para orientar el proceso de transducción que da sentido a la obra dramática. A este respecto, Mercedes Chozas (2007) indica que “la literatura y el espectáculo son inseparables” (p. 18). Entonces, al contemplarse una obra de teatro se entiende que existe un discurso escrito constituido que hace posible el espectáculo.

[...] debemos comprender bien el texto que leemos, un texto complejo en el que a los elementos propios de la obra literaria (personajes, diálogos, monólogos, acciones, estructura dramática, recursos estilísticos) se unen otros elementos propios de la representación (vestidos, objetos, entonación, gestos, movimientos, sonidos, luces, etc.). (p. 17)

3.3 Conclusiones de la prueba de caracterización

Con la anterior prueba de caracterización se permite el reconocimiento de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes con relación a la argumentación y al género dramático. Con estas conclusiones es posible la toma de decisiones que convienen a la secuencia didáctica y, por lo tanto, orientan de forma más acertada la intervención. Asimismo, posibilita las modificaciones durante el desarrollo del proyecto para favorecer el proceso de transposición didáctica y/o aligerar tensiones que se presenten entre los implicados en el contrato didáctico.

En primer lugar, se concluye que el texto dramático debe abordarse considerando el texto espectacular. Si se aíslan, la fuerza discursiva y comunicativa se diluye. Para los adolescentes, las experiencias son indispensables. Por esto, los videojuegos más actualizados, las películas y las series donde el espectador se siente parte de las acciones y el suspense tiene gran acogida por este público. Ellos logran crear representaciones a partir de un texto literario y una explicación temática, pero cada vez se manifiestan más reacios a hacerlo. Entonces, se acercan fácilmente a aquellos textos visuales ya consolidados que no le demandan esfuerzo alguno.

De forma intrínseca, se relacionan el teatro con el histrionismo. Aluden al teatro como un texto activo, con actores, movimientos y público vivo; es decir, dinámico e interesado por la trama. Sumado a esto, destacan el carácter artístico del teatro y su potencial didáctico, así no se sientan atraídos por la dramaturgia escrita y, pese a que poseen mayores conocimientos con relación a otros géneros, muestran disposición ante el conocimiento nuevo y buscan relacionarlo con los saberes que ya poseen de forma más arraigada sobre temas como fútbol, videojuegos y series.

Finalmente, se dificulta la consideración de que el texto dramático posee un carácter dialógico sobre el que puede darse la proposición de argumentos sencillos o múltiples. Por lo contrario, prevalece la idea de que el libreto limita la argumentación que sí puede presentarse en la comunicación oral espontánea. Asimismo, prevalece la relación de la argumentación con una tarea compleja que requiere de estudio constante, y reconocen que no han recibido instrucción en ninguno de los dos temas expuestos en años previos.

4. Diseño de la intervención didáctica

En este capítulo se describe el proceso de la intervención didáctica a partir de la implementación en aula de la secuencia didáctica. En primer lugar, se presenta el diseño general de la secuencia en lo correspondiente a las sesiones de clase y las actividades que la conforman. Luego, se realiza el análisis por categorías de la información recolectada durante la intervención y, posteriormente, se exponen la evaluación y las conclusiones de la secuencia didáctica, así como las recomendaciones para proyectos venideros con objetivos similares.

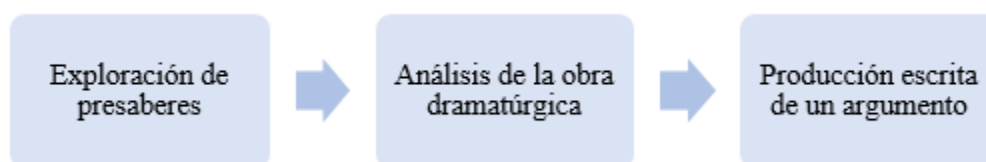
4.1 Descripción de la secuencia didáctica

La intervención didáctica se planifica para veinticuatro sesiones de clase, distribuidas en seis semanas durante septiembre y noviembre de 2021. Del mismo modo, la intervención se ejecuta en modalidad virtual, dada la situación actual de pandemia que impide el desarrollo de las clases en las aulas físicas de la institución y justifica la determinación de los directivos del CAF de no retomar actividad académica presencial este año. Durante las semanas de la intervención, se proponen actividades de lectura de textos dramáticos e identificación y análisis de los argumentos presentes en ellos.

Para esto, es preciso establecer, junto con los estudiantes, qué es un argumento y qué no lo es y cuál es la trascendencia de la argumentación en el proceso comunicativo. Asimismo, al tratarse de argumentación escrita, se guía al estudiante durante el planteamiento y la sustentación de los argumentos propios a partir de los modelos hallados en los textos dramáticos leídos. En este sentido, las sesiones se organizan en tres fases de trabajo: a) exploración de presaberes de los estudiantes y manifestación teórica sobre la dramaturgia, b) lectura dialogada de obras dramáticas y reconocimiento y confrontación con los argumentos presentes en ellas, c) producción escrita de un argumento en torno de una de las obras leídas.

Figura 6

Fases de la secuencia didáctica del proyecto



En la siguiente tabla se describe de forma general la secuencia didáctica. En ella se presentan los datos relevantes en relación con el proyecto de intervención sustentados con anterioridad en la delimitación del problema y la caracterización del entorno sociocultural y de la población, así como el esquema base de la secuencia y la descripción de cada una de las fases que la componen. En esta última, se hace mención breve de las actividades para cada uno de los momentos y de las obras dramáticas utilizadas en las clases para la lectura, el análisis y la proposición de argumentos escritos.

Tabla 3*Esquema base de la secuencia didáctica del proyecto*

NOMBRE DEL PROYECTO: EL ARTE DE LOS ARGUMENTOS	
INSTITUCIÓN	Colegio Agustiniiano Floridablanca
DOCENTE RESPONSABLE	Diana Marcela Villamizar Abril
NIVEL DE FORMACIÓN PARA LA EJECUCIÓN DEL PROYECTO	Básica secundaria
GRADO	Séptimo (7-01 y 7-02)
ÁREA DE CONOCIMIENTO	Humanidades y Lengua Castellana
ÉNFASIS DEL PROYECTO EN EL ÁREA	Argumentación y literatura (dramaturgia)
LINEAMIENTOS CURRICULARES	- Un eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos. - Un eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura.
ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS DEL LENGUAJE	- Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extratextuales. - Comprendo obras literarias de diferentes géneros, propiciando así el desarrollo de mi capacidad crítica y creativa.

LINEAMIENTOS INSTITUCIONALES	El Colegio Agustiniiano Floridablanca, de acuerdo con el PEI 2015-2021 y el octavo capítulo de evaluación y promoción expuesto en el Manual de Convivencia, se rige por el modelo pedagógico de pastoral agustiniano descrito justamente en el documento “Bases pedagógicas agustinianas” (actualizado en el 2017 por la orden religiosa Agustinos Recoletos). Este modelo actúa en tres dimensiones: intelectual, moral y de la voluntad, y propone que el estudiante se convierta en un sujeto reflexivo, curioso y autónomo que es el protagonista de su proceso de aprendizaje y utiliza el conocimiento para transformar su realidad. Lo anterior se integra bajo el enfoque de aprendizaje y evaluación por competencias en cuanto al saber, el saber hacer y el saber ser y relacionarse.
NECESIDAD DE APRENDIZAJE QUE ORIGINA EL PROYECTO	Los estudiantes de séptimo grado, del Colegio Agustiniiano Floridablanca, presentan dificultades al momento de sustentar una postura sobre asuntos académicos e incluso cotidianos. Lo anterior se evidencia a través del desarrollo de diversas actividades de clase donde se requiere la justificación argumentada de los puntos de vista sobre un texto o una situación determinada. Este hecho se elude y legitima desde la escuela, pues se considera que los estudiantes poseen la madurez biológica, intelectual y social para plantear y defender puntos de vista sobre un tema o problemática. En este sentido, se pretende que el estudiante comprenda la importan-

	cia de los argumentos en el proceso comunicativo y aprenda a emplearlos al llegar a la educación media, pero sin recibir formación al respecto desde los primeros años de la escolaridad. Por supuesto, se desestima la argumentación como una competencia que merece y demanda abordaje fundamentado, a través de continuos ejercicios de lectura, comprensión y análisis.
JUSTIFICACIÓN	La argumentación resulta indispensable en la conformación de sujetos capaces de sustentar opiniones claras y razonadas en situaciones cotidianas y espacios académicos. En esta lógica, se propone la lectura y el análisis de textos dramáticos para abordar la argumentación en el aula. La pertinencia de la elección de este género literario radica en que los conflictos narrados y dialogados en un texto dramático son resueltos a través de reflexiones argumentadas por los personajes. Aunque los textos dramáticos no suelen formar parte de la clase de lengua española, los estudiantes reconocen la intención comunicativa de los interlocutores frente a un problema o conflicto crucial con implicaciones afectivas, ético-sociales, morales y cognitivas. La materialización de la dramaturgia, a través de la puesta en escena, resulta familiar para los estudiantes dado que ellos la conocen a través de series, filmes y dramatizados de diversa naturaleza a los que acceden por medio de plataformas de difusión de contenidos audiovisuales en línea o en televisión.

OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA	- Planificar prácticas de enseñanza que se ajusten a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes acerca de la argumentación, a partir de una prueba de caracterización. - Diseñar una serie de actividades para que los estudiantes comprendan y reconozcan el componente argumentativo presente en los textos que lee y su importancia en la comunicación cotidiana. - Propiciar espacios donde los estudiantes manifiesten, de forma oral o escrita, sus posturas sobre el contenido de los textos leídos.
ENFOQUE PEDAGÓGICO DEL PROYECTO	La intervención didáctica que se propone implementar en el aula se plantea desde la teoría constructivista del aprendizaje, en la que se postula que el conocimiento es edificado a partir de la relación del sujeto con el mundo y de la “interacción entre la nueva información que se nos presenta y nuestras representaciones anteriores” (Pozo, 2008, p. 134). Juan Ignacio Pozo (2008) expresa que “aprender es construir modelos para interpretar la información que recibimos a través, eso sí, de nuestro propio sistema psicológico” (p. 134). De este modo, se intenta que el estudiante haga uso de los saberes sobre la dinámica de las series, y los relacione al leer y analizar los textos dramáticos.
FECHA DE INICIO: septiembre de 2020	FECHA DE FINALIZACIÓN: noviembre de 2020
INTENSIDAD HORARIA SEMANAL DE LA	INTENSIDAD HORARIA DEL PROYECTO:

ASIGNATURA: 4 horas (50 minutos cada una, en modalidad virtual).	24 horas consecutivas de clase (docencia directa), divididas en sesiones durante seis semanas, sin contar la semana de receso escolar.
--	--

ESQUEMA BASE DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

1. Fase preliminar. Activación de saberes previos de los estudiantes y manifestación teórica sobre la dramaturgia: estudio del origen del teatro, las particularidades de la dramaturgia y la puesta en escena teatral. Elementos importantes por abordar: el ritual, la máscara, el diálogo y la acción en torno de un conflicto. Lectura autónoma de la obra “El novio del tranvía número setenta y nueve”, del dramaturgo húngaro Béla Szenes (1894-1927), para el reconocimiento de los elementos expuestos, con acompañamiento del audio de la obra.

2. Lectura dialogada. Exposición de conocimientos sobre la argumentación por parte de los estudiantes y confrontación y análisis de los argumentos en la obra “El nombre”, de la dramaturga argentina Griselda Gámbaro (1928). En esta fase no se brinda teoría pura de la argumentación a los estudiantes, pues se toma en cuenta el grado y las edades en las que se encuentran. En su lugar, se recurre a la enseñanza por modelado donde los estudiantes identifican y comprenden los argumentos de la obra porque se guían de modelos dados por la docente. Estos modelos son planteados de la misma obra y se procura la relación con argumentos utilizados en la vida cotidiana.

3. Producción escrita. Proposición escrita de un argumento a partir de las lecturas propuestas. Aquí, además de las dos obras antes mencionadas, se incluye “Que pase el que sigue”, de la dramaturga argentina Silvia Grau (1955). Para esto se ofrece a los estudiantes un modelo de argumento sobre una obra y se presenta la rejilla de evaluación del argumento con los criterios

para considerar. Finalmente, los argumentos escritos se plasman y socializan en una presentación en diapositivas de PowerPoint y se envían para la revisión de la docente.

Para tales alcances, además de la secuencia didáctica, se usa el diario de campo como herramienta de recolección de la información que posteriormente se revisa para atender al tercer objetivo específico de la propuesta en el que se presenta el análisis y la evaluación de los logros de aprendizaje de los estudiantes.

Tabla 4

Esquema del diario de campo para las observaciones de clase. Adaptado de Martín y Porlán (2000)

DIARIO DE CAMPO SESIÓN N°	
Colegio Agustiniano Floridablanca Docente: Diana Villamizar Abril	
Grado: séptimo Fecha:	Curso: Hora:
Primera fase. Descripción general de los acontecimientos y las situaciones significativas. - Presentación. - Descripción de los acontecimientos relacionados con las tareas escolares (trama académica). - Descripción de los acontecimientos contextuales generales (trama oculta).	
Segunda fase. Interpretación de la relación entre la mediación didáctica y el desempeño del grupo. Análisis de las posibles relaciones entre: - Los objetivos, los contenidos y los aspectos organizativos. - El tipo de evaluación, la interacción instruccional y los recursos. - Las normas implícitas y explícitas y las relaciones de poder.	

Tercera fase. Proposición de alternativas ante los problemas detectados.

- Planteamiento de soluciones a los problemas prácticos y dilemas conceptuales.

4.2 Análisis de la secuencia didáctica

En este apartado se expone el análisis de la secuencia didáctica. Todo el material necesario para la explicación de los temas y la realización de las actividades (enlaces, textos, etc.) es compartido por la docente a través de Google Classroom, pues corresponde a la plataforma educativa de apoyo utilizada para las clases virtuales en el colegio. Las categorías de análisis corresponden a las fases de la secuencia didáctica: exploración de saberes previos, lectura dialogada y producción escrita. Asimismo, los postulados teóricos de este proyecto guían el análisis de la información recopilada durante la intervención y posibilitan el reconocimiento de los avances y las limitaciones de aprendizaje de los estudiantes y, por último, evaluar la pertinencia de la secuencia.

Fase preliminar

En esta fase se procura el despertar de la motivación de los estudiantes frente al aprendizaje de la dramaturgia. Para ello, se precisa el anclaje del saber sabio por enseñar al saber previo. Para empezar, se presenta el momento de activación del conocimiento a partir del desarrollo y la socialización de un cuestionario sobre el origen del teatro a partir del video con el mismo nombre disponible en YouTube. Con este ejercicio se da un acercamiento a los inicios del teatro; específicamente, de la tragedia griega, los precursores y las puestas en escena de la época. Además, se esclarecen conceptos trascendentales como ritual, máscara, hipócrita, catarsis y tragedia. Puesto que la información se encuentra de forma explícita durante el video, los estudiantes responden sin inconveniente cada uno de los interrogantes.

Tabla 5*Cuestionario sobre el origen del teatro*

CUESTIONARIO SOBRE EL ORIGEN DEL TEATRO	
Colegio Agustiniano Floridablanca Docente: Diana Villamizar Abril	
Objetivo: conocer información y conceptos relevantes en torno del origen del teatro.	Grado: séptimo
Responde en el cuaderno las siguientes preguntas con base en el video “El origen del teatro”, disponible en YouTube, en el enlace https://youtu.be/4hcowGQxuJQ. 1. ¿A quiénes homenajeaban los griegos en las ceremonias religiosas? 2. ¿Qué hechos resaltaban los griegos en estas celebraciones? 3. ¿Quién era Dionisio? Descríbelo. 4. ¿Cuál era el festival más grande en Atenas? ¿Cuándo se realizaba y cuánto duraba? 5. ¿Quiénes eran Pisístrato y Téspis? 6. ¿Cómo se llevaban a cabo los rituales? 7. ¿Cuál es el significado de "tragedia" y cuál es la conclusión de la tragedia? 8. ¿Por qué los primeros actores de la historia fueron llamados "hipócritas"? 9. ¿Cómo se desarrollaban las obras de teatro entre el coro y el hipócrita? 10. Define con base en el video qué es catarsis.	

Con base en la socialización de la actividad, se establece que el conocimiento que poseen los estudiantes sobre el origen del teatro es escaso, pues predominan marcadas expresiones de asombro ante las respuestas. Además, se les dificulta recordar el saber nuevo y, por esto, recurren constantemente a los apuntes del cuaderno. Por otra parte, se descubren curiosas relaciones que los estudiantes establecen a partir de conceptos populares del teatro. Por ejemplo, el P1 opina que los términos “ritual” y “máscara” se relacionan con un suceso maligno, pues no vincula “ritual”

con una celebración benévola, sino con una práctica cercana a la brujería. Y, asimismo, infiere que el uso tradicional de las máscaras en la Noche de Halloween le brinda a este accesorio una connotación aterradora. Por esto, una vez observa el video, le impresiona la gran cultura literaria y artística de los griegos, así como la fidelidad y el respeto que profesan a las creencias y las costumbres, hasta el punto de inventar el teatro para la animación de las Grandes Dionisiacas.

En esta sección prima la unidad de impresión, debido a que es el primer encuentro de los estudiantes con la historia del teatro. Además, son evidentes el interés y la motivación que esta información les despierta puesto que preguntan a la docente si es posible hallar una película o documental completo donde aborden este tema, para verlo por fragmentos en las clases. Sin embargo, se les dificulta la apropiación de estos saberes sobre el teatro, pues retoman los apuntes en varias ocasiones durante la ejecución de la secuencia y, aunque reconocen los términos, les cuesta apoyarse en ellos para la lectura, la comprensión y el análisis de las obras de teatro. Así pues, expresan también que los significados de diálogo y conflicto son claros y sencillos, pero aún existe acercamiento ni asociación con el tema.

En el caso del P1, este identifica la relación de sinonimia entre el diálogo teatral y la conversación cotidiana, pero se opone a la idea de que el género dramático posee en esencia un carácter dialógico. Para él, sí son evidentes unas marcas que distinguen la intervención oral de un personaje u otro (refiriéndose a los parlamentos), pero entre ellos no hay un acuerdo previo para establecer un diálogo; es a los actores a quienes se les indica qué decir y cuándo hacerlo. De igual forma, la esencia de la conversación se pierde al ser premeditada y recitada de memoria por actores. Algunos de los participantes comparten la opinión del P1, mientras que los P2 y P5 consideran que la conversación cotidiana se recrea en el teatro a través de los diálogos enmarcados en un guion.

Adicional a esto, respecto del conflicto de la obra, los estudiantes coinciden en que alude al nudo de la narración, puesto que están más familiarizados con este género. Después de la exploración de estos saberes, se les propone a los estudiantes la lectura autónoma, en primer lugar, de la obra “El novio del tranvía número setenta y nueve”, del dramaturgo húngaro Béla Szenes (1894-1927) para el reconocimiento de los elementos vistos en clase y, después de la socialización del ejercicio, se realiza una lectura compartida, más exhaustiva y dinámica donde se asignan los roles de los personajes de la historia y se indaga de forma atenta en los elementos dramáticos definidos previamente sin intervención de la docente.

Luego de la lectura, los estudiantes manifiestan que el texto dramático les agrada porque presenta una situación bochornosa que les ocasiona mucha gracia. El P3 se anima a expresar que siempre había considerado que la lectura de una obra de teatro es compleja por las descripciones (refiriéndose a las acotaciones) que acompañan los parlamentos de los personajes y el constante intercambio de los roles; sin embargo, este texto le parece sencillo y agradable. Esto se evidencia cuando el P1 identifica que el diálogo es la forma de expresión de la obra: esta interacción se da entre un sujeto identificado como Yo e Imre Benedek, un viejo amigo. Asimismo, todos los participantes coinciden en la determinación del P1. Por otra parte, no reconocen el conflicto en la historia, pues mencionan que todos los hechos ocurren en el mismo lugar (el tranvía número setenta y nueve) y, al final, Benedek se despide del amigo y se termina la obra. Justamente, momentos previos se da la situación desequilibrante y el conflicto, aunque no se desencadena una disputa de fuerzas, pues finaliza con un personaje aliviado gracias a un malentendido que en realidad deja de manifiesto el desprecio de quien asume como su amada.

Al tratarse de un texto dramático escrito, los estudiantes infieren que los demás elementos de la puesta en escena teatral se hacen presentes implícitamente. Las descripciones, aunque breves, les apoyan en la representación individual de los signos paraverbales y no verbales que no se materializan en el texto literario. En este punto, los P3 y P6 destacan la importancia de la dramatización en este género, debido a que como espectadores activos empatizan con los personajes y disfrutan vivamente la obra. Si no, aunque es llamativa, carece de sentido. Aun con el texto literario en audio es insuficiente para reconocerse en la dramaturgia e interesarse por ella.

Lectura dialogada

En esta fase, los estudiantes exponen sus conocimientos sobre la argumentación y desarrollan ejercicios de reconocimiento de los argumentos en textos no dramáticos previamente a la manifestación teórica del tema. Para empezar, los participantes recurren a Internet o al libro de texto (pues allí ubican información al respecto) para participar de la socialización de saberes previos; sin embargo, resulta evidente que son escasos. Como consideración generalizada, se considera que la argumentación es importante para un sujeto porque le permite justificar de forma más eficaz sus opiniones, lo que implica que el contrincante se adquiera a la misma postura, aunque esta no sea válida; es decir, ha de hacerse convincente. Precisamente, con la prueba de caracterización se establece la misma dificultad: impresión conceptual entre la explicación, la justificación y la argumentación.

Posteriormente, la docente explica con base Van Eemeren y Rob Grootendorst la distinción entre punto de vista y argumento, así como los puntos de vista (positivo y negativo) que un sujeto puede adoptar. También, se presenta el esquema de la argumentación única que rige la construcción de los argumentos en este proyecto y, por último, se destaca la importancia de la argumen-

ción para el desarrollo de la competencia comunicativa en ámbitos académicos y sociales en general. En estos momentos, los estudiantes permanecen en silencio y no responden las preguntas concretas que la docente les plantea respecto del tema de la explicación. Este es un indicio de inseguridad frente a la explicación que puede ser generada por la poca o nula comprensión o por la falta de intereses. En la búsqueda de la causa del silencio, el P5 expresa que el abordaje de la argumentación en la clase es nuevo para ellos y, pese a que considera que el tema es comprensible, no se atreve a opinar sin un conocimiento más consolidado.

Como ejercicio previo al análisis del segundo texto teatral, los estudiantes visualizan el capítulo “Mafalda quiere un televisor”, de la serie de televisión Mafalda, basada en el icónico personaje de Quino. En este episodio, Mafalda brinda una serie de argumentos para el sustento de su ambición por tener un televisor, pues no hay ninguno en casa. A partir del video, los participantes asumen un punto de vista sobre un tema de su elección y construyen un argumento bajo el esquema dado antes. Gracias a esta actividad se establece la dificultad de algunos participantes para guiarse por el esquema propuesto. En su lugar, se evidencia solo el punto de vista mas no el argumento. Solo se obtiene un argumento único completo del P5, quien plantea dos premisas sencillas y una conclusión que cierra el argumento.

Ahora, se socializan las evidencias de algunos estudiantes para la revisión y el análisis de las falencias y las fortalezas de los argumentos contruidos. Luego, se visualiza la puesta en escena del monólogo “El nombre”, de Griselda Gámbaro, disponible en YouTube, y se repite la actividad anterior esta vez con base en la obra dramaturgica. Con la realización del ejercicio por segunda vez, se destaca el argumento del P7. La reflexión en torno del primer ejercicio y la práctica en la proposición de los argumentos, favorece su proceso y le acerca al objetivo principal del proyecto. Además, la docente brinda un modelo de argumento que, en efecto, funciona como guía para ser

replicada, aunque solo para un participante más, pues aún son evidentes las dificultades en el planteamiento del argumento; el esquema les es ajeno pese a su practicidad y les cuesta la organización de las premisas.

Durante el primer y el segundo ejercicio, se precisa un espacio más amplio para la planificación y la ejecución del planteamiento de los argumentos; sin embargo, solo se dispone de un par de horas, lo que incide de forma negativa en los estudiantes porque se apresuran en la escritura y se les nota angustiados. Esto evidencia una vez más la poca familiaridad con el género argumentativo y la incidencia del aula virtual en la actividad, pues al no establecer contacto físico con la docente, acercarse a ella si necesitan ideas o sugerencias, no manifiestan sus dudas porque le temen a la insistencia. Se establece también que el material de apoyo de la docente no es suficiente para la mayoría de los participantes: se cuenta con un modelo de argumento, pero se les dificulta tomarlo como base; hay una lista de expresiones para el punto de vista, pero no se recurre a ellas. El P1 pregunta a la docente si es posible exponer el argumento de forma oral, pues siente que se da por vencido en la escritura. Entonces, se le sugiere la socialización del argumento tal como lo logre expresar en la oralidad, registrar ideas del discurso enunciado y, luego, insistir en la escritura.

De esta forma, el P1, el P5 y el P7 realizan el ejercicio de escritura de la mano con la manifestación oral de los puntos de vista. Esta situación intensifica la consideración de la argumentación como una competencia compleja cuyo fortalecimiento requiere de acciones precisas, constantes y transversales a diferentes áreas del conocimiento. Si bien el docente de lengua es el mediador especializado para dicha tarea, es necesaria la integración de los objetivos para el alcance de los mismos. Los sujetos reflexionan sobre el lenguaje en todos los ámbitos de la vida, y así lo hacen como estudiantes en cada asignatura de estudio. Por su parte, los participantes atribuyen un valor positivo a la mediación de la docente con relación a las orientaciones y la disposición del

material didáctico; sin embargo, reconocen que la realización de un solo proyecto de esta índole no es suficiente si se ambiciona un aprendizaje significativo. Para un proceso de enseñanza-aprendizaje sólido y trascendental es ideal los estudiantes participen de actividades transversales con propósitos enfocados a la consolidación de sujetos lectores, críticos y dinámicos en cada una de las habilidades de la lengua. A este respecto, Delia Lerner (2001) reconoce que los proyectos en lectura y escritura en la escuela deben desarrollarse con cierta periodicidad para la consolidación real de saberes.

Ahora bien, trabajar con proyectos no es suficiente para instaurar una relación tiempo-saber que tenga en cuenta el tiempo de aprendizaje y preserve el sentido del objeto de enseñanza. Para lograrlo, es necesario articular muchas temporalidades diferentes: actividades que se desarrollan con cierta periodicidad durante un cuatrimestre o un año [...] contribuyen a familiarizar con ciertos géneros y a consolidar los hábitos de lectura [...] y pueden contribuir a consolidar ciertas prácticas de comunicación por escrito. (p. 35)

En esta fase se concluye que a los estudiantes les genera mayor interés los saberes nuevos sobre la dramaturgia que sobre la argumentación. El perfil lector que han consolidado durante los años de estudio los encamina por la ficcionalidad. Esto, sumado al poco acercamiento con la argumentación, ocasiona que el tema les genera poca empatía con el tema. Aunque, dentro de lo posible, la intención y el esfuerzo se evidencia en los textos escritos. Sobre todo, si se considera que suelen desistir de actividades ante las que se consideran poco hábiles.

Producción escrita

En la última fase, se cierra la intervención didáctica con el planteamiento de un argumento a partir de las lecturas propuestas. Aquí, además de las dos obras antes mencionadas, se incluye “Que pase el que sigue”, de Silvia Grau (1955). Pese a la lectura de esta obra y su inclusión dentro

del itinerario literario, ninguno de los estudiantes la utiliza en esta fase. Ellos reconocen su preferencia por las otras obras que ya han analizado con la docente. Para la producción escrita, se trabaja con el modelo de argumento propuesto en la fase anterior y se presenta la rejilla de evaluación del argumento con los criterios para considerar. Un aspecto de gran importancia es la preferencia de los estudiantes por la obra “El nombre”, visualizada en YouTube. Este hecho reitera el vínculo estrecho entre la comprensión de la obra dramática y la posibilidad de apreciarla como texto espectacular. Por supuesto, con la lectura del texto literario se reconoce el entramado dialógico, mas de forma parcial, pues se reduce a un escrito un espectáculo en toda su extensión.

Cada uno de los participantes realiza y plasma los argumentos escritos en una presentación en diapositivas de PowerPoint, y posteriormente, se envían para la revisión de la docente. En los argumentos escritos se evidencia que los participantes procuran dar cumplimiento a los criterios mínimos descritos en la rejilla de evaluación y plantean sus producciones pausadamente durante la clase, por lo que solicitan más tiempo a la docente. Se resalta la necesidad de recurrir a interrogantes para facilitar el planteamiento argumentativo; de lo contrario, se evidencia escasez de ideas y sustento al respecto. En este orden de ideas, se establecen cuatro preguntas orientadoras del argumento:

Nombre de la obra:

Autor de la obra:

Personaje elegido:

1. ¿Cómo se comporta el personaje en la obra?
2. ¿Qué opina del mundo este personaje?
3. ¿Estás a favor de este punto de vista sobre el mundo? ¿Por qué?
4. ¿Consideras relevante la presencia de este personaje en la obra?

En primer lugar, se destaca que los participantes presentan una descripción del personaje elegido y reconocen sus opiniones sobre el mundo a partir de la relación con sus características. Adicional a esto, intentan presentar un argumento sobre la opinión del personaje con relación al mundo. En este punto, aunque manifiestan acuerdo o desacuerdo, se hace necesario el sustento más detallado de dicho punto de vista acompañado de una conclusión sencilla que cierre el argumento, pues así se evidencia la calidad argumentativa. Del mismo modo, no se destaca la trascendencia del personaje enunciado en la obra. Aunque se hace evidente un punto de vista respecto de estos dos últimos interrogantes, no se define un argumento sólido que apoye la defensa.

En segundo lugar, algunos estudiantes recurren a las expresiones verbales para la escritura del argumento, pues se evidencia en la proposición y hacen uso del diccionario de sinónimos y antónimos para evitar la repetición de palabras sinónimas. Y, aunque no cuentan con un espacio adicional de revisión y corrección de las producciones, preguntan a la docente si los planteamientos son adecuados o requiere de modificaciones; sin embargo, por el tiempo no todos cuentan con esta posibilidad. En cuanto al aspecto ortográfico, con la utilización de PowerPoint, el autocorrector de Office auxilia a los estudiantes en este sentido y, aunque se presentan, no se reconoce de forma certera una gran problemática como sí se identifica cuando el texto está escrito a mano.

Por último, se reconoce el potencial de la dramaturgia como objeto didáctico para el abordaje de la argumentación. Algunos de los participantes coinciden en que se dificulta más argumentar sobre un conflicto que no es padecido explícitamente por un personaje si solo se cuenta aquello que le ocurre. Como en el caso de que lo haga un narrador, por ejemplo, y no María, la protagonista de un monólogo donde ella es dueña de la voz enunciativa. De hecho, el P1 considera que un monólogo se da como una reflexión íntima que cada sujeto sostiene consigo mismo cuando no es

visto por nadie. Así como el diálogo se asocia con la interacción oral cotidiana donde se abordan diversos temas no literarios.

4.3 Evaluación de la secuencia didáctica

La evaluación de la secuencia didáctica que corresponde al cierre de la intervención no pudo llevarse a cabo debido a ciertos cambios en el cronograma general del CAF. Las dos últimas semanas se realizan los parciales finales del cuarto periodo y la autoevaluación de la asignatura, lo que afecta la distribución de los tiempos del proyecto. Ante esta situación, se considera una cita con los estudiantes participantes, pero no es posible porque no se dispone de un espacio dentro de la jornada escolar. Por suerte, la solicitud de diligenciamiento del consentimiento informado se envía previamente al inicio de la intervención didáctica y los documentos se reciben firmados a tiempo a través del correo electrónico institucional. Por lo tanto, la docente presenta las recomendaciones que permiten mejor aprovechamiento del proyecto didáctico con base en las dificultades presentadas durante la intervención en aula.

5. Conclusiones

Después de la recolección y el análisis de los datos obtenidos a partir de la revisión documental de los argumentos producidos, se da cumplimiento al tercer objetivo específico del proyecto donde se evalúan los logros de aprendizaje de los participantes con relación a las temáticas cruciales abordadas. En primera instancia, se precisa un mayor tiempo de implementación de la secuencia didáctica, pues el estudio de la dramaturgia y la argumentación lo requieren. Sobre todo, considerando que son saberes nuevos con los que se precisa establecer un vínculo; para ello, el proceso de indagación, selección e intervención didáctica rigurosa demanda socialización, retroalimentación y corrección constantes de los ejercicios de lectura y escritura.

Asimismo, es evidente la incidencia del entorno virtual en los estudiantes, pues la participación, la manifestación de dudas y la solicitud de correcciones se reduce en comparación con el aula física. Por lo tanto, es indispensable hacer uso de diversidad de recursos virtuales para lograr el interés y la atención de los estudiantes en las actividades. Pese a esto, se presenta una situación adversa debido al entorno, pues el ritmo de la clase se ralentiza y prevalece la desconcentración por parte de los estudiantes, pues están tentados a los videojuegos y las conversaciones a través del WhatsApp Web y Hangouts. Dicha dispersión afecta la escritura, lo que se hace notorio en los argumentos con escaso sustento.

En este orden de ideas, se destaca que la dramaturgia hace posible que los estudiantes reconozcan en los personajes conflictos que cualquier sujeto puede padecer. Pese a que se logra un fortalecimiento parcial de la competencia argumentativa de los estudiantes, ya han vivenciado el proceso de escritura, reconocen unos aspectos mínimos de estructuración y relevancia. Por supuesto, el ideal de la enseñanza es continuar aportando herramientas para la conformación de sujetos competentes e interesados por el conocimiento y por la participación activa en la sociedad. Adicional a esto, es satisfactoria la respuesta de los estudiantes ante el género. Aunque breve, el acercamiento les aporta bagaje cultural y les facilita la creación de interrelaciones entre diversas disciplinas de su interés.

Para finalizar, el apoyo brindado por las herramientas audiovisuales en video y en audio son determinantes para la comprensión de la obra dramática y posteriormente para la elección del texto sobre el que se realiza el argumento. En los espacios de explicación temática donde no hay apoyo de estas herramientas, la motivación de los estudiantes decae y ha de recurrirse a pausas activas y retomarse la actividad con leves modificaciones estratégicas. Sobre todo, si se trabaja

con este género, se debe procurar que la obra esté disponible en video para que los estudiantes la aprecien y la comprendan como un dramatizado donde se conjugan otros signos además del verbal.

6. Recomendaciones

A continuación, se realizan algunas recomendaciones generales para tomar en consideración en caso de que la secuencia didáctica de este proyecto se implemente nuevamente en escenarios educativos con necesidades de aprendizaje similares y, por supuesto, sean posibles las adecuaciones necesarias para su ejecución. En primer lugar, se recomienda la articulación del proyecto con otras asignaturas. De esta forma, se abandona la consideración de que cada área debe presentarse aisladamente para realizar un estudio preciso y significativo. Todo lo contrario, pues el aprendizaje toma firmeza cuando los estudiantes son comprendidos como sujetos con un sistema cognitivo complejo que se configura a lo largo de la vida a través de las experiencias. Por ende, cuando ingresan a la escuela cuentan con ideas sobre las que se consolidan sus saberes más significativos.

En segundo lugar, se recomienda la implementación del proyecto en aula física, pues esto posibilita la ampliación del material de lectura y brinda un espacio más óptimo para la planificación, la ejecución, la socialización y la corrección de los ejercicios de escritura, enfocados en el fortalecimiento de una competencia compleja y digna de una enseñanza consistente en términos teóricos y didácticos como lo es la argumentativa. Por ende, la docente precisa la investigación constante al respecto para cumplir cabalmente con su rol de mediadora del aprendizaje, pues, además de otros factores, un proceso de enseñanza acertado favorece los avances de los estudiantes.

En tercer lugar, es crucial la búsqueda de diferentes alternativas de modelado guiar la producción autónoma de un argumento. Por supuesto, se descarta la enseñanza magistral de la teoría

argumentativa y se opta por el vínculo entre las lecturas objeto de reflexión de la clase y las prácticas escritas: la lectura y la escritura unidas como apoyo al proceso. Como cuarta recomendación, es indispensable con la evaluación constante de la secuencia durante la intervención para las modificaciones pertinentes. También debe adecuarse un plan de contingencia para que el cierre del proyecto no se dé de forma súbita.

Finalmente, es necesario el aprendizaje de la argumentación desde el punto de vista pragmático que se consolide en situaciones comunicativas reales. Por esto, se recomienda enfatizar en que la construcción de los argumentos es crucial para la conformación de sujetos reflexivos y críticos. Por esto, los géneros que apoyan el proyecto funcionan como apoyo didáctico para el alcance los objetivos, lo que no significa que la competencia argumentativa se evidencie de forma exclusiva en estas discursividades. Los participantes en proyectos de esta índole deben reconocer estas precisiones y deben conocer previamente cuál es su rol de participación y cuáles son los propósitos de su trabajo.

7. Divulgación de los resultados

La propuesta didáctica de este proyecto se presenta como ponencia en el Congreso Nacional de Literatura Infantil y Juvenil: el poder transformador de la LIJ, convocado por el Centro de Investigaciones en Cultura y Sociedad (CICS), de la Universidad Industrial de Santander (UIS). Este congreso se lleva a cabo en modalidad virtual en diciembre de 2020, desde la ciudad de Bucaramanga, Colombia, como un espacio académico para la socialización y la reflexión en torno de la literatura infantil y juvenil, a partir de las actividades investigativas y proyectos prácticos de estudiantes de pregrado, posgrado y profesores de educación básica, media y superior. En este

encuentro se presenta la propuesta que, para ese momento, ya se encontraba en la recta final de intervención didáctica en aula virtual.

En concordancia, el proyecto es aceptado como ponencia en el XVI Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura (CONLES 2021), organizado por el equipo del Consejo Puebla de Lectura (CPL) en alianza con la Universidad Iberoamericana Puebla (IBERO Puebla). Este congreso se planifica para ejecutarse en modalidad virtual en agosto de 2021, desde la ciudad de Puebla, México. El evento convoca a docentes, investigadores y público en general interesados en la difusión de propuestas que contemplan ejes temáticos como la enseñanza de la lectura y la escritura en primera infancia y educación básica, la cultura escrita y los entornos contemporáneos, la literatura aplicada, entre otros. Para la fecha del encuentro, se cuenta con el proyecto concluido para la socialización de los hallazgos y las conclusiones derivadas del trabajo de investigación e intervención didáctica, presentado como requisito de grado de la Maestría en Didáctica de la Lengua.

Finalmente, se espera contar con la aprobación del padre rector de la IE para que el proyecto sea expuesto ante la comunidad académica del área de Humanidades y Lengua Castellana, y de esta forma se compartan experiencias de enseñanza-aprendizaje en torno de la argumentación escrita y la literatura. Esta socialización interesa a la IE, puesto que han sido escasos los proyectos llevados a cabo en sus aulas, que aporten a la transformación de prácticas de enseñanza convencionales. Asimismo, el objetivo del proyecto enfocado en el fortalecimiento de la argumentación se encuentra en sintonía con los intereses pedagógicos y didácticos de la institución.

Referencias Bibliográficas

- Amini, A. y Safian, M. (2013). Play and Festival: The Role of Participation in the Experience of Art. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(3), 769-776.
- Amossy, R. (2016). A interação argumentativa no discurso literário: da literatura das ideias ao relato de ficção. *Linha D'Água* [en línea], 29(2), 5-41. <http://www.revistas.usp.br/linhada-gua/article/view/119997/120192>
- Barreda, O. (2018). Texto dramático. Representación teatral. Reseña crítica. *Revista Poiética. Cuadernos del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación*, 1-40. <http://www.revista-poietica.com.mx/wp-content/uploads/2019/02/Texto-dramatico-Octavio-Barreda-Hoyos.pdf>
- Bordignon, N. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2), 50-63. <https://www.re-dalyc.org/pdf/695/69520210.pdf>
- Borray, R. y Silva, J. (2016). *De la oralidad a la argumentación: el texto narrativo como pretexto epistemológico* (tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.
- Camps, A. y Dolz, J. (1995). Introducción: Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, (25), 5-8. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2941554.pdf>
- Chozas, M. (2007). *Antología del teatro español*. Editorial Espasa Calpe S.A.

- Contreras, L. (2001). Un estudio cualitativo de corte interpretativo en el ámbito del pensamiento del profesor de secundaria. Investigación en educación matemática: Quinto Simposio de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática. Almería, España: Universidad de Huelva, 71-82. http://funes.uniandes.edu.co/1415/1/Contreras2002Un_SEIEM_71.pdf
- Díaz-Barriga, Á. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. Comunidad de conocimiento México: UNAM, 1-15. http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf
- Feneté. (2017, 21 de septiembre). *Monólogo de Macbeth (El mañana y el mañana y el mañana), de William Shakespeare* [Video]. YouTube. https://youtu.be/XBlu3_HWZY4
- Fernández, C. (2017). Argumentación y campos figurativos en la poesía de Jorge Luis Borges. Lima, Perú: Universidad San Ignacio de Loyola, 1-17. <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/1875/964>
- García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y Posconfinamiento. IED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24(1), pp. 09-32. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3314/331464460001/html/index.html>
- García, K. y Alarcón, L. (2015). ¿Cómo conectan los jóvenes escolares sus ideas para argumentar? Análisis del uso de conectores en su discurso. *Entreciencias*, 3(7), 253-262. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/entreciencias/article/view/62090/54647>

Grau, S. (2010). ¡Que pase el que sigue! *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, 1-4.

González, J. (1996). Didáctica y teoría del teatro. Signo y método. Gobierno del Principado de Asturias.

Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill/Interamericana editores, S.A.

Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa [ILCE]. (s.f). *El novio del tranvía número setenta y nueve*. http://ventana.televisioneducativa.gob.mx/MediatecaDidactica/1_primero/1_Espanol/1e_b04_s12_02_audio/index.html

La Casona Teatro. (2011). “*El nombre*”, de Griselda Gámbaro. *Obra de teatro interpretada por Eva Parets* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/wwQhQD6HRfc>

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

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. http://cms.mineducacion.gov.co/static/cache/binaries/articles-340021_recurso_1.pdf?binary_rand=1223

Porlán, R. y Martín, J. (2000). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Diada Editora S.L.

Pozo, J. (2008). *Aprendices y maestros. La Psicología Cognitiva del Aprendizaje*. Alianza Editorial S.A.

- Quintana, A. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 47-84.
<http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/3634305-Metodologia-de-Investigacion-Cualitativa-A-Quintana.pdf>
- Raynaudo, G., Migdalek, M. y Santibáñez, C. (2018). Argumentos, justificaciones y explicaciones. Un análisis de los actos de dar razones desde la perspectiva del discurso infantil. *Lengua y habla*, (22), 226-241.
- Ruíz, W. y González, M. (2018). *Competencias argumentativas, literatura y booktubers* (tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.
- Sáez, J. (2017). Investigación educativa. Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos. Enfoque práctico con ejemplos, esencial para TFG, TFM y tesis. Madrid, España: UNED Publicaciones.
- Szenes, B. (1976). *Puro teatro. El novio del tranvía número setenta y nueve*. En TELEsecundaria. Secretaría de Educación Pública. *Español I. Libro para el maestro* (pp. 54-55). Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE).
- Teleclase. (2011). “Mafalda quiere un televisor” [Video]. YouTube. <https://youtu.be/abua6Bcdkwc>
- La Casona Teatro. (2011). “El nombre”, de Griselda Gámbaro. Obra de teatro interpretada por Eva Parets [Video]. YouTube. <https://youtu.be/wwQhQD6HRfc>
- Van Eemeren, F. y Grootendorst, R. (2002). *Argumentación, análisis, evaluación y presentación*. (R. Marafioti, trad.). Editorial Biblos.

Van Eemeren, F. y Grootendorst, R. (2002). *Argumentación, comunicación y falacias. Una perspectiva pragmatialéctica* (C. López y A. M. Vicuña, trad.). Ediciones Universidad Católica de Chile.

Van Eemeren, F. y Grootendorst, R. (2011). *Una teoría sistemática de la argumentación. La perspectiva pragmatialéctica*. (C. López y A. M. Vicuña, trad.). Editorial Biblos.

Weston, A. (2006). *Las claves de la argumentación*. Editorial Ariel S.A.

Anexos

Anexo A. Carta de aval para la realización del proyecto de maestría.

CARTA DE AVAL

Floridablanca, 18 de octubre de 2019

PROFESORES

COMITÉ ASESOR DE PROGRAMAS DE POSGRADO (CAP)

ESCUELA DE IDIOMAS

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

REFERENCIA: Carta de aval para plantear o realizar un trabajo de aplicación de maestría.

Estimados profesores,

De acuerdo a lo establecido en el literal *m* del artículo 89 del *Reglamento General de Posgrado* de la Universidad Industrial de Santander y como representante legal del Colegio Agustiniiano Floridablanca, me permito indicar que contamos con la disposición para que Diana Marcela Villamizar Abril, identificada con la Cédula de Ciudadanía número , expedida en pueda plantear su trabajo de aplicación resolviendo un problema de interés para nuestra entidad en caso de ser admitida al programa de Maestría en Didáctica de la Lengua, de la Escuela de Idiomas, Universidad Industrial de Santander.

En nombre del Colegio Agustiniiano Floridablanca, a quien represento, agradezco de manera especial la consideración de la aspirante avalada. Quedo atento a cualquier requerimiento en caso de ser necesaria cualquier aclaración o información adicional.

Cordial saludo,

Representante legal del Colegio Agustiniiano Floridablanca

Anexo B. Consentimiento informado para la participación en investigaciones.

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA

COLEGIO AGUSTINIANO FLORIDABLANCA

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES

INTERVENCIÓN DIDÁCTICA PARA FORTALECER LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA DE ESTUDIANTES DE SÉPTIMO GRADO DE EDUCACIÓN BÁSICA, A PARTIR DE LA DRAMATURGIA, EN UNA INSTITUCIÓN PRIVADA DE FLORIDABLANCA, SANTANDER

Yo _____, identificado/a con cédula de ciudadanía número _____, y en calidad de representante legal del/la estudiante _____, del grado séptimo _____, autorizo su participación en la investigación propuesta por la docente Diana Marcela Villamizar Abril, identificada con cédula de ciudadanía número 1.095.825.857, de Floridablanca. Esto teniendo en cuenta el tema y los objetivos, y confiando en que la investigadora usará la información proveída por el/la estudiante para efectos exclusivamente académicos, y que la identidad de los participantes y de sus representantes legales no será comprometida ni expuesta.

Adicionalmente, ratifico que se informó lo siguiente:

1. No recibiré beneficio personal de ninguna clase por la participación del/la estudiante que represento. No obstante, soy consciente de que la investigación será beneficiosa para él/ella en términos formativos, tanto a nivel general como en el ámbito de la asignatura Lengua Castellana.
2. Ninguna de las intervenciones de esta investigación compromete la integridad física y moral de los participantes. Los propósitos de la misma son netamente académicos y educativos.
3. La participación en esta investigación es completamente libre y voluntaria, y los representantes legales tienen completa libertad para retirar a los estudiantes en cualquier momento.

Hago constar que he leído y comprendido este documento de manera libre y espontánea:

Firma.

Anexo C. Expresiones para manifestar un punto de vista positivo y negativo.

1.	Mi punto de vista es que...
2.	Creo que... / considero que... / Pienso que...
3.	Soy de la opinión que / Opino que...
4.	Si me preguntas...
5.	Mi conclusión es que...
6.	Es por eso que...
7.	Por lo tanto...
8.	Es verdad que...
9.	Estoy convencido de que...
10.	A mi modo de ver...

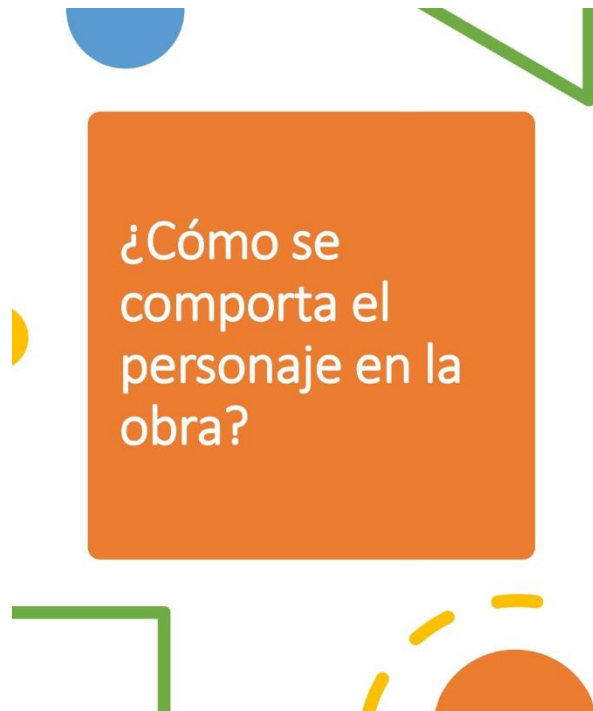
* Para la formulación de un punto de vista negativo, se usan las expresiones anteriores más el adverbio de negación NO, y este se ubica de forma cohesiva en la proposición. Asimismo, las expresiones funcionan para el planteamiento escrito de un argumento.

Anexo D. Rejilla de evaluación para la revisión de los argumentos.

Rejilla de evaluación <i>Planteamiento de un argumento escrito</i>			
<i>Criterio</i>	<i>Desempeños</i>		
	<i>Excelente</i>	<i>Satisfactorio</i>	<i>Por mejorar</i>
Comprensión de la obra dramática. [El estudiante] evidencia comprensión de la obra elegida para el análisis.			
Uso del esquema argumentativo. [El estudiante] hace uso del esquema argumentativo único para la sustentación de un argumento sobre la obra.			
Uso de las expresiones para el planteamiento de un punto de vista. [El Estudiante hace uso de expresiones discursivas para manifestar un punto de vista positivo o negativo y construir un argumento.			
Escritura coherente y clara. [El estudiante] escribe un argumento claro, preciso y acorde al punto de vista.			
Uso adecuado de los signos ortográficos y de puntuación. [El estudiante] escribe un argumento con ortografía (mayúsculas y acentuación) y signos ortográficos.			

Anexo E. Argumento propuesto por el P1.

Interrogante 1



Nombre de la obra: el nombre

Autor: Griselda Gámbaro

Personaje elegido: María, protagonista

- Es una persona que es muy distraída (esto provoca que le sea difícil encontrar trabajo o que se duerma mientras lo hace), se encariña mucho con la gente y se quiere sentir incluida dentro de una familia, (como sucedió cuando sirvió a una familia rica, se sentía como una hija) así sean malas personas.

Interrogante 2

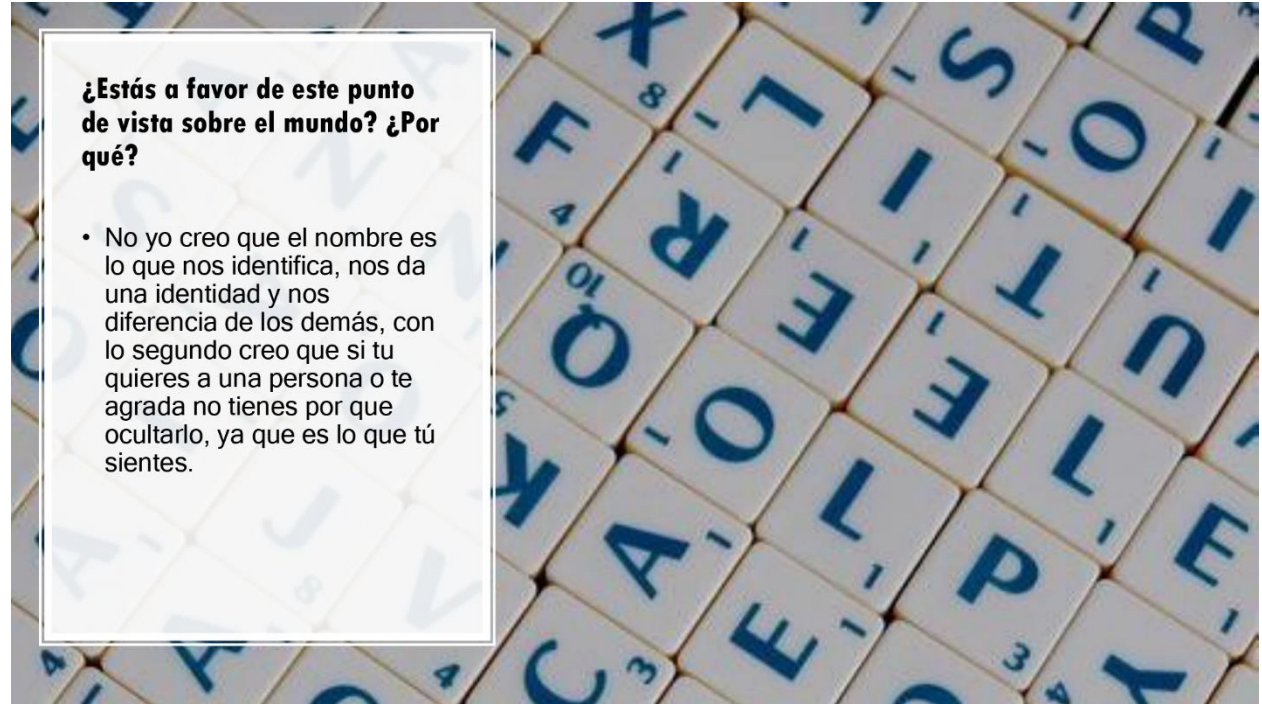
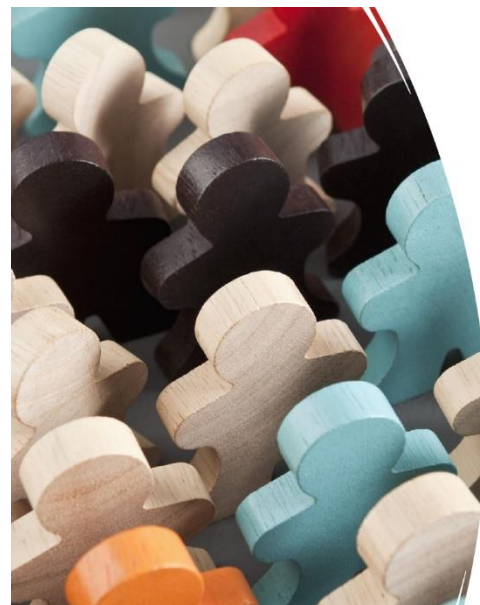
¿Qué opina del mundo este personaje?

- Ella opina que todos los nombres valen igual, olvidando el suyo y negando su propia identidad, se arrepiente de encariñarse con la gente, ya que luego tiene que dejarla ir (aunque suele encariñarse con las personas).

Interrogante 3

¿Estás a favor de este punto de vista sobre el mundo? ¿Por qué?

- No yo creo que el nombre es lo que nos identifica, nos da una identidad y nos diferencia de los demás, con lo segundo creo que si tu quieres a una persona o te agrada no tienes por que ocultarlo, ya que es lo que tú sientes.

**Interrogante 4**

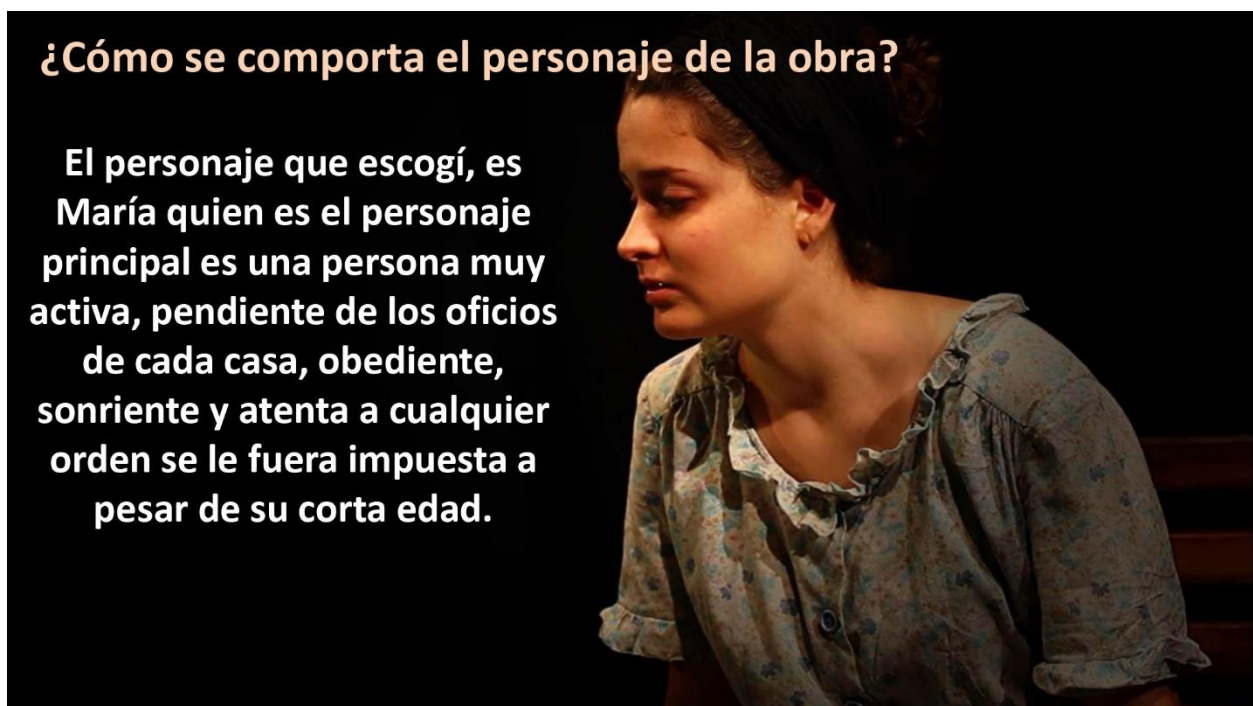
¿Consideras relevante la presencia de este personaje en la obra?

- Sí ya que este personaje es el que narra lo que ella misma vivió y el único que se ve en la obra (personaje principal).

Anexo F. Argumento propuesto por el P2.



Interrogante 1



Interrogante 2

¿Qué opina del mundo este personaje?

En mi opinión María piensa que el mundo es cruel, su vida a sido injusta, se utiliza a una persona mientras se necesita, la despiden sin compasión no se detienen a mirar que va a ser de su vida cuando termine su empleo.



Interrogante 3

¿Estas a favor de este punto de vista del personaje?

Estoy de acuerdo en su responsabilidad de cada trabajo que realizaba en las diferentes casas, es decir hacia lo que le correspondía sin discutir.

En contra porque permitió que la humillaran, que no la hicieran sentir como una persona valiosa en cada lugar y además no estoy de acuerdo que le cambiaron su nombre porque este hace parte de la identidad de cada persona.



Interrogante 4

¿Consideras relevante la presencia de este personaje en la obra?

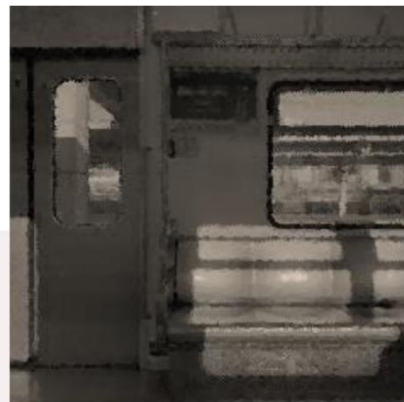
Si, este personaje es muy importante, en el se desarrolla toda la obra sin María no se podría llevar a cabo esta representación, y es a quien le suceden los hechos mas relevantes y significativos.



Anexo G. Argumento propuesto por el P3.

El novio del tranvía número setenta y nueve

Autor: Belá Szenes
Personaje: Yo, el amigo



Interrogante 1

¿cómo se comporta el personaje en la obra?

Es una persona muy atenta, y con mucha curiosidad por la vida de su amigo. Alguien comprensivo y tranquilo durante la obra que no se deja llevar por los malos comentarios hacia su amigo.



2

Interrogante 2

¿Qué opina del mundo este personaje?

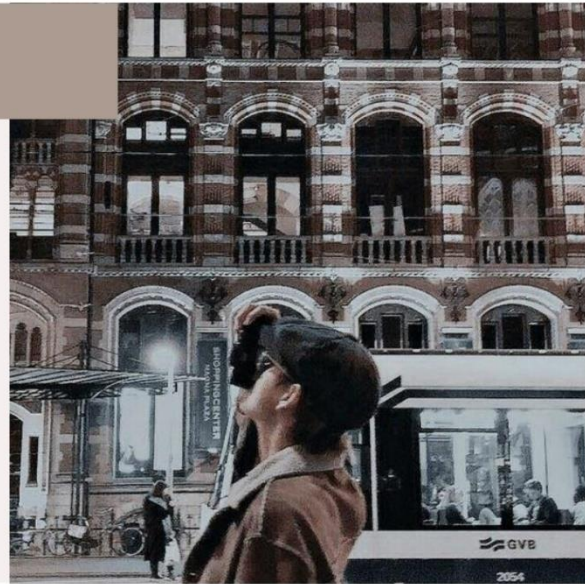
Por su comportamiento y por los sucesos en la obra, él es alguien neutral ante el mundo, alguien que observa mucho del mundo y que se adapta a él. Es alguien que piensa que debes adaptarte a la multitud.



Interrogante 3

¿estás a favor de este punto de vista del mundo?

Considero que si, ya que es bueno adaptarse al mundo y observar lo que te rodea con mucha claridad. Pero hacer parte de la gran multitud no siempre es bueno, a veces es mejor hacer parte de una comunidad pequeña.



4

Interrogante 4

“

¿consideras importante a este personaje dentro de la obra?

Si, porque el es quien comienza la historia, quien pone el tema de inicio y, aunque no sea el protagonista es un punto importante de la historia; haría parte del centro de la historia ya que sin él la historia sería diferente.



5

Anexo H. Argumento propuesto por el P4.

El Nombre
Autor: Griselda Cambaro
Personaje: María (En general)

**Interrogante 1**

¿Cómo se comporta el personaje en la obra?

MARÍA ES UNA CHICA QUE SE COMPORTA DE MANERA EXTRAÑA YA QUE AHÍ MOMENTOS EN LOS QUE ESTA HABLANDO Y SE DISTRAE CON CUALQUIER COSA, TAMBIÉN ES UNA PERSONA DESPREOCUPADA YA QUE CUENTA SU HISTORIA LA MAYORÍA DE LAS COSAS LAS CUENTA SIN RENCOR A PESAR DE TODO LO QUE PASO, ELLA SIEMPRE LE SACO SU LADO BUENO.

**Interrogante 2**

¿Qué opina del mundo este personaje? Si no lo expresa ampliamente, procura descifrarlo a partir de su comportamiento

- ELLA OPINA QUE EL NOMBRE ES ALGO NO TAN IMPORTANTE YA QUE ELLA SE LO DEJABA CAMBIAR SIEMPRE, OTRA COSA QUE ELLA OPINABA ERA QUE UNO NO DEBE ENCARIÑARSE CON NADIE YA QUE LUEGO VA A SER DIFÍCIL ALEJARSE DE AQUELLA PERSONA, Y QUE LAS COSAS HAY QUE TOMARLAS CON CALMA PORQUE A PESAR DE QUE ALGUNAS PERSONAS CON LAS QUE TRABAJO LA CRITARAN COMO LA VIEJITA QUE PENSABA QUE ELLA ERA LA HIJA, NO LA TRATARÁ TAN BIEN ELLA NO LE DECÍA NADA A LA VIEJITA.



Interrogante 3

¿Estás a favor de este punto de vista sobre el mundo? ¿Por qué?

EN ALGUNAS COSAS SI Y EN OTRA NO.

EN LAS QUE ESTOY DE ACUERDO ES QUE HAY QUE TOMAR LAS COSAS CON CALMA NO PREOCUPARME POR COSAS QUE SI TIENEN SOLUCIÓN, PERO EN QUE A UNO LE PUEDEN CAMBIAR EL NOMBRE NO PORQUE NUESTRO NOMBRE ES PARTE DE NUESTRA IDENTIDAD Y POR ESTO NOS LO COLOCAN, EN OTRA COSA QUE NO ESTOY DE ACUERDO ES DE NO ENCARIÑARSE, YO CREO QUE QUERER A ALGUIEN NO ESTA TAN MAL PERO SOLO SI ESTAS CONSIENTE DE QUE TIPO DE PERSONA ES Y SABER MANEJAR LA CONFIANZA QUE LE DAS.




María

Interrogante 4

¿Consideras relevante la presencia de este personaje en la obra?

SI, ME PARECE MUY IMPORTANTE PORQUE MARÍA ES EL PERSONAJE PRINCIPAL Y SIN ELLA NO HABRÍA OBRA, ADEMÁS DE QUE ES UN MONOLOGO EN EL QUE SOLO HABLA ELLA.

I N P O R T A N T

Anexo I. Argumento propuesto por el P5.

EL NOMBRE GRISELDA GAMBERO

Personaje Elegido: La mujer de Servicio (Maria).

Interrogante 1

¿COMO SE COMPORTA EL PERSONAJE DE LA OBRA?

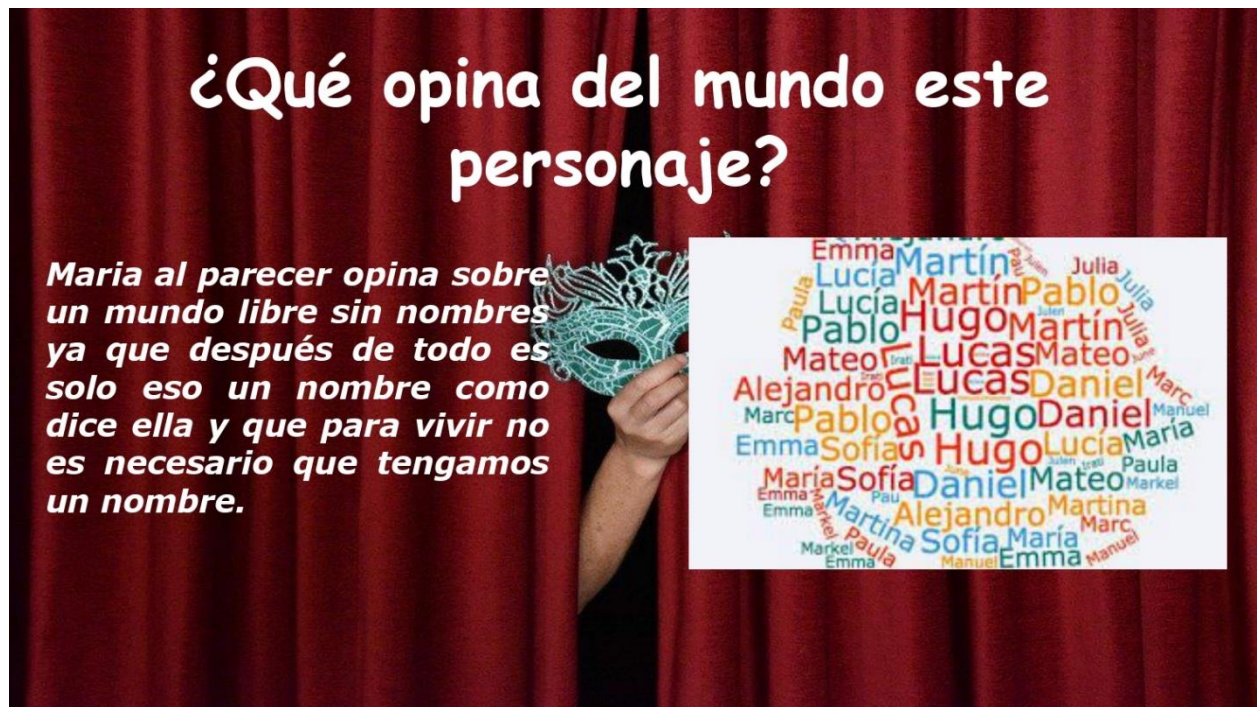
La actitud de Maria (Personaje Principal) es de preocupación y miedo ya que no tiene al donde ir y al sentirse observada.



Interrogante 2

¿Qué opina del mundo este personaje?

Maria al parecer opina sobre un mundo libre sin nombres ya que después de todo es solo eso un nombre como dice ella y que para vivir no es necesario que tengamos un nombre.



Interrogante 3

¿Estás a favor de este punto de vista sobre el mundo?

No estoy de acuerdo con ese punto de vista ya que los nombres son muy importantes ya que ellos son cosas que nos hacen personas y nos identifica.



Interrogante 4

¿Consideras relevante la presencia de este personaje en la obra?

Si ya que ella es la protagonista principal y además ha sufrido todo lo que el título de la obra nos puede inferir y las situaciones en las que ha estado.



El novio del tranvía número setenta y nueve

-Béla Szenes

-La gruesa y la delgada.



Interrogante 1

¿Cómo se comporta el personaje en la obra?

- ✓ Las personajes se comportan como las típicas comadres que saben la vida de todas las personas de su vecindario, que viven por saber que pasa en tal lado o en otro, la vida de ellas no debe ser tan interesante y por esto tienen que estar pendientes de la de los demás, son un poco engreídas y orgullosas ellas critican la vida de los demás, ellas dan su opinión sobre el vivir de los demás pero en realidad nadie se las piden, no les importaba opacar a los otros o dañar sus vidas, solo buscan ser amigas de las personas para saber de sus vidas y luego ir contándolas por ahí.



Interrogante 2

¿Qué opina del mundo este personaje?

- ✓ Ellas no tienen metas ya que son señoras de edad solo viven de lo cotidiano de lo que pasa alrededor solo piensan en la vida de los demás pero no piensan en sus vidas, de tener o de ser alguien importante, de marcar una huella, de ayudar a mejorar este mundo de ser alguien, cuando menos lo esperen se van a dar cuenta de que solo vivían de saber los problemas que tenían los demás y no van a sentirse orgullosas de eso.



Interrogante 3

¿Estás a favor de este punto de vista sobre el mundo? ¿Por qué?

- ✓ Claro que no, yo pienso que cada persona debe proponerse algo y cumplirlo, luchar por nuestras metas y siempre ser positivos, dar un pequeño aporte para mejorar y cambiar este mundo, tal vez ayudemos a algunas personas, hay que pensar en las personas que nos rodean tratar de ayudarlas en sus problemas o si nos necesitan estar para ellos de corazón.



Interrogante 4

¿Consideras relevante la presencia de este personaje en la obra?

- ✓ Si es muy importante, ya que ellas relatan la verdadera situación de los sentimientos de los protagonistas dándole a la obra un sentido chistoso, asombroso y un poco triste haciendo que la historia llame la atención del público.



Anexo K. Argumento propuesto por el P7.

El novio del tranvia no° 79

Autor: Béla Szenes
Personaje: irmek benedek

Interrogante 1

¿Cómo se comporta el personaje en la obra?

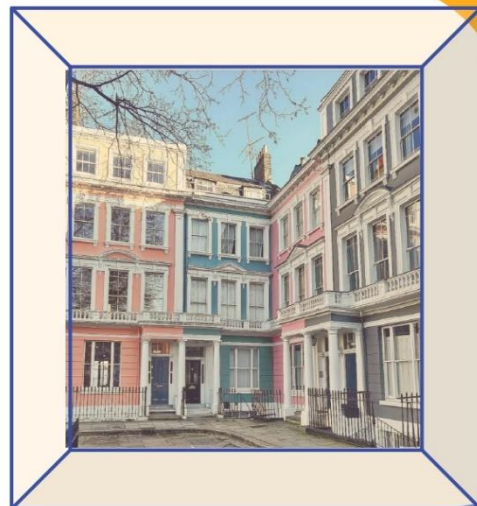


IRME AL PRINCIPIO ERA ALGUIEN SEGURO Y EMOCIONADO PORQUE SE IBA A CASAR CON SU "AMADA" PERO EN EL CAMINO AL ESCUCHAR LA CONVERSACIÓN, SE DA CUENTA QUE NO ES ASÍ Y QUE LA VIDA "PERFECTA" NO ERA CIERTA, HASTA QUE ESCUCHA OTRO NOMBRE SI ALIVIA Y SIGUE ILUSO.

Interrogante 2

¿Qué opina del mundo este personaje? Si no lo expresa ampliamente, procura descifrarlo a partir de su comportamiento

EL MUNDO PARA IRME ES MUY TRADICIONAL, LA VIDA QUE LE SUEÑA ES TENER UN BUEN TRABAJO Y TENER A SU AMADA A SU LADO EN ESTE PUNTO IRME YA DESEA UN HIJOS Y UNA CASA DONDE EL HOMBRE TRABAJA Y LA MUJER CUIDA A SUS HIJOS .



Interrogante 3

¿Estás a favor de
este punto de vista
sobre el mundo?
¿Por qué?



NO, NO ESTOY DE ACUERDO PORQUE IRME NO MIRA QUE MAS PUEDE HACER Y QUE TAN ALTO PUEDE VOLAR , Y NO ME GUSTA EL CONCEPTO DE QUE LA MUJER CUIDA A LOS NIÑOS PORQUE NOSOTRAS PODEMOS HACER LO MISMO Y HASTA MAS , ME PARECE QUE IRME TIENE UNA VISTA POBRE DE SI MISMO Y DE SU FAMILIA Y ESO TAMBIÉN LIMITA A SU DESCENDIENTES A VOLAR ALTO , EL TIENE EL CONCEPTO DE QUE HAY FAMILIAS PERFECTAS Y NO ES ASÍ, EL ESTA ENGAÑADO Y SIENDO CONDENADO POR SU CONFORMISMO , ES TRISTE QUE TENGA LA MENTE TAN CERRADA AUNQUE SOLO SEA UN PERSONAJE HAY MUCHAS PERSONAS QUE PIENSAN DE ESTA MANERA .

Interrogante 4

¿Consideras relevante la
presencia de este personaje en
la obra?

CLARO QUE SI , POR QUE SIN IRME LA HISTORIA NO SERIA LO MISMO PORQUE SOBRE EL ES EL NUDO DE ESTA OBRA , LA OBRA TARTA DE EL Y DE SU VIDA PERSONAL, DE SUS ILUSIONES Y DE SUS VERDADES , DE SUS ASPIRACIONES Y DE SUS FRACASOS Y DE LOS SUCEOS QUE LE HACEN VER QUE EL ESTA BIEN O ESTA MAL Y LO OBLIGAN A TENER QUE ACTUAR DE UN FORMA DETERMINADA , ES ... SOBRE EL Y POR EL QUE ESTA OBRA EXISTE

