

APROXIMACIÓN AL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO A PARTIR
DE LA ESCRITURA DE MINIENSAYOS EN ESTUDIANTES DEL GRADO
NOVENO DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA

SANDRA MILENA PAREDES OTERO



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA
2018

APROXIMACIÓN AL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO A PARTIR
DE LA ESCRITURA DE MINIENSAYOS EN ESTUDIANTES DEL GRADO
NOVENO DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA

SANDRA MILENA PAREDES OTERO

Trabajo de grado para optar al título de
Magíster en Pedagogía

DIRECTOR
LEONARDO RAÚL BRITO
Magíster en Pedagogía



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

2018

A Dios, por darme sabiduría y fortaleza para emprender con valentía este camino
lleno de retos y sacrificios que hoy me llenan de orgullo.

A mis hijos: Sarah y Juan, por ser mi gran motivación, por comprenderme cuando
no tenía el suficiente tiempo para ellos y por acompañarme con una sonrisa en los
días difíciles.

A todas las personas quienes me apoyaron con la realización de esta
investigación: estudiantes participantes, director de colectivo, compañeros de
estudio y profesores.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	16
1. ANÁLISIS Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	22
2. JUSTIFICACIÓN.....	39
3. OBJETIVOS	42
3.1 GENERAL	42
3.2 ESPECÍFICOS.....	42
4. MARCO TEÓRICO	43
4.1 ANTECEDENTES.....	43
4.1.1 Internacionales	43
4.1.2 Nacionales	46
4.1.3 Locales	50
4.2. MARCO CONCEPTUAL	51
4.2.1 Evolución conceptual y aproximaciones al pensamiento crítico	51
4.2.2 Paulo Freire y el pensamiento crítico	55
4.2.3 Teun A. Van Dijk y el pensamiento crítico.....	57
4.2.4 Richard Paul y Linda Elder: fundación del pensamiento crítico	58
4.2.5 Técnicas para desarrollar pensamiento crítico en el aula.....	67
4.2.6 Producción textual: aproximaciones desde estudios realizados por Daniel Cassany	71
4.2.7 Estrategias de intervención en el aula: Proceso de composición	76
4.2.8 Procesos de argumentación y miniensayos	79

4.2.9 Características del aprendizaje y la interacción docente, estudiante y conocimiento	84
4.2.10 Sistema Preventivo de San Juan Bosco cómo proyecto pedagógico	87
4.2.11 Formación Salesiana: enfoque y vinculación con procesos de aprendizaje significativo	89
4.2.12 Secuencia didáctica como estrategia de intervención	91
4.3 MARCO LEGAL	94
5. METODOLOGÍA	98
5.1 ENFOQUE Y DISEÑO METODOLÓGICO	98
5.2 FASES Y MOMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN	100
5.3 DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO Y LOS PARTICIPANTES.....	104
5.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN ..	105
5.4.1 Técnicas para la recolección de datos	105
5.4.2 Instrumentos de recolección de datos.....	108
5.5 FASE I: OBSERVACIÓN	110
5.5.1 Resultados del cuestionario	110
5.5.2. Resultados entrevista semiestructurada.	122
5.5.3 Resultados análisis documental.....	127
5.5.4 Hallazgos fase de observación: diagnóstico	132
5.6 FASE II: PENSAR: Formulación de un plan o programa de intervención	135
5.6.1 Presentación general de la secuencia	137
5.6.2 Secuencia didáctica por sesiones	145

5.7 FASE III: ACTUAR: ANÁLISIS Y REFLEXIÓN DE RESULTADOS DE LA PROPUESTA	175
5.7.1 Proceso de producción textual	176
5.7.2 Argumentación.....	199
5.7.2.1 El miniensayo como texto argumentativo orientador	203
5.7.3 Pensamiento crítico	206
5.7.4 Estrategias para llevar a cabo procesos de producción textual	216
5.7.4.1 Decálogo de estrategias de producción textual.....	217
5.7.4.2 La lectura como estrategia para la producción textual en el aula	230
6. HALLAZGOS	233
7. CONCLUSIONES	243
8. RECOMENDACIONES	246
BIBLIOGRAFÍA.....	248
ANEXOS	254

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Categorías de clasificación de planteles según metodología actual	33
Tabla 2. Matriz de estándares de desarrollo del pensamiento crítico	66
Tabla 3. Características de un pensador crítico	67
Tabla 4. Modelos de relación entre el código escrito y el código oral	73
Tabla 5. Conocimientos, habilidades y actitudes en el ejercicio de redacción	74
Tabla 6. Fases y técnicas de la investigación (Fase I)	101
Tabla 7. Fases y técnicas de la investigación (Fase II)	102
Tabla 8. Fases y técnicas de la investigación (Fase III-a)	103
Tabla 9. Fases y técnicas de la investigación (Fase III-b)	104
Tabla 10. Análisis entrevista semiestructurada.	122
Tabla 11. Guía de análisis documental.	127
Tabla 12. Resultados por componentes y por criterios en cada texto	178

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Reporte de la excelencia. Componente de Progreso.	25
Figura 2. Resultados Saber 11- 2015-2	33
Figura 3. Pruebas Saber 2016 grado tercero	34
Figura 4. Pruebas Saber 2016 grado quinto	35
Figura 5. Pruebas Saber 2016 grado Noveno	36
Figura 6. Fases procesos de pensamiento	53
Figura 7. Fases procesos de pensamiento	56
Figura 8. Elementos del pensamiento crítico	60
Figura 9. Pasos para el desarrollo del pensamiento crítico	63
Figura 10. Habilidades a desarrollar mediante el uso de estándares	65
Figura 11. Habilidades de un pensador crítico	69
Figura 12. Estructura del Miniensayo	83
Figura 13. Relaciones pedagógicas	85
Figura 14. Operaciones vinculadas a la mediación docente	86
Figura 15. Hacia un modelo dinámico de planeación didáctica	93
Figura 16. Proceso de triangulación de la información. Creada por la investigadora.	132
Figura 17. Categorías y subcategorías de análisis	175

LISTA DE GRÁFICAS

	Pág.
Gráfica 1. Resultados históricos de tercer grado en el área de Lenguaje	27
Gráfica 2. Resultados históricos de quinto grado en el área de lenguaje	29
Gráfica 3. Resultados históricos de noveno grado en el área de lenguaje	30
Gráfica 4. Resultados grado once ICFES 2009 a 2012	32
Gráfica 5. Resultados Saber 11- 2013 a 2014	32
Gráfica 6. Resultados hechos- opiniones.....	112
Gráfica 7. Mensaje explícito- Mensaje implícito	113
Gráfica 8. Coherencia y componente semántico.....	115
Gráfica 9. Cohesión y componente sintáctico	116
Gráfica 10. Componente Pragmático	118
Gráfica 11. Resultado general por componentes	119
Gráfica 12. Argumentación	120
Gráfica 13. Habilidades del pensamiento crítico	121
Gráfica 14. Texto 1. Comportamiento de los Criterios.....	180
Gráfica 15. Párrafos – Texto 1	182
Gráfica 16. Texto 1. Comportamiento de los componentes en el proceso	184
Gráfica 17. Texto 2. Miniensayo 1	185
Gráfica 18. Párrafos – Texto 2.....	187
Gráfica 19. Texto 2. Comportamiento de los componentes en el proceso	191
Gráfica 20. Texto 1. Comportamiento de los Criterios.....	193

Gráfica 21. Párrafos. Texto 3.....	194
Gráfica 22. Texto 3. Comportamiento de los componentes en el proceso	195
Gráfica 23. Texto 1. Uso de argumentos.	200
Gráfica 24. Texto 2. Uso de argumentos	201
Gráfica 25. Texto 3. Uso de argumentos	201

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo 1. Asentimiento informado de los estudiantes	254
Anexo 2. Consentimiento informado para los padres de familia de los estudiantes participantes de la investigación.	255
Anexo 3. Declaración del docente investigador	256
Anexo 4: Lista de chequeo producción textual.....	257
Anexo 5: Rejillas de análisis pensamiento crítico.....	259
Anexo 6: Rejillas de análisis Argumentación.....	260
Anexo 7: Rejillas de análisis Proceso de escritura	260
Anexo 8: Formato de diario de campo	262
Anexo 9: Prueba diagnóstica	263
Anexo 10: Entrevista semiestructurada.....	267
Anexo: 11. Evidencias fotográfica.....	335
Anexo 12: Certificado curso de protección de los participantes humanos de la investigación.....	274
Anexo 13: Ejemplos de producciones de los participantes.....	275
Anexo 14: Comentario de texto proceso de coevaluación.....	285
Anexo 15: Ejemplo de borrador de un texto.	286
Anexo 16: Cartillas de escritura	287

RESUMEN

TÍTULO: ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA FORTALECER EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO A PARTIR DE LA ESCRITURA DE MINIENSAYOS EN ESTUDIANTES DEL GRADO NOVENO DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA.*

AUTORA: SANDRA MILENA PAREDES OTERO**

PALABRAS CLAVE: Pensamiento crítico, Argumentación, producción textual, miniensayo.

La investigación responde al diseño metodológico de IA desde un enfoque cualitativo. Esta partió de las dificultades evidenciadas en los procesos de producción textual y la necesidad de fortalecer las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes de la institución educativa. La investigadora se propuso como objetivo general *establecer de qué manera una secuencia didáctica que involucre la producción escrita de miniensayos fortalece el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del grado noveno de una institución pública*. La metodología investigativa exigió *llevar a cabo* en tres fases: 1. *Observar*, se detectó el problema, clarificó y diagnosticó; 2. *Pensar*, se formuló un programa de intervención; 3. *Actuar*, se implementó el programa y se evaluaron los resultados.

La revisión teórica presentó autores que delimitaron el concepto de pensamiento crítico y las técnicas para su desarrollo en el aula: Richard Paul y la Doctora Linda Elder, John Dewey y Agustín Campos Arenas, referentes disciplinares y pedagógicos que ahondaron en el estudio sobre el lenguaje, el discurso, la escritura, y el aprendizaje (Teun A. Van Dijk, Paulo Freire, Daniel Cassany, Saint-Onge, David W Johnson y David Ausubel) y, por último, expertos en proceso de argumentación y el miniensayo como texto argumentativo (Julián De Zuburía Samper y Fernando Vásquez Rodríguez), entre otros referentes como el MEN y artículos investigativos que fortalecieron el proceso.

La investigadora concluyó que la secuencia didáctica enmarcó un proceso coherente y estructurado, en el que se pudo fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes intervenidos por medio de la producción escrita de miniensayos. Por último, a la secuencia se le atribuyeron características específicas que constituyen el eje para llevar a cabo proceso de enseñanza aprendizaje que contribuyan a contrarrestar los problemas académicos de los estudiantes y se pueda responder a las exigencias de formación del siglo XXI desde el fortalecimiento de las habilidades del pensamiento crítico.

*Trabajo de grado.

**Facultad de ciencias humanas. Escuela de educación. Maestría en pedagogía. Director MG. Leonardo Raúl Brito.

ABSTRACT

TITLE: PEDAGOGICAL STRATEGY TO STRENGTHEN THE DEVELOPMENT OF THE CRITICAL THINKING FROM THE WRITING OF MINI-ASSAYS IN STUDENTS OF THE NINTH GRADE OF A PUBLIC INSTITUTION.*

KEY WORDS: Critical thinking, Argumentation, textual production, mini-essay

AUTHOR: SANDRA MILENA PAREDES OTERO**

The research responds to the methodological design of AI from a qualitative approach. This was based on the difficulties evidenced in the processes of textual production and the need to strengthen critical thinking skills in the students of the educational institution. The researcher proposed as a general objective to establish the way in which a didactic sequence that involves the written production of mini-essays strengthens the development of critical thinking in students of the ninth grade of a public institution. The research methodology required to be carried out in three phases: 1. Observe, the problem was detected, clarified and diagnosed; 2. Think, an intervention program was formulated; 3. Act, the program was implemented and the results were evaluated.

The theoretical review presented authors that delimited the concept of critical thinking and the techniques for its development in the classroom (Richard Paul and Dr. Linda, Elder, John Dewey and Agustín Campos Arenas), disciplinary and pedagogical references that delved into the study of the language, discourse, writing, and learning (Teun A. Van Dijk, Paulo Freire, Daniel Cassany, Saint-Onge, David W Johnson and David Ausubel) and finally experts in the argumentation process and the mini-essay as argumentative text (Julián De Zuburía Samper and Fernando Vásquez Rodríguez) among other references such as the MEN and investigative articles that strengthened the process.

The researcher concluded that the didactic sequence framed a coherent and structured process, in which the critical thinking of students intervened through the written production of mini-essays could be strengthened. Finally, the sequence was attributed specific characteristics that constitute the axis to carry out a teaching-learning process that contributes to counteract the academic problems of the students and can respond to the formation requirements of the XXI century from the strengthening of critical thinking skills.

*Trabajo de grado.

**Facultad de ciencias humanas. Escuela de educación. Maestría en pedagogía. Director MG. Leonardo Raúl Brito.

INTRODUCCIÓN

Acoger el desarrollo del pensamiento crítico en un contexto en el que poco se ha interesado por el mismo; por un lado, por desconocimiento y falta de preparación docente en las instituciones; por otro, porque en algunos currículos de universidades en las que ofertan programas de licenciatura no aparecen módulos, seminarios o materias que dediquen un espacio de formación en procesos de desarrollo del pensamiento crítico; permitió proyectar esta propuesta como una iniciativa que promueve directamente procesos pedagógicos intencionados al fomento del mismo.

Con este proyecto investigativo se buscó responder a la necesidad de fortalecer las habilidades del pensamiento crítico a través de procesos de producción textual de los estudiantes del grado noveno del Instituto tecnológico Salesiano Eloy Valenzuela, teniendo en cuenta estándares y competencias sugeridas por el MEN para el grado escolar correspondiente.

La investigación se enmarcó dentro del enfoque cualitativo, siendo la investigación acción el diseño que respondió a las características de la misma. Así mismo, las técnicas seleccionadas permitieron la recolección de datos que ayudaron a encaminar procesos de sistematización y reflexión; se diseñaron instrumentos de forma estratégica para organizar y categorizar la información de forma tal que se pudo interpretar con objetividad. Para llevar a cabo este proceso se contó con las orientaciones teóricas de Hernández Sampieri¹, Mckernan², Sandoval Casilimas³ y Elliot⁴, autores que aportaron a consolidar

¹ HERNANDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNANDEZ, Carlos y BAPTISTA, Pilar. Metodología de la Investigación. Mc Graw Hill. Quinta edición. México. 2010. En línea: https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf consultado el 15 de noviembre de 2016. Pág. 510- 542.

² MCKERNAN. James. Investigación-acción y currículum. Ediciones Morata., S. L.1999. España.

el concepto, la metodología, las técnicas e instrumentos y los principios éticos a tener en cuenta.

La interpretación del desarrollo de habilidades propias del pensamiento crítico y sus elementos se realizó con base en la propuesta teórica del Doctor Richard Paul y la Doctora Linda Elder, quienes elaboraron “La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas”⁵, esta se abordó con la intención de hacer un acercamiento teórico y de esta forma enfocar la propuesta didáctica a partir de las consideraciones que permiten tener en cuenta los elementos del pensamiento crítico mencionados en la mini-guía. Desde estos mismos autores se tomaron los “*Estándares de Competencias para el Pensamiento Crítico*”⁶ a partir de los cuales se especificaron las competencias que serían empleadas y, a la vez, se reconoció - desde el simple estudio teórico- que es imposible hacer uso de todos los estándares en una sola materia; por último, se abordaron aspectos para el diseño de la secuencia didáctica, a partir de los estándares y los indicadores de desempeño de los mismos. De esta manera, se permitió apreciar que este proyecto investigativo dedicó especialmente los espacios de reflexión teórica a los aportes hechos por los creadores de la fundación para el pensamiento crítico, a los cuales se les reconoce como sujetos de suma importancia para el proceso investigativo llevado a cabo.

³ SANDOVAL, CASILIMAS. Carlos A. Investigación cualitativa. ARFO. Editores e impresiones Ltda. Diciembre de 2002. P. 313.

⁴ Elliot. Jhon. La investigación-acción en educación. Ediciones Morota, S. L. 2000. Pág 5. En línea: <http://www.cimm.ucr.ac.cr/wordpress/wp-content/uploads/2010/12/Elliot-J.-Investigaci%C3%B3n-acci%C3%B3n-2002.pdf> consultado el 23 de Noviembre de 2016.

⁵ PAUL, Richard & ELDER. Linda. La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas. Fundación para el Pensamiento Crítico. 2003. En línea en: <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf> consultado el 5 de noviembre de 2016.

⁶ PAUL, Richard & ELDER. Linda. *Estándares de Competencias para el Pensamiento Crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico. 2005. en línea en: https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf. Consultado el 5 de noviembre de 2016.

Así mismo, se tuvieron en cuenta, dentro del empalme teórico, las propuestas hechas por John Dewey, filósofo americano quien introdujo el término de: “pensamiento reflexivo”, que no es diferente al pensamiento crítico, y es a partir de sus teorías que se da inicio a la reflexión sobre ¿qué es pensar? y ¿qué es pensar reflexivamente? Siendo sus aportes los fundamentos de múltiples trabajos académicos que intentan ampliar el conocimiento de este tema. De la obra “*CÓMO PENSAMOS, Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*”⁷ se tomaron aportes teóricos y metodológicos, no solo para delimitar conceptualmente la investigación, también, para realizar el análisis de los datos, es decir se toman: “Los ejemplos de Actividad reflexiva”⁸, categorización de las maneras en las que el pensamiento crítico se evidencia en acciones cotidianas; así mismo, se toma su aporte sobre “Actividad y formación del pensamiento”⁹ para enfocar la metodología y didáctica de los talleres que se implementarán en la propuesta, para fortalecer el pensamiento crítico; por lo tanto, Dewey se convirtió en un aporte teórico-didáctico de esta investigación.

Así mismo, la consulta sobre técnicas para desarrollar pensamiento crítico en el aula, permitió incluir al pedagogo Agustín Campos Arenas, desde su obra: “*Pensamiento crítico técnicas para su desarrollo*”¹⁰ y explorar una variedad de actividades para realizar en el aula y llevar a cabo procesos donde los estudiantes hagan uso de las habilidades intelectuales características de un pensador crítico.

⁷ DEWEY, John. *CÓMO PENSAMOS, Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona. PAIDÓS. 1993. Pág. 123. En línea: <http://cooperativo.sallep.net/C%C3%B3mo%20pensamos.pdf>. Consultado el 6 de noviembre de 2016.

⁸ Ibid. Pag 91-96.

⁹ Ibid. Pág. 175.

¹⁰ CAMPOS, ARENAS. Agustín. *Pensamiento crítico Técnicas para su desarrollo*. Editorial Magisterio. Bogotá. 2007.124p.

Por otra parte, la necesidad de comprender los procesos de construcción de sentidos y la influencia en el desarrollo de procesos intelectuales de los discursos, incluyó; en la investigación, los postulados del lingüista Teun A. Van Dijk desde su obra: “Análisis crítico del discurso”¹¹ que se tomó como referente para la comprensión de la influencia social de las diferentes manifestaciones del lenguaje y los procesos de comprensión e interacción que se generan a partir de las mismas; en consecuencia, se dio importancia a las formas discursivas como realidad implícita de todo grupo humano, las diferentes formas en que se dan y se pueden interpretar; es decir, se tuvo en cuenta esta teoría para no pasar por alto la forma en que se relacionan contexto y lenguaje y sus manifestaciones en los jóvenes sujetos de observación; por lo tanto, se considera que el discurso es un fenómeno social, que no se puede desconocer desde ninguna de las facetas (investigador-profesor).

Para esta investigación se acogieron consideraciones pedagógicas de Paulo Freire y su obra: “*La Educación como práctica de la Libertad*”¹², sin ser su pretensión directa, esta da apertura a la reflexión sobre la importancia del desarrollo del pensamiento crítico en el aula; junto a este insigne pedagogo, se puntualiza en Daniel Cassany quien a partir de la perspectiva crítica de la enseñanza, expone las: “Aproximaciones a la Lectura Crítica”¹³ como respuesta educativa a la formación de ciudadanos con mentalidad pluralista, respetuosa y progresista (elementos indispensables para la sociedad según este autor); además, este realiza aportes valiosos para la investigación desde dos obras que permitieron sentar las directrices para llevar a cabo procesos de

¹¹ VAN DIJK, Teun A. El análisis crítico del discurso. Anthropos (Barcelona). 1999, p. 24. En línea en: <http://www.discursos.org/oldarticles/El%20an%20lisis%20cr%20tico%20del%20discurso.pdf> consultado el 25 de junio de 2017.

¹² FREIRE, Paulo. La Educación como práctica de la Libertad. Pág 35. En línea <http://laespiral.momoescuela.org/wp-content/uploads/2014/01/Educ-pract-libertad.pdf>. Consultado el 4 de noviembre de 2016.

¹³ CASSANY, Daniel. *Aproximaciones a la Lectura Crítica*. Universitat Pompeu Fabra. Barcelona. En línea: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21224/Cassany_TARBIYA_32.pdf?sequence=1. Consultado el 11 de noviembre de 2016.

producción textual en el aula: “La cocina de la escritura”¹⁴ y “Describir el escribir”¹⁵. En sus obras, el autor incluye, desde múltiples investigaciones, estrategias sobre cómo aprender y enseñar a escribir, cómo llevar a cabo este proceso de manera exitosa en el aula.

De otro modo, y con el fin de alejar la propuesta de intervención de la educación tradicional y enfocarla a la educación contemporánea, se sugirió trabajar las competencias argumentativas de los sujetos en formación, por lo tanto, se consideró incluir en los procesos de producción textual el miniensayo como texto argumentativo; tipología textual que presenta características interesantes para orientar el proceso de escritura. De esta forma se suman al fundamento teórico de la investigación: Julián De Zubiría Samper, con su texto: “*Las competencias argumentativas, la visión desde la educación*”¹⁶ y Fernando Vásquez Rodríguez con la obra “*Las claves del ensayo*”¹⁷.

Para finalizar este recorrido por los referentes teóricos de la investigación, se hace mención de algunos autores y sus teorías sobre el proceso de enseñanza aprendizaje: SAINT-ONGE con su obra “*Yo explico, pero ELLOS... ¿aprenden?*”¹⁸, David W Johnson: “*El aprendizaje cooperativo en el aula*”¹⁹, David Ausubel: “*Adquisición y retención del conocimiento una perspectiva cognitiva*”²⁰; obras con las cuales se hizo un acercamiento al modelo pedagógico de la institución y su vinculación con las mismas.

¹⁴ CASSANY. Daniel. La Cocina de la escritura. Anagrama. Barcelona, 1995

¹⁵ CASSANY. Daniel. Describir el escribir. Paidós. España, 1989.232p.

¹⁶ De ZUBIRÍA Samper, Julián. “Las Competencias Argumentativas: La Visión Desde La Educación”. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá. 2006. 220p.

¹⁷ VÁSQUEZ, RODRIGUEZ. Fernando. Las Claves del Ensayo. Editorial Kimpres. Bogotá. Noviembre 2016. 286 pág.

¹⁸ SAINT-ONGE, Michel. Yo explico, pero ELLOS... ¿aprenden? Enlace Editorial. D.R. © Secretaría de Educación Pública Argentina 28, Centro 06020, México, D.F. ISBN 970-18-4367-3. P. 85-182.

¹⁹ Peresson, Mario L. Educar con el corazón de don Bosco. Editorial CCS. Alcalá, Madrid, 2010. 16p.

²⁰ Ausubel. David P. Adquisición y retención del conocimiento una perspectiva cognitiva. Paidós. España. 2002. 318p. En línea en: https://issuu.com/luisorbegoso/docs/ausubel_-_adquisicion_y_retencion_d

Por último, se destaca que fue pretenciosa la idea de proponer una secuencia didáctica, que respondiera de forma exitosa al fortalecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes del grado noveno, pero no imposible; dado a que se consideró un plan organizado y lineamientos estratégicos claros, coherentes, con base en concepciones pedagógicas, didácticas y teóricas que permitieron aplicar la propuesta y cumplir con los objetivos trazados, a su vez, esta se rediseñó en su etapa de aplicación y cumplió con las expectativas de la investigadora.

En este informe investigativo se encuentra abordado un problema específico de una institución educativa pública, la reflexión que se hace del mismo, los mecanismos de acción asumidos a partir de la investigación y la retroalimentación de lo observado; proceso que hace parte de la reflexión pedagógica para propiciar oportunidades de mejora desde la mirada crítica de una docente que ve en la investigación una oportunidad para potenciar de forma positiva las diferentes relaciones: pedagógicas, didácticas, de mediación, que se dan en el proceso de enseñanza aprendizaje. En adelante, se encontrarán diferentes capítulos, cada uno de estos guarda relación directa con las fases de la investigación; en ellos se describe todo el proceso investigativo: el análisis y formulación del problema, la justificación, los objetivos de la investigación, el marco teórico esbozado anteriormente, el marco legal, la metodología, el proceso llevado a cabo desde cada una de las fases con sus análisis y reflexiones, los hallazgos, las conclusiones y las recomendaciones.

1. ANÁLISIS Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Actualmente, Colombia se encuentra inmerso en un sin número de cambios sociales, económicos, democráticos y culturales, debido al proceso de paz que se está llevando a cabo y con ello se inicia un proceso de reconstrucción social, el cual exige mejora y evolución en los procesos educativos, que indudablemente requieren nuevas visiones y exigencias académicas. Pensar la educación como herramienta de construcción de sociedad amplía la visión de la escuela, por ello el Ministerio de Educación Nacional se propone para el 2032 ser uno de los tres países más competitivos de América Latina; tarea que no ha sido fácil dado a que en el ámbito internacional Colombia no se ha destacado académicamente en las diferentes pruebas en las que participa.

La prueba PISA, por ejemplo, es un examen internacional en el que Colombia participa a partir del 2006, este no se centra únicamente en lo aprendido en la escuela, sino en la capacidad de los estudiantes de 15 años para aplicar los conocimientos a tareas y retos cotidianos; la comparación entre países es apenas uno de los resultados de esta evaluación, pues este también es un referente general para identificar el estado de los estudiantes en cada una de las áreas, debido a que aportan importantes elementos para el conocimiento del sistema educativo nacional. Colombia ha participado en PISA 2006 (énfasis en ciencias), 2009 (énfasis en lectura) y 2012 (énfasis en matemáticas). Según el ICFES, entre 2006 y 2012 Colombia muestra mejoramiento en las tres áreas evaluadas, en lectura se observa un incremento promedio de 3 puntos por año (de 385 puntos en 2006 a 403 en 2012)²¹; pero, a pesar de estos avances el desempeño del país, en

²¹ ICFES. Ministerio de educación nacional. Colombia en PISA 2012. Bogotá 2013. En línea http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-336001_archivo_pdf.pdf [consultado el 14 de octubre de 2016]

estas pruebas, es bastante bajo; de 64 países que presentaron la prueba, Colombia se encuentra entre los 10 con resultados más bajos.

En la prueba PISA se pide a los jóvenes responder cuestionamientos de la vida cotidiana. Estos cuestionamientos presentan un nivel de complejidad variada y según los resultados obtenidos, se precisó, con respecto a la prueba de Lenguaje, que los estudiantes tienen dificultades en la comprensión lectora, “el 43 % de los menores colombianos todavía no supera los estándares mínimos en comprensión lectora”²². El diario El País expone algunas razones por las que Colombia no logra sobresalir en las pruebas PISA, con base en una investigación realizada por el docente Geovanny Castro Aristizábal²³: 1. La no independencia de los estudiantes, 2. El poco esfuerzo que hacen los estudiantes para mejorar sus habilidades y competencias, 3. La falta de acompañamiento de los padres en los procesos académicos, 4. El bajo nivel educativo de los padres y 5. La falta de motivación por parte de los padres y maestros hacia los estudiantes para que se destaquen en los procesos académicos.

Ante estos resultados, el mejoramiento en los procesos educativos se convierte en uno de los pilares del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. El MEN se centra en el mejoramiento del desempeño de los estudiantes y en la equidad educativa²⁴. Para ello implementa políticas de introducción a la jornada única, capacitación docente, y con ello la reestructuración del sistema educativo del país. En consecuencia, el Instituto Tecnológico Salesiano “Eloy Valenzuela” se propuso,

²² Semana. Lo que el MinEducación no contó sobre las pruebas Pisa. 12/7/2016. En línea en: <http://www.semana.com/educacion/articulo/analisis-de-los-resultados-de-colombia-en-las-pruebas-pisa-de-2016/508381>.

²³ El País.com.co. 5 razones por las que nos va mal en las pruebas Pisa. Septiembre 18, 2016. En línea en: <http://www.elpais.com.co/cal/5-razones-por-las-que-nos-va-mal-en-las-pruebas-pisa.html> consultado el 27 de junio de 2017.

²⁴ MEN. COLOMBIA, LA MEJOR EDUCADA EN EL 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional. En línea en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-355154_foto_portada.pdf.

para el año 2017 un plan de mejoramiento²⁵ con base en los resultados de las pruebas externas. En él prioriza mejorar los resultados de las pruebas SABER 3°, 5°, 9° y 11°, aumentar el porcentaje de promoción y retención de los estudiantes y ajustar el PEI (Proyecto Educativo Institucional) del colegio y el Plan de Estudios entre otros aspectos administrativos y directivos que promueven procesos educativos más organizados.

A continuación se presenta el “Reporte de la excelencia”²⁶ suministrado por el MEN a cada colegio de acuerdo con el ISCE²⁷ (Índice sintético de la calidad educativa) en el cual se evalúa; en cada institución educativa del país, cuatro componentes: Progreso: cuánto mejoró la institución educativa con relación al año anterior; Desempeño: puntaje promedio que los estudiantes obtuvieron en las Pruebas Saber en Matemáticas y Lenguaje; Eficiencia: porcentaje de estudiantes que aprueban el año y, el Ambiente escolar: evaluación de las condiciones propicias para el aprendizaje en el aula de clase.

Así mismo, en las tablas que se presentan en el siguiente informe se muestra el progreso de la institución en sus respectivos componentes desde el 2015, como también la Meta Mínima de Mejoramiento Anual (MMA) a alcanzar en el 2018; seguidamente se hace un análisis estadístico e histórico, con base en los resultados de las pruebas SABER de los años 2014, 2015, y 2016, y se presenta el informe por colegio sobre los resultados de las pruebas Saber correspondiente al año 2016. Estos exámenes externos permiten situar a la institución en diferentes desempeños y dar cuenta del estado de las áreas, en los distintos

²⁵ Documento Institucional. Instituto tecnológico Salesiano Eloy Valenzuela. Plan de mejoramiento 2016-2017.

²⁶ MEN. Reporte de la excelencia. Día E. En línea en https://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/2017/168001004342.pdf consultado el 26 de mayo de 2017.

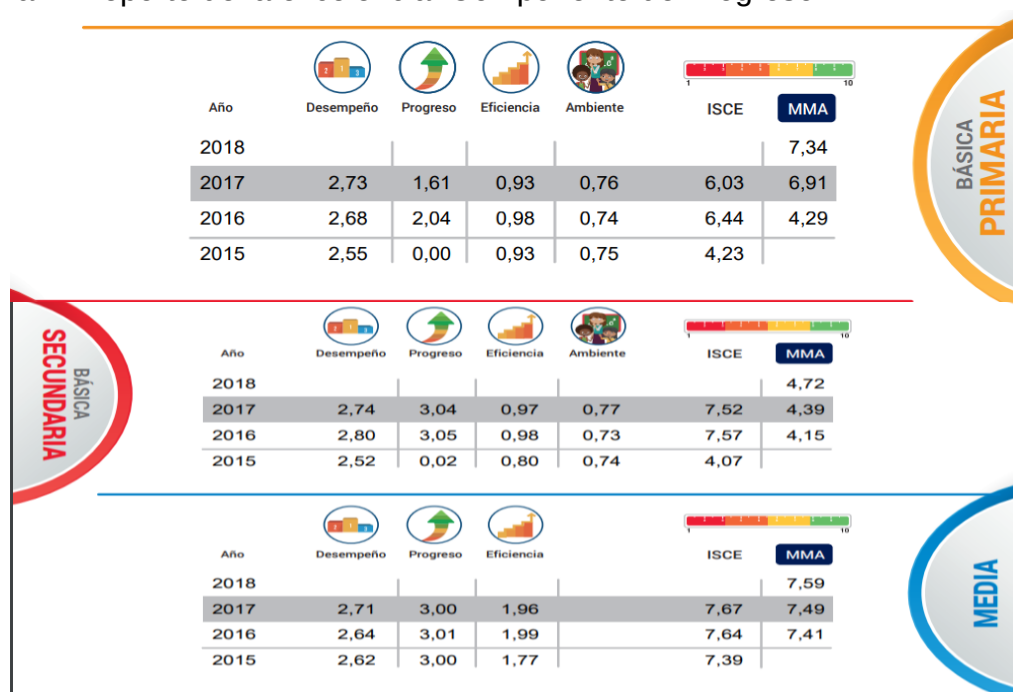
²⁷ MEN. ¿QUÉ ES EL ÍNDICE SINTÉTICO DE CALIDAD EDUCATIVA (ISCE)? En línea en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349835_quees.pdf

panoramas: nacional e institucional; en este caso, se toma el área de lenguaje como objeto del mismo.

Reporte de la Excelencia:

En las siguientes figuras se muestra el comportamiento del componente de progreso en la institución desde el año 2015 hasta el año 2017.

Figura 1. Reporte de la excelencia. Componente de Progreso.



FUENTE: MEN. Reporte de la excelencia. Día E. En línea en https://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/2017/168001004342.pdf

Como se puede apreciar, en la Básica Primaria se demuestra un progreso de 1,8 puntos por los tres años: 2015, 2016 y 2017. En el año 2016, se mejora en 2,21 puntos con respecto al año 2015; pero en el año 2017, se disminuye el progreso en 0,43 puntos; es decir, si el componente de Progreso da razón de cuanto se ha mejorado con respecto al año anterior, en el año 2017 no hubo mejora sino un retroceso en los procesos.

Con respecto a la Básica Secundaria, se evidencia una mejora de 3,45 puntos, dato bastante importante pues demuestra que con relación al año 2015 se han mejorado los procesos significativamente. Se destaca que, en el 2016 se evidenció una mejora de 3,50 puntos con respecto al año 2015; mientras que en el año 2017 se disminuye el progreso en 0,05 puntos con respecto al año 2016, dato que, aunque no muy alto, si manifiesta un comportamiento estadístico similar al de la Básica primaria (retroceso en los procesos).

En la Media, se inicia con índice alto en el progreso en el año 2015 a diferencia de la Básica Primaria y Básica Secundaria. Por lo tanto, el progreso no es un dato significativo a nivel general. En los tres años analizados, se aumenta en 0,28 puntos, demostrando un avance mínimo progresivo por año.

Por lo anterior, se afirma que la institución aunque ha avanzado con respecto al año 2015, debe considerar estrategias de mejora, en consecuencia se cita el “acuerdo por la excelencia educativa 2016”²⁸ realizado por la institución el cual propone acciones como: Enfocarse en el desarrollo de competencias para potenciar aprendizajes significativos y ofrecer mayor refuerzo a los estudiantes que presentan dificultades académicas, socio afectivas y de comportamiento.

Por otra parte, la *prueba Saber* es el examen nacional, realizado por el ICFES a todas las instituciones de carácter público y privado, en las que se evalúa a los estudiantes de tercero, quinto, noveno y undécimo. En la prueba de lenguaje²⁹ se evalúa la escritura y la lectura de los estudiantes de estos grados, a partir de diferentes tipos de texto: literarios, no literarios, verbales y no verbales. Para evaluar la escritura, por ejemplo, se utilizan diferentes situaciones de comunicación las cuales incluyen tareas de planeación de texto, la continuación de un escrito atendiendo a los propósitos y la reescritura del mismo. Estos procesos

²⁸ Instituto Tecnológico Salesiano Eloy Valenzuela. Acuerdo por la excelencia educativa 2016”. Documento institucional.

²⁹ ICFES. ¿Qué evalúa la prueba Saber 3°,5°,7° y 9° en lenguaje? En línea en: <http://www2.icfes.gov.co/item/1729-que-evalua-la-prueba-saber-3-5-7-y-9-en-lenguaje>.

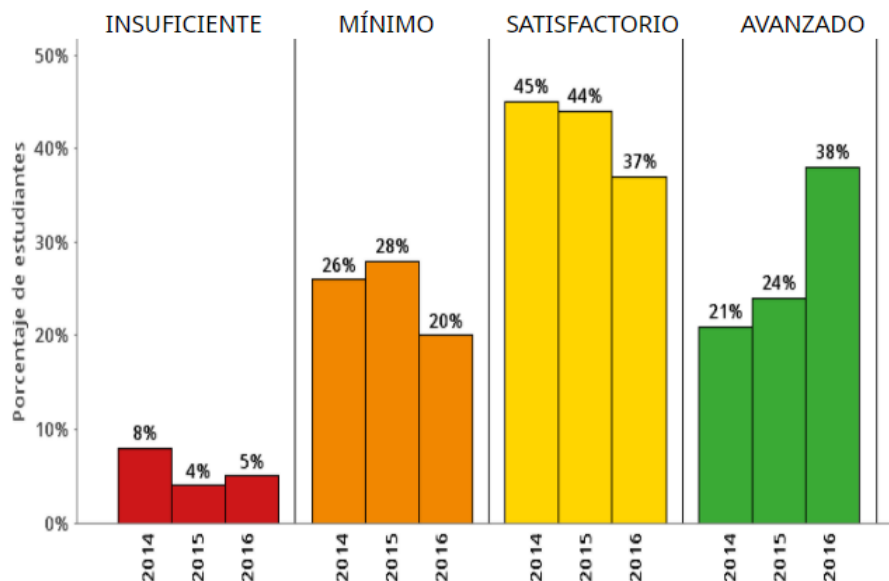
son evaluados a partir de cuatro Niveles de Desempeño: Insuficiente, en este nivel se ubican los estudiantes que no responden las preguntas más fáciles de la prueba; el Desempeño Mínimo es alcanzado por los estudiantes que solo responden las preguntas fáciles de la prueba, pero no cumplen con los objetivos con base en los estándares de conocimiento; en el Nivel Satisfactorio se ubican los niños y niñas que responden lo que se espera en cada área específica respecto al grado que cursan, mientras que, en el Avanzado se encuentran los estudiantes que responden a las preguntas de mayor complejidad³⁰.

A continuación se muestran las gráficas de desempeño por grados, en el área de lenguaje.

GRADO TERCERO:

Gráfica 1. Resultados históricos de tercer grado en el área de Lenguaje

Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño. Lenguaje - grado tercero



Fuente: ICES. Resultados históricos del grado tercero en el área de lenguaje. En línea en: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/historico/reporteHistoricoComparativo.aspx>

³⁰ ICES. Según resultados de Saber 3°, 5° y 9°, disminuye el porcentaje de estudiantes en Nivel de Desempeño Insuficiente en el país. En línea en: <http://www.icfes.gov.co/item/2191-segun-resultados-de-saber-3-5-y-9-disminuye-el-porcentaje-de-estudiantes-en-nivel-de-desempeno-insuficiente-en-el-pais>.

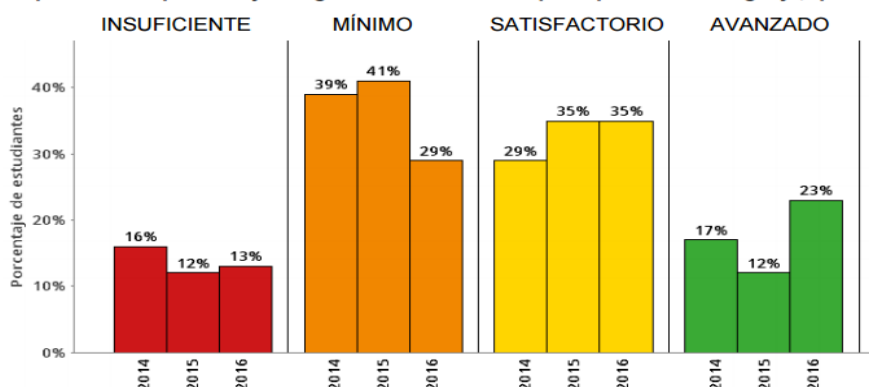
Se puede evidenciar que durante los años: 2014, 2015 y 2016 el comportamiento estadístico en los niveles de progreso: insuficiente, mínimo, satisfactorio y avanzado, demuestra mejora en los procesos. Se puede afirmar que el nivel insuficiente disminuyó en un 4% en 2015 y, un 3% en 2016, con respecto al 2014; el nivel mínimo se reduce en un 2% en 2015 y un 6% en 2016 con respecto al año 2014; en el nivel satisfactorio se establece igualmente una disminución del 8% con respecto al año 2014, datos que son positivos ya que la disminución de porcentajes en estos tres niveles afectó considerablemente el número de estudiantes en el nivel avanzado, lo cual permite establecer un aumento de estudiantes en nivel avanzado del 3% en el 2015 y del 17% en el 2016 con respecto al año 2014; por lo tanto, se evidencia estadísticamente un progreso modal de 2,5% en el año 2015 con respecto al 2014, y de 8,5% en el año 2016 con respecto al año 2014.

Por otra parte, y dado a que el porcentaje mayor se concentra en el nivel satisfactorio, se puede concluir que el 42% de los estudiantes del grado tercero infieren argumentos explícitos de un texto, seleccionan y organizan información de acuerdo con criterios dados, y elaboran textos en los que cumplen con un propósito comunicativo; mientras que tan solo un 28% de estudiantes evidencia la capacidad de relacionar el propósito, el tema y la tipología textual con la necesidad comunicativa, seleccionar y organizar información de acuerdo a un criterio dado, reconocer la secuencia textual para cumplir un propósito comunicativo, y contradecir o lograr dos ideas temporalmente o dar relación causa/efecto.

GRADO QUINTO

Gráfica 2. Resultados históricos de quinto grado en el área de lenguaje

Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en lenguaje, quinto grado



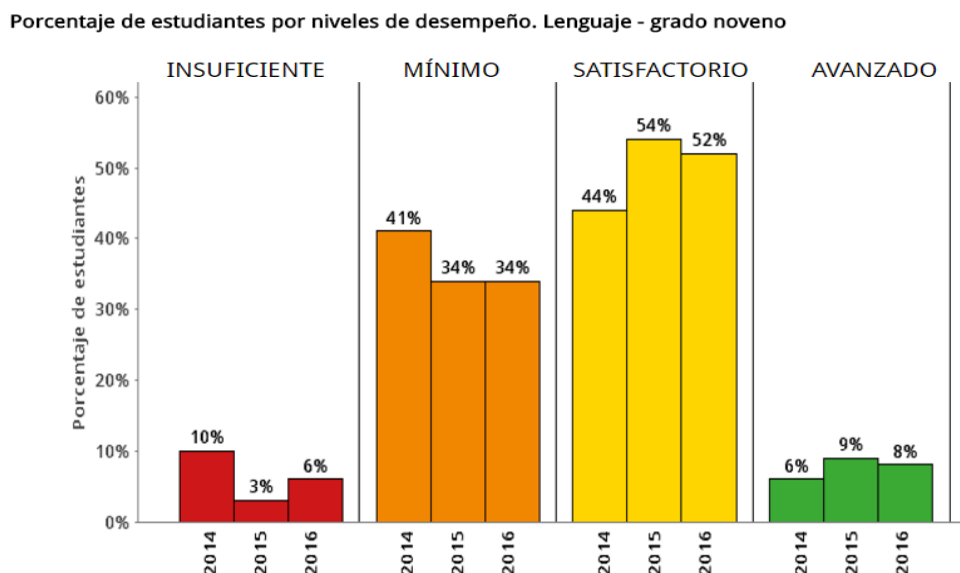
Fuente: ICFES. Resultados históricos del grado quinto en el área de lenguaje. En línea en: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/historico/reporteHistoricoComparativo.jsp>

Durante los tres años analizados, en la gráfica, los resultados de las pruebas Saber en el grado quinto muestran tendencia marcada, y poco alejada, la una de la otra. En cuanto al porcentaje del nivel satisfactorio: entre el 29% y 35%, y el nivel mínimo: entre el 29% y 41%, se evidencia la necesidad de intervención pedagógica para mejorar el desarrollo de las habilidades requeridas para desempeñarse con éxito en las exigencias del área de lenguaje, pues un gran porcentaje de los estudiantes están demostrando poco avance en el proceso. Los niveles de insuficiencia, aunque son bajos, son mayores a los arrojados en tercero; lo cual demuestra detrimento en los procesos de los grados cuarto y quinto, con respecto al grado tercero. Por otra parte, al realizar análisis modal del comportamiento en cada nivel de desempeño en los años 2014, 2015 y 2016, se puede afirmar que el 14% de los estudiantes se encuentra en el nivel insuficiente, el 17% en nivel avanzado, el 33% en el nivel satisfactorio y el 36% de los estudiantes, en el nivel mínimo.

Se observa, con respecto al grado tercero, que el grado quinto eleva el porcentaje de estudiantes en los desempeños insuficiente y mínimo, por lo tanto se priorizan acciones concretas que apunten a mejorar los índices de desempeño en el área analizada. Por último, se puede concluir, con base en la “Guías de descripción de los niveles de desempeño”³¹, presentada por el MEN, que solo el 17% de los estudiantes identifica la tipología textual adecuada, reconoce argumentos que le permiten sustentar opiniones específicas e identifica la información que le hace falta a un texto para cumplir con el propósito y el tópico propuesto.

GRADO NOVENO

Gráfica 3. Resultados históricos de noveno grado en el área de lenguaje



Fuente: ICFES. Resultados históricos del grado tercero en el área de lenguaje. En línea en: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/historico/reporteHistoricoComparativo.jspx>

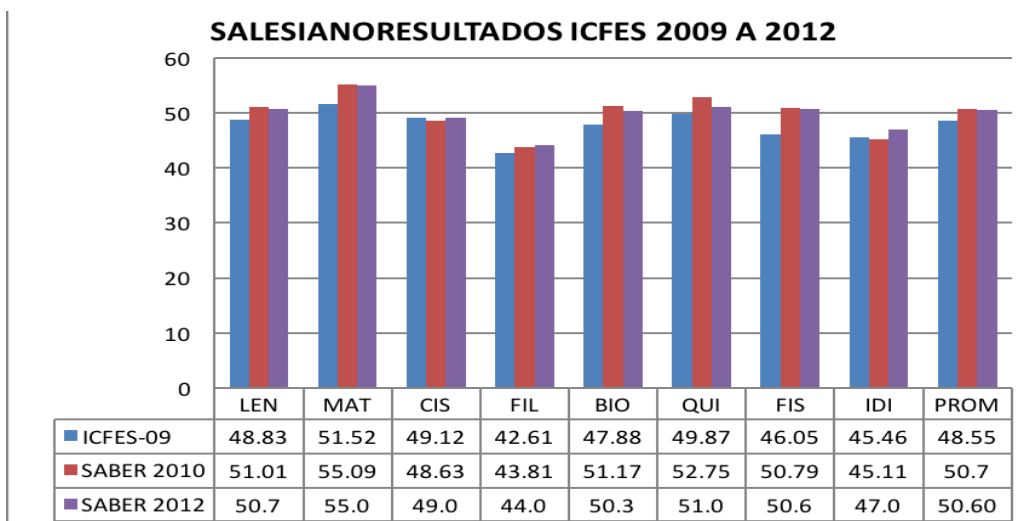
³¹ Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). Guías de descripción de los niveles de desempeño. En línea en: <http://portal.icfes.s3.amazonaws.com/datos/guiasCognitivo/Definicion%20Niveles%20de%20Desempe%C3%B1o.pdf>

En el grado noveno, se evidencia una disminución significativa en el nivel de desempeño avanzado, con respecto a los grados tercero y quinto; y un aumento en el nivel satisfactorio, con respecto a estos dos grados anteriormente analizados. Se puede observar, como datos modales por niveles, que el desempeño por parte de los estudiantes se manifiesta de la siguiente manera: 6% en el nivel insuficiente, 8% en el nivel satisfactorio, 36% en el nivel mínimo y un 50% en el nivel avanzado. Con base en estos datos se puede concluir que solo el 6% de los estudiantes puede organizar ideas provenientes de diferentes fuentes, utilizar y hacer uso de los diferentes recursos argumentativos, identificar la función de un texto y evaluar formatos y estructuras textuales que requieren de un grado alto de precisión en su contenido, para determinar la información que le hace falta al texto.

GRADO ONCE: resultados históricos

Para realizar el análisis histórico de la prueba Saber 11, se encontró una dificultad de acceso a la información, debido a que la institución suministró las tablas estadísticas de los años comprendidos entre el 2009 y 2014 y no se entregó información de los resultados de la prueba presentada en el año 2015. Cabe mencionar que el año 2015 se considera en la institución un año de “transición”, en el que ingresan 8 docentes nuevos (por concurso de méritos) y se entregan docentes provisionales. A continuación, se realiza un análisis con base en la información suministrada.

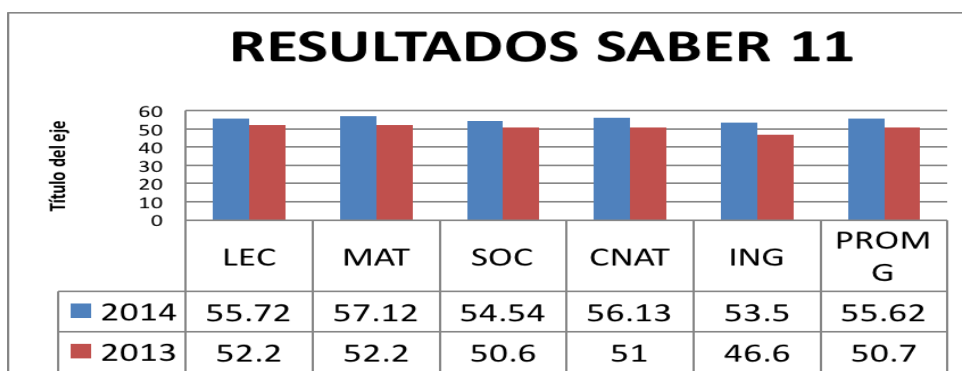
Gráfica 4. Resultados grado once ICFES 2009 a 2012



Fuente: Instituto Tecnológico Salesiano Eloy Valenzuela. ANALISIS DE RESULTADOS PRUEBAS SABER 3º, 5º, 9º y 11º. Documento institucional. Bucaramanga. 2016.

Como se puede observar, en la anterior figura, el desempeño de los estudiantes, en la prueba de lenguaje, no manifiesta cambios significativos en el transcurso de los años analizados. Se evidencia un nivel de desempeño medio (según escala valorativa del ICFES) con una diferencia de 2,18 puntos entre el valor más bajo y el más alto de la prueba.

Gráfica 5. Resultados Saber 11- 2013 a 2014



Fuente: Instituto Tecnológico Salesiano Eloy Valenzuela. ANALISIS DE RESULTADOS PRUEBAS SABER 3º, 5º, 9º y 11º. Documento institucional. Bucaramanga. 2016.

Figura 2. Resultados Saber 11- 2015-2.

Parámetros Consultados						
Grado:	11º	Aplicación:	2015-2			
Municipio:	BUCARAMANGA	Establecimiento Educativo:	IE.TECNOLG.SALESIANO ELOY VALENZUELA	Sector:	<Todos>	Clasificación:<Todos>
s)	Índice de Matemáticas	Índice de Ciencias Naturales	Índice de Sociales y Ciudadanas	Índice de Lectura Crítica	Índice de Inglés	Índice Total
	0.7639	0.7591	0.7546	0.7508	0.6972	0.7525

Fuente: Instituto Tecnológico Salesiano Eloy Valenzuela. ANALISIS DE RESULTADOS PRUEBAS SABER 3º, 5º, 9º y 11º. Documento institucional. Bucaramanga. 2016.

En la figura 6, se puede realizar un dato estadístico comparativo entre los años 2013 y 2014; en ella se evidencia, como dato modal, el promedio de 51,84. Los años 2011 y 2014 fueron los que mostraron mejor desempeño, aunque el 2014 presenta los mejores puntajes generales, lo cual se puede interpretar como mejora en los procesos.

En el año 2015, el resultado correspondiente a lectura crítica fue de 0.7508, dato que, según la clasificación por planteles y el rango de valores del Índice General de Resultados, evidencia que esta institución educativa se encuentra en la categoría **A** como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1. Categorías de clasificación de planteles según metodología actual.

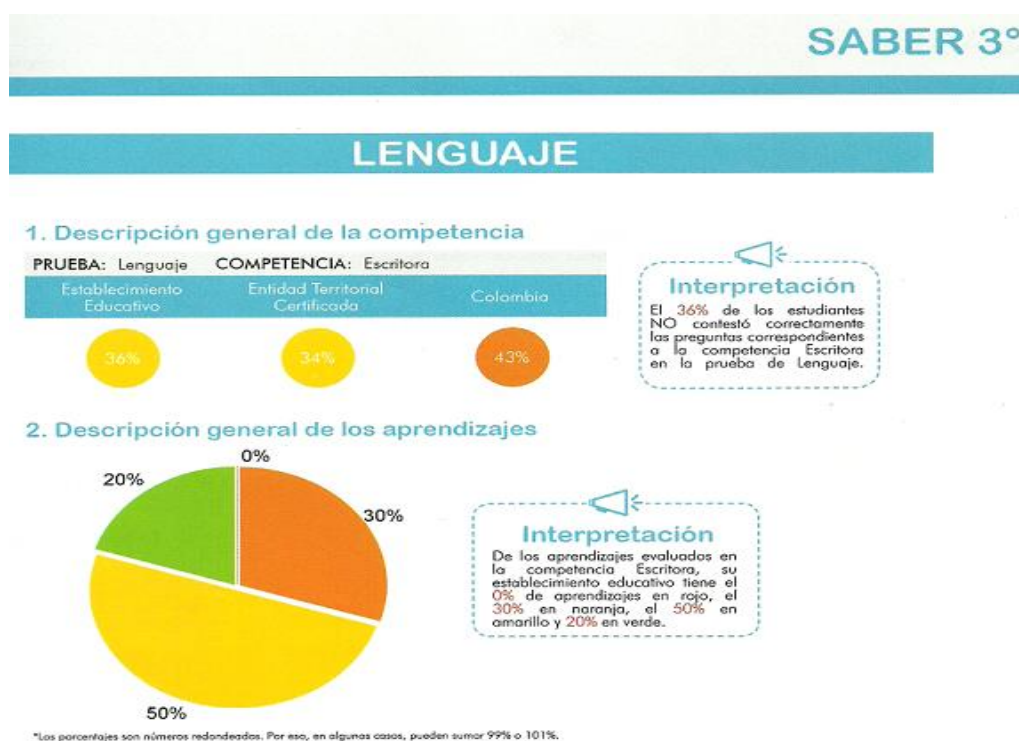
Categoría	Puntos de corte
A+	$I_G > 0.77$
A	$0.72 < I_G \leq 0.77$
B	$0.67 < I_G \leq 0.72$
C	$0.62 < I_G \leq 0.67$
D	$0 \leq I_G \leq 0.62$

Fuente: MEN. Guía de interpretación y uso de resultados prueba saber 11-2015.

Según la clasificación anterior, de la prueba Saber 11, el colegio se encontraría en un nivel superior en lectura crítica; dato importante que exige mantenerse y buscar mediante acciones pedagógicas significativas establecerse en la categoría A+ (Muy superior).

Por último, se presenta el informe de los resultados de las pruebas saber de: 3, 5, y 9 correspondientes al año 2016, el cual tiene como objetivo visualizar el estado de la competencias y aprendizajes en la institución; en este reporte se afirma que los estudiantes, en cada uno de los niveles evaluados, presentan dificultad en la competencia escritora, como se puede observar en las siguientes figuras:

Figura 3. Pruebas Saber 2016 grado tercero

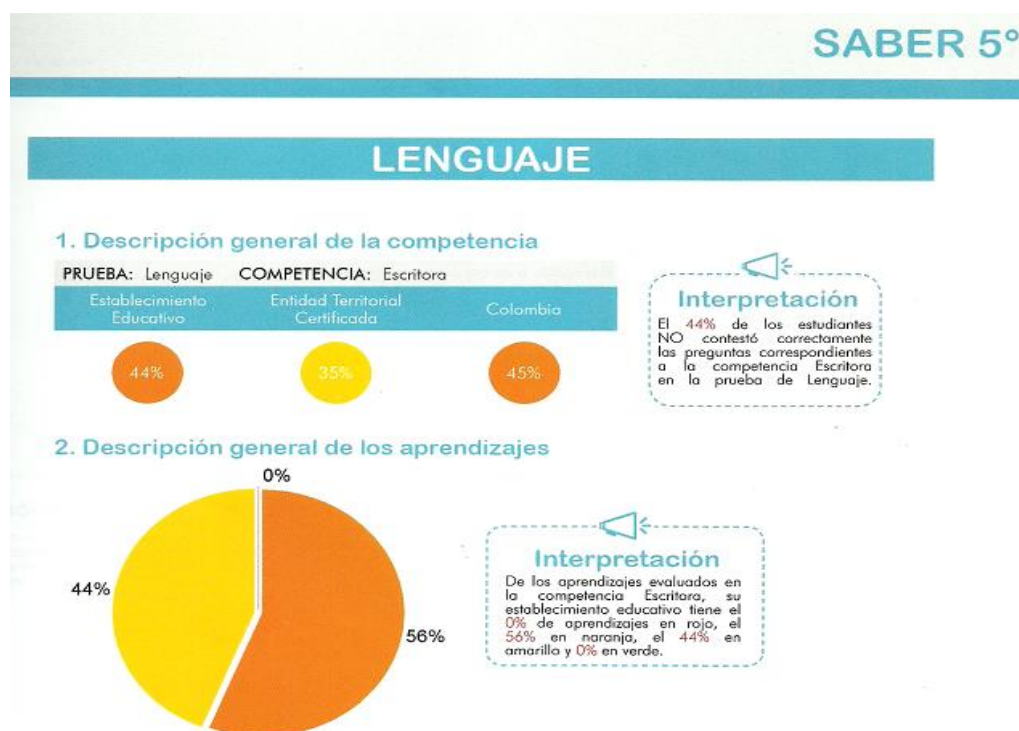


Fuente: MEN. Informe por colegio 2016. Resultados Prueba Saber 3º, 5º y 9º. En línea en https://diae.mineducacion.gov.co/siempre_diae/documentos/2016/168001004342.pdf

Según este informe, el 53% de los estudiantes, del grado tercero, no comprenden los mecanismos de uso y control que permiten regular el desarrollo de un tema en

un texto, dada la situación de comunicación en particular; el 50% no prevé el rol que debe cumplir como enunciador, el propósito y el posible enunciado del texto, atendiendo a las necesidades de la situación comunicativa; por último, el 45% de los estudiantes no propone el desarrollo de un texto a partir de las especificaciones del tema.

Figura 4. Pruebas Saber 2016 grado quinto

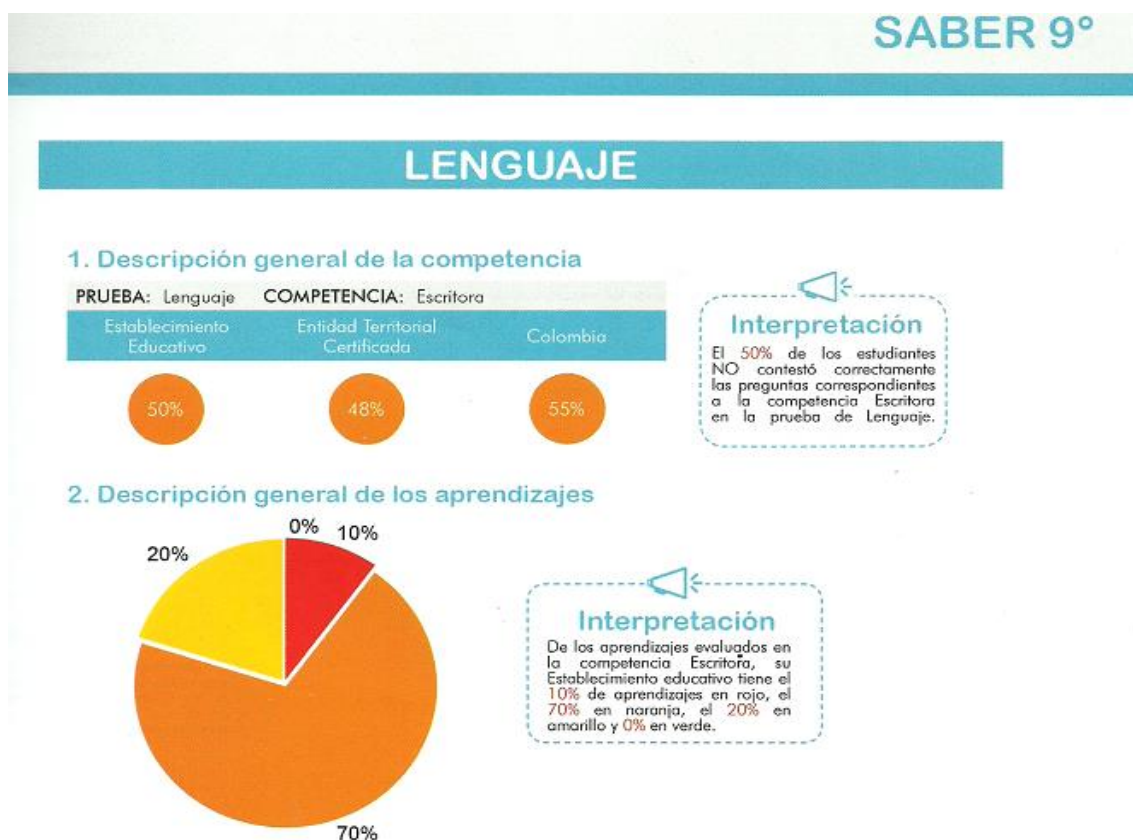


Fuente: MEN. Informe por colegio 2016. Resultados Prueba Saber 3º, 5 y 9º. En línea en https://diae.mineducacion.gov.co/siempre_diae/documentos/2016/168001004342.pdf

El 66% de los estudiantes, del grado quinto, no da cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto, en una situación de acción particular, el 59% no prevé el plan textual, organización de ideas, tipo textual y estrategias discursivas atendiendo a las necesidades de la producción, en un contexto comunicativo particular; el 48% no prevé temas,

contenidos, ideas o enunciados para producir textos que respondan a diversas necesidades comunicativas y, por último, el informe señala que el 47% de los estudiantes no da cuenta de los mecanismos de uso y control de las estrategias discursivas, para adecuar el texto a la situación comunicativa.

Figura 5. Pruebas Saber 2016 grado Noveno



Fuente: MEN. Informe por colegio 2016. Resultados Prueba Saber 3°, 5° y 9°. En línea en https://diae.mineducacion.gov.co/siempre_diae/documentos/2016/168001004342.pdf

El 75% de los estudiantes del grado noveno no prevé temas, contenidos, ideas o enunciados, para producir textos que respondan a diversas necesidades comunicativas; el 68% no prevé el plan textual, organización de ideas, tipo textual y estrategias discursivas atendiendo a las necesidades de la producción, en un contexto comunicativo particular, el 48% de los estudiantes no da cuenta de las

ideas, tópicos o líneas de desarrollo que debe seguir un texto, de acuerdo con el tema propuesto en la situación de comunicación, y el 43% de los estudiantes no selecciona líneas de consulta atendiendo a las características del tema y propósito del escrito.

A manera de conclusión, se encuentra muy poca diferencia entre los desempeños satisfactorio y mínimo en el área del lenguaje (pruebas saber 3°, 5° y 9°) dato importante para determinar acciones generales y aportar a este porcentaje de estudiantes, para que mejoren sus competencias y evidencien progreso en las pruebas. Al ser la competencia escritora uno de los procesos con mayor dificultad en el área, se debió intervenir directamente, desde una propuesta que respondiera a procesos de producción escrita; por lo tanto, el texto argumentativo se presentó como un instrumento adecuado para la propuesta, teniendo en cuenta el nivel de escolaridad de los estudiantes y la necesidad de afectar positivamente el desarrollo de las competencias: pragmática y textual (competencias en las que evidencian dificultad los estudiantes en sus producciones según lo expresado anteriormente)

Igualmente, se considera importante que la institución introduzca, como prioridad pedagógica, el desarrollo del pensamiento crítico, para que desde la formación de estudiantes con criterio y voz, se puedan mejorar desempeños y se fomenten procesos de aprendizaje más conscientes. Aunque la institución puntualiza, como política educativa, el interés por responder al desarrollo del pensamiento crítico, como cita uno de sus pilares “valorar la razón, fomentar el pensamiento crítico”³², hace falta una intención clara dentro de sus objetivos educativos, que sea comunicada al profesorado y perseguida en cada una de las prácticas pedagógicas, para no caer en los modelos de transmisión de conocimientos, sino promover el desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes, como se propone en el acuerdo por la excelencia educativa 2016 citado anteriormente.

³² PERESSON, Mario. Educar con el corazón de Don Bosco. Editorial CCS. Alcalá, Madrid. 2010. Pág.329.

El desarrollo de habilidades del pensamiento, esencial para llevar a cabo procesos intelectuales efectivos, en un contexto cambiante, se vuelve una actividad educativa compleja, siendo ésta una de las grandes dificultades que se evidencian en las prácticas pedagógicas por parte del profesorado de la institución, debido a que los maestros no conocen los fundamentos del pensamiento crítico, por lo tanto son fallidos los intentos de enseñarlo con éxito; pues el pensamiento crítico, rara vez, se fomenta de modo sistemático dentro los programas académicos en cualquier nivel.

Con base en estos planteamientos, surge la siguiente pregunta directriz:

¿De qué manera una secuencia didáctica, que involucre la escritura de miniensayos, fortalece el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de grado noveno de una institución pública?

Preguntas orientadoras:

- ¿En qué niveles de producción textual se encuentran los estudiantes del grado noveno de una institución pública?
- ¿Qué estrategias utiliza la docente de Lengua castellana, del grado noveno, para llevar a cabo procesos de producción textual en los estudiantes de una institución pública?
- ¿Qué pertinencia tiene el miniensayo para desarrollar habilidades propias de un pensador crítico en los estudiantes del grado noveno de una institución pública?
- ¿Qué características debe tener una secuencia didáctica, que involucre la producción escrita de miniensayos, para fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del grado noveno de una institución pública?

2. JUSTIFICACIÓN

El desarrollo del pensamiento crítico debe ser una de las finalidades principales de la escuela, pues se hace ineludible el deber de formar al estudiante para la masiva información que se recibe a diario, que sean capaces de analizarla, evaluarla y tener criterio para procesarla adecuadamente. Actualmente, el Instituto Tecnológico Salesiano: “Eloy Valenzuela” carece de algún programa que promueva directamente el desarrollo del pensamiento crítico; aspecto que genera poca coherencia en los procesos formativos; debido a que en la institución se requiere la implementación de estrategias que promuevan este tipo de pensamiento y así lograr cumplir con las metas establecidas en su plan de mejoramiento institucional, el cual tiene como expectativa: el formar ciudadanos capaces de tomar buenas decisiones, razonables, justas y bien argumentadas, empoderados de su pensamiento y de las consecuencias que genere pensar así .

Se plantea una investigación con carácter participativo, en la que se realicen observaciones e intervenciones directas, por medio de la aplicación de estrategias novedosas y aceptadas ampliamente por los estudiantes. Se parte del uso de la argumentación como medio para desarrollar procesos de pensamiento crítico y romper así los esquemas narrativos, instructivos, expositivos, arraigados en las clases de lenguaje y demás áreas, en las que el docente privilegia ciertas tipologías textuales y limita el uso de la argumentación en las aulas. La producción textual, como producto que evidencie el desarrollo de habilidades propias del pensamiento crítico, se orienta desde la estructura del “Miniensayo”, instrumento didáctico de escritura que permite involucrar al estudiante en el mundo de la argumentación, antes de lanzarlos al camino de mayor complejidad de producir textos más extensos. A partir de él, el estudiante puede aprender las particularidades del texto argumentativo, centrados en una producción organizada

que no se interesa por la cantidad de hojas sino por la concentración y la calidad de las ideas.

Se apuesta por el desarrollo del pensamiento crítico, como respuesta a las necesidades académicas presentadas, el cual se considera fuente indudable de calidad y de desarrollo armónico de los estudiantes. “El pensamiento crítico es una parte fundamental del progreso”³³, a través de la historia, los individuos que han realizado aportaciones al progreso de la sociedad son aquellos que no siguen los pasos de los demás, que no se mueven junto con las masas, si no que piensan por sí mismos y sobretodo validan y respaldan sus ideas. “El pensamiento crítico es el impulsor más importante del avance de la raza humana”³⁴, sin embargo, es algo que no se nos enseña en la escuela, por lo tanto desde esta investigación se establece una estrategia para impulsar este tipo de pensamiento que lleva a los estudiantes a cuestionarse por el origen de los fenómenos, a dudar de la veracidad de las cosas, a no dar todo por hecho y sobre todo a ir más allá de las realidades obvias de los diferentes contextos de desempeño.

El fomentar el desarrollo del pensamiento crítico es de gran importancia en la educación; aspecto que llena de sentido esta propuesta y expone algunas razones sobre sus impactos en los estudiantes y en los procesos académicos, razones que se presentan a continuación en el siguiente pasaje presentado por Richard Paul y Linda Elder:

Lleva al dominio del contenido y al aprendizaje profundo, desarrolla la apreciación por la razón y la evidencia, anima a los estudiantes a descubrir y a procesar la información con disciplina, les enseña a los estudiantes a pensar arribando a conclusiones, a defender posiciones en asuntos complejos, a considerar una amplia variedad de puntos de vista, a analizar conceptos, teorías y explicaciones; a aclarar asuntos y conclusiones, resolver problemas, transferir ideas a nuevos

³³ M. Martell, J. Antonio. La importancia del pensamiento crítico. 2012. en línea <https://elartedepensar.wordpress.com/2012/02/17/la-importancia-del-pensamiento-critico/> [consultado el 5 de octubre de 2016]

³⁴ Ibid

contextos, a examinar suposiciones, a evaluar hechos supuestos, a explorar implicaciones y consecuencias y a cada vez más, aceptar las contradicciones e inconsistencias de su propio pensamiento y experiencia³⁵.

El pensador crítico ideal se puede caracterizar no solo por sus habilidades intelectuales o cognitivas, sino también, por su manera de dirigir y vivir la vida, esta es una afirmación audaz que se convierte en estandarte para el desarrollo de la investigación, pues se considera que el pensamiento crítico va mucho más allá del salón de clase, pero también se teme que algunas de las experiencias escolares sean, en realidad, nocivas para el fomento y desarrollo de un buen pensamiento. Por lo tanto, se pretende resaltar el desarrollo del pensamiento crítico, como herramienta facilitadora para la formación de lectores críticos, y en general como manera de mejorar aspectos evaluados en las pruebas de estado, en especial lo correspondiente a la producción textual, y/o desenvolvimiento a nivel académico y personal, como ciudadano con criterios sociales y políticos sólidos.

Con esta propuesta se busca beneficiar a padres de familia, estudiantes, profesores y comunidad educativa en general, ya que permitirá a la institución la formación de estudiantes con criterio, con opiniones propias y con miradas más reflexivas a sus realidades y/o contextos, lo cual repercutirá en la mejora simultáneamente de la calidad de vida de las familias, los docentes contarán con un aliado más en los proceso de enseñanza- aprendizaje y en consecuencia se mejorarán los desempeños académicos. Así, por medio de estudiantes más autónomos y centrados intelectualmente, se podrá dar paso a procesos de formación autónoma, a nuevas generaciones de estudiantes autodidactas, y a enfoques pedagógicos centrados en el desarrollo del pensamiento, antes que la formación en contenidos.

³⁵ PAUL, Richard & ELDER, Linda. LOS ESTÁNDARES DE COMPETENCIAS PARA EL PENSAMIENTO CRÍTICO. Fundación del pensamiento crítico. 2005. En línea www.criticalthinking.org consultado el 2 de diciembre de 2016.

3. OBJETIVOS

3.1 GENERAL

Determinar de qué manera una secuencia didáctica que involucre la producción escrita de miniensayos fortalece el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del grado noveno de una institución pública.

3.2 ESPECÍFICOS

- Identificar el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico y los niveles de producción textual en que se encuentran los estudiantes del grado noveno de una institución pública.
- Describir las estrategias que la docente utiliza para llevar a cabo procesos de producción textual en los estudiantes del grado noveno de una institución pública.
- Determinar las características que debe tener una secuencia didáctica que involucre la producción escrita de miniensayos para fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del grado noveno de una institución pública.
- Establecer la pertinencia del miniensayo para fortalecer el desarrollo de habilidades del pensador crítico en los estudiantes del grado noveno de una institución pública.

4. MARCO TEÓRICO

4.1 ANTECEDENTES

El marco de referencia investigativo sugirió un estudio cuidadoso de otras investigaciones realizadas en torno a las variables propias de estas propuestas. Se logró recopilar investigaciones de países como: España, Chile, Venezuela (país latinoamericano que presenta varias investigaciones en torno al desarrollo del pensamiento crítico), como fuentes de antecedentes internacionales y Colombia fuente de antecedentes nacionales y locales. Todas estas investigaciones aportan a la contextualización, y como referentes sugirieron procesos investigativos que evidenciaron manejo de metodologías, técnicas e instrumentos novedosos. Se hizo una recopilación de investigaciones a partir del año 2010 y, aunque los objetivos de estas propuestas eran distintos entre ellas (pues perseguían diferentes intereses investigativos), se evidenció, en ellas, la necesidad e interés que se tiene a nivel global sobre el desarrollo del pensamiento crítico a partir de diferentes áreas, niveles educativos, instrumentos y técnicas; lo cual ayudó a ampliar el panorama investigativo; así mismo, algunas de estas investigaciones dieron al texto argumentativo cualidades especiales que permiten el desarrollo de distintos procesos de formación.

4.1.1 Internacionales. Es evidente que los académicos, en ámbitos internacionales, se han interesado por el pensamiento crítico, sus manifestaciones en el aula, las formas en que se desarrolla en los educandos y las estrategias promotoras de procesos de desarrollo del mismo, de igual forma es pertinente indagar sobre las propuestas investigativas elaboradas con base en el uso de los textos argumentativos como estrategias innovadoras en los procesos de aprendizaje. A continuación se presentan cuatro investigaciones en el ámbito internacional, las cuales aportan conceptualmente a esta propuesta investigativa y,

a su vez, evidencian métodos interesantes que se convierten en referentes de este proyecto investigativo.

*“Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior”*³⁶. Esta investigación utiliza, como técnica didáctica para la promoción del pensamiento crítico: el Aprendizaje Basado en Problemas. En ella se compararon los niveles de pensamiento crítico con base en la aplicación del Test California de Destrezas de Pensamiento Crítico, tomando como muestras dos grupos de estudiantes, uno al cual se le aplicaba la técnica didáctica y otro al que no. Se evidenció que aunque la revisión teórica no relacionaba el Aprendizaje Basado en Problemas con el desarrollo del pensamiento crítico, en los resultados se demostró mayor nivel de desarrollo del PC en quienes se les aplicó la estrategia en la que se consideraba el ABP; igualmente, se observó mayor equilibrio entre el pensamiento inductivo y deductivo en este mismo grupo. La metodología utilizada en esta investigación parte de la base de observar dos grupos distintos, y con base en la observación del comportamiento de los dos grupos, se hacía un análisis inmediato en el que se evaluaban diferencias y semejanzas con base en las dos variables de estudio (como variable independiente se tiene el Aprendizaje Basado en Problemas, y la variable dependiente fue el nivel de pensamiento crítico). De esta propuesta se puede resaltar la validez de la estrategia basada en el ABP en procesos de desarrollo del pensamiento crítico.

*“Desarrollo del pensamiento crítico a través del discurso argumentativo: una experiencia pedagógica en un curso de lectura y escritura”*³⁷. Es una propuesta

³⁶ OLIVARES OLIVARES, Silvia Lizett ; HEREDIA ESCORZA, Yolanda. Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior. México. 2011. En línea: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662012000300004&script=sci_arttext consultado el 11 de noviembre de 2016.

³⁷ MOTA DE CABRERA, Carmen Rafaela. Desarrollo del pensamiento crítico a través del discurso argumentativo: una experiencia pedagógica en un curso de lectura y escritura. Mérida, Venezuela. 2010. En línea: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/32629/1/articulo1.pdf>. Consultado el 12 de noviembre de 2010.

pedagógica, en una clase de lectura en la universidad (la investigadora aclara que es aplicable a cualquier contexto y grado de escolaridad); con base en un enfoque aplicativo- descriptivo se analiza cómo el uso de temas controversiales puede contribuir con el desarrollo del pensamiento crítico. Los resultados arrojados son bastante significativos, para la validez de la propuesta, ya que se pudo contribuir al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, evidenciado en las formas como los estudiantes asumían las controversias, se logró demostrar procesos de análisis, reflexión y cuestionamiento.

*“Las estrategias cognitivo-retóricas y la dimensión dialéctica de la argumentación oral en una clase de lengua castellana y comunicación”*³⁸. En esta investigación la autora prioriza en cómo se desarrolla la argumentación oral en el aula, se enmarca en un contexto chileno y se aplica a estudiantes de tercer grado, desde la clase de Lengua Castellana y comunicación. En este proyecto investigativo, la investigadora acoge temas controversiales para provocar procesos de interacción y argumentación, en clases de 45 minutos. Como forma de recolección de datos se graban todas las clases y, a partir de cada video, se sistematiza la unidad de aprendizaje correspondiente a argumentación. Aunque en los resultados se evidencia poca participación de los estudiantes, la investigadora concluye que “una vez que los estudiantes y el profesor se comprometen en la interacción argumentativa, la estrategia cognitiva-retórica más utilizada por los primeros es la “causalidad”, lo que revela que los argumentos están basados principalmente en la percepción de lo real, congruente con la temática que les preocupa”³⁹ Otro aspecto a tener en cuenta es que el papel de la docente investigadora se ciñó a

³⁸ MARINKOVICH, Juana. Las estrategias cognitivo-retóricas y la dimensión dialéctica de la argumentación oral en una clase de lengua castellana y comunicación. Revista Signos. v.40. n.63. Valparaíso, 2007. En línea. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342007000100007 consultado el 9 de noviembre de 2016.

ser potencialmente guía de la interacción interpretativa en la búsqueda de acuerdos.

*“El rol de la argumentación en el pensamiento crítico y en la escritura epistémica en biología e historia: Aproximación a partir de las Representaciones Sociales de los Docentes”*⁴⁰ Se presenta como un adecuado referente investigativo cuyo objetivo fue establecer, a partir del discurso de algunos profesores, de dos áreas específicas, las representaciones sociales de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la argumentación y generar, a partir de ellos, un modelo explicativo del fenómeno observado. La investigación se realizó bajo los parámetros propios de la investigación cualitativa, con enfoque ascendente que permitió establecer categorías a partir de los fenómenos encontrados para, a partir de ellos, producir teorías. Los resultados de la investigación permitieron establecer que para los docentes de biología la argumentación es considerada una habilidad fundamental e indispensable para el desarrollo del pensamiento científico; además a partir de las respuestas de los docentes se pudo reconocer la dificultad que evidencian en los estudiantes para realizar actos discursivos y para utilizar estrategias, por parte de los docentes, para enseñar al estudiante a escribir.

4.1.2 Nacionales. La investigación sobre: “Uso de Redes Sociales en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje por los Estudiantes y Profesores de la Universidad Antonio Nariño, Sede Cartagena”⁴¹ es una investigación realizada en Cartagena.

³⁹ MARINKOVICH, Juana. Las estrategias cognitivo-retóricas y la dimensión dialéctica de la argumentación oral en una clase de lengua castellana y comunicación. Rev. signos [online]. 2007, vol.40, n.63, pp.127-146. ISSN 0718-0934. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000100007>.

⁴⁰CORDOVA JIMENEZ, Alejandro; VELASQUEZ RIVERA, Marisol y ARENAS WITKER, Lisbeth. EL ROL DE LA ARGUMENTACIÓN EN EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y EN LA ESCRITURA EPISTÉMICA EN BIOLOGÍA E HISTORIA: APROXIMACIÓN A PARTIR DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES. Alpha [online]. 2016, n.43 [citado 2017-06-25], pp.39-55. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22012016000200004#nt1 consultado el 10 de mayo de 2017.

⁴¹ DE LA HOZ, Lorcý P; ACEVEDO, Diofanor y TORRES, Juan. “Uso de Redes Sociales en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje por los Estudiantes y Profesores de la Universidad Antonio Nariño, Sede Cartagena”. Formación Universitaria – Vol 8 Nº 4 2015. En línea en:

Se toma para ampliar el marco de referencia, pues de forma organizada y con métodos puntuales, esta investigación logró evaluar el pensamiento crítico durante los procesos de escritura digital, siendo ésta una tarea compleja, pero la existencia de instrumentos estandarizados permitió la validez de la misma. Con base en esta propuesta investigativa, se pudo determinar que no existe en Latinoamérica un instrumento contextualizado para evaluar el pensamiento crítico, ni alguno que relacione la incidencia del mismo con la escritura digital, en estos aspectos el interés, como lector, se amplía, debido a que permite tener claridad sobre los avances en la conceptualización, evaluación y la aplicación de estrategias para el desarrollo de pensamiento crítico en nuestro contexto; lo cual permite concluir que a la fecha en el contexto nacional y en Latinoamérica el pensamiento crítico y su connotación global requiere de un mayor interés, que sea objeto de estudio por los académicos y a su vez exige ser parte de los currículos escolares en todas sus manifestaciones. En los resultados de esta investigación se encuentra que la evaluación que el investigador propone se convierte en un punto de partida para reflexionar y poder reconocer las características de nuestro contexto nacional, debido a que es una propuesta adaptable a nuevos contextos. Esta investigación permite establecer cómo evidenciar habilidades del pensamiento crítico en acciones cotidianas de los estudiantes.

Bertha Isabel Bolaños Torres realiza una investigación en la ciudad de Bogotá, en el año 2012 titulada *“Pensamiento crítico: formar para atreverse”*⁴² la cual tuvo como objetivo identificar en los postulados del pensamiento crítico una propuesta de transformación para el docente, desde la práctica pedagógica, la investigación se trazó en un diseño IA - enfoque cualitativo, cuyos resultados exponen que promover este tipo de pensamiento en la formación de los estudiantes, favorece los procesos cognitivos, cognoscitivos y actitudinales que potencializan las

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062015000400009 consultado el 16 de noviembre de 2016.

⁴² BOLAÑOS, TORRES. Bertha Isabel. Pensamiento Crítico: Formar para Atraverse. Bogotá. 2012. En línea en

http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/2743/1/Maestr%C3%ADa_Ciencias_Educaci%C3%B3n_Bola%C3%B1os_Torres_Bertha_Isabel_2012.pdf consultada el 8 de noviembre de 2026.

habilidades mentales e intelectuales, a su vez facilita la argumentación crítica y racional, el análisis, la autorregulación y la autorreflexión en las personas.

*“El Pensamiento crítico, estrategia significativa e interdisciplinaria para la comprensión de textos”*⁴³ es una investigación realizada por Análida Beatriz Carvajal M. y Jaime Elías Duva Tejada en el año 2009 (a pesar de no ser una investigación realizada en el año 2010 o más adelante, es un referente acertado para esta investigación) cuyo objetivo fue: “Identificar estrategias significativas e interdisciplinarias fundamentadas en el pensamiento crítico que contribuyan al desarrollo de la comprensión y producción de textos de los estudiantes de 11 grado de la Escuela Normal Superior del Distrito de Barranquilla”⁴⁴, a través de esta investigación cualitativa lograron concluir que la aplicación de estrategias específicas del PC, en el proceso de lectura, se logra la comprensión y se promueve significativamente el proceso escritural de los sujetos.

En Medellín, en el año 2013 se lleva a cabo la investigación: *“La evaluación de las habilidades del pensamiento crítico asociadas a la escritura digital”*⁴⁵ cuyo autor, Gerzon Yair Calle Álvarez, se propuso analizar el desarrollo de las habilidades del PC en el proceso de producción de textos digitales en ambientes de aprendizaje virtual, haciendo uso de la web 2.0. Su enfoque investigativo fue mixto. Con esta investigación se obtuvo, como resultado, que los estudiantes comprendieron cómo al tener presente las acciones que materializan las habilidades, se puede repercutir en la calidad de sus producciones digitales. Durante los procesos de escritura digital, el escritor puede combinar diversos modos en su proceso de construir significados, y, por último: “Los estudiantes reconocieron cómo posibilidades como la imagen, los sonidos, los enlaces, les ayudaban a establecer

⁴³ CARVAJAL M. Análida Beatriz y DUVA, TEJADA. Jaime Elías. *El Pensamiento crítico, Estrategias Significativa e Interdisciplinaria para la Comprensión de Textos*. Cartagena. 2009. En línea en [file:///C:/Users/JUAN%20DAVID%20LIZCANO/Downloads/CARVAJAL%20A.%20%20DUVA%20J.CARTAGE%20NA_09%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/JUAN%20DAVID%20LIZCANO/Downloads/CARVAJAL%20A.%20%20DUVA%20J.CARTAGE%20NA_09%20(2).pdf) consultada el 12 de Diciembre de 2017.

⁴⁴ Ibid.

⁴⁵ CALLE ÁLVAREZ. Gerzon Yair. *La evaluación de las habilidades del pensamiento crítico asociadas a la escritura digital*. Medellín. 2013. En línea en <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/viewFile/446/938> consultado el 10 de noviembre de 2016.

sus posiciones, construir argumentos, plantear conclusiones; además, herramientas como los correctores ortográficos, los diccionarios virtuales, les servía de apoyo para sus procesos de autorregulación”⁴⁶.

Por último, en los antecedentes nacionales se presenta la investigación *“Análisis de las demandas y el acompañamiento escritural de orden argumentativo en estudiantes de grado undécimo: estudio de caso en cuatro colegios públicos de la localidad de Bosa en Bogotá y propuesta de acompañamiento escritural”*⁴⁷ realizada por Juan Carlos Gómez Barriga, en la cual se toman estudiantes del grado undécimo para establecer las dificultades y necesidades en los procesos de producción de textos argumentativos, e identificar cómo es el acompañamiento del docente durante procesos de producción de este tipo de textos. La perspectiva mixta fue el método que les permitió focalizar, recolectar y analizar los diferentes datos. Entre los resultados investigativos se presentan los siguientes:

La escritura de corte argumentativo, permitió apreciar que existen diferencias entre las formas de escritura en la escuela y las requeridas en la universidad, la orientación, el acompañamiento y retroalimentación son tareas que deben asumirse desde las instituciones para dejar de lado la instrucción por la instrucción o la escritura por la nota, los estudiantes tienen falencias que repercuten en baja autoestima respecto a la forma como escriben y lo que desean expresar. La dificultad no sólo radica en el trazo y en la ortografía, sino también en la utilización de signos de puntuación, uso de sinónimos, de conectores; errores de concordancia temporal, de género y numérica, entre otras”⁴⁸

⁴⁶ Ibíd. p.81.

⁴⁷ GÓMEZ BARRIG. Juan carlos. *“Análisis de las demandas y el acompañamiento escritural de orden argumentativo en estudiantes de grado undécimo. Estudio de caso en cuatro colegios públicos de la localidad de bosa en Bogotá y propuesta de acompañamiento escritural. Bogotá, 2010. 152 h. Trabajo de grado (Maestría en Educación) Universidad Nacional de Colombia. En línea en <http://www.bdigital.unal.edu.co/3049/1/868021.2010.pdf> consultada el 16 de mayo de 2017.*

⁴⁸ GÓMEZ BARRIGA. Juan Carlos. “Análisis de las demandas y el acompañamiento escritural de orden argumentativo en estudiantes de grado undécimo. Estudio de caso en cuatro colegios públicos de la localidad de bosa en Bogotá y propuesta de acompañamiento escritural. *En*: Revista Iberoamericana sobre calidad eficacia y cambio en educación. (2012) - Volumen 10, Número 2. p. ISSN: 1696-4713

4.1.3 Locales. En los antecedentes locales, se presenta la investigación: “Acceso equitativo al conocimiento y desarrollo de la argumentación: Una experiencia didáctica en la clase de Lengua Castellana”⁴⁹, la cual se realizó en San Juan de Girón Santander en el año 2014 por Dayana Zuta Acuña; tuvo como objetivo determinar una propuesta didáctica que permita a estudiantes de undécimo grado de una institución educativa oficial el acceso equitativo al conocimiento y el desarrollo de la argumentación. Ésta arrojó como resultados la mejora de la competencia lectora con base en diferentes textos, que involucraban los diferentes niveles de lectura, además de evidenciar la importancia de hacer un uso de las TIC como herramienta pedagógica y tecnológica.

“El aula de clases como un espacio generador de pensamiento crítico”⁵⁰. Es una investigación realizada en Floridablanca, Santander, en un colegio privado con estudiantes de educación media; la cual tuvo como objetivo el desarrollo del pensamiento crítico desde la clase de Español y Literatura. Su metodología, basada en investigación acción cualitativa, se caracterizó en tres momentos específicos; en un primer momento, se realizó una construcción bibliográfica a partir de los autores Teun Van Dijk y Boisvert, seguidamente, se desarrolla una secuencia didáctica, que finalmente a partir de la observación directa por parte del docente investigador, permitió reflexionar sobre la trascendencia de la asignatura de Español y Literatura en la vida de los jóvenes y el futuro de la sociedad, sobre el deber de formación del pensamiento crítico. Por medio de la estrategia ACD (análisis del discurso crítico), las diferentes tipologías textuales y el uso de los diferentes medios de comunicación, el investigador logró consolidar una secuencia didáctica en la que se pudo obtener los siguientes resultados: los estudiantes se mostraron más conscientes en cuanto a la interpretación y análisis de textos, así

⁴⁹ ZUTA, ACUÑA. Dayana. Acceso equitativo al conocimiento y desarrollo de la argumentación: Una experiencia didáctica en la clase de Lengua Castellana. Bucaramanga, 2014. 226h. Trabajo de grado (Maestría en Educación). Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Industrial de Santander.

⁵⁰ MANTILLA FORERO, Luis Alfredo .EL AULA DE CLASES COMO UN ESPACIO GENERADOR DE PENSAMIENTO CRÍTICO. Revista UIS Humanidades. Vol. 39, No. 1. Enero-junio de 2011, pp. 105-121. ISSN 0120-095X. En línea: <http://revistas.uis.edu.co/index.php/revistahumanidades/article/view/2640/2943> Consultado el 12 de noviembre de 2016.

mismo más conscientes de la responsabilidad que tienen de producir textos y sus opiniones sobre los demás; estos estudiantes alcanzaron niveles cercanos a lo esperado desde la propuesta didáctica de desarrollo del pensamiento crítico; por último cabe destacar que los alcances de esta propuesta se hicieron evidentes en la modificación de currículo de la institución.

4.2. MARCO CONCEPTUAL

4.2.1 Evolución conceptual y aproximaciones al pensamiento crítico. Desde el trabajo realizado por John Dewey se extraen amplios aportes para enmarcar orígenes y evolución conceptual del pensamiento crítico. Se parte del trabajo realizado por este filósofo norteamericano el cual es tomado por varios teóricos como una “psicología filosófica”⁵¹. En su libro “*Cómo pensamos*” se parte de la afirmación de que el ser humano presenta una actitud innata caracterizada fundamentalmente por la imaginación, la curiosidad y la investigación experimental; es decir, una actitud de espíritu científico. Así mismo, desde su obra, se intenta promover acciones pedagógicas en torno a este principio que transformen directamente las prácticas educativas. Dewey ve la inteligencia como garante de bienestar y la ética como la única finalidad y fuente de sentidos del ser humano; por lo tanto, se ubica su pensamiento dentro de la propuesta que el texto mismo denomina: “Aprendizaje inteligente” que se da gracias a una inteligencia reflexiva y práctica, la cual responde a procesos de formación dirigidos a la democracia y el progreso social. A continuación se muestran definiciones importantes que se toman desde su obra:

Pensamiento: Son todos y cada uno de los procesos mentales que se llevan a cabo cuando no se duerme, corrientes de ideas que pasan por nuestra mente, sucesión de imágenes mentales de algo presente en la realidad. Para Dewey una

⁵¹ DEWEY, John. *CÓMO PENSAMOS*, Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo. PAIDÓS. Barcelona. 1989. Pág. 12.

segunda definición, para el término pensamiento, es el considerarlo sinónimo de creer, creencias que se convierten en parte de nuestra estructura mental y que a su vez no deben carecer de fundamento en la evidencia; es decir, la creencia debe fundamentarse en el estudio amplio y la observación racional. Por último, se acude a la literalidad para sintetizar el concepto “operación en la que los hechos presentes sugieren otros hechos, de tal manera que induzcan a la creencia en lo que se sugiere sobre la base de la relación real entre las mismas”⁵² Es un proceso automático no regulado, es decir no se puede detener, inherente al ser humano.

Pensamiento reflexivo: Sucesión de ideas acerca de las cuales se piensa, cohesionadas, asumiendo las consecuencias de las mismas. Pensamientos sucesivos, que se apoyan mutuamente, mediante el flujo de ideas o unidades definidas ligadas en sí, que se mueven y conservan una lógica propia. El pensamiento reflexivo tiene un propósito y no es solo una sucesión de imágenes mentales, pues requiere análisis, examen e investigaciones personales. “Lo que constituye al pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que atiende”⁵³. Es decir, es el tipo de pensamiento en el que el ser humano le da vueltas a un tema en su cabeza, lo toma en serio desde todas sus perspectivas y asume sus consecuencias.

Formación del pensamiento: A partir de diferentes métodos se puede lograr el desarrollo de habilidades del pensamiento, pero para Dewey es negativa la influencia de los hábitos ajenos, dada la condición de los seres humanos de imitar, este acto natural del aprendizaje del ser humano afecta directamente la actitud del sujeto en formación, los “métodos de enseñanza y de disciplina técnicamente defectuosos pueden llegar a ser prácticamente inocuos gracias a la inspiración del

⁵² Ibid. p.28.

⁵³ Ibid. p.25

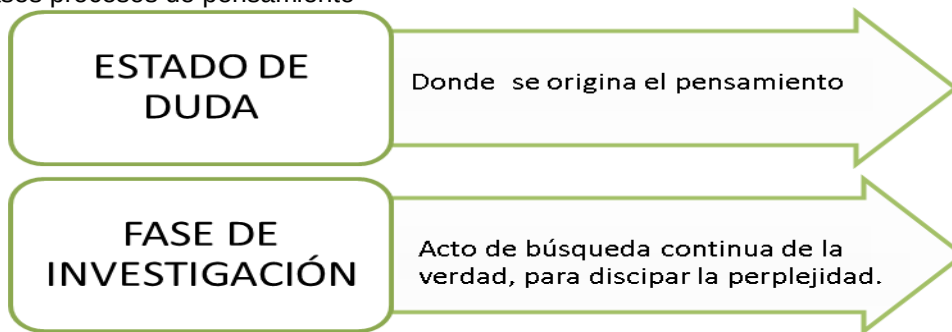
método personal que los apoye”⁵⁴, la formación del pensamiento debe ser directa y consciente. Por lo tanto, el rol del docente, en esta labor, es activo, mediador y orientador. La influencia del docente es real y penetrante en los intereses intelectuales de los estudiantes (la mayoría de veces el estudiante desea responder a lo que el docente espera de él, satisfacer al docente y no lo que la solución de ciertos problemas requiere).

Fases del pensamiento reflexivo:

Para Dewey, los seres humanos pasamos por dos fases importantes en las que se dan procesos de pensamiento reflexivo para conocer o realizar un acercamiento a determinado fenómeno; la primera fase es la que exige dudar acerca de algo, un estado de dificultad mental que exige llevar a cabo procesos de pensamientos o sucesión de ideas y/o creencias; el pensamiento no llega porque sí; al contrario requiere que algo lo evoque, lo promueva; la segunda fase, el autor la denomina como una fase de caza para referirse a ese proceso de búsqueda de la verdad, proceso de investigación y acercamiento a la verdad desde fundamentos observables; es decir, la que permite conocer el fenómeno, ratificar o descartar creencias con base en las evidencias y realizar conclusiones.

A continuación, se ilustra de forma resumida las fases anteriormente mencionadas.

Figura 6. Fases procesos de pensamiento



Fuente: Elaborada por la investigadora a partir de lo expuesto por Dewey.

⁵⁴ Ibid. p.65

La importancia de la teoría de Dewey, para esta investigación, es muy amplia, puesto que sin ser denominada desde su obra pensamiento crítico, el pensamiento reflexivo, desde todos sus acercamientos, responde vastamente a las teorías que en este mismo documento se esbozarán analíticamente. Cabe destacar que el valor del pensamiento reflexivo, en la educación, es profundo, lo cual exige que los docentes, formados en procesos de investigación, lo conozcan y promuevan en el aula. El pensamiento reflexivo, desde esta obra, pretende la liberación de la actividad impulsiva o rutinaria del ser humano, posibilita la creación e invención; es decir, el ingenio para controlar y conocer los fenómenos; gracias a la capacidad de crear artefactos, estrategias o tecnología, el ser humano puede llamarse *civilizado*; así mismo, el pensamiento reflexivo permite dar sentido a cada uno de los estímulos percibidos; permite dar valores o significados diferentes, de acuerdo a las experiencias tenidas con cada fenómeno u objeto, lo cual permitirá la capacidad de controlarlos apropiadamente.

Dewey afirma que el pensamiento se puede desarrollar a partir de métodos específicos. A continuación tendremos en cuenta la definición de este autor del término:

Método: “Conjunto de operaciones por medio de las cuales la maquinaria del pensamiento se mantiene en marcha y se pone en funcionamiento cualquiera que sea el tema de que se trate”⁵⁵; el adiestramiento de estas capacidades no arrojará resultados uniformes, pues este autor afirma que no hay capacidades únicas, sino que el ser humano, a partir de sus recuerdos, creencias y experiencias las desarrolla. El buscar formas para evocar procesos de pensamiento promoverá la curiosidad, la sugerencia, los hábitos de exploración y de comprobación, la sensibilidad, el espíritu investigativo o amor por la investigación, la idoneidad y la capacidad de prueba de hechos. En el método influye todo aquello que en la escuela evoque de manera positiva en los estudiantes la formación del pensamiento, lo regule según las causas y lo oriente.

⁵⁵ Ibid. p.63

4.2.2 Paulo Freire y el pensamiento crítico. La necesidad o el interés por la educación y formación de individuos libres, incluye a Paulo Freire dentro de la discusión sobre el valor de educar pensadores críticos, término que, sin embargo, no aflora en la obra a la cual se acude para dar validez teórica a esta propuesta; pero que se manifiesta en un estado implícito, que se convierte en fondo de su aporte pedagógico; desde el texto *“La educación como práctica de la libertad”* Freire hace énfasis en educar en libertad, desde la perspectiva de sujetos activos, con conciencia y autorreflexión, que les permita ser autores en sus contextos, con pensamiento independiente que puedan pasar a estados de la conciencia ingenua a la conciencia crítica. Considera al hombre como un ser integro que requiere una educación enfocada en: “la necesidad de una permanente actitud crítica (único medio por el cual el hombre realizará su vocación natural de integrarse, superando la actitud del simple ajuste o acomodamiento, comprendiendo los temas y las áreas de su época)”⁵⁶ pensar críticamente, desde la educación, como práctica de la libertad, desalojará el miedo a ser, a creer en las posibilidades, erradicará la esclavitud a la que somete el falso líder y la necesidad de existir bajo las expectativas de otros, pues estas son las consecuencias de perder el sentido crítico en la educación. La educación en libertad es, en palabras de Freire: “una educación que le facilitase la reflexión sobre su propio poder de reflexionar y que tuviese su instrumentación en el desarrollo de ese poder, en la explicación de sus potencialidades, de la cual nacería su capacidad de opción”⁵⁷

Sin duda, Freire también dio importancia a la formación del pensamiento crítico y al valor de la argumentación en su desarrollo. A continuación se muestra cómo ha sido la evolución en los procesos de pensamiento para este pedagogo, fases que, señala, todo ser humano debe pasar para evolucionar y poner en práctica su libertad:

⁵⁶ FREIRE, Paulo. LA EDUCACIÓN COMO PRÁCTICA DE LA LIBERTAD. Pág 13. En línea: <http://www.educacionsalta.com.ar/files/archivos/bibliotecas/3/eccbc87e4b5ce2fe28308fd9f2a7baf3.pdf>. Consultado el 17 de enero de 2017.

⁵⁷ Ibid. p.22.

Figura 7. Fases procesos de pensamiento



Fuente: Elaborada por la investigadora a partir los postulados de Freire.

La intransitividad de conciencia “es la falta de compromiso del ser humano con su existencia”⁵⁸, es una fase del pensamiento donde el ser individuo presenta incapacidad de captación de su contexto real; es decir, se limita su esfera de comprensión y se limita a responder a necesidades de existencia vital; en la transitividad ingenua el individuo empieza a pensar en nuevas cosas, distintas al plano vital, empieza a comprender su existencia y a preocuparse por nuevos problemas, aunque esta fase se caracteriza por la simplicidad de los problemas, la fragilidad argumentativa, la falta de diálogo y el exceso de polémica; por último la fase transitividad crítica se evidencia como un producto de la pedagogía crítica, basada en pilares de educación con responsabilidades sociales y políticas, su mayor característica se da en el interés por la profundización en la interpretación de los problemas y la seguridad argumentativa. Cabe destacar que estas tres etapas marcan el desarrollo social e intelectual de una sociedad.

Freire reconoce que el ser humano es de naturaleza pluralista, aun en su propia singularidad y que en su contacto con el mundo pone en juego su sentido crítico: “La captación tanto de los datos objetivos de su realidad como de los lazos que

⁵⁸ Ibíd. p.22.

unen un dato con otro, o un hecho con otro, es naturalmente crítica, por ello reflexiva y no refleja”⁵⁹ Por lo tanto, se puede afirmar que el pensar críticamente ha sido puente para establecer procesos formativos exitosos e invaluables para la sociedad, no en vano pedagogos como éste han asumido su tarea de transformar la sociedad con base en la profunda creencia de que educar es permitir ser libre, es buscar la formación de pensadores críticos.

4.2.3 Teun A. Van Dijk y el pensamiento crítico. Teun A. Van Dijk da importancia a procesos de desarrollo del pensamiento crítico, tendencia que se refleja en su obra: al “*Análisis crítico del discurso*”⁶⁰ investigación que hace énfasis en la necesidad de formar en el análisis crítico de los discursos de aquellos que tienen y ejercen un dominio especial en las clases sociales vulnerables, para darle a éstas poder y permitir sociedades más justas y equitativas. Considerando los principios mismos del ACD, los cuales puntualizan en que los discursos contribuyen a la sociedad y a la cultura y, a su vez, son una forma de acción social, pues la mente controla las acciones; así, desde esta perspectiva se afirma que quien influye en la forma de pensar de una persona o grupo, directamente influye sobre sus acciones; y es en este punto donde recae la importancia de pensar críticamente, para evadir todo tipo de manipulación que se desee hacer desde cualquier tipo de discurso. Por lo tanto, Van Dijk propone formar en el análisis crítico del discurso, lo cual desde la perspectiva de esta investigación, es una forma más de sugerir - educar y formar- pensadores críticos, pues claramente este autor impone la responsabilidad ética de reconocer las múltiples formas en que se ejerce dominación desde los diferentes discursos y cómo las prácticas sociales lo benefician.

⁵⁹ Ibid. p.11.

⁶⁰ VAN DIJK, Teun A. El análisis crítico del discurso. Anthropos (Barcelona). 1999, p. 24. En línea en: <http://www.discursos.org/oldarticles/El%20an%20lisis%20cr%20tico%20del%20discurso.pdf> consultado el 25 de junio de 2017.

La mayoría de los estudiantes, de este contexto de intervención, evidencian únicamente control activo sobre el habla cotidiana; es decir, control sobre el discurso con sus familias, profesores, amigos o jóvenes de las mismas edades; un dominio pasivo del discurso. Pero son vulnerables a los discursos de los cantantes, actores, y youtubers (entre otros grupos que representen alguna moda); este último grupo, por ejemplo, influye notablemente en sus concepciones sobre la vida, sus creencias, sus gustos y expectativas. Estos grupos pueden decirles lo que deben creer o hasta como ser. Según Teun A. Van Dijk “controlar las mentes de la gente es el otro medio fundamental para reproducir el dominio y la hegemonía”⁶¹.

Pretender formar en el análisis crítico del discurso es, en esta propuesta, pretender fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico para contrarrestar esas desigualdades sociales a las que se refiere Van Dijk en su obra. Un discurso pedagógico orientado a la transformación de paradigmas sociales acríticos, proceso que requiere despertar la conciencia crítica del estudiante y por ende el reconocerse como agente social activo. “El ACD es así una investigación que intenta contribuir a dotar de poder a quienes carecen de él, con el fin de ampliar el marco de la justicia y de las igualdades sociales”⁶². En consecuencia, se hace visible una cercanía teórica entre los postulados de Paulo Freire y Teun A. Van Dijk, quienes dan importancia al despertar crítico de los individuos para asumir papeles activos en sus contextos, lo cual, desde esta propuesta, exige determinar el nivel crítico con el que los estudiantes enfrentan los diferentes textos y a su vez motivar a la producción de textos con sentido crítico y autocrítico.

4.2.4 Richard Paul y Linda Elder: fundación del pensamiento crítico. Después de la conceptualización del pensamiento, pensamiento reflexivo y el método, se hace un acercamiento al concepto del pensamiento crítico y sus generalidades a

⁶¹ Ibid. p.28.

⁶² Ibid. p.24.

partir de los teóricos de la fundación del pensamiento crítico Richard Paul y Linda Elder, quienes elaboraron un material muy completo acerca del tema base de esta investigación y de quienes se toman varias obras como fundamentos teóricos del mismo. En primera medida, los autores de la mini-guía del pensamiento crítico, al igual que Dewey, afirman que el pensar es parte de la naturaleza humana, pero que, a su vez, algunas formas de pensar pueden ser procesos arbitrarios, parcializados o basados en prejuicios, es decir: “pensamiento de mala calidad” Por lo tanto, consideran que se debe buscar la excelencia del pensamiento y ejecutarse de forma sistemática. La excelencia del pensamiento yace en el pensamiento crítico, el cual es definido como:

Pensamiento crítico (PC): “Es ese modo de pensar sobre cualquier tema, contenido o problemas, en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales”⁶³. Definición que enfatiza en que todo acto de pensamiento crítico proveerá situaciones de mejora o evolución en la calidad de vida, este se considera un proceso “auto-dirigido, auto-disciplinado, auto-regulado y auto-corregido”⁶⁴, es decir, un proceso consciente, lo cual implica la formación en autonomía, en sistemas educativos que promuevan la presencia activa del sujeto y que a su vez abran caminos directos al desarrollo de habilidades del pensamiento con base en la formulación de problemas, evaluación de la información que el medio provee, búsqueda continua de soluciones y conclusiones, formación en mentalidad abierta; es decir, la comprensión de sistemas alternos de pensamiento que favorezcan la comunicación efectiva, el cual es el fin último para estos autores, quienes consideran que al idear soluciones a problemas complejos se darán ambientes comunicativos efectivos.

⁶³ PAUL, Richard & ELDER, Linda. La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas. Fundación para el Pensamiento Crítico. 2003. En línea en: <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf> consultado el 5 de noviembre de 2016.

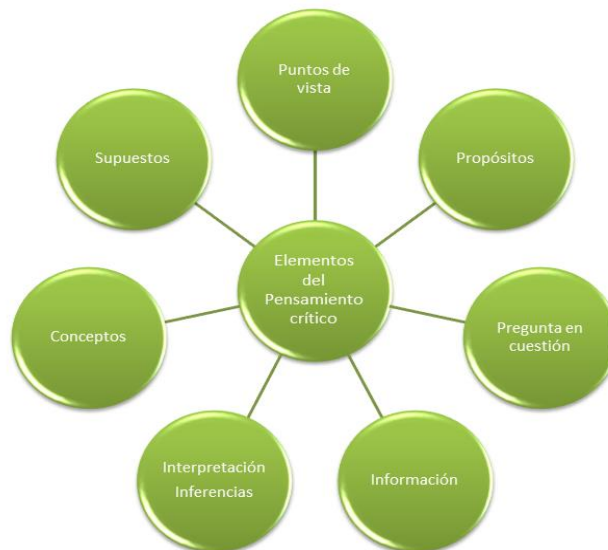
⁶⁴ Ibíd. p.4.

El PC permite centrar los objetivos de aprendizaje de los estudiantes, les prepara para tener propósitos claros y preguntas definidas, les permite dudar y cuestionarse sobre la información, los diferentes puntos de vista y las conclusiones; además, amplía la importancia de ser claros, exactos, neutrales y profundizar sobre temas de interés con lógica e imparcialidad, todas estas destrezas serán aplicadas al hablar, escribir, leer y escuchar en cada una de las asignaturas escolares o en la vida personal y profesional.

Los elementos del pensamiento crítico⁶⁵

Ocho elementos del pensamiento crítico se deben tener en cuenta si se desea conocer las implicaciones del mismo. A continuación se elabora un esquema y se explican según el aporte teórico del autor del que se viene haciendo alusión:

Figura 8. Elementos del pensamiento crítico



FUENTE: Elaborada por la investigadora a partir de lo expuesto en la mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas

⁶⁵ Ibíd. p.6

En primera medida se hace referencia a un *Propósito*, el cual se encuentra en cada razonamiento, este debe ser realista y con sentido; seguidamente, en *la pregunta cuestión*, ésta responde a un asunto o problema específico, debido a que cada razonamiento explica algo, en este elemento se sugiere formular la pregunta de varias formas; así mismo, todos los razonamientos se basan en una *información específica*, quien apoya los datos que se tienen del problema, en este elemento es importante escoger información clara, precisa y relevante. Un razonamiento contiene *interpretaciones e inferencias* por las cuales se llegará a conclusiones que llenan de sentido a los datos seleccionados; a su vez los razonamientos se expresarán mediante *conceptos e ideas* que inmediatamente lo moldearán, los cuales deben ser explicados con claridad; así mismo, los razonamientos se fundamentan en *supuestos* los cuales deben ser justificables y determinantes para el punto de vista, cabe considerar que todo razonamiento tiene *implicaciones o consecuencias*, estas pueden ser positivas o negativas y, por último, se debe considerar si el punto de vista o perspectiva, al ser evaluado, permite considerar otros puntos de vista o por el contrario éste presenta fortalezas que lo permiten contemplar con mayor fuerza.

Características intelectuales de un pensador crítico

Para Richard Paul y Linda Elder, el ser humano debe considerar ocho “características intelectuales esenciales”⁶⁶:

- ✓ Humildad Intelectual: estar consciente de los límites de su conocimiento, las limitaciones de sus propios puntos de vista, es decir reconocer qué es lo que se conoce y qué es lo que se ignora; sin pretensiones ni jactancias.
- ✓ Entereza Intelectual: Ser conscientes de la necesidad de enfrentarse a retos intelectuales complejos, exigencia personal para defender ideas que aunque parezcan absurdas tienen fundamentos lógicos; además de reconocer cuando las

⁶⁶ Ibid. p.15.

creencias carecen de fundamentos y son falsas, la entereza implica el no conformarse.

✓ Empatía Intelectual: esta característica considera el ponerse en el lugar del otro para entenderlo, entender sus puntos de vistas y/o perspectivas, esto conlleva a poder razonar a partir de las ideas o supuestos de otros; a la construcción cooperativa de conocimiento.

✓ Autonomía Intelectual: aprender a pensar por sí mismo, dominar los procesos intelectuales personales, colocando por encima de las creencias la razón; es decir, despojarnos de las creencias que limitan todo acto de pensamiento basado en la razón.

✓ Perseverancia Intelectual: perseguir el conocimiento a pesar de las dificultades y los obstáculos, considerando las frustraciones y superarlas para avanzar en los procesos de pensamiento.

✓ Confianza en la razón: Esta cualidad requiere exigirse desarrollar facultades para razonar, exigirse tener visiones racionales, a llegar a pensar de forma coherente, es decir de forma lógica; y así vencer obstáculos mentales propios de la condición que no permiten el origen de conclusiones razonables.

✓ Imparcialidad: Es tener la capacidad de ser neutral ante todos los puntos de vista, y alejar los sentimientos que puedan obligar a tomar partido en ciertas situaciones en la que no predomina el razonamiento, dejar a un lado los intereses personales, adhiriéndose a los estándares intelectuales sin pretender sacar ventaja.

✓ Integridad Intelectual: Ser honesto cuando se llevan a cabo procesos de pensamiento, actuar con coherencia según lo que se piensa y se defiende y reconocer las propias incoherencias.

Pasos de desarrollo del pensamiento crítico

Ser un pensador crítico no se da por antojo humano en algún momento específico; al contrario, a medida que se evoluciona intelectualmente el ser humano avanza en procesos de pensamiento más complejos hasta que se vuelven hábitos y parte

del diario vivir. A continuación se muestran “los pasos del desarrollo del pensamiento crítico”⁶⁷, propuestos en la mini-guía del pensamiento crítico.

Figura 9. Pasos para el desarrollo del pensamiento crítico



FUENTE: Elaborada por la investigadora con base en la mini-guía del PC.

Como se puede observar en la pirámide, las personas inician su proceso de desarrollo del pensamiento crítico en un estadio de pensamiento irreflexivo. En él, el ser humano no es consciente de los diferentes problemas que se tienen en los procesos de pensamiento; en este aspecto se establece una relación estrecha entre la teoría de la fundación del pensamiento crítico y Dewey, pues se puede evidenciar que es, en este nivel, donde el ser humano es manipulado por las creencias y éstas no le permiten avanzar racionalmente tal y como lo expresa Dewey. En el segundo nivel, el Pensador retado, la persona reconoce sus problemas o limitaciones del pensamiento y las enfrenta; en un tercer nivel, la persona ya es un pensador principiante, lo cual exige mejorar los procesos de pensamiento pero se limita a ser consciente mas no a practicarlo con regularidad;

⁶⁷ Ibid. p.23.

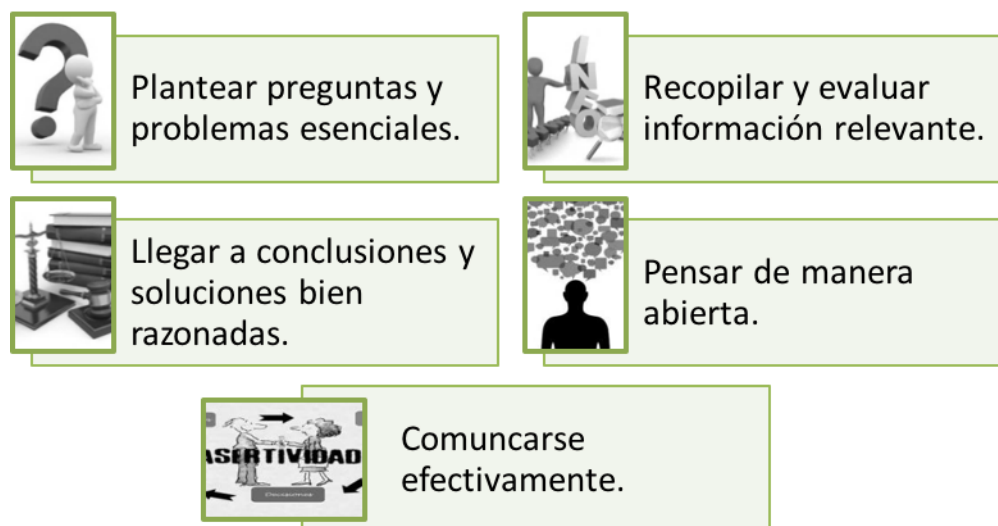
es decir, es un proceso de mejora de pensamiento perezoso. Es en el nivel del pensador practicante donde se reconoce la necesidad de la práctica regular de procesos de pensamiento elaborados y constantes; seguidamente, se encuentra el nivel del pensador avanzado, el cual solo es producto de la práctica constante, uso continuo del razonamiento, someterse a la duda continua, la curiosidad, a la actividad intencionada de confrontar creencias con la razón, de mediar conocimiento y buscar soluciones. Por último, el nivel ideal, el pensador maestro, quien es producto de los buenos hábitos de pensamiento, los cuales se vuelven naturales e inherentes al pensador, el cual es reflejo de las cualidades universales del pensamiento y práctica constante de la justicia intelectual.

Estándares de competencias para el pensamiento crítico

Con la intención de persuadir y volver cultura educativa la implementación de procesos de desarrollo del pensamiento crítico, los directores de la fundación para el pensamiento crítico elaboraron “los estándares de competencias para el pensamiento crítico”⁶⁸ los cuales se convierten en una guía para los docentes, en la que pueden encontrar de forma organizada estándares, principios, desempeños, indicadores y resultados con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico, la cual se sugiere desde este proyecto investigativo a todos los docentes para hacer de sus prácticas pedagógicas verdaderas garantes de procesos formativos basados en el uso del raciocinio crítico; la autodisciplina, y el fomento de hábitos intelectuales. A continuación se ilustra qué habilidades desarrollarán los estudiantes mediante el direccionamiento y uso de estos estándares:

⁶⁸ PAUL, Richard & ELDER, Linda. LOS ESTÁNDARES DE COMPETENCIAS PARA EL PENSAMIENTO CRÍTICO. Fundación del pensamiento crítico. 2005. En línea www.criticalthinking.org consultado el 2 de diciembre de 2016.

Figura 10. Habilidades a desarrollar mediante el uso de estándares



FUENTE: Elaborada por la investigadora a partir de la propuesta de Estándares de competencias para el PC presentada por Richard Paul y Linda Elder.

Los estudiantes, formados bajo estos estándares de competencia, podrán valorar el pensamiento crítico y las habilidades que éste implica desarrollar, como por ejemplo la comunicación asertiva; habilidad que les permitirá solucionar problemas complejos en ambientes cooperativos; así mismo, evitar las tendencias egocéntricas naturales a las personas y, por último, la necesidad continua de usar la razón para la solución de problemas y acercamiento a los nuevos conocimientos.

¿Es posible evaluar el pensamiento crítico en el aula?

Para esta tarea, la fundación para el pensamiento crítico propone una serie de competencias que se deben desarrollar en el estudiante y que se pueden medir mediante esas capacidades y disposiciones del pensamiento crítico que se manifiestan en lo que dicen, lo que escriben o la retroalimentación que un estudiante da a los demás. Para realizar este seguimiento, en el desarrollo del

pensamiento crítico, se emplean rubricas maestras, las cuales se utilizan como guía de puntuación para evaluar el desempeño del estudiante en cada estándar. La fundación para el desarrollo del pensamiento crítico propone 25 estándares de desarrollo del pensamiento crítico, de los cuales por las particularidades de esta propuesta investigativa, se toman algunos para desarrollar en la secuencia didáctica. A continuación se muestra un ejemplo de una matriz de estándares, en este caso el estándar 1:

Tabla 2. Matriz de estándares de desarrollo del pensamiento crítico

ESTANDAR 1	INDICADOR DE DESEMPEÑO Y DISPOSICIÓN
Los estudiantes que piensan críticamente reconocen que todo pensamiento tiene un propósito, objetivo, meta o función.	Los estudiantes que piensan críticamente buscan comprender no solo lo que están aprendiendo sin el porqué; formulan propósitos, metas y objetivos que son claros, razonables, y justos. También identifican propósitos que no son claros, que son inconsistentes, irreales e injustos.
RESULTADOS	
1. Los estudiantes explican con sus propias palabras (claramente y con precisión) el propósito y significado de lo que está sucediendo en clase—de las actividades dentro del aula, exámenes y tareas. 2. Los estudiantes explican con sus propias palabras (claramente y con precisión) el propósito de la materia o disciplina que está siendo estudiada. 3. Los estudiantes explican con sus propias palabras (claramente y con precisión) el propósito de razonar en un problema o asunto (dentro de una disciplina o materia, o entre disciplinas). 4. Los estudiantes explican con sus propias palabras (claramente y con precisión) el propósito de razonar los problemas de su propia vida. 5. Los estudiantes notan cuando ellos u otros estudiantes se desvían del propósito sobre el que se está tratando, y redireccionan el pensamiento nuevamente hacia el propósito. 6. Cuando se les dice que seleccionen una meta o un propósito (por ejemplo que elijan un problema a resolver), los estudiantes demuestran la capacidad de adoptar fines realistas. 7. Los estudiantes eligen metas secundarias (instrumentales) razonables que tienen sentido al trabajar hacia el logro de la meta final. 8. Los estudiantes regularmente ajustan su pensamiento hacia sus propósitos finales. 9. Los estudiantes eligen propósitos y metas justas que consideran las necesidades y derechos relevantes de los demás (y evalúan lo justo de los propósitos de los demás).	

FUENTE: www.criticalthinking.org

4.2.5 Técnicas para desarrollar pensamiento crítico en el aula. Apoyando las ideas anteriores, sobre el desarrollo del PC, el pedagogo Agustín Campos Arenas afirma en su obra: *“Pensamiento crítico técnicas para su desarrollo”*⁶⁹ que el progreso del mismo debe ser asumido por profesionales que conozcan teóricamente sus procesos de desarrollo y generalidades conceptuales. En el caso de la educación hace énfasis en el deber de los profesores de proveer ambientes propicios para su desarrollo, además de lograr activar positivamente los estudiantes para desplegarlo; sin embargo, también hace énfasis en su carácter progresivo, pues el PC se va desarrollando a lo largo de la vida y el pensador crítico va perfeccionando sus habilidades cada día. Por último, declara su carácter interdisciplinar; por lo tanto, sugiere que el desarrollo del PC debe ser una tarea de todas las asignaturas y es una responsabilidad que la institución debe transversalizar.

Campos Arenas realiza un estudio teórico riguroso sobre las características de un pensador crítico, con base en estudios de Steven D. Schafersman, Silverman and Smith, Collage of Nursing, Robert Ennis, Peter A. Facione, y Richard Paul, de este último se han expuesto estas características anteriormente. A continuación, se muestra un cuadro que sintetiza, expone y compara las características de un pensador crítico:

Tabla 3. Características de un pensador crítico

Steven D. Schafersman	Silverman and Smith	College of Nursing	Robert Ennis	Peter A. Facione
-Formula preguntas pertinentes. -Recoge y evalúa información relevante.	-Analiza asuntos complejos. -Toma decisiones con	-Es buscador de la verdad.	-Mente abierta. -Está bien informado. - Juzga la	-Claridad en sus enunciados, preguntas o preocupaciones.

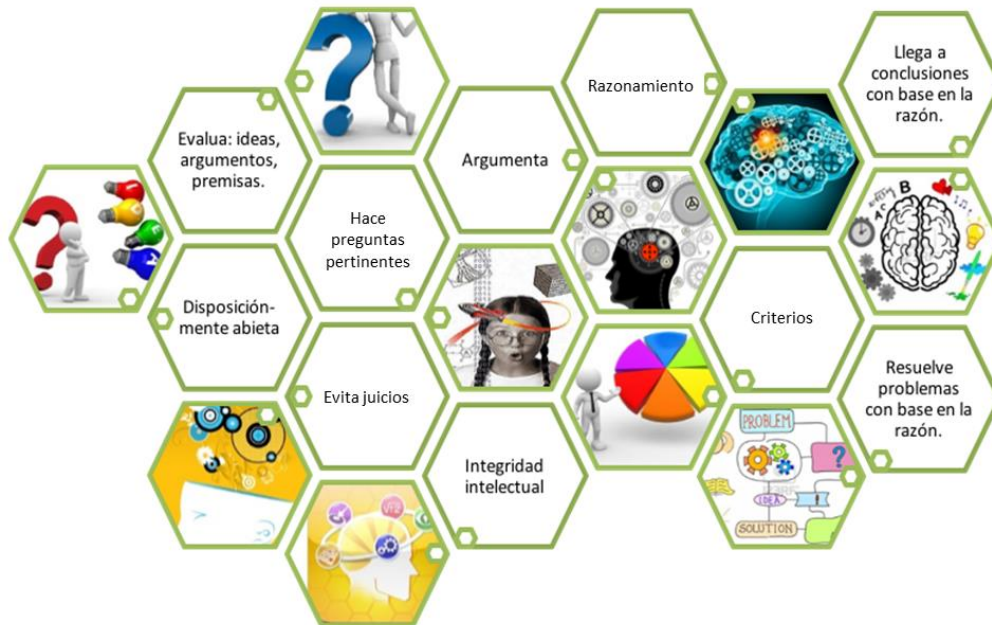
⁶⁹ CAMPOS, ARENAS. Agustín. *Pensamiento crítico Técnicas para su desarrollo*. Editorial Magisterio. Bogotá. 2007.124p.

-Usa hábil e imparcialmente evidencias. -Organiza pensamientos. -Evita juicios. -Encuentra similitudes y analogías. -Aprendizaje autónomo. -Aplica técnicas de resolución de problemas. -Cuestiona sus propios puntos de vista. -Es consciente de sus limitaciones. - Llega a soluciones y conclusiones haciendo uso de la razón. -Emite juicio con base en evidencias.	sustento lógico. - Sintetiza información. - Evalúa la lógica, validez y relevancia de los datos. - Resolver problemas desafiantes. -Usa el conocimiento y la comprensión para explorar nuevos interrogantes. - Cuestiona las premisas. - Identifica argumentos y juzga su validez.	-Mente abierta. -Analítico. - sistemático. - Seguro. - Inquisitivo. - Maduro- Juicios reflexivos. -Honesto. - Prudente.	credibilidad de las fuentes. -Identifica conclusiones, razones, y premisas. -Juzga la calidad de un argumento. -Desarrolla y defiende una posición razonable. -Formula preguntas apropiadas. - Define términos según el contexto. -Llega a conclusiones justificadas.	-orden al trabajar aspectos complejos. -Disposición al buscar información importante. - Razonabilidad. -Persistencia. Precisión.
--	--	--	---	--

FUENTE: Síntesis elaborada por la investigadora con base en el estudio Teórico realizado por Agustín Campos Arenas.

Con base en esta recopilación, se hace un análisis de sus puntos de encuentro y se llegan a establecer las siguientes características que sintetizan y reúnen cada una de las propuestas en un solo esquema de características propias de un pensador crítico:

Figura 11. Habilidades de un pensador crítico



FUEN

TE: Elaborada por la investigadora a partir de CAMPOS, ARENAS. Agustín. *Pensamiento crítico Técnicas para su desarrollo*. Editorial Magisterio. Bogotá. 2007.124p.

Como se puede observar para los estudiosos del pensamiento crítico, la persona que piensa críticamente evalúa los diferentes puntos de vista, cuestiona hipótesis o argumentos, evalúa la lógica y relevancia de los datos, con base en criterios específicos; además formula preguntas pertinentes, las expresa de forma clara y con precisión, las resuelve e intenta argumentar con base en la razón, evita hacer juicios o los emite con base en hechos; en cuanto a la integridad intelectual en esta característica se reúnen todos los aportes de Paul quien asigna varias característica intelectuales que debe tener un pensador crítico.

Técnicas para desarrollar pensamiento crítico

- **Trabajos escritos:** El uso de trabajos escritos permite al estudiante organizar evidencias y argumentos que validen sus diferentes puntos de vista, al

mismo tiempo les exige considerar otros puntos de vista. Para ello, el estudiante debe llevar a cabo un proceso planificado y organizado. Para este propósito, el docente debe establecer un punto de partida que motive a la producción y fomente la indagación.

- **Diálogo controversial:** Es una técnica que propone Campos Arenas, la cual considera de gran importancia “por su efectividad”⁷⁰, en esta actividad se hace uso del aprendizaje cooperativo y se tiene como característica el uso de temas controversiales para que sean discutidos por los estudiantes quienes tienen que adoptar diferentes posiciones y defenderlas. En esta actividad se deben discutir y defender argumentos intelectualmente coherentes, persuadir, debatir puntos de vista de manera razonada.

- **Estudio de caso:** Esta técnica exige presentar a los estudiantes una situación o caso y, a partir de él, sugerir un espacio de discusión, lo cual permite a los estudiantes llegar a conclusiones a partir de la discusión misma. Para ello, el docente debe plantear preguntas que permitan a los estudiantes fomentar espacios de reflexión y motive su participación.

- **Lectura crítica:** Esta técnica exige exponer a los estudiantes en ambientes de lectura que requieran desarrollar una actitud cuestionadora, aprender a evaluar la información contenida en un texto, “la lectura crítica es considerada como un elemento crucial para el pensamiento crítico”⁷¹ la lectura crítica y el pensamiento crítico son procesos simultáneos⁷².

- **Escribir para pensar:** Promover el pensamiento, a partir de la escritura, ha sido una técnica de gran importancia para varios académicos, según lo expresa Campos Arenas en su texto orientador de esta propuesta. En esta técnica se sugiere la escritura libre o no planificada y la escritura organizada bajo criterios establecidos por el profesor.

⁷⁰ Ibid. p.73.

⁷¹ CAMPOS, ARENAS. Op. cit., p.54.

⁷² KURLAND. D, J. Lectura Crítica Versus Pensamiento crítico. <http://www.eduteka.org/LecturaCriticaPensamiento2.php>. Citado por CAMPOS, ARENAS. Agustín. Pensamiento crítico Técnicas para su desarrollo. Editorial Magisterio. Bogotá. 2007.55p.

- **Uso de organizadores gráficos:** Esta técnica se señala como fundamental para desarrollar pensamiento crítico, en ella el razonamiento se manifiesta gráficamente. Esta permite clarificar los aspectos que se tienen de un concepto, se representan conclusiones y/o argumentos o puntos de partida.

4.2.6 Producción textual: aproximaciones desde estudios realizados por Daniel Cassany. Desde esta propuesta se pretende potenciar el pensamiento crítico a partir de procesos de producción textual; por lo tanto, se aborda a Daniel Cassany desde sus obras: *“Describir el escribir”*⁷³ y *“La cocina de la escritura”*⁷⁴, en ellas se abordan conceptos importantes para la propuesta como:

Proceso de composición

Todas las acciones que realiza un escritor antes de presentar una versión final de su escrito. Entre ellas se encuentran: pensar, buscar ideas, planear, organizar, formular objetivos y el hecho formal de redactar un texto con sentido y finalidad. En este proceso se evidencian estrategias de composición y, al mismo tiempo se hacen visibles las dificultades. Todo este proceso debe llevar implícito una actividad constante de evaluación, no solo de ideas de otros sino las propias y, todo ello implica tener una conciencia más estrecha del lector (para quien se escribe). Este proceso de composición se puede llevar a cabo mediante recursos que permiten, a la vez, desarrollar estrategias cognitivas al momento de escribir. Por ejemplo: Buscar ideas, organizarlas y por último redactar.

⁷³ CASSANY. Daniel. Describir el escribir. Paidós. España, 1989.232p.

⁷⁴ CASSANY. Daniel. La Cocina de la escritura. Anagrama. Barcelona, 1995.

Composición textual

“Proceso recursivo en el que el autor genera, desarrolla, redacta, revisa y finalmente expresa unas ideas determinadas”⁷⁵. Este proceso exige llevar a cabo procesos cognitivos en los que se plasma de manera coherente pensamientos, ideas, creencias, emociones, entre otras.

Código escrito

No se concibe como una simple acción de transcribir, de pasar lo oral a las letras, sino como un sistema comunicativo independiente de la oralidad. Es un medio comunicativo con características propias. A continuación se exponen los conocimientos que debe tener un escritor para realizar una composición textual y que, a su vez, ponen en manifiesto las características propias del código escrito:

- **Adecuación:** Es la característica que “determina la variedad (dialectal/estándar) y el registro (general/específico, oral/escrito, objetivo/subjetivo, formal/informal) que se debe usar”⁷⁶ para lo cual el escritor debe conocer y dominar el uso de recursos lingüísticos propios de cada situación.
- **Coherencia:** Esta propiedad textual permite establecer qué información es relevante o irrelevante, a su vez permite organizar una estructura lógica del texto, es decir la macroestructura o estructura general que llena de significado al mismo texto; por lo tanto la coherencia es una propiedad de naturaleza semántica.
- **Cohesión:** Es la propiedad textual que favorece la conexión entre las diferentes partes del texto (párrafos, frases, oraciones) para producir interpretaciones o asegurar la comprensión global del texto. La cohesión, por lo tanto, es de naturaleza sintáctica.

⁷⁵ Cassany. Op. cit, 26p.

⁷⁶ Ibíd. p.33.

Estas características dan al código escrito una personalidad propia que lo diferencia del código oral, de modo que un escritor debe utilizar los recursos lingüísticos, anteriormente definidos, para lograr una realización escrita exitosa. La autonomía del código escrito a la que se hace referencia exige un trato equitativo y separado en el aprendizaje de una lengua. Cassany⁷⁷ hace mención de tres modelos que estudian la relación entre el código escrito y el código oral:

Tabla 4. Modelos de relación entre el código escrito y el código oral

MODELO DEPENDIENTE (Tradicional)	MODELO EQUIPOLENTE (Círculo de Praga)	MODELO INDEPENDIENTE (Glosemática)
Supone lo oral como el acto primero de manifestación del lenguaje y el escrito como su transcripción gráfica.	El código oral y escrito tienen características comunes, sus funciones son distintas pero complementarias.	Los códigos oral y escrito son totalmente independientes, cada uno es asumido como una manifestación del lenguaje.

FUENTE: Elaborada por la investigadora.

Esta investigación considera el modelo independiente en cuanto a la relación del código oral con el código escrito, pues se parte de la idea de ser manifestaciones del lenguaje independientes y con características propias.

Desde este mismo autor, se hace énfasis en la no existencia de una única manera de escribir; por el contrario, afirma la existencia de una variedad de estilos de producción. A continuación se muestran los conocimientos, habilidades y actitudes que debe tener una persona para dominar el ejercicio de redacción:

⁷⁷ Ibid. p.49-51.

Tabla 5. Conocimientos, habilidades y actitudes en el ejercicio de redacción

Conocimientos	Habilidades	Actitudes
Adecuación Estructura y coherencia Cohesión Gramática Recursos retóricos	Comunicativa Buscar ideas Síntesis de Información Organizadores Gráficos Hacer borradores Valorar el texto Rehacer el texto	Gusto por la escritura Intensión clara al escribir Realización personal Importancia del escribir

FUENTE: Elaborada por la investigadora a partir de los estudios de Daniel Cassany.

Estos conocimientos, habilidades y actitudes dan al escritor un carácter integral, pero, sobretudo, expresan la necesidad de no solo dominar un código sino también proveerse de habilidades comunicativas y sentir un gusto por el oficio de escribir (entre otros aspectos señalados anteriormente).

Por otra parte, Cassany establece los conceptos de Competencia y Actuación en el código escrito, con base en la teoría Lingüista de Noam Chomsky:

Competencia: Son todos los conocimientos gramaticales y de la misma lengua que tiene cada autor. La competencia, en otras palabras, es el Saber.

Actuación: Es el acto mismo de composición textual, en el cual se hace uso de un conjunto de estrategias para la producción de un texto. La actuación es el saber hacer.

Tipología de escritor⁷⁸

Cassany establece cuatro tipos de escritores, los cuales se explican a continuación:

⁷⁸ Ibíd. p.22-24.

Escritor competente: Es el escritor que domina las reglas, hace uso de las estrategias de producción, es decir quien domina correctamente un código y se desenvuelve con éxito en su actividad de producción escrita.

Escritor no iniciado: Es quien no domina el código, tiene conocimientos incipientes del mismo y no utiliza estrategias de composición.

Escritor bloqueado: Es el escritor que ha adquirido el código pero presenta amplias dificultades al escribir, por lo que Cassany enfatiza en la necesidad de utilizar estrategias apropiadas para usar esos conocimientos que se tienen de la lengua.

Escritor sin código: Es quien conoce y aplica estrategias de composición pero no ha adquirido la lengua o el código.

Adquisición del código escrito

El código no es innato, este es adquirido del exterior, pero sí se tiene una capacidad innata de adquirir estos conocimientos lingüísticos. Cassany muestra, desde distintos teóricos, como: Smith Frank y Stephen Krashen el carácter espontáneo de la adquisición del código escrito, afirma que se aprende sin ningún tipo de instrucción formal, ni esfuerzo sino espontáneamente. A continuación se exponen estrategias sugeridas por Cassany para adquirir habilidades para ser un escritor competente:

Lectura: Se propone la lectura como una forma de aprender a escribir “el hábito y el placer de la lectura incrementan tanto la comprensión como la expresión escrita”⁷⁹, un buen escritor no se hace desde la enseñanza de la gramática y ejercicios de escritura, sino a partir de la lectura como estrategia que pone en contacto al estudiante con otros textos, los cuales contienen múltiples elementos que él necesita para aprender a escribir, pero, no solo el ejercicio de la lectura

⁷⁹ Ibíd. p.61.

sino la forma de leer, “leer como escritor”⁸⁰, leer con la convicción de escribir. El leer para escribir se muestra con una opción adecuada para cumplir con este propósito, pues lo que se aprende de textos, ya escritos, es válido porque éstos muestran el uso de conocimientos lingüísticos necesarios para los procesos de producción escrita.

Práctica de escritura: Se establece la necesidad de incrementar las prácticas de escritura en el aula; pero, sin embargo, se manifiesta la importancia de utilizar la lectura como actividad mediadora para la producción textual. Por otra parte, Cassany muestra, a través de varias investigaciones, que toma como referentes para señalar que “la instrucción gramatical no es demasiado efectiva para la adquisición del código”⁸¹

Corrección: Las actividades de corrección son positivas y ayudan cuando se van desarrollando, a medida en que se va construyendo el texto. Por el contrario, se afirma el no ser útil si se realiza al final de proceso de redacción.

4.2.7 Estrategias de intervención en el aula: Proceso de composición. Daniel Casanny presenta el: “*Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición*”⁸² como producto de un proceso investigativo que este autor llevó a cabo y en el que sus principales fuentes fueron los docentes que dirigen este tipo de proceso en el aula. A partir de este trabajo se establecen 10 estrategias para implementar, en el aula, y para promover procesos de composición textual.

1. El aprendiz escribe en clase: poner en práctica la composición, abrir espacios de escritura en clase, en la que se puedan socializar procesos cognitivos de escritura y la forma en que otros escriben. El docente es quien permite a los

⁸⁰ Ibid. p.73-76.

⁸¹ Ibid. p.63.

⁸² CASSANY, Daniel. Actitudes y valores sobre la composición escrita. En Revista Alegría de enseñar. No 40, Septiembre, 1999. p. 22-28. Cali (Colombia). ISSN: 0121-1471.

estudiantes escribir en clase, para que sea en el aula donde aprendan a hacerlo y desarrollen sus habilidades para la escritura; a su vez, los estudiantes desarrollarán procesos cognitivos a partir de la reflexión, el desarrollo de ideas, y el análisis de la lengua.

2. El aprendiz escribe cooperativamente: Se sugiere realizar actividades de producción escrita en las que se generen espacios de interacción entre los estudiantes, y a su vez permite la formación de escritores cooperadores que sepan y puedan trabajar en equipo.

3. El aprendiz habla de lo que escribe con compañeros y docentes: “Hablar y escuchar, conversar, interactuar, es el principal instrumento de aprendizaje”⁸³ Dialogar sobre los escritos realizados es una forma de captar ideas, interiorizarlas y poner en práctica la escritura. El permitir discriminar al estudiante entre lo dicho, de lo escrito, aproxima la escritura a contextos reales.

4. El aprendiz lee lo que escribe, con objetivos y procedimientos diversos: Se debe habituar al estudiante a leer sus producciones en clase, los borradores y sus textos finales, así el estudiante podrá autoevaluarse y desarrollar una actitud de autoreconocimiento de fortalezas y debilidades de cada texto, lo cual supone un examen detallado de lo que desea expresar y cómo lo expresa en el espacio escrito. Leer las propias composiciones es escucharse mientras se habla.

5. El aprendiz toma responsabilidades discursivas sobre su escrito: se autorregula.

En el proceso de composición es el autor quien decide qué quiere escribir, cómo va a escribir, a quién o quiénes y cómo llevará su proceso de corrección. La tarea de escribir debe llevar al desarrollo de la autonomía del estudiante, quien establece sus destinatarios, propósitos y forma de escribir. En el proceso escritura, el docente debe permitir al estudiante que sea él mismo quien planifique su texto.

⁸³ *Ibíd.* p. 22-28.

6. El aprendiz usa materiales y recursos contemporáneos: Permitir al estudiante el uso de los recursos que requiere para su proceso de composición es indispensable. Reconocer la necesidad del uso del diccionario, la enciclopedia, el computador en el aula es abrir espacios de composición con mayor eficiencia. En el proceso de composición, indudablemente, se requiere el uso de nuevas tecnologías para acceder al conocimiento. Es por ello que el docente debe generar espacios de interacción con la tecnología, que esté al alcance.

7. El docente escribe en el aula: en público, ante la clase, con el aprendiz: Cassany es muy enfático en mencionar la necesidad de que el docente muestre su gusto y sus habilidades para la escritura, que sea el docente el que se convierta en ejemplo, en modelo. Este autor considera que de esta forma será más fácil aprender: “poder ver en acción a un experto que ejemplifica las distintas técnicas, tareas mentales y físicas de que se compone, es participar en una situación comunicativa real”⁸⁴ Escribir con los estudiantes permitirá alejar la idea de que escribir es una actividad espontánea, que un texto se da de un golpe; escribir con los estudiantes permitirá ejemplificar un proceso de aplicación y desarrollo de habilidades para la escritura que siempre se deben poner en práctica y ejercitar.

8. El docente actúa como lector, colaborador, asesor, no como árbitro, juez o jefe: Una estrategia que propone el autor de este decálogo es mostrar cercanía y conocimiento de los textos que producen los estudiantes; se hace necesario que sea el docente quien lea los textos de sus estudiantes y reaccione positivamente ante ellos, haciendo alusión a su contenido y sus fortalezas y a su vez expresando alguna opinión o aspecto que se deba considerar en el texto, para evidenciar reacciones auténticas de corrección, alejada totalmente del autoritarismo. El docente debe ser claro al hablar con sus estudiantes sobre sus escritos y expresar con precisión lo que realmente interesa.

⁸⁴ *Ibíd.* p. 22-28.

9. Queda prohibido tirar o destruir productos intermedios: Los borradores son una muestra del interior mental, del proceso cognitivo que se llevó a cabo para lograr la versión final de un texto, muestra la ruta de pensamiento que se siguió para la elaboración de cada texto. Enseñar a valorar el borrador permitirá, al estudiante, reconocer su proceso como una construcción de sentidos.

10. Escribamos sobre todos los temas para hacer y conseguir cosas que nos interesen: es importante considerar que la escritura no debe limitarse a ciertos temas; por el contrario la escritura abarca infinitud de temas, es una manera de expresar el conocimiento, por lo tanto no puede limitarse. Considerar el interés del estudiante resultará más efectivo en el aula.

4.2.8 Procesos de argumentación y miniensayos. No existe una formula específica para llegar a ser un pensador crítico, pero Agustín Campos Arenas propone como estrategia importante: el aprender a identificar y caracterizar argumentos. Esta habilidad permite evaluar un argumento, reconocer su validez y construir nuevos a partir del mismo. Desde esta postura, se asume un enfoque didáctico que vincula la lectura como mediadora en la producción escrita y la argumentación como habilidad que potencia las demás habilidades propias de un pensador crítico. A continuación se establece una conceptualización y aproximación a este concepto tan importante para esta investigación:

Argumentar

Acoger la producción textual, desde el texto argumentativo, se convierte en un enfoque interesante debido a que le permite al estudiante pasar de la opinión a expresar argumentos claros y por tanto desarrollar ideas propias, sustentadas y justificadas, alejados de la educación tradicional y enfocando la propuesta a la educación contemporánea, la cual exige trabajar desde la escuela en un excelente nivel de desarrollo de la capacidad argumentativa de los sujetos en formación.

Julián De Zuburía Samper, en su texto: *“Las competencias argumentativas: la visión desde la educación”* define la argumentación como un proceso en el que el individuo ofrece razones o pruebas en apoyo a una idea; es decir, es un proceso de justificación, sustentación y ratificación de lo dicho; por lo tanto, los argumentos se convierten en “proposiciones que tienen como función esencial sustentar y apoyar lo afirmado en la tesis, para de esta manera, darle fuerza a las posturas personales, sociales o institucionales”⁸⁵. El proceso de argumentación supone, además, la interacción para cumplir con dos funciones específicas del mismo: el indagar y el evaluar, de forma tal que el individuo pueda elegir la mejor opción entre las que conllevan a la contradicción. Igualmente, un argumento debe alejarse de la subjetiva, pues ante el sentir propio o las necesidades propias se corre el riesgo de sesgar, y dejar de apreciar verdaderos procesos argumentativos y caer en la opinión.

“Al argumentar nos enfrentamos a la necesidad de superar limitaciones del pensamiento”⁸⁶ lo cual supone alejarse de todo dogmatismo, creencia, o idea carente de alguna lógica; en este punto es notable la similitud de pensamiento entre Zubiría y Dewey; dado a que, este último, también afirma que las creencias, las tradiciones, y esquemas culturales - sin ir en contra de estos- al igual que para Zubiría, podrían convertirse en limitaciones del pensamiento. Por lo tanto, se establece la necesidad de buscar la mayor infinidad de matices en una situación, en no polarizar las controversias, puesto que la argumentación “es ramificada, multidimensional y de naturaleza diversa y compleja”⁸⁷ aspectos necesarios para contemplar una realidad desde diferentes perspectivas, logrando una interpretación no sesgada y coherente.

En el texto anteriormente citado, el autor define características propias de la argumentación y los tipos de argumentos; en primera medida se exponen las

⁸⁵ De ZUBIRÍA Samper, Julian. *“Las Competencias Argumentativas: La Visión Desde La Educación”*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá. 2006. 220p.

⁸⁶ *Ibíd.* 114p.

⁸⁷ *Ibíd.* p.120.

características, siendo la primera la que hace referencia a su estructura ramificada o arbórea en la que se superpone una idea principal. En un segundo nivel, los argumentos que la sustentan y los subargumentos. Como segunda característica, se exige el reconocimiento de la discrepancia o el conflicto, puesto que la argumentación supone una controversia sobre la cual se lleva a cabo este interesante proceso de dar argumentos o soportes que respalden una idea. En tercer lugar, es probabilística, presenta matices entre las diferentes ideas (niveles de veracidad y adhesión). Una cuarta característica la considera el medio para acceder a la verdad. Característica fundamental para esta propuesta investigativa que busca el desarrollo del pensamiento crítico, dado que, en palabras de Zubiría: “la argumentación es la manera más clara y racional de validar un postulado, un hecho o un principio”⁸⁸ y, por último, una quinta característica le da el valor de ser una competencia compleja y multideterminada por lo que argumentar requiere de ciertos grados de abstracción.

Pueden existir diversidad de argumentos y múltiples variables para argumentar. Con respecto a los tipos de argumentos, Zubiría menciona los siguientes:

- ✓ Argumentos causales: Sustentan causas, hechos o situaciones que anteceden y explican el origen de alguna nueva situación.
- ✓ Argumentos empíricos: Acuden a la ejemplificación de lo que se afirma en la tesis, con el fin de señalar causas específicas que buscan comprobar la veracidad de la tesis.
- ✓ Argumentos analógicos: Enfatizan en un caso específico como acto de otro. Estos apoyan enunciados generalizados recurriendo a un caso de un nivel similar.
- ✓ Argumentos de autoridad: Hacer uso de una fuente experta en el tema, con reconocimiento o validez e imparcialidad, en este tipo de argumentos se debe considerar un nivel de sesgo en la fuente.
- ✓ Argumentos Deductivos: Se presentan leyes generales para apoyar ideas en particular.

⁸⁸ Ibíd. p.123.

Por otra parte se toma la obra de Fernando Vásquez Rodríguez: “*Las claves del ensayo*”⁸⁹ quien hace énfasis en el ensayo como una estrategia vigorosa para tener una mirada frente a las astucias de los medios masivos de información y para fortalecer la propia producción de conocimiento. “No se puede lograr mejores resultados en el papel si antes no se prepara la mente o si no se afirman las operaciones del pensamiento”⁹⁰ Desde esta perspectiva, se amplía la importancia de motivar y ejercitar al estudiante en las operaciones del pensamiento que faciliten o propician la argumentación. El fomento de la argumentación se inicia a partir de la idea de que el estudiante deba exigir a su pensamiento hallar razones para validar lo que dice, pero si no se cuenta con herramientas del pensamiento, las ideas quedan suspendidas en el aire, enunciadas o desprovistas de desarrollo argumental.

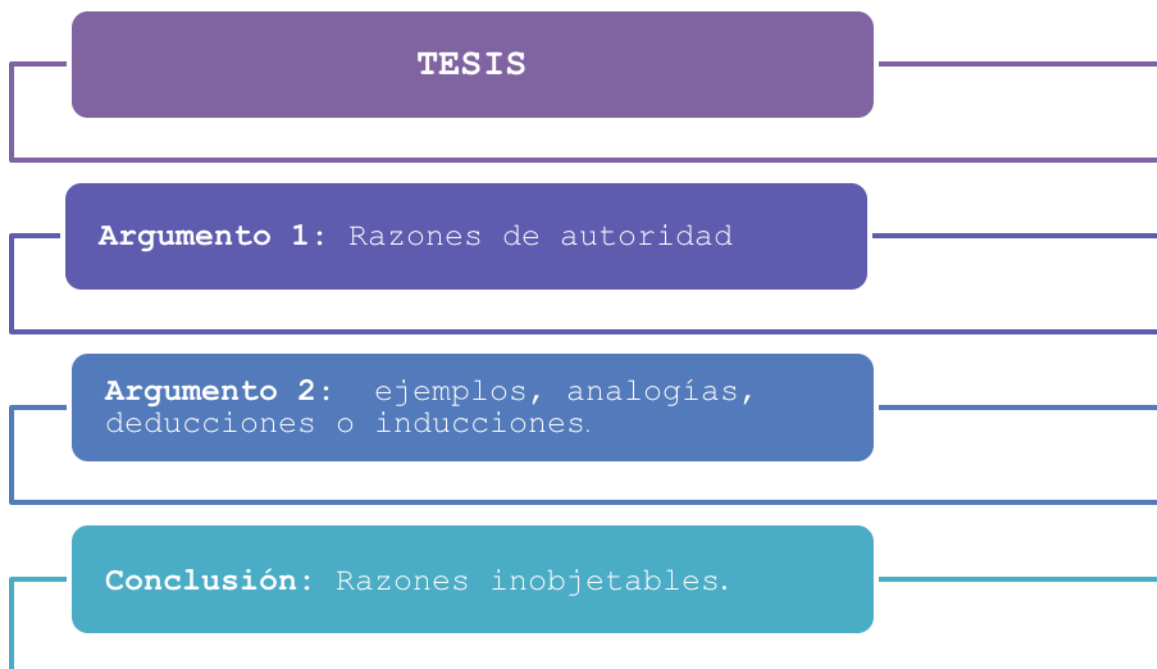
El Miniensayo

El miniensayo es una estrategia didáctica de escritura para involucrar al estudiante en el mundo de la argumentación; antes de lanzarlo en un camino de mayor complejidad, de producir textos con mayor extensión. A partir del miniensayo, el estudiante puede aprender las particularidades del texto argumentativo, que tiene una estructura dividida en cuatro párrafos.

⁸⁹ VÁSQUEZ, RODRIGUEZ. Fernando. *Las Claves del Ensayo*. Editorial Kimpres. Bogotá. Noviembre 2016. 286 pág.

⁹⁰ *Ibíd.* p.19.

Figura 12. Estructura del Miniensayo



FUENTE: Elaborada por la investigadora a partir de lo expuesto por VÁSQUEZ, RODRIGUEZ. Fernando, en el texto Las Claves del Ensayo.

Su macroestructura es una apuesta textual organizada que no se centra en la cantidad de hojas sino por el contrario en la calidad de las ideas, “escribir una página parece un reto menor, pero, tratándose del ensayo, se convierte en un excelente motivo para comprobar qué tanto somos capaces de levantar una tesis y mantenerla argumentativamente en vilo a lo largo de cuatro párrafos”⁹¹. Reto que propone al miniensayo, como el texto adecuado por sus características, para desarrollar procesos argumentativos de calidad en los estudiantes.

Esta propuesta investigativa se enfoca en fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del grado noveno; por lo tanto, el miniensayo, como texto

⁹¹ Ibíd. p. 63.

argumentativo, se convierte en el texto pertinente para explorar los procesos de producción escrita. Aunque es poco conocido por los docentes y estudiantes, este tipo de texto se proyecta como una estrategia novedosa, sencilla y a la vez exigente, pues el proceso para redactar de un miniensayo exige el desarrollo y ejercicio de habilidades propias de un pensador crítico, mencionadas anteriormente desde diferentes autores; habilidades como evaluar: variados puntos de vista, la lógica y la relevancia de los datos, la habilidad de expresar de forma clara y precisa el modo propio de pensar, argumentarlo y hacer juicios sobre el mismo, con base en la razón. Así mismo, exige el estudio minucioso de un tema para hablar de él con propiedad; por último, esta tipología textual permite que el estudiante explore su mundo intelectual, lo haga evidente a través de la escritura y fortalezca sus procesos de argumentación.

4.2.9 Características del aprendizaje y la interacción docente, estudiante y conocimiento. El proceso de enseñanza-aprendizaje es sin duda un proceso de interacción. Según SAINT-ONGE⁹², el aprendizaje no procede de forma lineal; en él se comprenden tres momentos especiales que se deben tener en cuenta y asegurar, para que se den procesos reales de aprendizaje: “activar el pensamiento, tratar las informaciones nuevas y asegurar la sincronización de los conocimientos”⁹³.

“Enseñar es, fundamentalmente, trabajar para establecer una relación peculiar, la relación pedagógica, una relación que lleva a una persona a adquirir nuevas capacidades”⁹⁴. Esta relación es triádica ya que en ella se conjugan tres elementos: el docente, el estudiante y el conocimiento. La relación entre el docente y el conocimiento es una relación didáctica, entre el docente y el estudiante se da una relación de mediación y cooperación, y entre el estudiante y

⁹² SAINT-ONGE, Michel. Yo explico, pero ELLOS... ¿aprenden? Enlace Editorial. D.R. © Secretaría de Educación Pública Argentina 28, Centro 06020, México, D.F. ISBN 970-18-4367-3. P. 85-182.

⁹³ *Ibíd.* p.94.

⁹⁴ *Ibíd.* p. 148.

el conocimiento una relación de estudio. A continuación se presenta una gráfica que ilustra estas relaciones anteriormente mencionadas.

Figura 13. Relaciones pedagógicas

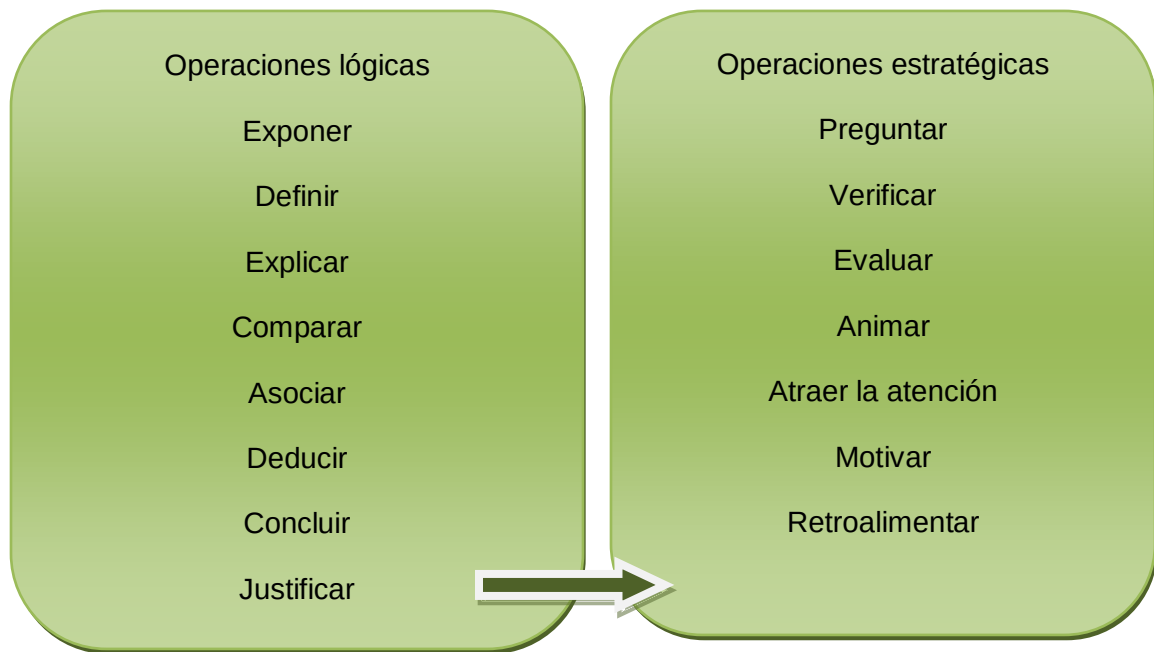


Fuente: Elaborada por la investigadora a partir SAINT-ONGE, Michel. Yo explico, pero ELLOS... ¿aprenden? Enlace Editorial.P.149.

La *relación didáctica* exige al docente conocimiento actualizado del programa y de los materiales necesarios que permiten la enseñanza. En ella se reestructuran los contenidos con fines pedagógicos específicos y coherentes. El docente es quien establece la mejor forma de organizar los conocimientos a enseñar y los procesos cognitivos que en su clase se deben manifestar. En esta relación se prioriza en el qué y cómo se logra llegar al conocimiento, trazando los mejores caminos; es decir, es la forma de dirigir al estudiante para que él construya su saber, así se da paralelamente la *relación de mediación* la cual asegura el transcurrir del estudiante por el camino del aprender, para ello el docente debe hacer uso de operaciones lógicas y operaciones estratégicas; las primeras apuntan a la activación de los

procesos mentales y las segundas a controlar el ritmo con el que deben proceder los estudiantes en el aprendizaje.

Figura 14. Operaciones vinculadas a la mediación docente



Fuente: Elaborada por la investigadora a partir SAINT-ONGE, Michel. Yo explico, pero ELLOS... ¿aprenden? Enlace Editorial.P.14.

El docente puede identificar el nivel de pensamiento que su acción pedagógica permite alcanzar en el estudiante. Para ello, se debe elaborar las distintas formas de intervención, organización de los contenidos, las actividades de acuerdo a las capacidades del grupo, y las mismas capacidades a desarrollar o fortalecer; así mismo, el docente debe conocer a sus estudiantes; cómo aprenden y cuáles son sus necesidades e intereses: “esto exige de ellos un gran número de competencias: competencias de mediación, unidas a la interacción cognoscitiva con los alumnos, y competencias de organización del estudio, unidas al trabajo personal de los alumnos” ⁹⁵ para ello se requiere elaborar métodos que activen y dirijan el proceso de cambio de estructuras de conocimientos de los educandos, lo

⁹⁵ Ibid. p. 165

esencial de la enseñanza radica entonces, en la relación entre lo que hacen los profesores y lo que hace el estudiante para que se dé el aprendizaje.

En la *relación de estudio* es el estudiante quien se sitúa frente a la materia o disciplina que debe aprender, para ello debe comprenderla, conocerla, apropiarse y comprometerse con ella. Se evidencia, en esta relación, una estricta habilidad para la cooperación y apropiación de su propio proceso. El aprendizaje es un proceso constructivo, “aprendemos construyendo nuestra propia estructura cognoscitiva, y esto se hace siempre partiendo del estado de la estructura cognoscitiva en el momento en que se presenta una ocasión de aprendizaje”⁹⁶. Es por ello que en la intervención docente, se debe buscar consolidar las estructuras existentes; más, sin embargo, es la forma y la profundidad en que los estudiantes enfrentan la nueva información lo que determina realmente la calidad del proceso; calidad que también es producto de una actividad de cooperación entre las personas que enseñan y aprenden; es decir, que hacen parte de un programa de formación: “como en toda ciencia que busca influir en un proceso propio de otro organismo vivo, hay que pensar en la enseñanza como en una actividad de cooperación”⁹⁷

4.2.10 Sistema Preventivo de San Juan Bosco como proyecto pedagógico.

Las instituciones educativas, que pertenecen a la familia Salesiana, se orientan a partir de una filosofía educativa que integra metodologías, estrategias, y experiencias pedagógicas que responden a los principios de esta comunidad educativa. Se ha denominado sistema educativo porque cada uno de sus elementos está relacionado directamente con el todo educativo y tienen una intención definida. El proyecto educativo Salesiano considera como objetivo: “La educación integral de la niñez y de la juventud con el espíritu del Evangelio”⁹⁸.

⁹⁶Ibíd. p.119

⁹⁷ Ibíd. p .164.

⁹⁸ Peresson, Mario L. *Educación con el corazón de don Bosco*. Editorial CCS. Alcalá, Madrid, 2010. 16p.

El Sistema Preventivo es fruto de la creatividad del sacerdote y educador San Juan Bosco, es “una acción educativa, una pedagogía, una pastoral, una espiritualidad y una metodología pedagógica”⁹⁹ que busca formar desde un sujeto consciente de su destino y como miembro activo en una sociedad que garantice una vida digna para todos. “La pedagogía salesiana hace referencia a la reflexión crítica y sistemática, a la vez proyectiva sobre el quehacer educativo”¹⁰⁰. Por lo tanto, todo educador salesiano debe ser pedagogo, creativo e innovador. En consecuencia, al hablar de la pedagogía salesiana no se refiere a una teoría pedagógica, o un manual educativo, esta se aleja de la sistematicidad científica. Por el contrario, es una práctica que comprende un acercamiento a la realidad social, histórica y cultural de los educandos para promover alianzas significativas entre docentes y estudiantes en un proceso de formación integral.

Aprendizaje Cooperativo en la formación salesiana

“El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”¹⁰¹. En consecuencia, los estudiantes participan de las clases de forma activa, se promueve el rendimiento de otros, se ayuda, comparte, y posibilita potenciar las habilidades de otros. En la filosofía educativa salesiana se considera que los jóvenes tienen mayor posibilidad de construir su propia identidad, desarrollar su creatividad y el protagonismo al vincularse responsablemente con los demás, en un acompañamiento recíproco e intercambio de donación constante¹⁰². El sistema educativo salesiano hace énfasis en la promoción individual y colectiva del educando; por lo tanto, se educa desde las dimensiones éticas, sociales y profesionales. *Formar buenos cristianos y honestos ciudadanos*, como cita su lema educativo, exige implementar estrategias propias del

⁹⁹ Ibíd. p.17.

¹⁰⁰ Ibíd. p.19.

¹⁰¹ Johnson. David W. *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1999. Pág. 3.

¹⁰² Peresson. Op. cit; 69.

aprendizaje cooperativo para motivar al estudiante a aprender, a trabajar en equipo y lograr objetivos comunes.

El trabajo cooperativo, visto desde este sistema, fortalece en los jóvenes un ambiente de realización; permite oportunidades para crecer no solo en el plano social, sino personal, afectivo y racional. Es a partir de la cooperación donde los jóvenes pueden responder a la búsqueda de sentido, la iniciación en un compromiso de servicio, de comunión y de participación. Es en la cooperación donde se genera un espacio para la búsqueda y desarrollo de la vocación y el proyecto de vida¹⁰³.

4.2.11 Formación Salesiana: enfoque y vinculación con procesos de aprendizaje significativo.

Queremos formar personas auténticas, que actúen con responsabilidad y coherencia, autónomas y críticas. Que piensen y actúen por sí mismas, con convicciones profundas y que tengan un liderazgo en la sociedad como actores y promotores de cambio social con miras a la construcción de una sociedad equitativa, sin discriminaciones y con igualdad de oportunidades para todos y todas, democrática y participativa, sin autoritarismos ni sectarismos, soberana en sus propósitos y decisiones para garantizar el bien común¹⁰⁴

La labor educativa salesiana tiene como misión formar personas felices, con vidas llenas de sentido y con amplias posibilidades en su futuro: “para don Bosco la alegría constituía la base de su edificio social para lograr la educación de la juventud”¹⁰⁵. Es este componente un aspecto esencial para el ambiente de aprendizaje y la realización personal de los jóvenes. Así mismo, en el proyecto educativo salesiano, se establece como propósito la promoción integral del educando. Por lo tanto se pretende orientar el desarrollo de las diferentes dimensiones o potencialidades. En este sentido, Ausubel¹⁰⁶ afirma que la

¹⁰³ Ibíd. p.70.

¹⁰⁴ Ibíd. p.99.

¹⁰⁵ Ibíd. p.94.

¹⁰⁶ Ausubel. David P. *Adquisición y retención del conocimiento una perspectiva cognitiva*. Paidós. España. 2002. 318p. En línea en: https://issuu.com/luisorbegoso/docs/ausubel_-_adquisicion_y_retencion_d

motivación (alegría) en el estudiante genera un impulso cognitivo; es decir, una necesidad de adquirir conocimientos que subyacen en la necesidad del logro académico, en la medida en que el conocimiento se vuelve importante para el estudiante.

La pedagogía salesiana reconoce que la formación integral es un proceso dinámico que se vivencia a lo largo de la vida y se desarrolla en todo los escenarios; por ello, con la acción educadora se busca fortalecer este proceso a partir de las diferentes intervenciones. Estas intervenciones deben garantizar un ambiente humanamente sano, que permitan al estudiante hacerse oír, interactuar con otros y expresar lo que piensan y sienten, aspecto que a su vez exige al docente manifestar interés y cercanía y la disposición de creer en las capacidades de los jóvenes. En este sentido, Ausubel afirma que: “el simple hecho de dirigir la atención de los estudiantes hacia ciertos aspectos de la materia, al margen del cómo se haga, fomenta el aprendizaje”¹⁰⁷. En la filosofía de Don Bosco, el docente es un compañero que evita cualquier intento de manipulación. Por el contrario, respeta la originalidad del joven y éste el primer responsable de su propia formación.

Por otra parte, una característica fundamental de la formación humanística, propuesta por esta filosofía educativa, es el brindar, promover y fortalecer espacios que posibiliten el desarrollo de su potencial afectivo. Se abre un espacio en el cual el educador acoge a los jóvenes en una relación con tendencia a valorar sus necesidades y potencialidades. Se orienta un proyecto común, lleno de significados, en el cual el estudiante es el protagonista. Los educadores deben favorecer en los adolescentes, una toma de posición activa en relación con su propio crecimiento. Para Ausubel: “el estudiante debe mostrar una actitud de aprendizaje”¹⁰⁸. Actitud que, Don Bosco afirma, puede producirse con ambientes propios de aprendizaje; aprendizajes basados en el descubrimiento de su

¹⁰⁷ Ibíd. p.310.

¹⁰⁸ Ibíd. p.294.

vocación. Es el estudiante quien debe descubrir el conocimiento por sus medios, generando alternativas de solución a los problemas que se plantean en los diferentes procesos, que permiten, a su vez, relacionar variedad de proposiciones con su estructura cognitiva para transformarla.

4.2.12 Secuencia didáctica como estrategia de intervención. Una secuencia didáctica es un instrumento que permite la organización de diferentes actividades que generen verdaderas situaciones de aprendizaje que se desarrollarán en el aula. Este instrumento exige al docente el conocimiento de su asignatura, tener claro los objetivos de aprendizaje de la misma y conocer las necesidades de aprendizaje del grupo que orienta. La secuencia didáctica organiza la perspectiva didáctica del docente, vinculando el conocimiento con la realidad, con las experiencias previas de los estudiantes, permite el uso de recursos tecnológicos, y el registro del avance o adquisición de aprendizajes. Para abordar de forma amplia el concepto de secuencia didáctica se recurre a Ángel Díaz Barriga quien define:

La secuencia didáctica es el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, con ello se parte de la intención docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información a la que va acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa, esto es tenga sentido y pueda abrir un proceso de aprendizaje, la secuencia demanda que el estudiante realice cosas, no ejercicios rutinarios o monótonos, sino acciones que vinculen sus conocimientos y experiencias previas, con algún interrogante que provenga de lo real y con información sobre un objeto de conocimiento”¹⁰⁹

Este mismo autor presenta una estructura bastante sencilla para realizar secuencias didácticas y afirma que es posible organizar secuencias didácticas con base en algún enfoque de competencia, teniendo en

¹⁰⁹ DÍAZ BARRIGA, Ángel. SECUENCIAS DE APRENDIZAJE. ¿UN PROBLEMA DEL ENFOQUE DE COMPETENCIAS O UN REENCUENTRO CON PERSPECTIVAS DIDÁCTICAS? En: Profesorado. VOL. 17, Nº 3 (sept.-diciembre 2013). ISSN 1989-639X . En línea en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev173ART1.pdf> consultado el 10 de Mayo de 2017.

cuenta que las competencias deben ser asumidas también como procesos, lo cual supone el uso de estrategias didácticas y la visión de procesos.

Estructura de la secuencia didáctica

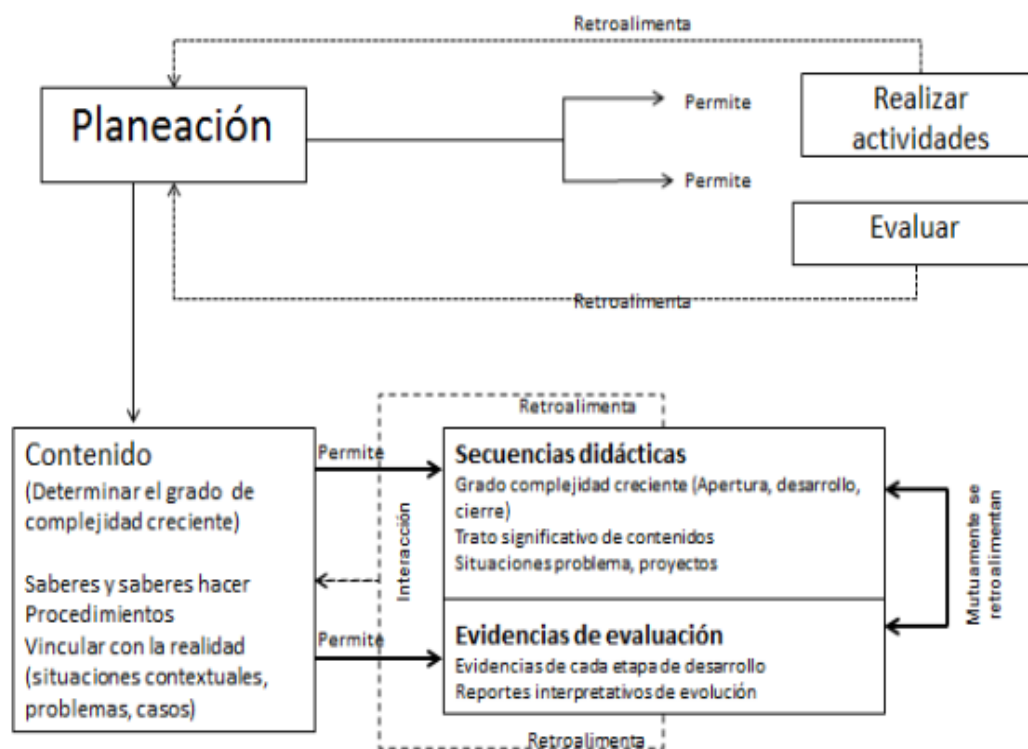
La secuencia didáctica responde a una serie de principios didácticos, que generan ambientes de aprendizaje con base en experiencias reales que articulan, de forma integrada, el plan de estudios de la asignatura. Por ello, se consideró la estructura de la secuencia didáctica como una estructura sencilla y flexible en la que se realizan actividades de apertura, de desarrollo y de cierre coherentemente articuladas entre sí.

La estructura de la secuencia se integra con dos elementos que se realizan de manera paralela: la secuencia de las actividades para el aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje inscrita en esas mismas actividades, las que es conveniente que encuentren sentido a través de un problema eje o un proyecto que permite organizar la estructura de secuencias que se desarrollan en un curso y contar con elementos para realizar evaluación en su dimensión formativa y sumativa¹¹⁰.

En la estructura de la secuencia didáctica se deben incluir las actividades de aprendizaje, pero a su vez se deben incluir las actividades de evaluación de aprendizaje; se debe desarrollar una visión global del proceso educativo en el cual se exponga al estudiante a experiencias significativas, preferiblemente que partan de situaciones problemas que se articulen con el contenido; cabe destacar que, tanto la organización de actividades y la evaluación de los procesos, son fundamentales y se apoyan mutuamente dentro de una secuencia didáctica como se puede observar en la siguiente figura:

¹¹⁰ Ibid. p20.

Figura 15. Hacia un modelo dinámico de planeación didáctica



FUENTE: Cuadro de Díaz-Barriga, Ángel "Construcción de programas desde la perspectiva de desarrollo de competencias", en revista Perfiles Educativos. IISUE-UNAM. (En prensa) citado por Díaz, Barriga en revista Profesorado. VOL. 17, Nº 3 (sept.-diciembre 2013). ISSN 1989-639X.

Actividad de apertura: La actividad de apertura consistió, el primer momento, en proveer un clima agradable de aprendizaje. En este primer momento, se sugiere introducir al estudiante en un problema de su realidad o permitir un espacio de discusión entre los estudiantes sobre algún tema que todos conozcan y anime su participación. Con esta actividad, se activan los saberes previos y se conectan con sus experiencias cotidianas; un asunto problema puede retar intelectualmente al estudiante y motiva a expresar sus puntos de vista.

Actividades de desarrollo: Es en esta parte de la sesión donde se le debía dar la oportunidad al estudiante de interactuar con nueva información: "Para significar

esa información, se requiere lograr colocar en interacción: la información previa, la nueva información y hasta donde sea posible un referente contextual que ayude a darle sentido actual”¹¹¹. Las actividades de desarrollo exigían el trabajo intelectual con base en la nueva información que se introducía y el uso de la misma para la resolución de alguna situación problema, o aplicación de la nueva información en alguna actividad cotidiana.

Actividad de cierre: Las actividades de cierre tuvieron como finalidad hacer una síntesis de los procesos y aprendizajes, permitieron integrar la información del proceso de aprendizaje y reorganización las estructuras cognitivas con base en la información a la que se pudo acceder. Así mismo, estas actividades permitieron la reconstrucción de información debido a que: “de esta manera las actividades propuestas pueden generar múltiple información tanto sobre el proceso de aprender de los alumnos, como para la obtención de evidencias de aprendizaje”¹¹²; de esta forma, el docente pudo reflexionar sobre los procesos, para reorientar acciones pedagógicas enfocadas a suplir las dificultades observadas en el grupo.

4.3 MARCO LEGAL

La educación en Colombia es un derecho contemplado en la Constitución de 1991 y la Ley General de Educación de 1994. Todos los colombianos tienen derecho a acceder a la educación para su desarrollo personal y para el beneficio de la sociedad. En el Artículo 20 se cita los objetivos generales de la educación Básica, de los cuales se resalta el: “Propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera

¹¹¹ DÍAZ, BARRIGA. Op, cit; p 22.

¹¹² DÍAZ, BARRIGA. Op, cit; p 23.

tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo”¹¹³

En la Constitución Política se contempla el derecho a la educación, la cual será obligatoria desde los cinco años, edad para empezar a graduar como mínimo un grado de preescolar. El Artículo 67, de la Constitución Política Colombiana recita lo siguiente: “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura”¹¹⁴.

Así mismo, para este proyecto investigativo se tomaron los artículos: 18 y 20 a considerar y que orientaron el mismo. En el Título II: “De los derechos, las garantías y los deberes, Capítulo 1, de los derechos fundamentales” los cuales recitan: Artículo 18 “Se garantiza la libertad de conciencia. Nadie será molestado por razón de sus convicciones o creencias ni compelido a revelarlas ni obligado a actuar contra su conciencia” y el Artículo 20 “Se garantiza a toda persona la libertad de expresar y difundir su pensamiento y opiniones, la de informar y recibir información veraz e imparcial, y la de fundar medios masivos de comunicación”¹¹⁵.

Igualmente, en el Capítulo 2 de los derechos sociales, económicos y culturales, Artículo 45 recita: “El adolescente tiene derecho a la protección y a la formación integral. El Estado y la sociedad garantizan la participación activa de los jóvenes en los organismos públicos y privados que tengan a cargo la protección, educación y progreso de la juventud”¹¹⁶, artículo que enfatiza en la educación

¹¹³ Ley 115 de Febrero 8 de 1994. MEN. En línea en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf consultado el 8 de abril de 2015.

¹¹⁴ Constitución Política de Colombia. Consejo Superior de la Judicatura, Sala Administrativa. Imprenta Nacional. 2015. En línea en <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>. Consultada el 8 de abril de 2017.

¹¹⁵ Ibíd. p.16.

¹¹⁶ Ibíd. p.19.

integral y no solo basada en contenidos, desde esta perspectiva el proyecto sugiere el desarrollo del pensamiento crítico como forma de educación integral.

Por otra parte, el Ministerio de Educación también establece unas directrices para abordar pedagógicamente la enseñanza de la Lengua Castellana. Con la renovación curricular propuesta, supone el uso de Estándares Básicos, de Competencias generales a desarrollar en el aula, los cuales se deben ir evaluando para implementar planes de mejoramiento continuo; es decir, propone un proceso cíclico de aplicación, reflexión y rediseño pedagógico en el aula. Así mismo el MEN sugiere tres campos fundamentales en la formación del lenguaje, para lograr un mejor desarrollo de las competencias del lenguaje: La Pedagogía de la Lengua Castellana, la pedagogía de la literatura y la pedagogía de otros sistemas simbólicos. Desde la perspectiva de esta investigación se hizo énfasis en la pedagogía de la lengua castellana como la manera de orientar la formación del lenguaje, dado a que desde esta se enfoca el desarrollo de la competencia comunicativa, cómo actuar en su contexto y utilizar la lengua para interactuar con el mundo; es decir, “enriquecer el desempeño social de los y las estudiantes mediante el empleo de la lengua castellana en los diferentes contextos en que ellos lo requieran”¹¹⁷.

Por último, esta propuesta tuvo en cuenta los Estándares Básicos de Competencias¹¹⁸ (EBC) en Lenguaje y Los derechos básicos del Aprendizaje (DBA) del Lenguaje, correspondientes al grado noveno, Los EBC son aquellos referentes que permiten al docente evaluar el nivel de desarrollo de competencias que van alcanzando sus estudiantes, y los EBC se consideran como el conjunto de unidades básicas sobre las cuales se puede edificar el desarrollo de cada individuo; “su importancia radica en que plantean elementos para construir rutas

¹¹⁷Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Ministerio de Educación Nacional. 2006. En línea en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

¹¹⁸ MEN. Estándares Básicos de Competencias.

de enseñanza que promueven la consecución de aprendizajes año a año para que, como resultado de un proceso, los estudiantes alcancen los EBC propuestos por cada grupo de grados”¹¹⁹. Por ejemplo, se espera que los estudiantes del grado noveno puedan confrontar los discursos provenientes de los medios de comunicación con los que interactúan en el medio para afianzar su punto de vista particular.

¹¹⁹ MEN. Derechos Básicos de Aprendizajes. V°2. Panamericana Formas e Impresos S.A. ISBN: 978-958-691-924-1. 2016.

5. METODOLOGÍA

5.1 ENFOQUE Y DISEÑO METODOLÓGICO

Para llevar a cabo esta propuesta investigativa se propuso el enfoque cualitativo, ya que se buscaba dar respuesta a un fenómeno educativo y mejorar el conocimiento sobre el mismo a partir de su estudio y aplicación. Igualmente, este proyecto se basó en un diseño de investigación-acción debido a que se requirió observar la propia práctica y así provocar cambios positivos en el sistema educativo actual, hacer reflexión sobre la propia práctica pedagógica, sin dejar de hacerla; en palabras de Elliot: “La investigación acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores”¹²⁰, problemas que, desde la misma práctica, se pueden enfrentar de forma creativa, consciente y didáctica. En este sentido, Hernández Sampieri¹²¹ afirma que la Investigación acción tiene un “visión emancipadora” dado a que pretende ir más allá de resolver problemas o mejorar procesos, sino que pretende un profundo cambio social generado por los participantes. Desde esta perspectiva, este diseño no solo cumplió con una función de diagnóstico y producción de conocimiento, sino que en consecuencia se esperó generar conciencia entre los participantes sobre sus distintas realidades y la necesidad de mejorar la calidad de vida.

La investigación-acción educativa, como muchos la suelen llamar, se utilizó, en este proyecto, para describir la implementación de una estrategia didáctica y así desarrollar pensamiento crítico en los estudiantes del grado noveno de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga, en la cual se realizó una serie de

¹²⁰ Elliot, Jhon. La investigación-acción en educación. Ediciones Morota, S. L. 2000. Pág 5. En línea: <http://www.cimm.ucr.ac.cr/wordpress/wp-content/uploads/2010/12/Elliot-J.-Investigaci%C3%B3n-acci%C3%B3n-2002.pdf> consultado el 23 de Noviembre de 2016.

¹²¹HERNANDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNANDEZ, Carlos y BAPTISTA, Pilar. Metodología de la Investigación. Mc Graw Hill. Quinta edición. México. 2010. En línea: https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf consultado el 15 de noviembre de 2016. Pág. 510- 542.

actividades dirigidas por el docente investigador, en su propia aula, con fines como: el autodesarrollo profesional, la mejora de los distintos programas educativos, la identificación de estrategias de acción implementadas y observadas para, sobre ellas, hacer reflexión y reflejar cambios. Esta investigación buscó generar cambio institucional y a su vez generar conocimiento educativo sobre las formas de desarrollar pensamiento crítico en los estudiantes.

Para implementar una metodología investigativa, se partió del principio expuesto por James McKernan, quien afirma que: “los modos de hacer investigación y las reglas aceptables deben originarse en la propia comunidad de discurso”¹²² dándole un toque de flexibilidad al método que está sujeto al contexto, a entornos complejos y sus posibilidades; y, a su vez, sugirió desarrollar una serie de acciones pertinentes para el proceso investigativo, que conllevaron a un proceso cíclico, de gran importancia para la mejora continua. La IA es una herramienta que permite generar cambios en y desde la propia práctica pedagógica; es decir, permite orientar la práctica a un nivel reflexivo.

Por otra parte, esta investigación se orientó bajo principios éticos que regularon las relaciones entre los participantes de la investigación, estos fueron considerados en cada momento de la investigación. Entre los principios éticos a considerar se mencionan los siguientes: Todos los participantes de la investigación fueron informados acerca de las generalidades del proceso, se realizaron los respectivos consentimientos o permisos de padres de familia, estudiantes y directores de la institución, no se examinaron documentos institucionales sin los respectivos permisos, se respetó la propiedad intelectual, se aseguró la confiabilidad de los datos y, por último, la investigación se organizó teniendo en cuenta la protección de la seguridad integral de los participantes.

¹²² MCKERNAN. James. Investigación-acción y currículum. Ediciones Morata., S. L.1999. España.

5.2 FASES Y MOMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

Según Hernández Sampieri¹²³ el enfoque cualitativo permite explorar fenómenos a profundidad, se conduce en ambientes naturales (en este caso el aula de clases), se extraen significados de los datos; así mismo, permite, entre otras, analizar múltiples realidades subjetivas y una riqueza interpretativa. A partir de este teórico de la investigación cualitativa, el proyecto investigativo asumió tres fases específicas: “Observar, pensar y actuar”¹²⁴. Con base en ellas se llevaron a cabo los siguientes momentos específicos:

FASE I: OBSERVAR:

Detectar el problema, clarificarlo y diagnosticarlo: En este momento de la investigación se delimitó el objeto de investigación, y los intereses adyacentes a la misma; para ello se planeó realizar una intervención inicial, por medio de una prueba o test, que permitió identificar específicamente habilidades propias del PC y procesos de producción textual en que se encontraban los estudiantes; además, se realizó una entrevista semiestructurada al docente de lengua castellana del grado noveno. Este tipo de entrevista permitió plantear nuevas preguntas a medida que discurrió el encuentro para ampliar la información y ahondar en datos que permitieron identificar estrategias utilizadas para orientar procesos de producción textual; por último, se aplicó un test de intereses a los estudiantes, para determinar gustos, actividades favoritas y temas a desarrollar en la secuencia didáctica. Cabe mencionar que en las siguientes fases, el investigador estuvo abierto a recoger más datos que pudieron asociarse con el planteamiento del problema, tal como lo plantea Hernández Sampieri.

¹²³ HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ, Carlos y BAPTISTA, Pilar. Metodología de la Investigación. Mc Graw Hill. Quinta edición. México. 2010. En línea: https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf consultado el 15 de noviembre de 2016. Pág. 510- 542.

¹²⁴ Ibíd. p.511.

Tabla 6. Fases y técnicas de la investigación (Fase I)

Fases	Objetivo	Técnicas	Instrumentos
Observar: Detectar el problema, clarificarlo y diagnosticarlo	Identificar el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico y los niveles de producción textual en que se encuentran los estudiantes del grado noveno de una institución pública. Describir las estrategias que el docente utiliza para llevar a cabo procesos de producción textual en los estudiantes del grado noveno de una institución pública.	Entrevista semiestructurada. Cuestionario	Guía de entrevista semiestructurada. Lista de chequeo

FUENTE: Elaborada por la investigadora a partir HERNANDEZ, SAMPIERI; Roberto. et al. Metodología de la Investigación. Mc Graw Hill. Quinta edición. México. 2010.

FASE II: PENSAR

Formulación de un plan o programa de intervención: En este momento se elaboró un plan específico de intervención. Se formuló una secuencia didáctica con acciones específicas de intervención, recursos y programación de tiempos. La secuencia didáctica se seleccionó como estrategia de intervención, debido a que se puede implementar en una o más sesiones de aprendizaje; además, ésta presenta una estructura flexible. Díaz Barriga la define cómo:

La secuencia didáctica es el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, con ello se parte de la intención docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre

un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información que a la que va acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa¹²⁵.

Este autor establece una estructura sencilla y coherente para la organización de una secuencia didáctica: Planeación, actividades de desarrollo, actividades de cierre, evaluación y bibliografía. La secuencia didáctica elaborada sugirió el Miniensayo como el centro de la producción textual en el cual se desarrollaron y evidenciaron habilidades de pensamiento crítico, para lograr procesos de desarrollo intelectual efectivos, coherentes y que permitieron la interacción del grupo. En esta etapa, se establecieron prioridades investigativas, metas claras, las tareas o acciones a ejecutar, con secuencias lógicas entre ellas, y se delimitaron los recursos a utilizar.

Tabla 7. Fases y técnicas de la investigación (Fase II)

Fases	Objetivo	Técnicas	Instrumentos
Pensar: Formulación de un plan o programa de intervención:	Determinar las características que debe tener una secuencia didáctica que involucre la producción escrita de miniensayos para fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del grado noveno de una institución pública.	Taller Investigativo	Guía de taller investigativo.

FUENTE: Elaborada por la investigadora a partir HERNANDEZ, SAMPIERI; Robert. et al. Metodología de la Investigación. Mc Graw Hill. Quinta edición. México. 2010.

¹²⁵ DÍAZ, BARRIGA; ANGEL. Guía para la Elaboración de una secuencia didáctica. Universidad Nacional Autónoma de México. 2013. En línea 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 consultado el 20 de noviembre de 2016.

FASE III: ACTUAR

La tercera fase se dividió en dos momentos específicos:

a) Implementación y evaluación de resultados: en este momento se puso en marcha el plan de intervención, se realizó la recolección de datos, se realizó la implementación de la propuesta y a su vez se realizaron ajustes pertinentes para continuar con el plan investigativo. En este momento, el investigador informó constantemente a los participantes sobre cada actividad que realizaba; así mismo, se motivaron y se asistieron cuando tenían dificultades; al igual, se hizo importante lograr establecer la cooperación entre los participantes, el respeto y la libre expresión. En esta etapa, se recogieron los datos a “viva voz” como lo sugiere Sampieri para lograr ser neutral y fiel con la información recolectada.

Tabla 8. Fases y técnicas de la investigación (Fase III-a)

Fases	Objetivo	Técnicas	Instrumentos
Actuar: a) Implementación y evaluación de resultados	Establecer la pertinencia del miniensayo para fortalecer el desarrollo de habilidades propias de un pensador crítico en los estudiantes del grado noveno de una institución pública.	Observación participante. Análisis documental.	Diario de campo. Lista de chequeo: Productos-miniensayos -Los registros de video.

FUENTE: Elaborada por la investigadora a partir HERNANDEZ, SAMPIERI; Roberto. *et al.*

Metodología de la Investigación. Mc Graw Hill. Quinta edición. México. 2010.

b) Retroalimentación: se evaluó el plan o estrategia abordada, para llevar a cabo un proceso en espiral de reflexión y acción, propio de la IA. Se hizo una reflexión cuidadosa sobre el problema de investigación, se establecieron alcances de la

propuesta, las limitaciones de la misma y se reflexionó críticamente sobre la propia práctica.

Tabla 9. Fases y técnicas de la investigación (Fase III-b)

Fases	Objetivo	Técnicas	Instrumentos
Actuar: b) Retroalimentación.	Establecer de qué manera una secuencia didáctica que involucre la producción escrita de miniensayos promueve el pensamiento crítico en estudiantes de noveno grado.	<i>Observación participante.</i>	<i>Diario de campo.</i>

FUENTE: Elaborada por la investigadora a partir HERNANDEZ, SAMPIERI; Roberto. et al. Metodología de la Investigación. Mc Graw Hill. Quinta edición. México. 2010.

5.3 DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO Y LOS PARTICIPANTES

La investigación se realizó en una institución pública de la ciudad de Bucaramanga, institución que hace parte de una alianza educativa entre el municipio de Bucaramanga y una sociedad religiosa, que organiza, anima y orienta a estudiantes de estratos socioeconómicos vulnerables, mediante un sistema pedagógico reconocido en el ámbito nacional, por sus grandes aportes a la educación del país, el cual tiene como filosofía educar desde una humanística cristiana; un sistema que no se detiene en la denuncia, sino que, a través de lazos de fraternidad, intenta vincular a los jóvenes más necesitados a la educación, para la promoción de sus valores y del cuidado comprometido de su historia, su entorno y su mundo. La política de calidad del colegio ofrece una educación integral con énfasis en formación técnica. La institución se encuentra ubicada en

la avenida Quebrada Seca # 11-85 (Sede A) y atiende a una población en la que predominan estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. La propuesta se aplicó a 39 estudiantes del grado 9-7, cuyas edades oscilan entre 13 a 15 años.

5.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Desde Hernández Sampieri, se considera al investigador como el principal instrumento de recolección de información, pues es él quien a través de diferentes métodos recoge datos; es decir, “el investigador no es solo quien analiza, sino el medio de obtención de la información”¹²⁶, éste interpreta no solo observaciones y respuestas en entrevistas, sino el lenguaje escrito, verbal y no verbal inmersos en el contexto. En esta investigación, la unidad de análisis estuvo compuesta por un grupo de estudiantes del grado 9-7. Según Sampieri, un grupo es: “un conjunto de personas que interactúan por un periodo extendido, que están ligadas entre sí por una meta y que se consideran a sí mismos una unidad”¹²⁷. Para la recolección de información se aplicaron las siguientes técnicas e instrumentos:

5.4.1 Técnicas para la recolección de datos:

Entrevista semiestructurada:

Tanto McKernan como Hernández Sampieri, la definen como aquella que se basa en una guía de preguntas en la que el entrevistador tiene la libertad de adicionar preguntas para ampliar o ahondar en información relevante; en ella, el investigador es totalmente autónomo. La entrevista semiestructurada presentó una estructura flexible, en ella se realizaron preguntas de respuesta abiertas. Este tipo de entrevista facilitó la expresión de opiniones, mediante un tono de conversación se

¹²⁶ HERNÁNDEZ, SAMPIERI; Roberto. et al. *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill. Quinta edición. México. 2010. En línea: https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf consultado el 15 de noviembre de 2016. Pág. 409.

¹²⁷ Ibid. p.410.

pudo circundar un tema con un propósito definido (recolección de información pertinente a la investigación), igualmente su carácter flexible permitió la adaptación, la posibilidad de aclarar preguntas y de reorientar la entrevista. La entrevista se aplicó a una docente de lengua castellana del grado noveno a quien se le realizaron preguntas acerca de su concepción sobre el proceso de escribir, las estrategias utilizadas en clase para llevar a cabo procesos de producción textual y cómo percibe el estado de desarrollo de habilidades de los estudiantes en este proceso.

El cuestionario:

Según Mckernan¹²⁸, esta técnica de recolección de información ofrece la posibilidad de realizar preguntas, abiertas o cerradas, escritas para la obtención de respuestas. En esta investigación, se realizó un cuestionario de preguntas abiertas para identificar en las respuestas los niveles de producción textual y habilidades del pensamiento crítico de los estudiantes. Éste se dividió en tres partes, cada una de ellas presentó un texto y a partir de éste se realizó una pregunta o se propuso una actividad específica de escritura.

La observación participante:

Con base en Sampieri, se establece la: “observación participación activa”, porque en ella el investigador participa en la mayoría de las actividades, pero sigue siendo el observador; es decir, permite participar sin perder el rol de investigador, vivir el proceso para poder capturar todas las situaciones que no se perciben a la distancia. Estando determinada la pregunta problema de la investigación, se pudo determinar las categorías sujetas al o los fenómenos que se deseaban observar. La observación participante permitió describir la realidad observada desde ambientes naturales de desempeño: el aula; en el caso educativo, la interpretación de los procesos subyacentes al campo pedagógico.

¹²⁸ MACKERNAN. James. *Investigación acción y currículo*. Madrid. Morata: 1999. P. 184

El análisis documental:

Según Sandoval Casilimas¹²⁹, los documentos son una fuente bastante fidedigna y práctica para revelar los procesos y las perspectivas de comprensión de la realidad, que caracterizan a los que lo han escrito. Por otro lado, para Hernández Sampieri¹³⁰ los documentos, materiales o artefactos ayudan a entender de forma detallada el fenómeno central de estudio. Con base en los postulados anteriores, esta investigación acudió a esta técnica para identificar habilidades, conocimientos y actitudes para la escritura de los estudiantes (productos escritos de los estudiantes). Así mismo, reconocer los tipos de argumentos más utilizados y qué habilidades del pensamiento crítico se identificaban en el contenido de los textos y en el desarrollo del proceso que se llevó a cabo para la producción textual. Por último, el análisis documental también permitió analizar aspectos formales de los textos de cada estudiante para, a partir de cada uno de los criterios analizados, poder describir cómo se reflejó el proceso de escritura y cómo evolucionó éste a través de las sesiones.

El taller investigativo:

Esta técnica, por su carácter participativo, fue de gran importancia para la recolección de datos de la investigación. El taller investigativo permitió participar en el contexto que se estaba investigando de forma integral; es decir, como investigador y como actor que se incluye en la realidad observada. Se partió de un diagnóstico de situaciones del aula y, a partir de éste, se definió, formuló e implementó una estrategia representada en una secuencia didáctica, que permitió identificar y valorar alternativas de acción. Como estrategia de recolección, fundada en la secuencia didáctica, permitió al investigador acceder a información importante para realizar el análisis constante, y así, realizar modificaciones en la intervención del contexto para replantear los mecanismos de acción. Según Carlos

¹²⁹ SANDOVAL CASILIMAS, Carlos A. *Investigación cualitativa*. ARFO. Editores e impresiones Ltda. Diciembre de 2002. P. 138.

¹³⁰ HERNÁNDEZ. Op. cit., p. 433.

Sandoval Casilimas: “esta estrategia requiere un alto compromiso de los actores y una gran capacidad de convocatoria, animación y conducción de los investigadores”¹³¹; en consecuencia, esta técnica abrió un espacio de trabajo compartido entre docente y estudiantes, sin limitar la relación de los actores a una simple dinámica de aporte de información sino que se llevó a cabo un proceso de compromiso con la investigación.

5.4.2 Instrumentos de recolección de datos:

Guía de entrevista semiestructurada:

Este instrumento se utilizó en la primera fase investigativa con el fin de describir las estrategias utilizadas por la docente de Lengua Castellana de la institución, para llevar a cabo procesos de producción textual en el aula. La guía constó de 7 preguntas de las cuales surgieron contrapreguntas que permitieron acceder a la información necesaria según este objetivo.

Lista de chequeo:

Según Sandoval Casilimas¹³², en la investigación acción es posible recurrir al uso de una “*check list*” o lista de chequeo para casos de estudios evaluativos; en consecuencia, en la investigación se diseñaron y utilizaron diferentes rejillas evaluativas y listas de chequeo, las cuales fueron de gran utilidad en la evaluación de las producciones textuales. A partir de estas, se identificó el cumplimiento de criterios normativos, pragmáticos, semánticos, uso de argumentos, estructura y habilidades del pensamiento crítico en cada uno de los escritos de los estudiantes.

¹³¹ SANDOVAL CASILIMAS, Carlos A. *Investigación Cualitativa*. ARFO Editores e impresiones Ltda. Diciembre de 2002. P.147.

¹³² *Ibíd.* P. 140.

El diario de campo:

Sampieri orienta en el uso y pertinencia del diario de campo como técnica de recolección de información en el que se describe el contexto y las secuencias de eventos. En él, el investigador debe identificar claramente qué tipos de datos debe recolectar, además de desarrollar eficazmente instrumentos para recolectar información. En esta investigación, se tomaron citas textuales de los participantes, se realizó una narración estricta de las situaciones y hechos observados y, además, se tomaron notas interpretativas o de reflexión. Este instrumento de recolección de datos permitió que no se perdiera la información obtenida, la cual estuvo sujeta y accesible a variedad de análisis; así mismo, posibilitó, la descripción del comportamiento real de los estudiantes en un ambiente natural de clase. De esta forma, los distintos comportamientos fueron más fáciles de observar e interpretar, pues solían ser más espontáneos. El diario de campo permitió obtener datos a la luz de la realidad para contrastarlos con la teoría y, con base en ello, se generó la reflexión pertinente.

Los registros de videos:

Los registros de video permitieron la observación y el análisis de comportamientos más detallados; estos proporcionaron una amplia gama de datos a la investigación, a su vez permitieron tener acceso a comportamientos verbales y no verbales que los estudiantes demostraban de forma simultánea. Debe considerarse que “el video no proporciona un registro completo, a pesar de la cantidad de información potencialmente útil que se puede captar en comparación con otras formas de registro”¹³³ pero combinado con las anteriores técnicas de recolección presentó una base contextual sólida para analizar e interpretar con mayor precisión los datos. Este captó mucha información que pudo ser usada e interpretada con facilidad, ya que se posibilitó analizar comportamientos y acciones bajo condiciones naturales. Otra ventaja del video es su permanencia,

¹³³ MORSE, M Janice. *Asuntos Críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Editorial Universidad de Antioquia. 2003. 287p

estos permitieron revisar la información en varias formas y momentos. Por último, el uso de este recurso investigativo, exigió consideraciones éticas a tener en cuenta para respetar los derechos de los participantes, entre ellas el consentimiento informado para grabar los espacios de interacción, la confidencialidad de los datos y el detener la grabación si uno de los participantes lo requiriese.

Guía de taller investigativo

Este instrumento se elaboró para estructurar y organizar la estrategia de intervención; esta guía especificó los objetivos, las competencias, los desempeños, los contenidos orientadores, los recursos, y los momentos específicos con sus respectivos tiempos en la secuencia didáctica. Este instrumento permitió a la investigadora seguir un proceso organizado y coherente para posibilitar la obtención de información.

5.5 FASE I: OBSERVACIÓN

Para detectar el problema, clarificarlo y diagnosticarlo, como primer momento de la investigación, se llevó a cabo una intervención inicial en la que, a partir de técnicas como el cuestionario, aplicado a estudiantes, y la entrevista semiestructurada a la docente de Lengua Castellana del grado noveno, se obtuvieron los siguientes datos:

5.5.1 Resultados del cuestionario. En la prueba diagnóstica, se aplicó un cuestionario con el objetivo de identificar el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico y los niveles de producción textual en que se encuentran los estudiantes del grado noveno de una institución pública. Así mismo, se buscó visualizar si estos estudiantes reconocían mensajes explícitos e implícitos. Esta se

dividió en tres partes, cada una de ellas presentó un texto y, a partir de éste, se realizó una pregunta o se propuso una actividad específica.

En la primera parte se presentó un texto titulado: “IDEAS DE NAPOLEÓN BONAPARTE”¹³⁴ (fragmento de discurso de Napoleón hecho el 11 de noviembre de 1816- Anexo 9) con el cual se buscó identificar si los estudiantes reconocían hechos e ideas y mensajes explícitos e implícitos del mismo. Esto con el fin de preparar el material de lectura en la secuencia didáctica, dado que una de las estrategias a la que se le dio gran importancia es la lectura como forma de preparación para la producción escrita. En la segunda parte de la prueba, cada estudiante debía leer un texto expositivo titulado “Lenguaje verbal y no verbal”¹³⁵, este presentaba además, una tabla estadística (texto discontinuo) la cual se debía interpretar para complementar la información presentada por el mismo, a partir de éste se solicita al estudiante analizar y escribir de qué manera el lenguaje corporal y verbal afecta la comunicación como estudiantes, como hijos, como amigos; es decir, en los diferentes ámbitos de su vida. A partir de este se busca identificar aspectos específicos sobre el proceso de producción escrita de los estudiantes, el cual se interpreta a partir de una rúbrica en la que se establecieron criterios a evaluar (con base en la propuesta realizada por Daniel Cassany¹³⁶) sobre coherencia y/o componente semántico, cohesión y/o componente sintáctico y la adecuación y/o componente pragmático.

Por último, se presentó un artículo de opinión, titulado: “Debate por el origen del hombre: RELIGION VS CIENCIA”¹³⁷ y con base en el mismo se solicitó a los estudiantes responder a la siguiente pregunta: ¿Para ti cuál es la explicación más

¹³⁴ Ministerio de educación de Ecuador. Curso de didáctica del pensamiento crítico. Programa de formación continua del Magisterio Fiscal. Segunda edición abril de 2011. Quito Ecuador. 205p.

¹³⁵ Creamer, Guillén. Monserrat. La revolución ciudadana está en marcha. Curso de didáctica del Pensamiento crítico. Libro del docente. Ministerio de educación de Ecuador. Segunda edición. Quito. 2011.

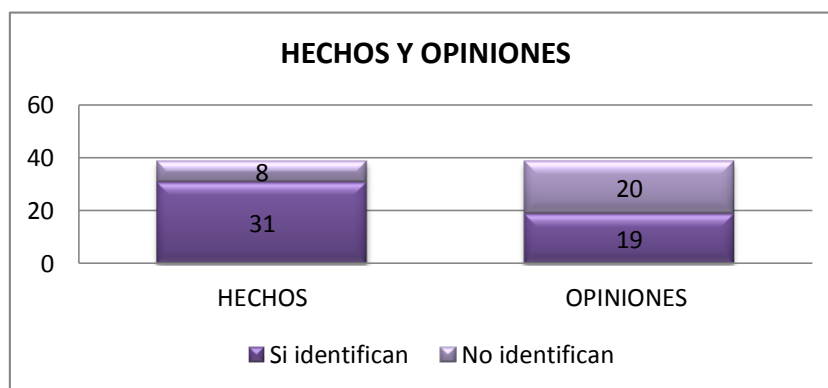
¹³⁶ CASSANY, Daniel. *Describir el escribir*. Paidós. España, 1989.232p

¹³⁷ Debate por el origen del hombre: RELIGION VS CIENCIA. En línea en:

<http://listas.20minutos.es/lista/religion-vs-ciencia-debate-por-el-origen-del-hombre-vos-con-cual-te-quedas-326934/>

acertada o correcta sobre el origen del hombre? y ¿Por qué? a partir de sus respuestas, se realizó el análisis haciendo uso de dos rubricas, una de ellas evaluaba el proceso de argumentación de cada estudiante y la otra evaluó las habilidades de pensamiento crítico, evidenciadas en sus respuestas; aunque, estas, en su totalidad, no pueden ser evaluadas desde sus respuestas escritas, se advierte que las que se evidenciaron en las respuestas serán las habilidades a fortalecer con la secuencia didáctica y a su vez se incluyeron las que, a criterio de la investigadora (haciendo seguimiento del insumo teórico), son importantes y paralelas al proceso de producción textual. A continuación se presentan los resultados arrojados:

Gráfica 6. Resultados hechos- opiniones



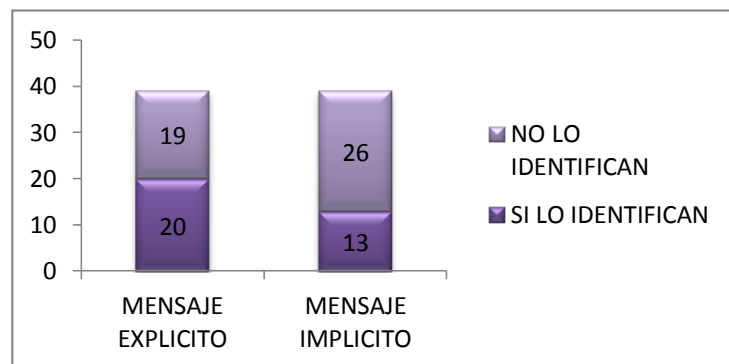
Fuente: Creada por la investigadora.

El 76,03% de los estudiantes identificaron hechos en el texto y el 48,71% reconocieron opiniones. Con base en estas estadísticas, se establece que el 51,28 % de los estudiantes que no identifican opiniones requieren mejorar su proceso de comprensión literal, dado que solo se exigió subrayar del texto las oraciones que indicaran hechos y opiniones; esta pregunta solo exigía un nivel literal de lectura. En consecuencia, los estudiantes que no la respondieron correctamente presentan dificultad en este nivel. Se esperaba que los estudiantes, en esta actividad,

demostrarán un excelente desempeño, dado a que la actividad no mostró un mayor grado de dificultad.

MENSAJE EXPLÍCITO- MENSAJE IMPLÍCITO

Gráfica 7. Mensaje explícito- Mensaje implícito



Fuente: Creada por la investigadora..

Como se puede evidenciar en la gráfica, los estudiantes presentaron dificultad para identificar el mensaje implícito y explícito del texto. El 46,15% no identificó el mensaje explícito del texto (nivel de lectura literal) y el 64,10% no identificó el mensaje implícito del texto (nivel de lectura inferencial). Se pudo observar que algunos estudiantes no diferenciaron entre estos tipos de mensaje. A continuación se muestra una respuesta que evidencia este fenómeno, en ella el participante hace una transcripción literal de partes del texto (E9728):

Mensaje explícito:

"Una de las ideas que más me ocuparon había sido la reunión, la concentración de los mismos pueblos geográficos que las revoluciones y la política han disuelto y dividido."

Mensaje implícito:

Acoso entonces con el apoyo de las luces universalmente extendidas, hubiera sido permitido soñar la gran familia Europea.

Prueba diagnóstica punto 1. Respuesta E9728

Así mismo, como se puede observar en la siguiente respuesta, algunos estudiantes evidenciaron desconocimiento con respecto al concepto de mensaje explícito y mensaje implícito (E9711).

Mensaje explícito:

El mensaje explícito dice que una de las ideas más importantes de napoleón Bonaparte, que él se sentía digno de tanta gloria y el decía que la reunión Europea se haría tarde o temprano y el impulso ya está dado y no creo que después de mi caída y la aparición de mi sistema pueda haber en Europa otro gran equilibrio.

Mensaje implícito:

El mensaje implícito dice que él implica de manera constante que contándose en Europa más de treinta millones de franceses, quince de españoles, quince de italianos y treinta de alemanes, hubiera querido hacer que cada uno de estos pueblos fuera sido un solo cuerpo en nación.

Prueba diagnóstica punto 1. Respuesta E9711.

Estos aspectos, mencionados anteriormente, fueron importantes porque se requirió realizar actividades de lectura como actividad previa a la producción escrita. Por consiguiente, los estudiantes debían tener claridad en qué es un mensaje implícito y qué es un mensaje explícito.

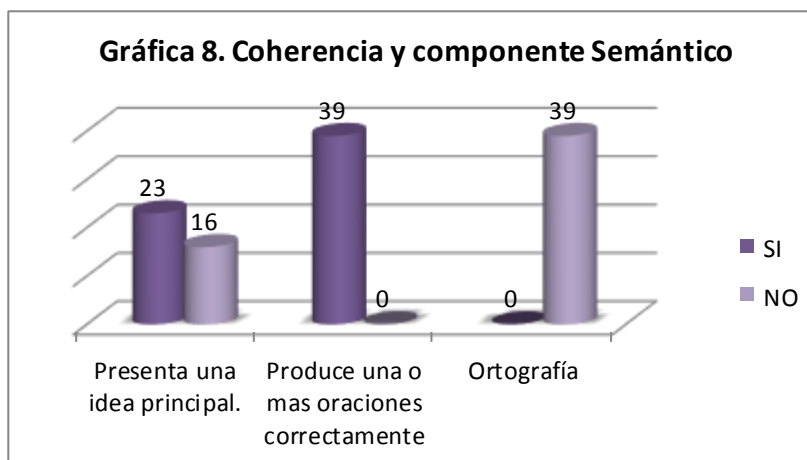
Por último, se observó que los estudiantes acuden a la cita textual porque se les dificulta sintetizar o expresarse con sus palabras.

1. PRODUCCIÓN TEXTUAL:

a) Coherencia¹³⁸ y componente Semántico:

Esta propiedad textual permite establecer qué información es relevante o irrelevante, a su vez permite organizar una estructura lógica del texto; es decir, la macroestructura o estructura general que llena de significado al mismo texto; por lo tanto la coherencia es una propiedad de naturaleza semántica.

Gráfica 8. Coherencia y componente semántico



Fuente: Creada por la investigadora..

El 58,9% de los estudiantes presentó en sus escritos una idea principal, pero, un porcentaje significativo de estudiantes no lo hizo (el 41,02%), factor que demuestra deficiencia en la producción escrita; así mismo, se puede evidenciar que el 100% de los estudiantes escriben con errores ortográficos, entre los más comunes se mencionan: no tildar las palabras, separar de forma inadecuada las mismas y escribir palabras con consonantes erróneas como la s donde se debe

¹³⁸ CASSANY. Daniel. *Describir el escribir*. Paidós. España, 1989.232p

escribir con c, b con v, s con z y viceversa (entre otros errores) . Por otra parte, se observó que en los escritos los estudiantes hicieron una seriación de ideas sueltas que no respaldaban una idea global:

Analiza y escribe de qué manera nuestro lenguaje corporal y verbal afecta la comunicación como estudiantes, como hijos, como amigos; es decir, en los diferentes ámbitos de nuestra vida. (Si es necesario puedes utilizar el respaldo de la hoja para continuar con tu respuesta)

ya que no siempre tenemos temas de que hablar y el camino mas facil es el lenguaje corporal ya que con cual quier cosa podemos hacer sonidos, distraernos y demas

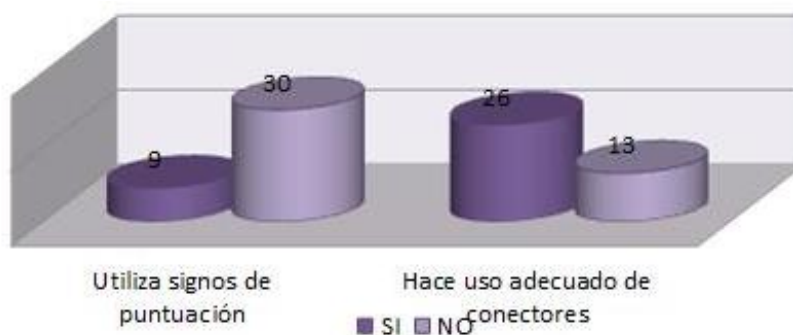
Prueba diagnóstica punto 2. Respuesta E9703.

De otro modo, en el 100% de los estudiantes construyó una o más oraciones correctamente.

b) Cohesión¹³⁹ y Componente Sintáctico.

La cohesión se entiende como la propiedad textual que favorece la conexión entre las diferentes partes del texto (párrafos, frases, oraciones) para producir interpretaciones o asegurar la comprensión global del texto. La cohesión por lo tanto es de naturaleza sintáctica.

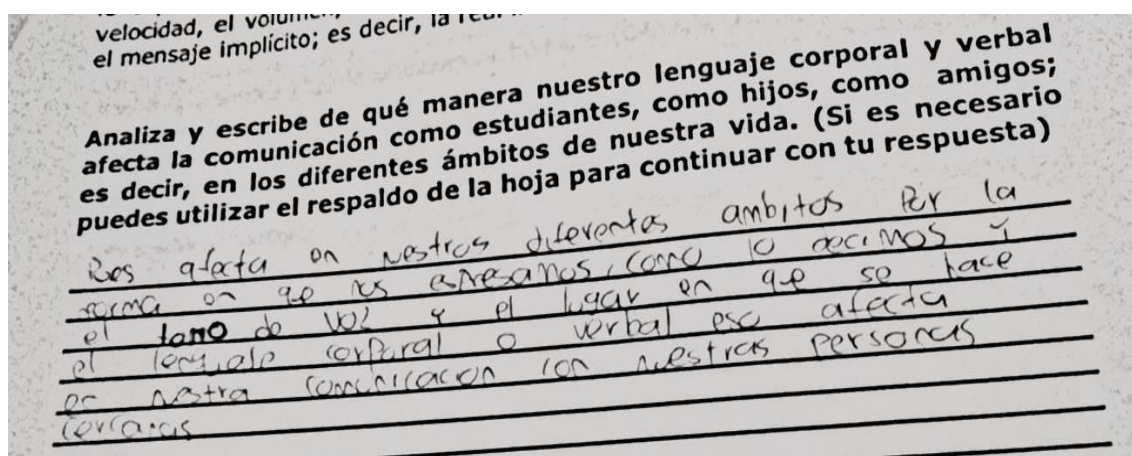
Gráfica 9. Cohesión y componente sintáctico



Fuente: Creada por la investigadora..

¹³⁹ Ibíd.

Como se observa en la gráfica, solo el 23,07% de los estudiantes de 9-7 utilizó signos de puntuación, mientras que el 76,92% de los mismos no utilizó signos de puntuación. Por otra parte, el 66,66% de los estudiantes hizo uso adecuados de conectores, aunque en la prueba se evidenció solo el uso de las conjunciones “y-o” como marcadores textuales más usados; el 33,33% no hace uso o hizo uso inadecuado de los conectores como, por ejemplo, se tiende a repetir en un mismo fragmento la conjunción “y”.



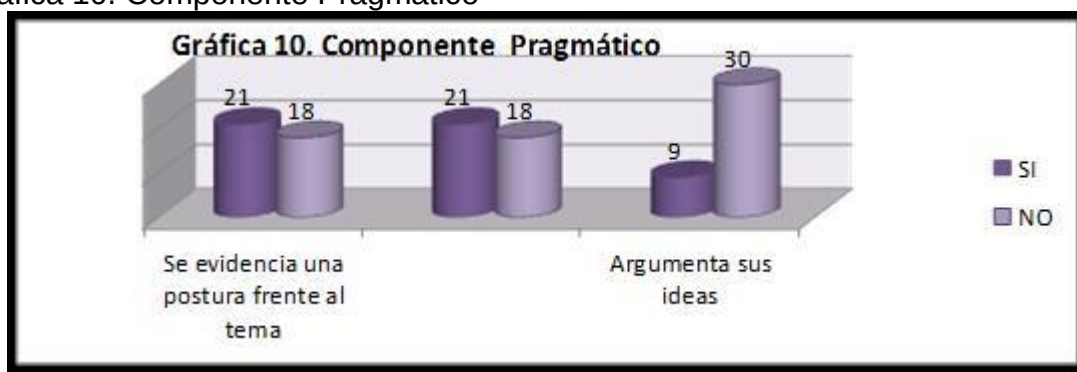
Prueba diagnóstica punto 2. Respuesta E9722.

El no utilizar signos de puntuación ni conectores adecuados o la omisión de los mismos impide que las oraciones o frases escritas sean interpretadas en relación con las demás, y se pierda el sentido de texto. Los mecanismos de cohesión son de gran importancia para orientar la interpretación, en consecuencia se requiere hacer énfasis en el uso de los signos de puntuación y la conexión lógica desde las unidades mínimas de significación hasta los sentidos más generales del texto.

C) Adecuación¹⁴⁰ y componente Pragmático:

Es la característica que “determina la variedad (dialectal/estándar) y el registro (general/específico, oral/escrito, objetivo/subjetivo, formal/informal) que se debe usar”¹⁴¹ para lo cual el escritor debe conocer y dominar el uso de recursos lingüísticos propios de cada situación.

Gráfica 10. Componente Pragmático



Fuente: Creada por la investigadora..

El 53,84% de los estudiantes evidenciaron, en sus escritos, una postura frente al tema, mientras que el 46,15% de los estudiantes no tomaron postura frente al mismo. Un 53,84% de los estudiantes respondió al tema planteado, pero el 46,15% no lo hizo ni desarrollaron satisfactoriamente el mismo. El 74,35% de los estudiantes no argumentó sus ideas.

Como se puede observar en los resultados (y con base en los porcentajes), un número significativo de estudiantes se ciñó a dar respuestas con base en aspectos literales del fundamento teórico dado, no se evidenció toma de postura clara sobre el tema, ni se abordaba correctamente el tema propuesto. En las respuestas

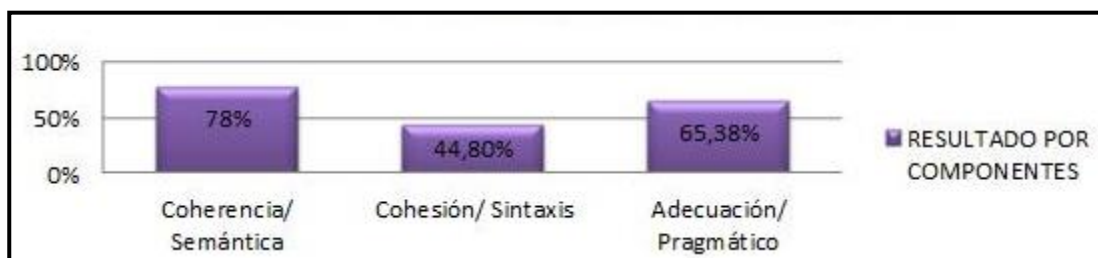
¹⁴⁰ Ibíd.

¹⁴¹ Ibid.33p.

dadas, los estudiantes no abordan el tema desde su contexto ni lo interpretan con base en el mismo.

Análisis general por componentes:

Gráfica 11. Resultado general por componentes



Fuente: Creada por la investigadora..

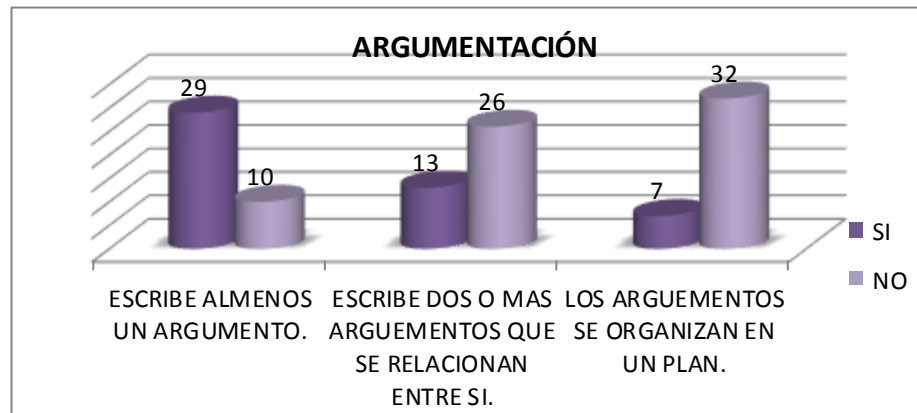
Los resultados señalan que el componente sintáctico es el que presenta mayor dificultad en los estudiantes de 9-7 (los estudiantes no hicieron uso adecuado de signos de puntuación ni conectores); seguidamente, en el componente pragmático, presentó dificultad evidenciado en el 34,62% de los estudiantes (quienes presentaron dificultad para responder al tema satisfactoriamente y no se evidenciaron toma de postura) y, por último, como fortaleza del grupo se evidenció el componente semántico, en el cual solo el 22% de los estudiantes presentó dificultad, especialmente en la producción de una idea general; sin embargo, en este mismo componente, el 100% de los estudiantes presentó dificultad con la ortografía.

4. Resultados: proceso de argumentación y Habilidades del PC.

Como actividad final y con el objetivo de establecer el desarrollo de los procesos argumentativos y las habilidades del pensamiento crítico, se presentaron dos textos que dan respuesta al origen del ser humano desde diferentes teorías

(religiosa y científica), a partir de estos solicita al estudiante responder a la siguiente pregunta: ¿Para ti cuál es la explicación “más acertada” o “correcta” sobre el origen del hombre? ¿Por qué? A continuación se presentan los resultados obtenidos:

Gráfica 12. Argumentación



Fuente: Creada por la investigadora..

En los resultados del desarrollo del proceso argumentativo, se observó que 74,35% de los estudiantes logró producir un argumento con base en el tema propuesto, pero tan solo un 33,33% escribió una serie de argumentos con relación entre sí. Así mismo, se pudo observar que muy pocos estudiantes (17,94%) elaboraron un plan de escritura que les permita organizar sus ideas, jerarquizarlas y plasmarlas de forma armónica en un texto. Un 25,65% de los estudiantes no logró producir un argumento en su respuesta, como se muestra en la siguiente:

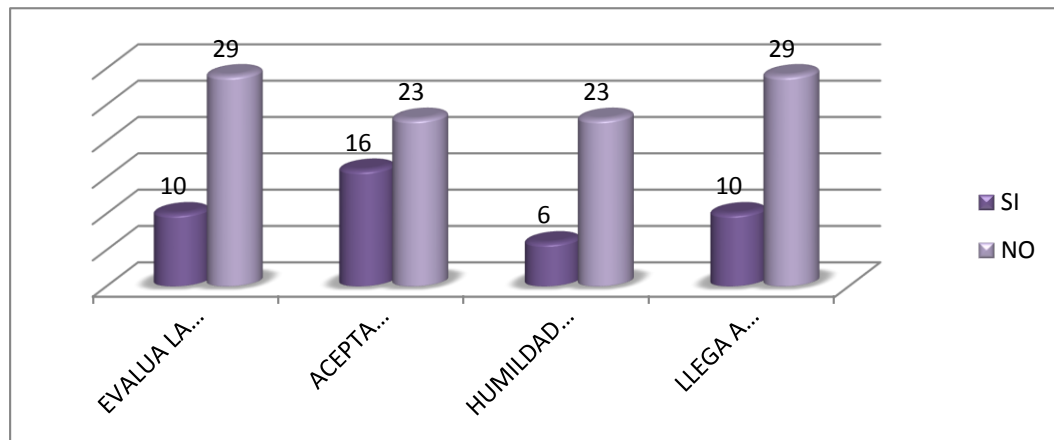
¿Para ti cuál es la explicación más acertada o correcta sobre el origen del hombre?
 ¿Por qué?
 Son dos puntos de vista diferentes en la religión
 aparece un cielo aunque no exclavo y creo Dios al
 hombre a su imagen a imagen de Dios lo creo.
 En la ciencia la creación del hombre tiene su mayor
 hito en la obra naturalística del inglés Charles Darwin
 que sitúa la especie humana actual.

Prueba diagnóstica punto 3. Respuesta E9724.

Otro aspecto importante es que en ninguna de las dos preguntas que se exigió producción textual, obtuvo como respuestas textos con estructuras elaboradas, el 100% de los estudiantes produjo un párrafo (máximo) de extensión.

Resultados habilidades del pensamiento crítico

Gráfica 13. Habilidades del pensamiento crítico



Fuente: Creada por la investigadora..

En las habilidades observadas, en las respuestas dadas por los estudiantes, se pudo determinar que la habilidad de pensamiento crítico más desarrollada por los estudiantes es el aceptar diferentes puntos de vista; es decir, tener mente abierta (58,97%); en segundo lugar encontramos la habilidad de llegar a conclusiones con base en la razón y la habilidad de evaluar la información dada, estas dos habilidades se evidenciaron en igual porcentaje en los estudiantes (25,64%). La humildad intelectual que caracteriza a un pensador crítico solo se observó en un 15,38% de los estudiantes.

Se puede afirmar, con base en las estadísticas, que las habilidades de pensamiento crítico no se encuentran potenciadas en los estudiantes, las que se evidenciaron no se encontraron en un número significativo de estudiantes, lo cual

exige orientar en cada sesión de intervención la realización de actividades que favorezcan cada una de estas habilidades. El aceptar diferentes puntos de vista, por parte de la mayoría de los estudiantes (58,97%), se asume como aspecto positivo para la propuesta investigativa, dado que se minimiza la barrera para abordar diferentes posturas que puedan bordear un tema, y se favorece el respeto por los puntos de vista ajenos y diferentes.

5.5.2. Resultados entrevista semiestructurada. La entrevista se aplicó a una docente de lengua castellana del grado noveno a quien se le realizaron preguntas acerca de su concepción sobre el proceso de escribir, las estrategias utilizadas en clase para llevar a cabo procesos de producción textual y cómo percibe el estado de desarrollo de habilidades de los estudiantes en este proceso. A continuación se muestra la organización de los datos recolectados.

Tabla 10. Análisis entrevista semiestructurada.

OBJETIVO	Describir las estrategias que el docente utiliza para llevar a cabo procesos de producción textual en los estudiantes del grado noveno de una institución pública.			
CÓDIGO	D971			
PREGUNTA	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
3. ¿Qué es para usted escribir?	Conceptos disciplinares	Producción Escrita	“proceso que se debe empezar a muy temprana edad, donde se conjuga muchos factores, entonces es ese dejar volar la imaginación y echar mano por decir de alguna manera de toda la artillería intelectual y poder plasmar con éxito, porque pues una cosa es escribir simplemente por escribir y otra cosa pues escribir para deleitar a los potenciales lectores”	En la respuesta de la docente se evidencia una relación muy estrecha entre el proceso de producción escrita con el desarrollo del pensamiento. Aspecto que se vincula con la teoría desde la visión de promover el pensamiento a partir de la escritura, la cual es una técnica de gran importancia para varios académicos según lo expresa Agustín Campos Arenas, a lo cual también se aproxima Casanny al afirmar que es el “Proceso recursivo en el que el autor genera, desarrolla, redacta, revisa y finalmente expresa unas ideas determinadas” ¹⁴² .

¹⁴² CASSANY. Daniel. Describir el escribir. Paidós. España, 1989. 26p.

PREGUNTA	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
4. ¿Cuál es su experiencia personal con la producción escrita?	Metodología	Estrategias para realizar en clase actividades de producción escrita.	-haber, han sido también pues muchas experiencias, la de que los chicos puedan con el tiempo ehhh dejar plasmado una serie de pensamientos, actividades, eh con base puede ser en un trabajo, en la lectura de una obra, en la lectura de un poema, pero realmente cuando uno se dedica a que los chicos trabajen y hagan algo para que posteriormente se sientan orgullosos o simplemente puedan después disfrutar y porque no corregir eso también que han escrito.	Este proceso exige llevar a cabo procesos cognitivos en los que se plasma de manera coherente pensamientos, ideas, creencias, emociones, entre otras. Aspecto que la docente reafirma al considerar que escribir es plasmar con éxito para deleitar a los lectores. La docente propone lectura como proceso de promoción y preparación a la escritura. Desde Cassany se propone la lectura como una forma de aprender a escribir “el hábito y el placer de la lectura incrementan tanto la comprensión como la expresión escrita”¹⁴³, un buen escritor no se hace desde la enseñanza de la gramática y ejercicios de escritura, sino a partir de la lectura como estrategia que pone en contacto al estudiante con otros textos, los cuales contienen múltiples elementos que él necesita para aprender a escribir, pero, no solo el ejercicio de la lectura sino la forma de leer, “leer como escritor”¹⁴⁴ Aunque, en la entrevista, la docente no enfatiza en un modelo de proceso de escritura, sí evidencia que la posibilidad de <i>corregir</i> como parte del ejercicio de escribir.

¹⁴³ Ibíd. 61p.

¹⁴⁴ Ibíd. 73-76p.

OBJETIVO	Describir las estrategias que el docente utiliza para llevar a cabo procesos de producción textual en los estudiantes del grado noveno de una institución pública.			
CÓDIGO	D971			
PREGUNTA	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
6. ¿Puede describir mediante qué actividades o estrategias lleva a cabo ejercicios de producción escrita en los estudiantes del grado 9-7?	Metodología	Estrategias para realizar en clase actividades de producción escrita.	- “son varias las estrategias que he utilizado, por ejemplo el cuento loco, que consiste en que cada quien va diciendo una palabra y la va concatenando, uniendo con la anterior hasta el final, luego se lee y poco a poco se va recomponiendo, digamos así o arreglando el cuento hasta que se logre un escrito coherente, otra actividad con base en la lectura de una obra, otra actividad con base en las experiencias ehhs que a diario se pueden ver en el contexto o una anécdota, son varias las actividades y sobre todo uno debe mirar aquella que más atrape al estudiante porque debemos	La docente puntualiza como estrategias: El cuento loco. Escribir con base en la lectura de alguna obra. Escribir con base en experiencias o anécdotas. En este sentido se evidencia que se busca realizar actividades diferentes en los estudiantes pero a su vez no se hace mención a una función significativa del por qué o para qué escribir. La respuesta de la docente no permite determinar si los procesos de escritura parten con Intención clara al escribir, o permiten al estudiante la realización personal, y si se establece en clase la importancia del escribir. Cabe destacar que hace falta implementar actividades para desarrollar todas las habilidades comunicativas desde el proceso de producción escrita, como por ejemplo:

OBJETIVO	Describir las estrategias que el docente utiliza para llevar a cabo procesos de producción textual en los estudiantes del grado noveno de una institución pública.			
CÓDIGO	D971			
PREGUNTA	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
			ser conscientes que hoy al chico ni le gusta leer ni le gusta escribir, entonces toca buscar eso que realmente motive al estudiante puede ser contar una anécdota y a raíz de eso ir ampliando, ampliando, ampliando su su visión con base por ejemplo en la lectura de una obra o con base en las diferentes actividades que él vaya realizando, es realmente algo difícil pero con la orientación se pueden lograr muy buenos ejercicios escritos.” –“son muchos los inconvenientes y que a veces uno dice tengo agotados los esfuerzos y y ya no sé qué hacer con algunos”	Buscar ideas, realizar síntesis de información pertinente al tema, realizar organizadores gráficos y valorar el texto por parte del mismo estudiante. En consecuencia se establece la necesidad de incrementar las prácticas de escritura en el aula, pero sin embargo se manifiesta la importancia de utilizar la lectura como actividad mediadora para la producción textual. La motivación es indispensable para acercar al estudiante al proceso de escribir. La docente afirma tener agotados los esfuerzos para trabajar con algunos jóvenes. Aspecto que permite reconocer la necesidad de cualificación docente, de formación del docente en procesos de investigación en el aula, que permitan la innovación.

OBJETIVO	Describir las estrategias que el docente utiliza para llevar a cabo procesos de producción textual en los estudiantes del grado noveno de una institución pública.			
CÓDIGO	D971			
PREGUNTA	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
7. ¿Qué opinión le merece el desarrollo de la competencia escritora en los estudiantes del grado 9-7?	Nivel de desempeño	Dificultades en competencia escritora de los estudiantes	“Está desde el chico que no tiene comprensión de lectura, desde el chico que no sabe escribir, desde el chico que no sabe hablar, desde el chico que, a veces, ni siquiera eh sabe escribir las palabras, bueno son muchos los inconvenientes y que a veces uno dice tengo agotados los esfuerzos y ya no sé qué hacer con algunos”	La docente reconoce dificultades en: - Comprensión de lectura. (“Está desde el chico que no tiene comprensión de lectura) - Los componentes sintáctico y semántico (desde el chico que no sabe hablar, desde el chico que a veces ni siquiera eh sabe escribir las palabras) Cassany reconoce diferentes tipos de escritores. Entre esta distinción se reconoce, en el discurso de la docente la existencia de escritores no iniciados, es decir, quienes no dominan el código, tienen conocimientos incipientes del mismo y no utilizan estrategias de composición y escritores bloqueados, que se manifiestan en los estudiantes que han adquirido el código pero presentan amplias dificultades al escribir.

Creada por la investigadora.

5.5.3 Resultados análisis documental. Se realiza la revisión de un documento oficial “plan de asignatura de lengua castellana para el grado noveno” y tres cuadernos de esta área del mismo nivel, con el fin de identificar propuestas metodológicas para llevar a cabo procesos de producción textual (en el plan de asignatura) y estrategias que se abordan desde la clase (cuadernos).

Tabla 11. Guía de análisis documental.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PLAN DE ASIGNATURA (PA97)	CUADERNOS (C97)	ANÁLISIS
Estrategias Para llevar a cabo procesos de producción textual	Competencias	-“Crear textos narrativos, líricos, informativos y argumentativos teniendo en cuenta la planificación textual y el empleo de estrategias escriturales que permita la comunicación de ideas de forma acertada”.	- se evidencia como objetivos centrales el desarrollo de los procesos de comprensión e interpretación textual, Literatura y competencias gramaticales. No hay ningún ejercicio de producción escrita.	En el plan de asignatura se plantea la creación de textos de diferentes tipologías pero en la clase no se ha realizado alguna actividad de producción textual de este tipo. Se apunta al desarrollo de la competencia gramatical y no se manifiesta mediante actividades de clase el “Crear textos narrativos, líricos, informativos y argumentativos teniendo en cuenta la planificación textual y el empleo de estrategias escriturales que permitan la comunicación de ideas de forma acertada”.

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	PLAN DE ASIGNATURA (PA97)	CUADERNOS (C97)	ANÁLISIS
Estrategias Para llevar a cabo procesos de producción textual	EJES TEMÁTICOS	- “Conectores y su uso de acuerdo con su intención comunicativa”. - Signos de puntuación y reglas ortográficas”. - Texto argumentativo: Estructura y clases de argumentos. -- Producción de un artículo de opinión.	- Figuras literarias. - Reglas ortográficas - Literatura latinoamericana. - Concordancia, subordinación, coordinación, coherencia. - Conectores. - Sinónimos y antónimos.	Se toman algunos temas de referencia del plan de asignatura (lo planeado) y los trabajos realizados este año en clase (lo alcanzado en el aula). A partir de lo alcanzado en el aula, se afirma que los estudiantes no han trabajado el texto argumentativo y no han realizado producciones textuales de ningún tipo. La clase se ha centrado en aspectos de gramática, ortografía y conceptualización en el cuaderno. Aspecto poco favorable para el proceso de escritura pues Cassany muestra, a través de varias investigaciones, que toma como referentes para señalar que “la instrucción gramatical no es demasiado efectiva para la adquisición del código”¹⁴⁵. Se observa que, aunque el plan de asignatura establece competencias específicas para trabajar en este grado, se sigue trabajando por contenidos.

¹⁴⁵ Ibíd.63p.

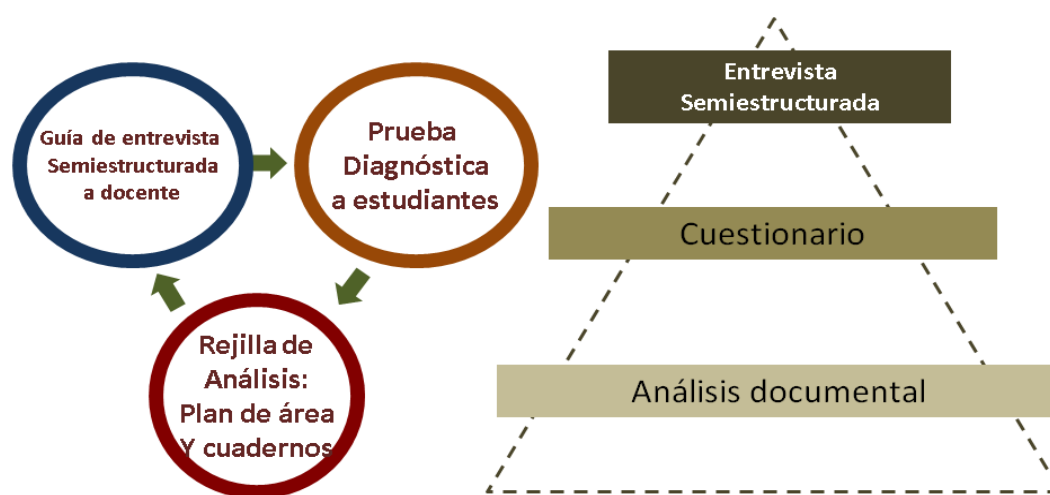
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	PLAN DE ASIGNATURA (PA97)	CUADERNOS (C97)	ANÁLISIS
Estrategias Para llevar a cabo procesos de producción textual	ACTIVIDADES	- Construcción de textos basados en modelos. - Ubicación y corrección de faltas ortográficas, de coherencia y de cohesión. - Construcción de textos partiendo de dilemas morales y atendiendo a un plan textual.	- Taller de ortografía: la profesora dicta palabras y los estudiantes escriben, después un compañero corrige las palabras y da una nota. - Organizadores gráficos realizados por la docente y transcritos por los estudiantes. - Estructura arbórea: Categorías gramaticales. - corrección de evaluación en el cuaderno.	- Se evidencia disonancia con respecto al plan de asignatura y el cuaderno en los siguientes aspectos: Se planea Construcción de textos basados en modelos y no se evidencia el proceso en los cuadernos. - No se realiza la construcción de textos partiendo de dilemas morales y atendiendo a un plan textual. - “Los juegos didácticos para la ejercitación de la ortografía, la ubicación de información en un texto, y manejo del vocabulario” se reducen a un dictado de palabras y corrección entre pares, que respondería en una pequeña proporción al trabajo cooperativo que se distingue en el plan de asignatura. No se reconoce la escritura por procesos.

CAT EGO RIA	SUBC ATEG ORIA	PLAN DE ASIGNATURA (PA97)	CUADERNOS (C97)	ANÁLISIS
		-Juegos didácticos para la ejercitación de la ortografía, la ubicación de información en un texto, manejo del vocabulario. -Trabajo cooperativo para la consecución de objetivos comunes.	- Lectura: obra el "Túnel". -Cuestionarios de clase: ejemplo de preguntas: "¿qué se denomina sincretismo cultural y en América latina cómo se da?" - Taller de vocabulario: construir oraciones a partir de palabras dadas.	Por otra parte, uno de los contenidos se presentó mediante un organizador gráficos (mapa conceptual) pero éste fue realizado por la docente y transcritos por los estudiantes. La clase se centra, con frecuencia, en trabajos de gramática: los estudiantes deben identificar categorías gramaticales en diferentes oraciones. - Se realizó la lectura de una obra literaria, en el cuaderno solo se muestra una tarea con respecto a ella de leer unos capítulos, pero no se hace un seguimiento de lectura o actividad específica en el cuaderno o guía.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	PLAN DE ASIGNATURA (PA97)	CUADERNOS (C97)	ANÁLISIS
Estrategias Para llevar a cabo procesos de producción textual	Criterios de evaluación.	-Realiza un plan textual atendiendo a una tipología específica. - La redacción del texto presenta coherencia y cohesión, además evidencia relación entre lo planeado y lo escrito.	- Prueba escrita de figuras literarias: los estudiantes debían identificar las figuras literarias contenidas en oraciones. - Quiz: un quiz sobre categorías gramaticales y ortografía. --Dictado: calificado en el cuaderno. -Acumulativa: no se encontró registro.	No se encuentra coherencia entre la organización en el plan de asignatura y cómo se manifiesta los criterios de evaluación en el cuaderno y/o guías. Por ejemplo, se busca evaluar un plan textual “atendiendo a una tipología específica” pero en clase no se realizan las actividades que respondan a este criterio. - Se realizan “quices” en los que se evidencia interés por los conceptos, ortografía e identificación de categorías gramaticales. Se evalúa la gramática, ortografía y conceptos.

5.5.4 Hallazgos fase de observación: diagnóstico. Según Hernández Sampieri, en la investigación cualitativa, la obtención de los datos desde diferentes fuentes de información y métodos permite: “una mayor riqueza, amplitud y profundidad en los datos”¹⁴⁶, en consecuencia, el diagnóstico realizado presentó tres fuentes para la obtención y el análisis de datos; es decir, tres puntos de vista diferentes. En un primer momento, se aplicó una prueba escrita (a estudiantes) para identificar el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico y los niveles de producción textual, en que se encuentran los estudiantes del grado 9-7; seguidamente, se realizó una entrevista semiestructurada a una docente de lengua castellana, su entrevista tuvo como objetivo describir las estrategias que la docente utiliza para llevar a cabo procesos de producción textual en los estudiantes del grado noveno, y, por último, se realizó el análisis documental para establecer estrategias metodológicas no mencionadas por la docente pero que evidencien en la planeación (plan de asignatura) y en las clases (cuadernos).

Figura 16. Proceso de triangulación de la información. Creada por la investigadora.



¹⁴⁶ HERNÁNDEZ, SAMPIERI; Roberto. et al. *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill. Quinta edición. México. 2010. Pág. 439.

Con base en estos parámetros orientadores, se realiza la triangulación metodológica y se concluye con los siguientes hallazgos:

La docente vincula el proceso de producción escrita con el desarrollo del pensamiento. Esta concepción se ajusta a la teoría orientadora de la propuesta que afirma que la producción textual es el: “Proceso recursivo en el que el autor genera, desarrolla, redacta, revisa y finalmente expresa unas ideas determinadas”¹⁴⁷. Este proceso exige llevar a cabo procesos cognitivos en los que se plasma, de manera coherente, pensamientos, ideas, creencias, emociones, entre otras. Teniendo esta similitud, en la concepción del proceso de producción escrita, entre la docente del área y el marco teórico de esta propuesta, se establece coherencia respecto a la necesidad de desarrollar habilidades del pensamiento para la realización de actividades de producción textual.

Por otra parte, en el análisis documental se encontró disonancia con respecto a las competencias a desarrollar en el aula, los contenidos orientadores, los criterios de evaluación, los temas para cada periodo y las estrategias metodológicas (entendidas como actividades). En clase de Lengua castellana, no se realizan actividades de producción textual; la clase se ha centrado en contenidos, aspectos de gramática, ortografía y conceptualización en el cuaderno. No se identifica una implicación positiva del estudiante, con el desarrollo de las competencias fundamentales, dado a que no se presenta una actividad que vincule el conocimiento con los problemas de la vida cotidiana. Como estrategias expresadas por la docente, se pudieron destacar: el cuento loco, escribir con base en la lectura de alguna obra, con base en experiencias y/o anécdotas, pero no se haya registro de dichas actividades en los cuadernos y/o guías de clase.

La lectura, como proceso de promoción y preparación a la escritura, se evidenció como estrategia. Este también es un punto de encuentro con la revisión de la

¹⁴⁷ CASSANY. Daniel. *Describir el escribir*. Paidós. España, 1989.232p.

literatura de la propuesta, pues se propuso la lectura como una forma de aprender a escribir “el hábito y el placer de la lectura incrementan tanto la comprensión como la expresión escrita”¹⁴⁸. La lectura como estrategia que pone en contacto al estudiante con otros textos, los cuales contienen múltiples elementos que él necesita para aprender a escribir.

En cuanto al desarrollo de habilidades para la producción escrita y comprensión lectora, la docente manifestó que los estudiantes presentan dificultades en la comprensión de lectura y los componentes sintáctico y semántico. Así mismo, en los resultados de la prueba escrita, se reconoció que los estudiantes presentaban dificultad para identificar contenidos explícitos, implícitos, hechos y opiniones; es decir, en los niveles de lectura literal e inferencial, siendo este último el que presentó mayor dificultad; además, los resultados señalaron que el componente sintáctico es el que evidenció mayor dificultad (la ortografía se mostró como un dato crítico). Seguidamente, el componente pragmático (dificultad representada en el 34,62% de los estudiantes quienes no respondieron satisfactoriamente al tema y no evidenciaron toma de postura en sus producciones escritas) y, por último, el componente semántico que se encuentra con mayor nivel de desempeño, en este solo el 22% de los estudiantes presentó dificultad, especialmente en la producción de una idea general.

Otro aspecto importante es que los estudiantes no escriben un texto donde articulen una serie de argumentos con coherencia; tan solo el 33,33% escribió argumentos con relación entre sí, muy pocos estudiantes elaboraron un plan para estructurar el texto y/u organizar las ideas en el mismo, jerarquizarlas y plasmarlas de forma armónica.

¹⁴⁸ Ibíd. 61p.

Por último, y con base en las habilidades de pensamiento crítico, se identificó que estas no se encuentran potenciadas de forma significativa en los estudiantes, las que se evidenciaron no se encontraron en un número aceptable de estudiantes, lo cual exige orientar, en cada sesión de intervención, la realización de actividades que favorezcan cada una de estas habilidades.

5.6 FASE II: PENSAR: Formulación de un plan o programa de intervención

Para la obtención de datos, se acudió a formular e implementar una secuencia didáctica que permitiera, a partir de diferentes estrategias pedagógicas y didácticas, abordar, en los estudiantes, procesos de producción escrita, de argumentación y la práctica constante de habilidades del pensamiento crítico. Para cumplir con estos propósitos, se diseñó una estrategia con base en la propuesta de Díaz Barriga¹⁴⁹ quien la define como el resultado de una serie de actividades planeadas y mediadas por el docente que guardan una organización interna entre sí, para cumplir con objetivos de aprendizaje diversos; actividades pensadas para un grupo con características propias.

Diseñar e implementar la secuencia exigió tener conocimiento del grupo, establecer objetivos de aprendizaje alcanzables, reconocer saberes previos, vincular los contenidos con situaciones reales del contexto de intervención, entre otros aspectos que se encontraban sujetos al conocimiento de las estrategias para llevar a cabo espacios de aprendizaje significativo y cooperativo, como se referencia en el marco teórico de esta investigación.

La secuencia se tituló: “Escribir como argumento de lo que Pienso” y buscó el desarrollo de habilidades para la producción textual y el ejercicio de habilidades del pensamiento crítico. Esta se elaboró para responder a un grupo de estudiantes

¹⁴⁹ DÍAZ BARRIGA, Ángel. SECUENCIAS DE APRENDIZAJE. ¿UN PROBLEMA DEL ENFOQUE DE COMPETENCIAS O UN REENCUENTRO CON PERSPECTIVAS DIDÁCTICAS? *En: Profesorado. VOL. 17, Nº 3 (sept.-diciembre 2013). ISSN 1989-639X* . En línea en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev173ART1.pdf> consultado el 10 de Mayo de 2017.

del grado noveno de una institución pública, quienes presentaban dificultades en los procesos de producción textual y demostraban apatía por la escritura; por lo tanto, la secuencia enmarcó una propuesta metodológica, enfocada en el aprendizaje cooperativo y significativo; en consecuencia, las actividades planeadas, en la misma, responden a sus principios orientadores. Se buscó, en cada sesión, establecer un vínculo del estudiante con el aprendizaje para que sea él mismo quien encuentre razones para apropiarse de su aprendizaje (autonomía intelectual).

La estructura de la secuencia se realizó, como se mencionó anteriormente, con base en los aportes de Ángel Díaz Barriga, quien establece una estructura sencilla de organización, la cual se divide en tres momentos específicos: Apertura, desarrollo y cierre. La secuencia, a su vez, se dividió en 10 sesiones organizadas de forma consecutiva y coherente en un tiempo de duración de 20 horas. Aunque esta secuencia no partió de los contenidos como interés central, sí los presentó como elementos recursivos para llegar al desarrollo de competencias y cumplir con requerimientos educativos del MEN (a la cual estuvo sujeta) que propone estándares básicos de competencias y derechos básicos del aprendizaje del lenguaje. Se destaca el carácter general de esta secuencia; es decir, la posibilidad de aplicarla en contextos similares y ser flexible a cambios requeridos.

Por último, la secuencia se enfocó en procesos de producción escrita y desarrollo de habilidades del pensamiento crítico (PC), aspectos que se desarrollan y evalúan a partir de los aportes teóricos de Daniel Cassany (*“Describir el escribir”*¹⁵⁰ y *“La cocina de la escritura”*¹⁵¹) y teóricos fundamentales para llevar a cabo procesos de fortalecimiento del PC: Richard Paul Y Linda Elder (La mini-

¹⁵⁰ CASSANY, Daniel. *Describir el escribir*. Paidós. España, 1989.232p.

¹⁵¹ CASSANY, Daniel. *La Cocina de la escritura*. Anagrama. Barcelona, 1995.

guía para el Pensamiento crítico conceptos y herramientas¹⁵²) Y Agustín Campos Arenas (Pensamiento crítico Técnicas para su desarrollo ¹⁵³)

5.6.1 Presentación general de la secuencia. Como se mencionó anteriormente, la secuencia buscó responder a principios metodológicos del aprendizaje significativo y cooperativo; pero, a su vez, se sustentó en un modelo de producción propuesto por Daniel Cassany quien, a partir del estudio de diferentes investigaciones, sobre la adquisición y la orientación en los procesos de producción escrita, hace referencia a Flower y Hayes, quienes, a su vez, proponen un modelo de procesador de texto que se sustenta en la: “*Teoría de la redacción como proceso cognitivo*”¹⁵⁴, según Cassany, “este modelo describe detalladamente las diferentes operaciones intelectuales que realiza un autor para escribir un texto”¹⁵⁵.

Al considerar el proceso de producción como el ejercicio de habilidades intelectuales del autor, éste no supone etapas rígidas o en un orden determinado, es el mismo autor quien ordena y establece estos procesos según sus objetivos, “la mayor parte del proceso de composición ocurre en el cerebro del escritor y, por lo tanto, es interno y no observable”¹⁵⁶. En consecuencia, el proceso de escritura no se tomó como un proceso con etapas establecidas. Esta propuesta buscó promover la escritura como un proceso de desenvolvimiento interno de cada autor, en palabras de Linda Flower y John R. Hayes: “*El problema de describir la redacción por etapas es que estas van modelando el desenvolvimiento del*

¹⁵² PAUL, Richard & ELDER, Linda. La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas. Fundación para el Pensamiento Crítico. 2003. En línea en: <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf> consultado el 5 de noviembre de 2016.

¹⁵³ CAMPOS, ARENAS. Agustín. *Pensamiento crítico Técnicas para su desarrollo*. Editorial Magisterio. Bogotá. 2007.124p.

¹⁵⁴ FLOWER, Linda; HAYES, John R. Textos en contexto: Teoría de la redacción como proceso cognitivo. Buenos Aires, Argentina. En línea en: https://isfd87-bue.infod.edu.ar/sitio/upload/Flowers_y_Hayes.pdf

¹⁵⁵ CASSANY, Daniel. *Describir el escribir*. Paidós. España, 1989.169p.

¹⁵⁶ *Ibíd.* p 170.

*producto escrito, no el proceso interno de la persona que lo produce*¹⁵⁷; sin embargo, esta teoría ni la presente investigación dejan a un lado la instrucción del docente, en los procesos de escritura, dado que, se considera labor indispensable para garantizar la formación de escritores.

Linda Flower y John R. Hayes¹⁵⁸ hacen énfasis en los siguientes procesos, que se consideraron de gran importancia para la elaboración de la secuencia didáctica:

Situación de comunicación: Es el espacio en el que el autor selecciona entre múltiples opciones el tema, la audiencia y el canal de comunicación seleccionado, aspectos que pueden ser totalmente observables.

Memoria a Largo plazo: Espacio en el que se almacenan los conocimientos sobre el tema, la audiencia y los diferentes tipos de textos que puede escribir. Por lo tanto, se sostiene la idea de que el estudiante no es una pizarra en blanco, en la cual el docente debe escribir, o llenar de información; el docente será quien lo lleve a descubrir, en primera medida lo que posee, y después lo que necesita para la construcción de su texto. En este sentido en la propuesta se estableció un proceso en el que se lanzaba al estudiante a explorar su memoria a largo plazo para después ir encaminando la adquisición de nuevos aprendizajes, en el ejercicio continuo de revisión y evaluación constante.

El proceso de escritura: Según Linda Flower y John R. Hayes¹⁵⁹, este es un proceso que se conforma por otros subprocesos básicos: Planificar, redactar y examinar. En estos se encuentra el papel del monitor que es quien regula los anteriormente nombrados.

¹⁵⁷ FLOWER, Linda; HAYES, John R. Textos en contexto: Teoría de la redacción como proceso cognitivo. Buenos Aires, Argentina. En línea en: https://isfd87-bue.infod.edu.ar/sitio/upload/Flowers_y_Hayes.pdf

¹⁵⁸ FLOWER, Linda; HAYES, John R. Textos en contexto: Teoría de la redacción como proceso cognitivo. Buenos Aires, Argentina. En línea en: https://isfd87-bue.infod.edu.ar/sitio/upload/Flowers_y_Hayes.pdf

¹⁵⁹ CASSANY, Daniel. Describir el escribir. Paidós. España, 1989.175-187p.

- *Planificar:* Representación mental del texto (abstracta), este no es necesariamente un esquema completo o desarrollado. Puede ser una palabra clave o una imagen visual. En él los autores generan ideas, las organizan y formulan los objetivos. Para realizar la planeación el escritor debe acudir a la memoria a largo plazo. En la planeación se pueden encontrar ideas sueltas, fragmentos e incluso contradicciones, que el autor irá organizando durante el proceso de escritura. En consecuencia, el estudiante que no escriba o plasme su planeación, no significa que sea un proceso evadido.

La planeación puede suceder en diferentes momentos del proceso, y hacerse cuantas veces sea necesario; dado a que los objetivos iniciales pueden modificarse. A su vez, se pone en acción el subproceso de organizar ideas.

El escritor debe haber pasado por un proceso de planeación, y de uso de conocimientos depositados en la MLP, debe haber buscado o tenido un encuentro con nuevos aprendizajes y de esta forma cuando las nuevas informaciones ya emergen; se lleva a cabo un proceso en el que se organizan las ideas, se adecua y modifica su estructura a los objetivos de comunicación y las características de cada texto; “este subproceso se encarga de formar los argumentos o ideas que sostienen una tesis o un tema general, de ordenarlos siguiendo criterios lógicos, de buscar ejemplos necesarios, etc”¹⁶⁰. Cassany afirma que lo más importante en este subproceso es que es el autor es quien establece libremente los objetivos que guían el proceso de composición (así sean estereotipos), los cuales se reelaboran siguiendo su voluntad.

- *Redactar:* es el proceso en el que el escritor hace visible sus ideas a través del lenguaje, en él, el autor expresa, transforma y establece estrategias para hacer que las representaciones abstractas sean tangibles en el lenguaje escrito.

¹⁶⁰ Ibíd. p 178.

- *Examinar:* El escritor lee, conscientemente, lo que ha escrito con distintas finalidades: Para modificar el texto, para generar nuevas ideas o para revisar y evaluar el texto. Este se compone de procesos mencionados anteriormente: 1. La evaluación, en ella, el escritor identifica que ha plasmado en el texto lo que ha pensado; y 2. La revisión, espacio en el que se corrige teniendo en cuenta algunos criterios. Estos procesos del pensamiento al igual que el generar ideas pueden interrumpir los demás procesos y ocurrir en cualquier momento. Se destaca, en este modelo de composición, el considerar el texto como el reflejo del descubrimiento que ha hecho el autor.

Con base en las consideraciones teóricas de Flower y Hayes, y en los textos anteriormente referenciados, la investigadora se permitió especificar algunas consideraciones generales, en las que se basó la propuesta de intervención:

1. *El individuo no decodifica mecánicamente los signos de la lengua sino que construye el texto en su mente.* En este sentido, el escritor, desde el momento que se propone escribir un texto, está realizando su planeación textual en su mundo cognitivo, a partir de: procesos intelectuales que varían en cada persona; por lo tanto, el dirigir la actividad de planeación textual por escrito es hacer visible el proceso intelectual que el escritor lleva a cabo para realizar su ejercicio de composición; pero, sin embargo, el escritor que no la escribe no significa que no la haya hecho.

2. *Las personas elaboran textos a partir de ideas que recuerdan, reproducen información que les es útil.* En este sentido, se permitió a los estudiantes un primer texto (T1) sin exigencia de estructura, solo como ejercicio de escritura libre, sin que la docente explicara o hiciera explícita una tipología textual; no obstante, el no realizar con anticipación un modelo o una clase, en la que el estudiante aprendiera sobre una tipología textual específica (en este caso la del miniensayo), buscó que el estudiante recurriera, para la elaboración de su T1, a su memoria a largo plazo, a sus presaberes y se diera inicio al proceso con ejercicios de escritura constante

para ampliar las posibilidades de mejorar aspectos en los que los estudiantes presentaban dificultad; teniendo en cuenta que estos, no escribían textos de mayor extensión a un párrafo.

En la primera sesión se presentó un miniensayo a los estudiantes, aunque, no se hizo énfasis en la estructura sino en el contenido del texto como detonante para que ellos opinaran, escribieran, y plasmaran su forma de pensar sobre un tema de actualidad (la paz). Sin lugar a duda, cada uno utilizó información que adquirió antes de iniciar la secuencia, estructuras, formas, expresiones, modelos con los que se había familiarizado y le permitió el evento comunicativo escrito al que se enfrentó con autonomía. En consecuencia, se le permitió al estudiante reconstruir a partir de las preposiciones y conocimientos del mundo que poseía, para elaborar o producir un texto. En este sentido se buscó explorar la originalidad, la innovación, y poner en práctica habilidades como la clasificación de la información que posee sobre el tema, la evaluación de las nuevas informaciones para tomar postura y a su vez se buscó evitar la copia o la tradición.

3. *A escribir se aprende escribiendo:* Tres textos con sus versiones, se podrían ver, a simple vista, como un proceso poco funcional e innecesario para la intensidad horaria que se previó, pero, fue un reto para la investigadora y para los mismos estudiantes. En los resultados del diagnóstico, la docente identificó que los estudiantes no escribían más de un párrafo, algunos dos o tres oraciones con poca relación entre sí; por lo tanto, se propuso habituar al estudiante a escribir; en consecuencia, cada sesión buscó la realización de un ejercicio de escritura; en las primeras sesiones ejercicios sencillos, y a medida que se presentaban nuevos aprendizajes, se fue ampliando la exigencia,

4. Partir del principio de que *el escribir exige el ejercicio de habilidades del pensamiento*, deja abierto a la autonomía del estudiante tres aspectos importantes: La función: se manifiesta como la expresión escrita del autor por sí mismo; Estructura: refleja el pensamiento del autor, el proceso de descubrimiento

de los elementos constituyentes de un texto; Estilo: utiliza palabras, expresiones y formas de redactar con significados personales que puedan ser entendidos por otros.

En este sentido, la secuencia no intentó anteponer estructuras y herramientas de producción en las primeras sesiones, es decir, para escribir una aproximación a un texto argumentativo (T2/V1) en primera estancia, no se les enseñó una estructura específica, tampoco, se dio a conocer qué es una tesis o cómo realizar una conclusión, solo se les mostró que era un argumento y cuáles son los tipos de argumentos, a partir de este pequeño acercamiento, empezaron a escribir un segundo texto, en su primera versión tendría solo la orientación de escribir haciendo uso de argumentos, en un segundo momento, que daría como resultado la segunda versión o borrador (T2/V2); se presentó qué era una tesis, una conclusión y la estructura de un texto argumentativo; se mostraron ejemplos con un video y se entregó, a los estudiantes, su texto para que identificaran estos elementos en él; por lo tanto, algunos estudiantes observaron que sus textos no tenían una tesis, y buscaron ajustar sus versiones con base en las experiencias temáticas de la sesión, el modelo permitió el descubrimiento. Así mismo, en la última versión del texto dos (T2/V3), la docente incluye en la sesión (6) la explicación de la estructura del miniensayo; se hace un ejercicio de coevaluación y revisión de los textos para identificar esas partes específicas en el texto de cada uno, así, los estudiantes reconocían qué les hacía falta, qué debían reorganizar y fueron ellos quienes escogían sus estrategias para realizar este trabajo de evaluación y revisión. La docente, algunas veces, incluyó rúbricas de evaluación (anexos de la secuencia por sesiones), estas ayudaron a orientar la autoevaluación, la coevaluación y la revisión, desde la visión y el aporte que se podía hacer al texto de otro o al propio, con base en la lectura o relectura del mismo.

Estos aspectos permitieron a los estudiantes la adquisición o construcción de conceptos sobre el miniensayo, para realizar un texto 3 (T3) que permitiera evidenciar este proceso de construcción de aprendizaje por descubrimiento y valoración reflexiva de sus productos escritos.

Por otra parte, las temáticas orientadoras de la secuencia, se establecieron con base en las dificultades que evidenciaron los estudiantes en la prueba diagnóstica, pero, se destaca que las mismas no determinaban el proceso de producción. Sin embargo, estos aspectos influyeron en los estudiantes para realizar las mejoras a sus textos. En consecuencia, algunos estudiantes en la segunda versión del primer texto, decidieron hacer correcciones de ortografía y puntuación; aspecto que va en contravía con las afirmaciones de algunos teóricos, quienes consideran que la etapa de pulimiento se debe hacer finalizando el proceso, pero, que se respetó en el trabajo individual del estudiante.

En el tercer texto (T3) se alejaron aspectos de gramática y forma, estos se orientaron a hablar de la importancia del pensamiento crítico en la sociedad, a hablar sobre el medio ambiente, y se buscó la tomar postura, por parte de los estudiantes. El incluir como temática de las últimas sesiones el pensamiento crítico, no implicó que no se hubieran trabajado en las sesiones anteriores, pues en ellas se realizaron actividades orientadas al ejercicio de habilidades intelectuales propias de un pensador crítico, pero, al estudiante, no se le hizo consciente del interés de la docente por poner en prácticas las mismas. En consecuencia, describir en la estructura de una secuencia didáctica las habilidades del pensamiento a fortalecer sería desconocer que los procesos intelectuales que se gestan en los individuos son distintos, que aunque se hayan planeado actividades orientadas al ejercicio o práctica de algunas de estas habilidades intelectuales, es en el desarrollo mismo de la secuencia, donde se podrá evidenciar cómo y en qué momento los estudiantes, con base en sus objetivos de aprendizaje, ponen en práctica las mismas.

Finalmente, se considera oportuno afirmar que esta investigación consideró el ejercicio de las habilidades del pensamiento crítico como una forma de fortalecerlo; en consecuencia, las distintas formas de manifestarse se analizaron y se entienden como cumplimiento con uno de los objetivos propuestos en la investigación, que se analizará más adelante.

A continuación, se presenta la estructura general de la secuencia, con la descripción de los momentos de cada sesión. Cabe destacar, que este informe detallado se realiza para orientar al lector del proceso llevado a cabo en la secuencia. Las tablas, en las que se presenta la información, son creación de la investigadora.

NOMBRE:	<i>“Escribir como argumento de lo que pienso”</i>		
INSTITUCIÓN	Instituto tecnológico Salesiano Eloy Valenzuela	ÁREA	Lengua castellana
DOCENTE	SANDRA PAREDES O.	GRADO	Noveno
SESIONES	10	TIEMPO	20 Horas
COMPETENCIAS	DESEMPEÑOS		
- “Produzco texto escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de estrategias de producción textual. - Retomo crítica y selectivamente la información que circula a través de los medios de comunicación masiva, para confrontarla con la que proviene de otras fuentes. - Reflexiono en forma crítica acerca de los actos comunicativos y explico los componentes del proceso de comunicación, con énfasis en los agentes, los discursos, los contextos y el funcionamiento de la lengua en cuanto a sistema de signos,	- “Diseño un plan textual para la presentación de mis ideas, pensamientos y saberes en los contextos en que así lo requiera. - Identifico estrategias que garantizan coherencia, cohesión, y pertinencia del texto. - Tengo en cuenta reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas para la producción de un texto. - Elaboro una primera versión de mi texto argumentativo, atendiendo a los requerimientos estructurales, conceptuales y lingüísticos. - Reescribo el texto argumentativo, a partir de mi propia valoración y del efecto causado por este en mis interlocutores. - Interpreto elementos políticos, culturales e ideológicos que están presentes en la información que difunden los medios masivos y adopto una posición crítica frente a		

símbolos y reglas de uso” ¹⁶¹	ellos. - Reconozco el lenguaje como la capacidad humana que configura múltiples sistemas simbólicos y posibilita los procesos de significar y comunicar. - Valoro, entiendo y adopto los aportes de la ortografía para la comprensión y producción de textos” ¹⁶²
DERECHOS BÁSICOS DEL APRENDIZAJE LENGUAJE ¹⁶³	OBJETIVO
“Comprende y respeta las opiniones en debates sobre temas de actualidad social. Produce textos verbales y no verbales, a partir de los planes textuales que elabora, y siguiendo procedimientos sistemáticos de corrección lingüística”	Producir un miniensayo como texto argumentativo escrito en el que pueda evidenciar el conocimiento que ha alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de estrategias de producción textual para fortalecer el desarrollo de habilidades propias de un pensador crítico.

Fuente: creada por la investigadora

5.6.2 Secuencia didáctica por sesiones

Sesión 1: LEO PARA ESCRIBIR, ESCRIBO PARA QUE ME LEAN	
COMPETENCIA	Reflexiono en forma crítica acerca de los actos comunicativos y explico los componentes del proceso de comunicación, con énfasis en los agentes, los discursos, los contextos y el funcionamiento de la lengua en cuanto a sistema de signos, símbolos y reglas de uso. Produzco texto escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de estrategias de producción textual.
DESEMPEÑO	Reconozco el lenguaje como la capacidad humana que configura múltiples

¹⁶¹ MEN. Estándares Básicos de competencias del Lenguaje. En línea en:

https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

¹⁶² Ibíd. pág.38

¹⁶³ MEN. Derechos Básicos de Aprendizaje. Pág. 39-40. Panamericana Formas e Impresos S.A. ISBN: 978-958-691-924-1. V2. En línea en

http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf

	sistemas simbólicos y posibilita los procesos de significar y comunicar.
DBA	Comprende y respeta las opiniones en debates sobre temas de actualidad social. Produce textos verbales y no verbales, a partir de los planes textuales que elabora, y siguiendo procedimientos sistemáticos de corrección lingüística.
OBJETIVO	Promover espacios en los que los estudiantes puedan reconocer qué es un mensaje explícito y un mensaje implícito e identificarlo en diferentes textos y a partir de interpretaciones textuales tomar postura u opinar sobre un tema específico por medio oral y escrito
HABILIDADES DEL PC	Autonomía intelectual. Otras: Inferir, resumir, interpretar y hacer preguntas, argumentación oral, comunicarse efectivamente
CONTENIDOS	Mensaje explícito Mensaje implícito
LECTURAS Y MATERIAL	Texto narrativo: “El río que perdió su cauce”. En línea en: http://dinamicasojuegos.blogspot.com.co/2010/11/si-el-rio-cambia-de-cauce.html Texto argumentativo: miniensayo <i>¿y como qué viene siendo la paz?</i> (Autoría de la docente- ver en anexos por sesiones)

ACTIVIDADES		ACTIVIDAD DE PRODUCCIÓN	EVALUACIÓN
MOMENTOS	TIEMPO		
<u>APERTURA:</u> -Rompecabezas: Identificando conceptos: Mensaje implícito y explícito. -Es necesario salir de la zona de confort: “El río que perdió su cauce” ¹⁶⁴ lectura.	- 30 Min	Escribe una reflexión sobre tu concepto de paz e intenta establecer relación entre los temas centrales de las lecturas.	Rúbrica de evaluación del texto escrito. ANEXO
<u>DESARROLLO:</u> -Construyendo el significado de la palabra “PAZ”. (Miniensayo escrito por la docente y	- 20 Min		

¹⁶⁴ “El río que perdió su cauce”. En línea en: <http://dinamicasojuegos.blogspot.com.co/2010/11/si-el-rio-cambia-de-cauce.html>

discusión) - Producción escrita: ¿Qué es para mí la paz? <u>CIERRE:</u> - Entrega de cartillas de escritura. - Tarea: Traer para la próxima sección documentos impresos que contengan información sobre el tema “la paz en nuestro país” artículos, columnas de opinión o teoría que aborde de manera interesante y/o adecuada (para ti) el tema.	- 20Min - 35 Min - 15 Min		
--	--	--	--

Descripción de la sesión
La actividad de apertura inicial, se realizó para romper el hielo de la clase, empezar con dinamismo y al mismo tiempo hacer un refuerzo sobre el concepto de: mensaje implícito y mensaje explícito; aspecto en el que se evidenció falencias en el diagnóstico, debido a que un 46,15% de los estudiantes no identifican el mensaje explícito y un 70% de los estudiantes no identifica el mensaje implícito en el texto. La segunda actividad, de apertura, se realizó para abrir un espacio de reflexión, en los estudiantes, en el que visualizaran su vida y su desempeño como estudiantes, las exigencias que hacen a los maestros en los cambios de pedagogías y cómo los estudiantes aportaban para que se posibiliten actividades novedosas, experiencias educativas nuevas y sus respuestas a las exigencias educativas. La docente debió encaminar el espacio de diálogo, para que los estudiantes reflexionaran sobre su papel en el aula y la necesidad de cambio, no solo de prácticas pedagógicas, sino de exigencias académicas en las que se les expongan a nuevos retos y se salga de la zona de <i>comfort</i> mental y actitudinal, que tienen los estudiantes en sus procesos de aprendizaje. En esta actividad se buscó comprometer al estudiante con la autonomía intelectual. Así mismo, el estudiante pudo leer comprensivamente un texto narrativo, en el que identificaron inferencias e interpretaciones de algunos detalles del texto, para captar el sentido global del mismo. Por otra parte en el desarrollo de la secuencia (actividad 3) la docente proyectó un miniensayo, (de su autoría- ver anexos por sesiones) <i>¿y como qué viene siendo la paz?</i> Hablar de la paz en nuestro contexto permitió abordar varias problemáticas sociales, expresadas por los estudiantes, quienes, en un espacio de diálogo sobre la paz, hacen sus propias reflexiones. Este fue un tema del que la mayoría pudo hablar, sin necesidad de documentación literaria, por lo tanto, se buscó la interacción de opiniones, puntos de vista

y/o debate sobre el tema. Este, se previó como detonante de un primer encuentro con la escritura, producto que no exigió modelos o características específicas, sino, la necesidad de plasmar en una hoja lo que se piensa de algo.

Sesión 2: “Un escritor profesional es aquel amateur que nunca se dio por vencido”. Richard Bach (1936)

COMPETENCIA	Retomo crítica y selectivamente la información que circula a través de los medios de comunicación masiva, para confrontarla con la que proviene de otras fuentes.
DESEMPEÑO	Valoro, entiendo y adopto los aportes de la ortografía para la comprensión y producción de textos.
DBA	Comprende y respeta las opiniones en debates sobre temas de actualidad social. Produce textos verbales y no verbales, a partir de los planes textuales que elabora, y siguiendo procedimientos sistemáticos de corrección lingüística.
OBJETIVO	- Reconocer el uso de los principales signos de puntuación. - Hacer uso adecuado de los signos de puntuación en producciones escritas. - Identificar y aplicar normas de ortografía.
HABILIDADES DEL PC	- Evaluar la lógica y relevancia de los datos. - comunicarse efectivamente.
CONTENIDOS	Signos de puntuación. Algunas normas ortográficas
LECTURAS Y MATERIAL	Lecturas de textos de los estudiantes. Lectura de oraciones.

ACTIVIDADES		ACTIVIDAD DE PRODUCCIÓN	EVALUACIÓN
MOMENTOS	TIEMPO		
<u>APERTURA:</u> 1. presentación sobre los signos de puntuación y algunas reglas ortográficas. https://www.youtube.com/watch?v=yAAFM8Ilxiw 2. Ejercicio grupal: lee la carta y coloca los signos que deben llevar para que tengan sentido. https://es.slideshare.net/raquelyarnold/taller-de-signos-de-puntuacion - Para concluir la actividad: proyección una imagen de un rostro formado por signos de puntuación. Se abre un espacio de discusión a partir de la misma. 3. Lectura de frase #1 y comentarios de sus interpretaciones: "Un escritor profesional es aquel amateur que nunca se dio por vencido". Richard Bach (1936) <u>DESARROLLO:</u> 1. Comentarios generales sobre el primer texto presentado. Se proyectan los tres mejores textos de la actividad de producción de la sesión 1 para mostrar fortalezas en la producción (modelos) y se proyectan los principales errores evidenciados para realizar correcciones colectivas. 2. Segunda versión (T1/V2) Se hace uso del material de consulta solicitado en la	20 min. 15 min 10 min 20 min	Corrección de la reflexión (T1/V1) ampliando la información con base en la consulta traída de la casa y aspectos que considere mejorar.	Autoevaluación: Rubrica de evaluación textual. (anexo por sesiones)

ACTIVIDADES		ACTIVIDAD DE PRODUCCIÓN	EVALUACIÓN
MOMENTOS	TIEMPO		
sesión anterior.	30 min		
3. Socialización: lectura de algunos textos mejorados a partir de las normas aprendidas.			
<u>CIERRE:</u>			
1.Comentarios finales con base en las siguientes preguntas:			
- ¿Qué es lo que más se le dificulta al escribir?	15 min		
- ¿Qué significa para usted escribir?			
- ¿Qué valor o importancia le da a sus escritos?			
- ¿Para qué escribimos?			
-¿Conoce algún escritor famoso? ¿Cuál	10 min		

Descripción de la sesión
Un aspecto importante a trabajar con los estudiantes fue el uso de signos y de conectores, dado que, los resultados del diagnóstico evidenciaron, que los estudiantes no hacían uso de los mismos en sus escritos. Por lo tanto, en la primera actividad se presentó un video sobre los signos de puntuación y algunas reglas ortográficas (Ver anexos por sesiones). Con el video, los estudiantes identificaron la importancia de utilizar bien los signos de puntuación, para dar sentido a un texto. A partir de este video, para la segunda actividad, los estudiantes deben formar grupos. En la actividad se narra la historia de un príncipe y tres hermanas enamoradas del mismo príncipe; se entrega una carta sin signos de puntuación hecha por el protagonista de la historia a las hermanas, para que los estudiantes ubiquen los signos de puntuación en ella, e identifiquen de quién está enamorado el príncipe. En esta actividad, los estudiantes pudieron encontrar varias soluciones según el uso de signos que hicieron. Para concluir esta actividad, la docente proyectó una imagen de un rostro de un hombre, formado por signos de puntuación. A partir de la lectura de la imagen se dio un espacio de diálogo, en el que se opinaba, sobre el uso de signos para la construcción de sentidos. En la tercera actividad se pidió a un estudiante leer una frase, para que los estudiantes la analizaran y a partir de su comprensión e interpretación opinaran sobre lo que quiso decir el autor de la misma. Esta actividad se hizo en cada sesión para que los estudiantes vieran de

manera diferente el proceso de escribir, dado que, muchos afirmaron no sentir gusto por las actividades de escritura (configuración neurolingüística).

En la cuarta actividad, la docente publica en el televisor algunos textos que se escribieron en la sesión anterior. Ella pidió a los estudiantes leer los diferentes textos, e identificar aspectos que consideren positivos o negativos de los textos que leen. Los textos no se proyectan con nombre. La docente hizo un filtro y publica las mejores versiones, para exigirles, a los demás estudiantes, a partir del proceso de otros. Así mismo, la docente leyó todos los textos e identificó varias dificultades en común, en las cuales hace énfasis y les pide tener en cuenta en el momento de escribir.

En la segunda sesión se buscó realizar la primera corrección del primer texto. En esta sesión los estudiantes debieron producir su segunda versión del texto 1 (T1/V2) y hacer la socialización de la misma en el grupo (actividad autónoma).

En la sesión los estudiantes se enfrentaron a actividades que exigió tener una comunicación asertiva y la evaluación de la relevancia de la información con base en los textos de consulta que trajeron.

El material de consulta fue variado, algunos trajeron columnas de opinión, otros artículos de periódicos o de internet.

Sesión 3: La escritura es la pintura de la voz. Voltaire (1694-1778)	
COMPETENCIA	- Reflexiono en forma crítica acerca de los actos comunicativos y explico los componentes del proceso de comunicación, con énfasis en los agentes, los discursos, los contextos y el funcionamiento de la lengua en cuanto a sistema de signos, símbolos y reglas de uso. - Produzco textos escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de estrategias de producción textual.
DESEMPEÑO	- Reconozco el lenguaje como la capacidad humana que configura múltiples sistemas simbólicos y posibilita los procesos de significar y comunicar. - Identifico estrategias que garantizan coherencia, cohesión, y pertinencia del texto.
DBA	“Comprende y respeta las opiniones en debates sobre temas de actualidad social. - Produce textos verbales y no verbales, a partir de los planes textuales que elabora, y siguiendo procedimientos sistemáticos de corrección lingüística”

accion/3/comprehension textos.pdf autor Prof. Christian Troncoso Castillo.	15 min		
- Lectura de frase #2 y comentarios de su interpretación: "La escritura es la pintura de la voz". Voltaire (1694-1778) Filósofo y escritor francés.	15 min		

ACTIVIDADES		ACTIVIDAD DE PRODUCCIÓN	EVALUACIÓN
MOMENTOS	TIEMPO		
-Con base en los contenidos anteriores revisar el texto 1, versión 2 e identificar la idea principal de su texto y separar y/u ordenar correctamente las secundarias.	5 min		
- Actividad grupal (parejas) de lectura de textos entre compañeros, comentarios y/o sugerencias de mejora entre los mismos. (rejilla de análisis)	15 min		
-Versión final del texto en la cartilla. (T1V3) Texto sin exigencia de escritura.			
<u>CIERRE</u>			
1.Comentarios finales con base en las siguientes preguntas:	15 min		
- ¿Qué es lo que más se le dificultó al escribir?			
-¿Cómo mejoró su texto?			
- ¿Qué le gustó del texto del compañero leído?			
Tarea: Transcribe el texto en tu cartilla de escritura.	20 min		
	10 min		

Descripción de la sesión

Se inició la sesión con una actividad lúdica, para trabajar los conceptos de idea principal e ideas secundarias. En esta, los estudiantes debieron buscar un papel debajo de su pupitre, que contenía un concepto, de los anteriormente mencionados. Los papeles encontrados con la definición también tenían la base de la organización de los grupos, necesarios para la segunda actividad.

En la segunda actividad, los estudiantes dialogaron sobre los conceptos encontrados. Expresaron sus diferentes interpretaciones y le dieron sentido en grupo. En esta misma actividad después de la comprensión de los conceptos, buscaron una forma de representarlos, que fuera creativa y lúdica. Los estudiantes hicieron obras de teatro, dibujos, cuentos y mapas conceptuales (ver anexos por sesiones)

En la tercera actividad de la secuencia la docente presenta dos videos. Estos tienen como tema central los conectores, su importancia en el texto y ejemplo de sus diferentes usos. A partir de estos videos los estudiantes debían realizar un mapa conceptual. Esta actividad exigió que los estudiantes jerarquizaran ideas (seleccionar información relevante), y los lleva a hacer uso de los conceptos anteriormente trabajados en las actividades uno y dos.

En la cuarta actividad, los estudiantes leyeron dos textos: “Plántulas y arbolitos” texto expositivo, y “Mitos”, texto argumentativo (ver anexos por sesiones), de los que se pidió extraer las ideas principales, y las ideas secundarias. La investigadora consideró la variedad de tipología textual en el aula, en las diferentes lecturas, aunque como se podrá evidenciar en las siguientes sesiones, que se da un espacio mayor a la lectura de textos argumentativos. En este caso, y dado las particularidades de los estudiantes en procesos de lectura, se incluye un texto expositivo, como primer ejercicio, por su complejidad.

La docente investigadora da elementos de redacción y organización de ideas, en los diferentes textos que propone para leer, para que los estudiantes los interioricen, y mejoren sus textos. La lectura de textos tiene desde esta perspectiva una vinculación directa, con las actividades de producción.

Antes de iniciar las actividades de producción, la docente presentó una frase para interpretar en colectivo, a partir de intervenciones autónomas.

La actividad de producción se inicia con la revisión de la versión del texto (T1/V2) En la que los estudiantes orientados por la temática de la secuencia, empiezan a dar importancia al orden de sus ideas, lo leen para identificar en el mismo sus ideas principales y secundarias. Esta actividad es individual. Seguidamente se pasa al trabajo por parejas, en el que se lee el texto de un compañero, y se hacen comentarios al mismo, como sugerencia para mejorar el mismo por parte de un compañero. La docente proyectó nuevamente la rúbrica de evaluación, que se trabajó en la sesión pasada, y a partir de la misma, se hace la revisión y los comentarios al compañero.

Los estudiantes escribieron el T1V3.

Se hizo la actividad de cierre con comentarios finales con base en preguntas orientadoras.

Sesión 4: Al escribir proyectas un mundo a tu medida. Jesús Fernández Santos (1926-1988)	
COMPETENCIA	- Reflexiono en forma crítica acerca de los actos comunicativos y explico los componentes del proceso de comunicación, con énfasis en los agentes, los discursos, los contextos y el funcionamiento de la lengua en cuanto a sistema de signos, símbolos y reglas de uso.
DESEMPEÑO	- Tengo en cuenta reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas para la producción de un texto - Elaboro una primera versión de mi texto argumentativo atendiendo a los requerimientos estructurales, conceptuales y lingüísticos.
DBA	“Comprende y respeta las opiniones en debates sobre temas de actualidad social. Produce textos verbales y no verbales, a partir de los planes textuales que elabora, y siguiendo procedimientos sistemáticos de corrección lingüística”
OBJETIVO	- Identificar tipos de argumentos en diferentes textos. - Escribir una primera versión de un texto argumentativo en el que se evidencia el uso de diferentes tipos de argumentos
HABILIDADES DEL PC	- Perseverancia Intelectual - Confianza en la razón - Entereza Intelectual
CONTENIDOS	- Argumentos, tipos de argumentos: ejemplificación, de hecho y autoridad.
LECTURAS Y MATERIAL	Letra de la canción: HIPOCRESÍA” Tiempos (Rubén Blades y Editus) - Texto expositivo: Presentación de argumentación y tipos de argumentos. - Modelos de ensayos.

ACTIVIDADES		ACTIVIDAD DE PRODUCCIÓN	EVALUACIÓN
MOMENTOS	TIEMPO		
APERTURA: - Dinámica: alcanza una estrella. Recuerdo lo aprendido en las sesiones anteriores. - Análisis de la canción: “HIPOCRESÍA” Tiempos (Rubén Blades y Editus) https://www.youtube.com/watch?v=ST-sjcchY1Q Preguntas que orientarán la producción textual: ¿Cuál es el mensaje de la canción? ¿Qué es moral? ¿En qué consiste la hipocresía? ¿Por qué en nuestra sociedad se fomenta la hipocresía? ¿Cómo es la comunidad en la que desean vivir? ¿Qué tipo de persona desean ser? ¿En qué consiste ser una persona coherente o consecuente? ¿Cómo se manifiesta esto en la vida cotidiana? ¿Cuáles ejemplos pueden dar? ¿Qué quiere decir “yo soy la sociedad”? DESAROLLO: -Exposiciones: Se entrega un texto sobre la argumentación y cada grupo de estudiantes debe explicar el concepto o un tipo de argumentación de forma creativa. (se da el mismo documento	20 min 15 min 15 min	Actividad de producción: Escribe un texto argumentativo en el cual hagas uso de los diferentes tipos de argumentos	Rubrica de evaluación con componentes, argumentación, habilidades del pensamiento crítico.

ACTIVIDADES		ACTIVIDAD DE PRODUCCIÓN	EVALUACIÓN
MOMENTOS	TIEMPO		
pero cada grupo expone una parte)	15 min		
- Identifica los diferentes tipos de argumento en el texto (ensayo) (modelo de silueta implícito)	10 min		
- Lectura de frase #3 y comentarios de sus interpretaciones: Al escribir proyectas un mundo a tu medida. Jesús Fernández Santos (1926-1988)	35 min		
- Actividad de producción: Escritura de un texto en el que se toma una postura sobre un tema, y se soporte con argumentos. (T2/V1)	10 min		
<u>CIERRE</u>			
Preguntas finales: ¿qué tipo de argumento fue el que más se le facilitó?			
Socialización de primeras versiones. (tres estudiantes)			

Descripción de la sesión

En un primer momento, se hizo un recuento a través de los contenidos enlazados en cada una de las sesiones, con un doble propósito, realizar un repaso de los temas a tener en cuenta y contextualizar las temáticas con ejercicios prácticos (como se hizo en las otras sesiones- ver anexos por sesión)

La segunda actividad, buscó hacer un ejercicio de lectura crítica, se realizó a partir de una canción, el estudiante debió identificar mensajes implícitos, tópicos que despertaron intereses de análisis. Se propuso un espacio de argumentación oral, de exposición y contraposición de ideas, con base en preguntas orientadoras.

En la tercera actividad, se entregó a los estudiantes, por grupos, un texto con la teoría sobre la argumentación y los tipos de argumentos. A cada grupo se da un tipo de argumento, para explicar ante el grupo de forma creativa. El texto que se entrega es el mismo para todos. Los estudiantes realizaron varias actividades para representar el tipo de argumento (ver en anexos por sesiones)

En la siguiente actividad la docente entrega a los estudiantes, organizados en los mismos grupos, dos ensayos, para a partir de su lectura, identificar los diferentes tipos de argumentos utilizados por el autor: “El calentamiento global”, y “la eutanasia” escritos por Orlando Cáceres Ramírez (ver anexos por sesiones). A partir de estos, la docente busca mostrar modelos de estructura de forma implícita e involucrar al estudiante con el proceso formal de la argumentación; sin embargo, se destaca que en las anteriores sesiones, se llevaron a cabo actividades con la intención de fortalecer las habilidades para la argumentación en los estudiantes.

La docente continuó la sesión con la lectura de la frase correspondiente a la misma.

En la actividad de producción, la docente pidió a los estudiantes escribir un texto:

Docente: muy bien muchachos gracias por su participación. Ahora vamos a crear un texto, en el que utilicemos argumentos de alguna visión del mundo en particular. Como tema, les propongo hablar sobre la temática de la canción “la hipocresía”, o partir de esa canción, se puede escribir sobre muchos temas que se derivan del análisis que hicimos, céntrese en un tema, busque ideas, recuerde lo aprendido en las anteriores sesiones sobre aspectos de la escritura (fragmento de diario de campo). La docente orientó la actividad sin hablar de una estructura específica, solo solicitó de forma explícita el uso de argumentos.

Para finalizar la sesión, la docente hace preguntas, para indagar sobre cómo vivieron el proceso de escritura del T2V1, los estudiantes.

Sesión 5: “Es hermoso escribir porque reúne las dos alegrías: hablar uno solo y hablarle a la multitud”. Cesare Pavese (1908-1950)	
COMPETENCIA	- Reflexiono en forma crítica acerca de los actos comunicativos y explico los componentes del proceso de comunicación, con énfasis en los agentes, los discursos, los contextos y el funcionamiento de la lengua en cuanto a sistema de signos, símbolos y reglas de uso. - Produzco texto escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de estrategias de producción textual.
DESEMPEÑO	- Reconozco el lenguaje como la capacidad humana que configura múltiples sistemas simbólicos y posibilita los procesos de significar y comunicar. - Reescribo el texto argumentativo, a partir de mi propia valoración y del efecto causado por éste en mis interlocutores.
DBA	“Comprende y respeta las opiniones en debates sobre temas de actualidad social. Produce textos verbales y no verbales, a partir de los planes textuales que elabora, y siguiendo procedimientos sistemáticos de corrección lingüística”
OBJETIVO	- Identificar qué es una tesis y su importancia en los procesos de producción textual. - Reconocer dificultades de redacción para realizar una segunda versión de mi texto argumentativo a partir de los nuevos saberes.
HABILIDADES DEL PC	Autonomía y perseverancia intelectual.
CONTENIDOS	- Argumentos, Tipos de argumentos y tesis.
LECTURAS	- Proyección de Escritos.

Descripción de la sesión

En la primera actividad se entregó a los estudiantes una hoja, con tres situaciones distintas, en las cuales debía tomar una postura (está de acuerdo o no) y decir por qué. Las situaciones se redactaron con base en temas controversiales, que permitieron abrir un espacio de argumentación oral y escrita.

La docente presentó un video (ver anexos por sesiones) para, a partir del mismo, permitir a los estudiantes conocer qué es una tesis. En el video, se definió, se habló de la importancia y se mostró un texto argumentativo para ejemplificar, éste, además, hizo énfasis en la estructura del texto argumentativo y en la redacción de la conclusión.

Se proyectaron, en el televisor, algunos escritos de los estudiantes. En esta actividad la docente buscó que los estudiantes, a partir de la lectura en colectivo, identificaran la tesis en los mismos o identificar qué textos presentan tesis y qué textos no. (co y autoevaluación).

Se realizó la lectura de frase # 4 y comentarios de sus interpretaciones: “Es hermoso escribir porque reúne las dos alegrías: hablar uno solo y hablarle a la multitud”. Cesare Pavese (1908-1950)

A partir de las actividades anteriores, los estudiantes inician con el T2V2, tomaron sus textos, los leyeron nuevamente e identificaron si estos presentan una tesis, para empezar con su nueva versión teniendo en cuenta los aspectos aprendidos en la sesión. En el proceso que se llevó a cabo, se buscó que los estudiantes reconocieran algunas características del texto argumentativo, fueran evaluando sus textos y mejorándolos, con base en sus nuevos aprendizajes.

Hasta esta sesión, la docente no ha hecho explícita la estructura del miniensayo, se han hecho algunos acercamientos con algunos textos, de forma indirecta, por lo tanto, esta versión no consideró este aspecto.

La tarea asignada en esta sesión, solicitó a los estudiantes consultar sobre el papel de los adolescentes en la sociedad; esto con el objetivo de ampliar su texto, que tuvo como punto de partida las temáticas suscitadas en la canción analizada en la sesión anterior. A partir de esta canción los estudiantes reconocieron varias problemáticas sociales, en consecuencia, consultar sobre su papel en la sociedad, los llevaba a pensarse como agentes que pueden influir de forma positiva o negativa en las realidades sociales que presentó la canción y que fueron la base de sus escritos.

Sesión 6: “Siempre puedes editar una mala página, pero no una página en blanco”. Jodi Picoult (1966)	
COMPETENCIA	Produzco textos escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de estrategias de producción textual. Retomo crítica y selectivamente la información que circula a través de los medios de comunicación masiva, para confrontarla con la que proviene de otras fuentes.
DESEMPEÑO	- Reescribo el texto argumentativo, a partir de mi propia valoración y del efecto causado por éste en mis interlocutores. - Reconozco el lenguaje como la capacidad humana que configura múltiples sistemas simbólicos y posibilita los procesos de significar y comunicar.
DBA	Comprende y respeta las opiniones en debates sobre temas de actualidad social. Produce textos verbales y no verbales, a partir de los planes textuales que elabora, y siguiendo procedimientos sistemáticos de corrección lingüística
OBJETIVO	-Conocer el Miniensayo y realizar producciones escritas argumentativas teniendo en cuenta su estructura.
HABILIDADES DEL PC	- Plantear preguntas a problemas esenciales - Pensar de manera abierta - Comunicarse efectivamente
CONTENIDOS	- Ensayo y miniensayo. - Claves para la argumentación.
LECTURAS Y MATERIAL	- Fragmento: “el olvido que seremos” Hector Abad Faciolince.

ACTIVIDADES		ACTIVIDAD DE PRODUCCIÓN	EVALUACIÓN
MOMENTOS	TIEMPO		
<u>APERTURA:</u> - Leer los textos de consulta en grupos y formular tres preguntas. - Socialización de preguntas y Video: https://www.youtube.com/watch?v=ISw5uQHsvJk Introducción al diálogo sobre la importancia de pensar críticamente. <u>DESARROLLO:</u> - El miniensayo: explicación por la docente. Muestra de silueta (macroestructura) - Lectura de un fragmento del texto “El olvido que seremos” de Hector Abad Faciolince. - Socialización de preguntas. - Lectura de frase # 5 y comentarios de sus interpretaciones: “Siempre puedes editar una mala página, pero no una página en blanco”. Jodi Picoult (1966) - Revisión de las estructuras de los textos individuales (de la segunda versión). - Tercera versión del texto. (Ajustado a la silueta) utilizando la información que se trajo de la casa. <u>CIERRE</u> - Agradecimientos y comentarios.	15min 15min 15min 10min 10min 15min 30min 5 min	Tercera versión del texto argumentativo: (Miniensayo silueta)	Rúbrica de evaluación de texto incluyendo o estructura definida del texto.

Descripción de la sesión
En esta sesión se da apertura al tema: el miniensayo como texto argumentativo. En la primera actividad se buscó, a partir de los textos que se trajeron de consulta, hacer una lectura grupal y formular preguntas que surgieran de la lectura del mismo, preguntas que no se respondieran con el mismo texto, sino que surgían como reflexión del contenido del mismo. Así los estudiantes exploraban la habilidad de hacer preguntas. Se socializan las preguntas al colectivo. En la segunda actividad, se presenta un video sobre la importancia comprender los mensajes de algunas letras de algunas canciones, que a diario los jóvenes repiten, sin detenerse a reflexionar sobre su contenido. A partir de este video, se abre un espacio de diálogo en el que se enfatizó en la importancia de pensar críticamente, de no repetir, de no “comer entero”. En la tercera actividad, la docente explicó, por medio de una clase magistral, a los estudiantes qué es un miniensayo, sus características y su estructura. (ver registro fotográfico en anexos por sesiones) En la siguiente actividad, la docente proyectó un fragmento del libro: “El olvido que seremos” de Hector Abad Faciolince. Con la lectura de este texto, la docente buscó abrir un espacio de diálogo, en el que los estudiantes reflexionaran sobre: la importancia de pensar críticamente en nuestro contexto social. Se realizó la lectura de la frase correspondiente a la sesión: “Siempre puedes editar una mala página, pero no una página en blanco”. Jodi Picoult (1966) Antes de iniciar la actividad de producción la docente hace énfasis en la importancia de tener un plan textual, proyecta una diapositiva sobre cómo realizarlo y en qué consiste (ver evidencias fotográficas en anexos por sesiones) Para iniciar la actividad de producción, se orientó a los estudiantes a la realización de una actividad de revisión de su texto 2 - versión 2, para identificar en qué aspectos se acerca a un miniensayo, y qué aspectos no, y, a partir de la lectura de su texto y el análisis del mismo; retomara su ejercicio de escritura. En la actividad de producción los estudiantes intentaron escribir su texto teniendo en cuenta la estructura del miniensayo. En el proceso que se llevó a cabo hasta esta sesión, los estudiantes, escribieron dos textos, uno con libertad respecto a su estructura y tipología textual (T1- Reflexión Sobre el significado de la palabra paz), y un segundo texto (T2- Miniensayo 1) en el que se buscó la toma de postura sobre un tema y la argumentación de la misma. Este segundo texto presentó mayor exigencia, dado que, se solicitó evidenciar en su escrito lo que se aprendió en las sesiones sobre: La argumentación, las clases de argumentos, tesis, la conclusión, y la estructura del texto argumentativo; por lo tanto, se hizo énfasis en estos aspectos.

Sesión 7: Tienes que amar la lectura para poder ser un buen escritor, porque escribir no empieza contigo. Carlos Fuentes (1929-2012)	
COMPETENCIA	Reflexiono en forma crítica acerca de los actos comunicativos y explico los componentes del proceso de comunicación, con énfasis en los agentes, los discursos, los contextos y el funcionamiento de la lengua en cuanto a sistema de signos, símbolos y reglas de uso. Produzco texto escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de estrategias de producción textual. Retomo crítica y selectivamente la información que circula a través de los medios de comunicación masiva, para confrontarla con la que proviene de otras fuentes.
DESEMPEÑO	- Interpreto elementos políticos, culturales e ideológicos que están presentes en la información que difunden los medios masivos y adopto una posición crítica frente a ellos. - Diseño un plan textual para la presentación de mis ideas, pensamientos y saberes en los contextos en que así lo requiera. - Tengo en cuenta reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas para la producción de un texto.
DBA	Comprende y respeta las opiniones en debates sobre temas de actualidad social. Produce textos verbales y no verbales, a partir de los planes textuales que elabora, y siguiendo procedimientos sistemáticos de corrección lingüística.
OBJETIVO	Establecer relación entre el proceso de argumentar y el desarrollo del pensamiento crítico. -Leer diferentes tipos de texto y reconocer en ellos elementos políticos, culturales e ideológicos, presentes en ellos, para adoptar una posición crítica frente a los mismos. Reconocer la importancia de dar soluciones o respuestas bien razonadas.
HABILIDADES DEL PC	Recopilar y evaluar información importante Llegar a conclusiones y soluciones bien razonadas.
CONTENIDOS	ARGUMENTACIÓN Y PENSAMIENTO CRÍTICO ¿Qué es pensar de forma crítica? Importancia de llegar a conclusiones y soluciones bien razonadas.
LECTURAS Y MATERIAL	- Fragmento de documental - Video sobre contaminación y medio ambiente. - Lectura complementaria. Guía de compresión: Calentamiento global.

ACTIVIDADES		ACTIVIDAD DE PRODUCCIÓN	EVALUACIÓN
MOMENTOS	TIEMPO		
APERTURA: - Video sobre contaminación y medio ambiente: https://www.youtube.com/watch?v=nnL6thNEN64 - Discurso completo de Leonardo Di Caprio en la apertura de la cumbre del clima: https://www.youtube.com/watch?v=pDgfMaOdHps - Lectura complementaria. Guía de comprensión.	20 min	Miniensayo II (Primera versión)	- Respuestas guía de comprensión - Rubrica de evaluación de un miniensayo.
DESARROLLO: - Comentarios sobre la versión final del texto anterior.	30 min		

ACTIVIDADES		ACTIVIDAD DE PRODUCCIÓN	EVALUACIÓN
MOMENTOS	TIEMPO		
- Lectura de frase # 6 y comentarios de sus interpretaciones: “Tienes que amar la lectura para poder ser un buen escritor, porque escribir no empieza contigo”.	10 min		
Carlos Fuentes (1929-2012) -Producción escrita: escribe un miniensayo sobre el medio ambiente. Primero realiza el plan textual sugerido. (T3/V1)	10 min		
CIERRE: - Comentarios finales sobre la actividad de escritura.	40 min		
	10 min		

Descripción de la sesión
En esta sesión se planteó un tema de actualidad e interés como punto de partida: el calentamiento global. A partir de dos videos: el primero, sobre la contaminación y el medio ambiente; el segundo, el discurso realizado por un reconocido actor y actual precursor del cuidado del medio ambiente Leonardo Dicaprio (ver registro fotográfico en anexos). Se abrió un espacio de discusión. Seguidamente, se propuso una actividad de lectura, sobre el mismo tema, en ella se encontraron preguntas de comprensión, que exigían los tres niveles de lectura. La docente abrió un espacio, antes de empezar con las actividades de producción, para dialogar con los estudiantes, sobre la experiencia que se tuvo con el ejercicio de producción del Texto 2. Continuando con la dinámica de las sesiones: se leyó una frase sobre la escritura, que abrió un espacio de reflexión en torno a la misma y dio apertura al proceso de producción. Se propuso la escritura de un miniensayo con el tema central de la sesión (El medio ambiente). En esta actividad, la docente sugirió, a los estudiantes, la realización de un plan textual por escrito, antes de iniciar su actividad de producción. En esta sesión se dio inicio al texto 3: Miniensayo 2. (T3/V1)

Sesión 8: “Escribir es un oficio que se aprende escribiendo”. Simone de Beauvoir (1908-1986)	
COMPETENCIA	-Reflexiono en forma crítica acerca de los actos comunicativos y explico los componentes del proceso de comunicación, con énfasis en los agentes, los discursos, los contextos y el funcionamiento de la lengua en cuanto a sistema de signos, símbolos y reglas de uso. -Produzco texto escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de estrategias de producción textual. -Retomo crítica y selectivamente la información que circula a través de los medios de comunicación masiva, para confrontarla con la que proviene de otras fuentes
DESEMPEÑO	Identifico estrategias que garantizan coherencia, cohesión, y pertinencia del texto. Tengo en cuenta reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas para

	la producción de un texto
DBA	Comprende y respeta las opiniones en debates sobre temas de actualidad social. Produce textos verbales y no verbales, a partir de los planes textuales que elabora, y siguiendo procedimientos sistemáticos de corrección lingüística
OBJETIVO	-Aplicar los conocimientos del funcionamiento de la lengua en actividades de producción escrita. Conocer el Miniensayo y realizar producciones escritas argumentativas teniendo en cuenta su estructura
HABILIDADES DEL PC	Autonomía intelectual, confianza intelectual, imparcialidad.
CONTENIDOS	Argumentación: Miniensayo
LECTURAS Y MATERIAL	Lectura de textos producidos en la sesión anterior.

ACTIVIDADES		ACTIVIDAD DE PRODUCCIÓN	EVALUACIÓN
MOMENTOS	TIEMPO		
<u>APERTURA</u> Juego: Análisis loco del billete de 20 mil. Video: texto argumentativo “la tv basura” https://www.youtube.com/watch?v=TQJvzG0aAd4 elaboración en el tablero de la estructura del texto. <u>DESARROLLO</u> Lectura de la frase # 7. “Escribir es un oficio que se aprende escribiendo”. Simone de Beauvoir (1908-1986) Revisión de textos: a cada estudiante se le entrega un	15 min 20 min 10 min	Reescritura de los textos con base en la evaluación de sus compañeros y	Coevaluación: Rubrica de evaluación de un minien sayo.

miniensayo (de la producción anterior) para leer y realizar una coevaluación con base en la rúbrica orientadora. Después, se hace un comentario al texto del compañero y se devuelve al autor de cada texto su producción. (rúbrica)	20 min	sugerencias de la docente	
-Reescritura de los textos con base en la evaluación de sus compañeros y sugerencias de la docente.	35 min		
<u>CIERRE</u>			
- Comentarios generales de los textos realizados diálogo con los muchachos.	15 min		
- Tarea: Para la próxima sesión debes consultar toda la información necesaria para continuar con la producción de tu texto. Consulta varias fuentes. Trae el material.	10 min.		

Descripción de la sesión
En esta sesión se inició con un juego de producción de argumentos orales a partir de “ideas locas” que iban creando los estudiantes, para explicar el significado de los elementos que conforman el billete de 20 mil pesos. Se continuó la orientación con otro ejemplo de miniensayo, de forma audiovisual, “La tv basura” (ver anexos por sesiones). Esta actividad se realizó con el fin de que los estudiantes reforzaran su aprendizaje sobre las características de este tipo de texto y de esta forma se permitieran mejorar sus producciones. Se realizó la lectura e interpretación de la frase correspondiente a la sesión: “Escribir es un oficio que se aprende escribiendo”. Simone de Beauvoir (1908-1986). En la sesión se realizó nuevamente una coevaluación de los escritos con base en una rúbrica orientadora (utilizada anteriormente). Se destaca que, la rúbrica no se abordó como instrumento de valoración; es decir, para dar un juicio: “está bien” o “mal”, sino, como un instrumento que les permitió a los estudiantes aportar a la construcción del texto de otro y hacer revisión y orientar la mejora de sus propias producciones. Se realizó la actividad de producción del texto 3 versión 2 (T3/V2). La sesión se finaliza con la actividad de consulta en casa. Para tener la oportunidad en la siguiente sesión de ampliar las ideas del texto que se está construyendo.

Sesión 9: “La escritura no es producto de la magia, sino de la perseverancia”. Richard North Patterson (1947)	
COMPETENCIA	-Reflexiono en forma crítica acerca de los actos comunicativos y explico los componentes del proceso de comunicación, con énfasis en los agentes, los discursos, los contextos y el funcionamiento de la lengua en cuanto a sistema de signos, símbolos y reglas de uso. -Produzco texto escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de estrategias de producción textual. -Retomo crítica y selectivamente la información que circula a través de los medios de comunicación masiva, para confrontarla con la que proviene de otras fuentes.
DESEMPEÑO	-Identifico estrategias que garantizan coherencia, cohesión, y pertinencia del texto. -Tengo en cuenta reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas para la producción de un texto.
DBA	Comprende y respeta las opiniones en debates sobre temas de actualidad social. Produce textos verbales y no verbales, a partir de los planes textuales que elabora, y siguiendo procedimientos sistemáticos de corrección lingüística
OBJETIVO	-Aplicar los conocimientos del funcionamiento de la lengua en actividades de producción escrita. - Conocer el Miniensayo y realizar producciones escritas argumentativas teniendo en cuenta su estructura.
HABILIDADES DEL PC	Autonomía intelectual. Confianza intelectual.

	Imparcialidad.
CONTENIDOS	Argumentación: Miniensayo
LECTURAS Y MATERIAL	Algunos miniensayos de los jóvenes

ACTIVIDADES		ACTIVIDAD DE PRODUCCIÓN	EVALUACIÓN
MOMENTOS	TIEMPO		
<u>APERTURA:</u> - Hablando sobre la escritura: Diálogo con preguntas orientadoras, para la coordinadora académica, acerca de la importancia de los procesos de producción escrita en la formación académica, invitada por la docente para que aliente a los jóvenes a seguir con el esfuerzo y desarrollo de habilidades para la producción escrita y espacio de preguntas o conversación sobre las experiencias de los estudiantes.	25 min		Respuestas guía de comprensión - Rubrica de evaluación de un miniensayo.
<u>DESARROLLO:</u> - Lectura de la frase # 8: "La escritura no es producto de la magia, sino de la perseverancia". Richard North Patterson (1947)	10 min		
- Diálogo sobre el material de consulta.	15 min		
- Ejercicio de producción: miniensayo 2. T3V3, versión final, con base en la información que cada estudiante consultó y trajo para su producción.	45 min		
<u>CIERRE:</u> Lectura voluntaria de algunos miniensayos. Comentarios finales.	15 min		

Descripción de la sesión
En la sesión se tenía planeada una actividad que buscó la participación de la coordinadora académica de la institución, pero, esta no pudo asistir por encontrarse en el cumplimiento de otro compromiso institucional. Por lo tanto, la sesión se inició con un espacio de diálogo, que no se pudo realizar en la sesión anterior dado que la actividad de producción tomó más tiempo. Así mismo, se realizó un diálogo para identificar formas de hacer consulta, intereses de consulta y organización de la información, por parte de los estudiantes. Esta sesión se centró en la producción del texto final de la secuencia didáctica. Se continuó con el ejercicio de producción textual del miniensayo (T3/V3), con base en la información que cada estudiante trajo como ejercicio de consulta. Esta actividad tomó el resto del tiempo de la sesión, por lo tanto, no se dio espacio al dialogo final, sobre el proceso llevado a cabo, que se tenía planeado.

Sesión 10: “Escribir como argumento de lo que pienso”	
COMPETENCIA	-Produzco textos escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de estrategias de producción textual.
DESEMPEÑO	Interpreto elementos políticos, culturales e ideológicos que están presentes en la información que difunden los medios masivos y adopto una posición crítica frente a ellos.
DBA	Identifico estrategias que garantizan coherencia, cohesión, y pertinencia del texto. -Tengo en cuenta reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas para la producción de un texto.

OBJETIVO	Producir un miniensayo, como texto argumentativo escrito, en el que pueda evidenciar el conocimiento que he alcanzado, acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de estrategias de producción textual para fortalecer el desarrollo de habilidades propias de un pensador crítico.
HABILIDADES DEL PC	Llegar a conclusiones y soluciones bien razonadas. Pensar de manera abierta Comunicarse efectivamente.
CONTENIDOS	Argumentación: Miniensayo.
LECTURAS Y MATERIAL	Algunos miniensayos de los jóvenes.

ACTIVIDADES		ACTIVIDAD DE PRODUCCIÓN	EVALUACIÓN
MOMENTOS	TIEMPO		
ACTIVIDADES: <u>APERTURA:</u> Video: resumen de las experiencias del proceso con los muchachos en el que se da las gracias por la participación y las vivencias de la secuencia. Se invita al rector y la jefe de área a participar del cierre de la sesión (solo están en la transmisión del video y después algunos estudiantes hablarán sobre su experiencia con el proyecto y, además se les pedirá que piensen en propuestas a realizar a los invitados para que sus procesos académicos mejoren.	25 MIN	Escritura final del miniensayo	- Rubrica de evaluación de un miniensayo.

<u>DESARROLLO:</u> - Trabajo de cierre en las cartillas: Decoración, pasar el miniensayo final con apreciaciones generales hechas por la docente y los estudiantes. - Escoge una de las frases analizadas en cada sesión y escribe un comentario final sobre cómo fue tu proceso de producción escrita llevado a cabo en la secuencia. (Estructura libre). <u>CIERRE:</u> Socialización de los textos finales de forma voluntaria.	50min		
	10 min		
	30 Min		

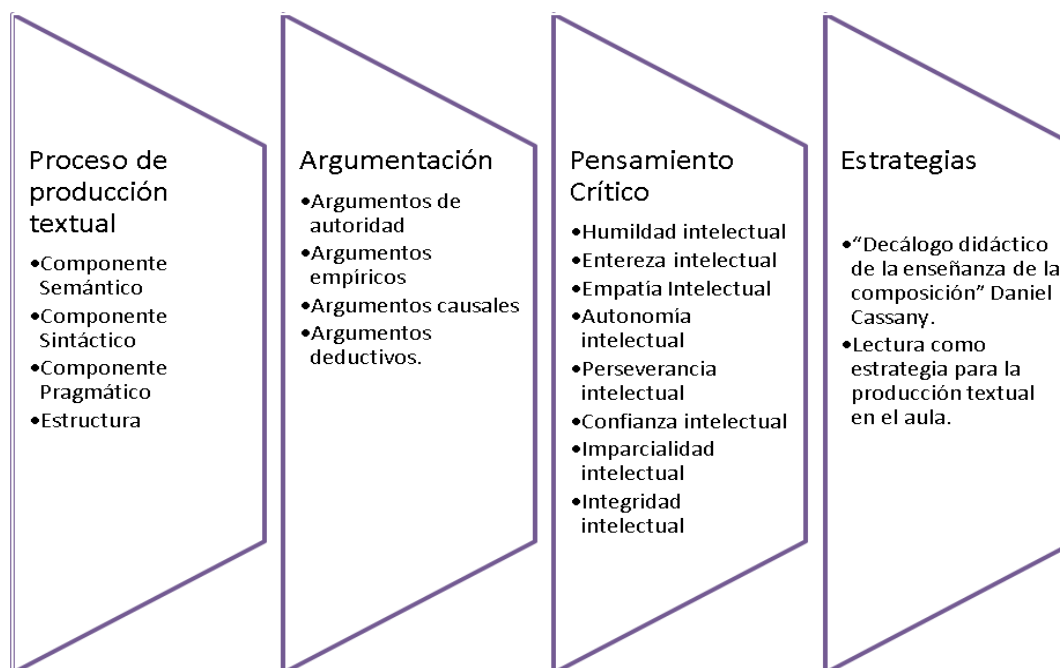
Descripción de la sesión
Esta sesión inició con la lectura de las versiones finales, de forma autónoma, por parte de los estudiantes. La actividad que estaba planeada para el final de la sesión, pero se consideró pertinente modificar, para abrir un espacio de diálogo, sobre lo que fue el proceso. Seguidamente, se proyectó un video de cierre, en el que la docente agradeció a los estudiantes sus aportes a la investigación, los momentos vividos en la secuencia y, los motivó a continuar con sus procesos de producción. Finalmente, se transcribe la versión final del texto 3 (T3/V3). Se escoge un remitente para el texto, que pertenezca a la comunidad educativa (docentes, directivos, administradores, psicólogos, entre otros). Los estudiantes pasaron los textos a una hoja de papel en blanco, se colocaron en un sobre, se escribió en el sobre la frase de lectura que más les llamó la atención y se enviaron a cada una de las personas escogidas. Así se termina el proceso. (ver registro fotográfico- Anexos por sesiones).

5.7 FASE III: ACTUAR: ANÁLISIS Y REFLEXIÓN DE RESULTADOS DE LA PROPUESTA

El objetivo de este capítulo es describir el proceso que se llevó a cabo para realizar el análisis de los datos suministrados por los participantes, en los espacios de interacción que se dispusieron, para lograr recolectar información de calidad y, así, permitir dar respuestas a los objetivos investigativos propuestos.

Para el análisis y después de realizada la reducción de la información, a partir de técnicas de agrupación, se establecieron cuatro categorías: Proceso de producción textual, Argumentación, Pensamiento crítico y Estrategias. A su vez, se determinan subcategorías que permitieron describir el comportamiento de cada categoría en las diferentes etapas de la intervención. A continuación, se ilustra la forma en que se organizaron estas categorías y subcategorías:

Figura 17. Categorías y subcategorías de análisis.



Fuente: Elaborada por la autora a partir de los referentes teóricos

A continuación, se hace un recorrido analítico descriptivo de este comportamiento y, a su vez, se interpretan, con base en la teoría que orientó la concepción de cada uno de estos procesos en la investigación:

5.7.1 Proceso de producción textual¹⁶⁵. El proceso de producción escrita que se llevó a cabo en esta investigación tuvo en cuenta tres componentes específicos a analizar: componente Semántico (Coherencia), componente Sintáctico (Cohesión) y el componente Pragmático (Adecuación). Este análisis estableció criterios a evaluar por cada componente, en cada uno de los textos. En total se analizaron 9 ejercicios de producción escrita, divididos en tres textos: Reflexión sobre el concepto de paz, Miniensayo 1, Miniensayo 2.

Componente Semántico/ Coherencia

Presenta una idea principal: Oración, conjunto de oraciones o párrafo en el que se identifica el tema del cual se escribe.

Produce oraciones correctamente: en la oración el sujeto y el verbo están de acuerdo entre sí, el sujeto y el predicado guardan coherencia.

Componente Sintáctico/ Cohesión

Uso adecuado de signos de puntuación: respetar la puntuación haciendo uso adecuado que permita vincular las partes del texto de forma correcta. En este criterio también se tiene en cuenta que no se abuse de su uso (uso indiscriminado).

¹⁶⁵ CASSANY, Daniel. Describir el escribir. Paidós. España, 1989.232p

Uso adecuado de conectores: Hacer uso de las diferentes herramientas de la lengua que permiten conectar o vincular de forma lógica las partes de un texto.

Ortografía: Escribe palabras teniendo en cuenta su ortografía.

Componente Pragmático- Adecuación:

Evidencia una postura frente al tema: Habilidad del pensamiento crítico en la que se evidencia una posición respecto al tema del que se escribe. Para ello, el escritor debe comprender el tema e identificar los aspectos importantes que soportarán esta postura.

Responde al tema planteado y lo desarrolla satisfactoriamente: Escribe su texto sin desviarse del tema, con un lenguaje y registro adecuado, y en este vincula aspectos importantes del tema necesarios para la comprensión del lector.

Argumenta sus ideas: forma personal en la que el escritor defiende lo que piensa, haciendo uso de diferentes mecanismos para apoyar su posición como la ejemplificación, la analogía, la causalidad, la comparación, y/o lo que un exponente o autoridad expresa sobre el tema en cuestión, entre otras.

Para realizar el análisis de los productos escritos de los estudiantes, se acudió a la creación de diferentes rúbricas de evaluación, que contenían los criterios, por cada componente, a tener en cuenta. Con base en la sistematización de los resultados de cada texto, con sus versiones, se obtuvo los siguientes resultados:

Tabla 12. Resultados por componentes y por criterios en cada texto.

TEXTO VERSI ÓN	Presen ta una idea princip al.	Produce oraciones correctame nte	Uso (adecua- do) de signos de puntuaci ón	Hace uso (adecua- do) de conector es	Ortogr a-fía	Eviden cia una postura frente al tema	Responde al tema planteado y lo desarrolla satisfactoriam ente.	Argume nta sus ideas
	Coherencia/ Semántica		Cohesión/ Sintaxis			Adecuación/ Pragmático		
T1V1	27	30	19	9	12	16	19	6
T1V2	29	31	22	18	12	24	27	19
T1V3	31	31	27	26	14	26	25	20
T2V1	31	35	23	18	13	26	24	18
T2V2	35	36	26	25	9	31	30	24
T2V3	35	36	30	29	13	31	25	25
T3V1	34	35	35	22	9	26	28	29
T3V2	37	37	34	28	13	31	32	35
T3V3	38	38	35	36	11	37	37	35

Fuente: Elaborada por la investigadora a partir de los datos obtenidos.

En la tabla se registró el número de estudiantes que cumplieron con cada criterio (en cada versión, en cada texto) por componente. Se escribieron tres textos, cada uno con tres versiones; en total se analizaron nueve ejercicios de escritura. En la tabla se muestra un código para cada uno, este se puede leer de la siguiente forma, por ejemplo: el código T1V1 corresponde al texto 1 versión 1, la versión final de cada texto se presenta como T1V3, T2V3 Y T3V3 sucesivamente.

Finalmente, para hacer medible el avance, en este proceso, la investigadora estableció cuatro niveles de desempeño: Insuficiente (1% al 25%), Mínimo (26% al 50%), Satisfactorio (51% al 75%) y Superior (76% al 100%), los porcentajes corresponden al número de estudiantes que evidenciaron, en su texto, cada criterio. A partir de estos resultados, se elaboraron gráficas teniendo en cuenta el

porcentaje de estudiantes, en cada criterio, para establecer el nivel de desempeño del grupo.

A continuación, se muestra el comportamiento de cada uno de estos criterios y, en consecuencia, el comportamiento de cada componente en el proceso que llevó a cabo en cada texto:

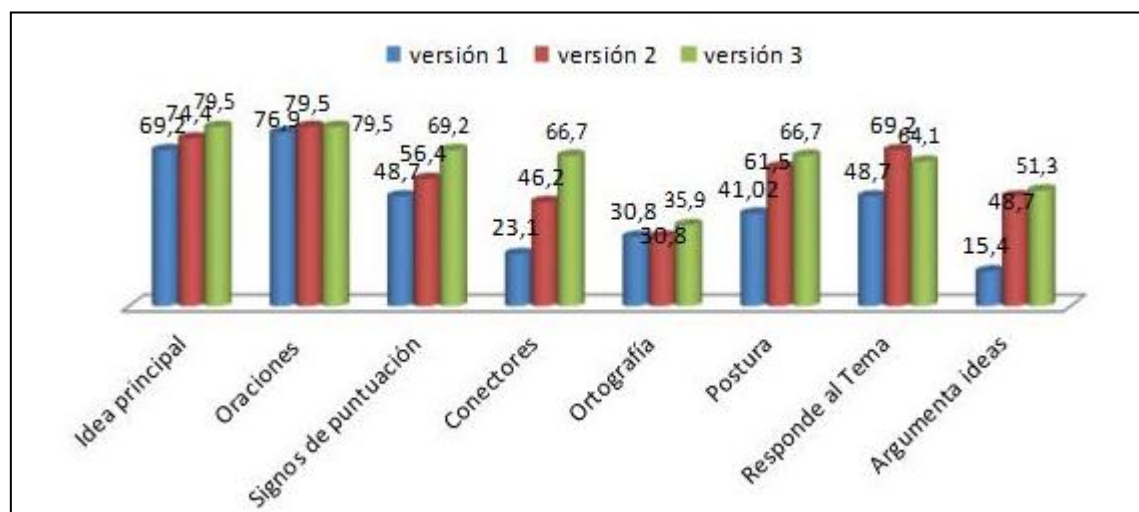
TEXTO 1. Reflexión sobre el significado de la palabra paz.

En este primer ejercicio de escritura, se pidió a los estudiantes escribir una reflexión sobre su concepto de paz. A partir de este tema, los estudiantes empiezan la construcción del T1V1. En la primera sesión, se escribió la primera versión. Los estudiantes leyeron diferentes textos sobre el tema e interactuaron con diferentes tipologías textuales (narrativo-argumentativo); se destaca, como característica de la secuencia, el uso constante de lecturas, por lo tanto, limitar la secuencia a leer únicamente miniensayos o textos argumentativos, no se consideró necesario; sin embargo, se dio un espacio importante a la lectura de los mismos.

En la segunda sesión, se produjo el T1V2, los estudiantes pudieron observar algunas producciones de los textos de sus compañeros y hacer análisis de los mismos en colectivo. El objetivo de esta actividad fue identificar fortalezas y dificultades en los textos para mejorar el propio. Se destaca que, los temas orientadores en esta sesión: el uso de signos de puntuación y la importancia de la ortografía; no se incluyeron para que los estudiantes basaran su ejercicio de corrección en los mismos, sin embargo, los estudiantes evaluaron estos aspectos en sus producciones. Los temas seleccionados, para cada sesión, respondían a las dificultades reflejadas en el diagnóstico. Por último, en la tercera sesión se escribió el texto final: T1V3; para ello, los estudiantes leyeron un texto expositivo y otro argumentativo, realizaron diferentes actividades en las que se hizo énfasis en las ideas principales y secundarias de un texto y se tuvo en cuenta los temas

aprendidos en las anteriores sesiones. Véase la gráfica que describe los resultados obtenidos:

Gráfica 14. Texto 1. Comportamiento de los Criterios



FUENTE: Elaborada por la investigadora.

Como se evidencia en la gráfica, el primer criterio: *Presenta una idea principal* fue el que evidenció mayor desempeño en los estudiantes, pero, éste no demuestra un avance o evolución significativa en el proceso. En la primera versión, el 69,3% de los estudiantes respondió a este criterio en su escrito, por lo que el grupo se ubica en el nivel Satisfactorio y se logra avanzar en el: T1V3 a un nivel superior con un 79,5% de estudiantes que responde al mismo, pero la mejora es tan solo de 10,25%, un comportamiento similar presenta el segundo criterio *Produce oraciones correctamente*, el progreso es de 2,56%. De esta manera, se afirma que el componente más fuerte, con respecto al desempeño de los estudiantes, en el primer texto, es el Semántico, pero a su vez es el que menos presentó avance en el proceso.

Por otra parte, los criterios 3 y 4: *Uso adecuado de signos de puntuación* y *uso adecuado de conectores*, presentan una mayor evolución. En la primera versión, tan solo el 48,7% de los estudiantes logra, en su texto, el uso adecuado de signos de puntuación (desempeño general: Mínimo); en el segundo, se aumenta en un 7,7% y, en la tercera versión, se aumenta el porcentaje en un 20,5% con relación a la primera versión; es decir, se pasa de estar en un desempeño Mínimo a un desempeño Satisfactorio. Por otra parte, el uso adecuado de conectores presenta el mayor avance en el proceso, pues se inicia con un desempeño general en nivel insuficiente, en la segunda versión aumenta un 23,08%, pasando a un desempeño grupal Mínimo y terminando, en su tercera versión, en desempeño Superior con un aumento del 43,6% con respecto al T1V1. Datos que permiten afirmar que el criterio en el que más hubo progreso por parte de los estudiantes, en el primer texto, es el correspondiente al uso adecuado de conectores.

El quinto criterio: *Ortografía* es el que registró menor número de estudiantes que cumplen con el mismo, este se encuentra en un nivel Mínimo, y no presenta avance significativo, tan solo se avanzó un 5,1% en las tres versiones. Esto permite afirmar que la ortografía es el aspecto en el que se presenta mayor número de estudiantes con dificultad.

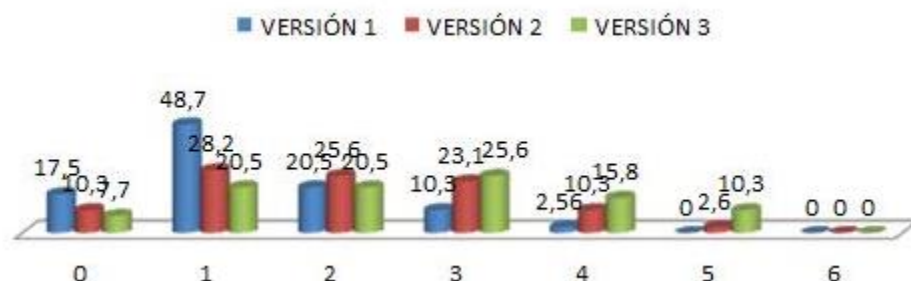
En los criterios 6° y 7° *Evidencia una postura frente al tema* y *Responde al tema planteado*, los datos presentan un comportamiento similar; se inicia en un nivel Mínimo y se llega, en una tercera versión, a un desempeño Satisfactorio. Lo cual implica un avance en el sexto criterio de 25,6% y un 20,5% en el séptimo; es decir, que se evidenció avance pero se continúa con dificultad en 13 estudiantes (33,3%) que no alcanzaron estos aspectos correspondientes al componente pragmático.

Se indagó por el número de estudiantes que, en su primer texto, lograron argumentar sus ideas; dato importante, como punto de partida, para los procesos de argumentación; aunque, en estas tres sesiones no se hizo énfasis en este tema, no se sugirió ni se llevaron a cabo procesos de argumentación formal como

objetivo de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, este criterio se toma como forma de indagar por el uso de la argumentación en el proceso de escritura. Cabe destacar que, en el diagnóstico del grupo, se realizó esta misma indagación, pero, no se había llevado a cabo un proceso formal de producción escrita. Tan solo el 15, 4% de los estudiantes cumplió con este criterio en el T1V1, en el T1V2 el 48, 21% y en T1V3 un 51,3% evidenció al menos un argumento en su texto. Datos que permiten concluir que los estudiantes logran argumentar a medida en que exploran y se apoderan de un tema.

Cabe destacar que la extensión de este texto también fue importante para el análisis. A continuación se muestra como se manifestó este aspecto:

Gráfica 15. Párrafos – Texto 1



FUENTE: Elaborada por la investigadora.

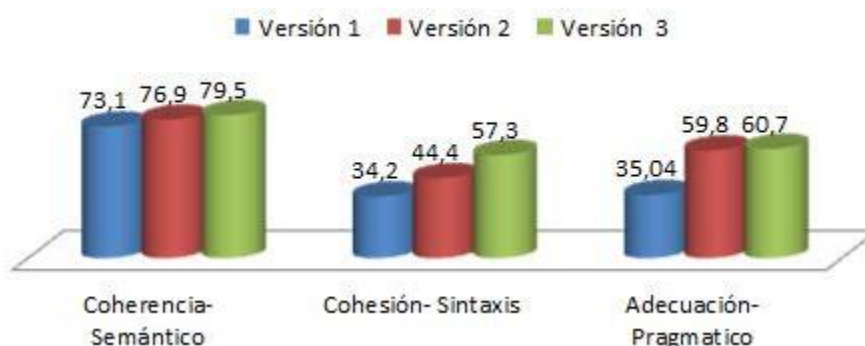
Haciendo el análisis, desde el T1V3, que representa el producto final, el 7,7% no logró, en su producción final, un párrafo. Solo escribieron ideas sueltas, que no constituían un texto sino se separaban por renglones: *Porque todos tenemos que tener paz, (deja un renglón) Porque o sino uno se la pasara todo bravo. (deja un renglón) La paz es todo para uno. (deja un renglón) porque la paz en el mundo casi no la hay...* (T1V3 E9711).

El 20,5% escribió un solo párrafo en su reflexión; otro 20,5 % dos párrafos, el 25,6% escribió tres párrafos, el 15,8% cuatro párrafos y un 10,3% escribió 5 párrafos en sus textos.

Para finalizar el análisis del proceso escrito llevado a cabo con el primer texto, se concluye que el componente Semántico es el más fuerte en los estudiantes; pero, a su vez, es el que mostró menos evolución entre las diferentes versiones; por otra parte, el componente que presenta mayor dificultad, en las producciones de los estudiantes, es el sintáctico, el 31, 8% no logró utilizar signos de puntuación de forma adecuada: *desde hace poco, pensaba que el ser humano tenía la necesidad de buscar tranquilidad y bienestar, para consigo mismo y la sociedad, sin embargo esta realidad la he visto truncada por personas que quieren sembrar la violencia, lo he evidenciado en ciertas ocasiones cuando por los medios de comunicación muestran noticias como "países en guerra o grupos armados, por diferencias económicas, políticas y sociales". O cuando a la realidad en el exterior y observo delincuencia, maltrato, violencia, injusticia. Acciones que conllevan a sentimientos de tristeza, dolor...* (T1V3 - E9732)

El 33,3% no utilizó conectores o no los utilizó de forma adecuada: *Para mí la paz es algo desconocido; desde hace años no ha habido un periodo pacífico y generaciones enteras han nacido y crecido viendo y viviendo los terribles actos del conflicto...* (T1V3 - E9730). Como dato mayor, el 64,1% de los estudiantes no escribe teniendo en cuenta la ortografía de las palabras. En cuanto al componente pragmático, el 66,7% de los participantes logró tomar postura en su escrito: *La paz desde mi punto de vista para algunas personas es como un "sueño lejano". ¡No debería ser así! Ya que si cada uno da de lo mejor que tiene y de lo que puede brindar, perdonando y dejando los rencores atrás, se puede cultivar la paz. (deja un renglón) Pero si ponemos la supuesta paz en un político y en una firma; eso no es paz eso es un acuerdo temporal...* (T1V3-E9717) y un 69, 2% respondió al tema planteado. Se destaca que solo el 51, 3% de los estudiantes logra argumentar sus ideas.

Gráfica 16. Texto 1. Comportamiento de los componentes en el proceso



FUENTE: Elaborada por la investigadora.

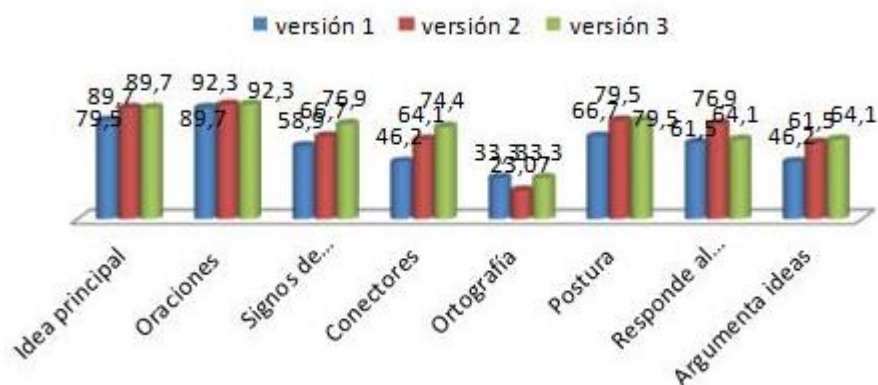
El proceso, en general, demostró evolución. Los participantes demostraron mejorar, de forma progresiva, sus textos en cada versión, como se muestra en la tabla de comportamiento general de cada componente.

TEXTO 2. Aproximación al Miniensayo.

Este texto se escribió durante las sesiones 4,5 y 6. En la sesión 4, se desarrollaron las actividades para introducir a los estudiantes con el tema formal de la Argumentación y los tipos de argumentos. Así mismo, los estudiantes accedieron a información sobre el papel de los adolescentes en la sociedad a partir de diferentes tipos de lectura: Lectura crítica de la letra de la canción: “HIPOCRESÍA” (Rubén Blades), texto expositivo: Argumentación y tipos de argumentos y lectura por grupos de dos textos argumentos. En la sesión 5 se hizo énfasis en la construcción correcta de una tesis y se hace la socialización de algunos escritos para hacer un análisis de los aspectos por mejorar, de cada uno de los textos, con base en lo aprendido durante estas sesiones. En la sesión 6, se introdujo el concepto de miniensayo, su estructura, se presenta, a través de medios

audiovisuales, algunas claves para la argumentación y se hace lectura de un fragmento del libro: “el olvido que seremos” de Héctor Abad Faciolince¹⁶⁶. Solo hasta la última versión de este texto (T2V2), se pide a los estudiantes cumplir con la estructura del miniensayo, sin embargo, a medida que se avanzaba en aprendizajes, se solicitó tener en cuenta la tesis, los argumentos a utilizar y los aspectos aprendidos durante las sesiones para elaborar el texto argumentativo de forma adecuada. En este sentido, el texto se fue construyendo paso a paso, empezando por plasmar una tesis, dar argumentos que respalden la misma, escribir una conclusión y por último (en el T2V3), se mostró la silueta (estructura).

Gráfica 17. Texto 2. Aproximación al Miniensayo.



Fuente: elaborada por la investigadora.

Como se puede observar en la gráfica, los estudiantes siguen demostrando fortaleza en el componente Semántico. En la primera versión del texto tan, solo el 20, 5% de los estudiantes no logró presentar una idea principal; en la segunda versión, se logra mejorar en un 10,3%; pero, en la versión final, no se muestra ningún cambio; es decir, en la versión final el 10,3% de los participantes no escribió una idea principal en su texto. Por otra parte, otro 10,3% no construye

¹⁶⁶ ABAD, FACIOLINCE. Héctor. *El olvido que seremos*. Editorial Planeta. Colombia. 2006.

oraciones correctamente en el T2V1, mejorando tan solo un 2,6% en la segunda versión y en el texto final, no se evidencia progreso. El desempeño en este criterio se mantuvo en Superior.

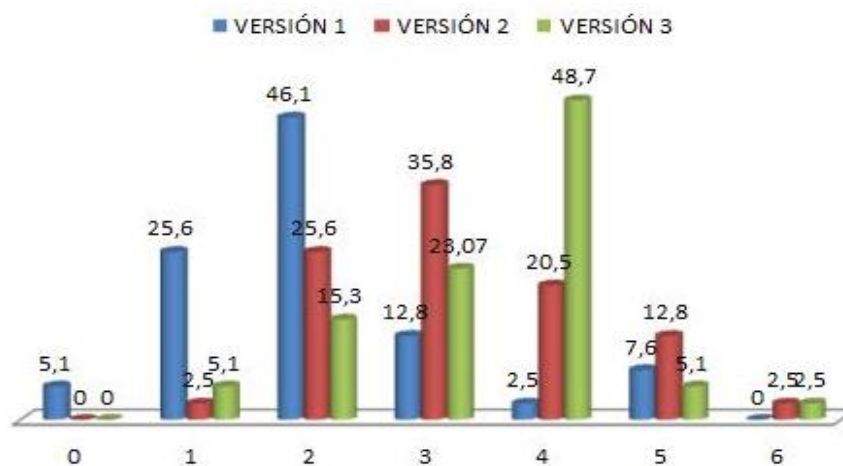
Con respecto al componente Pragmático: el 33, 3% de los participantes no tomó una postura en su T2V1; en el T2V2 se mejora un 12,8%; pero, en el T2V3 no se evidencia mejora, manteniéndose con el mismo porcentaje de estudiantes que responde al criterio, dato que corresponde a un nivel Satisfactorio. Así mismo, el 38,5% no responde a un tema en la primera versión, en su segunda versión se mejora en un 15, 4% pero en la tercera versión el proceso desmejora, pasando de 79, 6% a un 64,1% de estudiantes que responden a este criterio en su texto; es decir pasan de estar en un nivel Superior al Satisfactorio, este retroceso del 15,5 % se atribuye a que a medida que algunos estudiantes ampliaban sus textos perdían el horizonte temático por ejemplo: *El mundo está lleno de hipócritas. Hay muchas formas de probarlo, por ejemplo: en internet vi un artículo de un periodista que decía “la hipocresía es un problema de todos y la única forma de detenerla es que todos nos unamos en paz y armonía”. // Según Juan Manuel Santos quiere el bien del país pero hay personas que aguantan hambre y no tienen un techo donde vivir, no podemos acabar la corrupción pero podemos combatirla.// Hay muchas formas de ser hipócritas, algunas razones pueden ser la discriminación de sexo o raza, las guerras que hay en nuestro país...* (Fragmento T2V3- E9722). Algunos estudiantes presentaron dificultad en no poder continuar con el tema planteado al iniciar su texto a medida que avanzaban en el mismo.

Para el último criterio de este componente: *Argumentar* se identificó que el 53,8% de los estudiantes no logró evidenciar un argumento en sus textos en su primera versión, en la segunda versión este dato disminuye demostrando un avance del 15,3%, finalizando, en la versión 3, con el 35,9% de estudiantes que no logra cumplir con el mismo; es decir, se encuentran en un nivel Satisfactorio y, aunque se da un progreso, no se logra avanzar significativamente para alcanzar el nivel Superior.

En el componente sintáctico, al igual que el texto 1, la ortografía sigue demostrando mayor dificultad; tan solo el 23,07% de los estudiantes escribe textos con ortografía y en la versión final se continúa con el mismo porcentaje, entre el texto 1 y el 2 hubo poco avance; este criterio se ubicó en un nivel insuficiente. El uso de signos de puntuación demostró una mejora de 20,7%; iniciando, en la primera versión con el 58,9% de estudiantes que lo evidenciaron a un 76,9% en la versión final; es decir, se avanza del nivel Satisfactorio a Superior, aunque un 23,1% no alcanzó el criterio. Por último, el dato que más mostró progreso fue el criterio correspondiente al *uso de conectores*. En la primera versión, un 46,2% de los estudiantes escribió su texto haciendo uso adecuado de conectores y en la tercera versión un 74,4%; es decir, un avance de 28,2%, pasando del nivel Mínimo al nivel Satisfactorio.

A continuación, se muestra como se presentó la división por párrafos en este proceso:

Gráfica 18. Párrafos – Texto 2



Fuente: elaborada por la investigadora.

Un 46,1 % de los estudiantes escribió un máximo de 2 párrafos en su primera versión, y un 25,6% tan solo logró un párrafo; es decir, un 71,7% logró escribir entre uno y dos párrafos; en la segunda versión, los porcentajes más altos se concentraron en dos y tres párrafos (43,57%), un 7,6% logró escribir 5 párrafos. En la versión 3, o texto final, un 48,7% de los estudiantes escribió 4 párrafos en su texto, y un 23,07% tres. Con base en estos datos, se afirma que el progreso de los estudiantes en la construcción del texto 2, se evidencia, además, en el número de párrafos que escriben; la mayoría de los estudiantes fragmentaron sus textos para lograr la estructura del miniensayo; pero, un 43,5% no alcanza el número de párrafos mínimos para este tipo de texto.

A continuación se muestra un T2V3 de un estudiante que cumplió con la estructura de los párrafos.

• Versión III
5-mentarios.

Necesitamos tener una vida libre, sin decisiones de Otro. ¿Pero por qué esa vida que uno se gana tiene que dependerla en trabajar para ganarse la vida?" -MAFALDA.

Estamos atarrados, no en una sociedad que es dirigida por la ambición, el dinero, la corrupción y toda clase de estereotipos dañinos para la formación de un individuo como persona, sino en una cabeza plagada de miedos o preguntas, además de una mente reprimiendo pensamientos. ¿Pero qué hace que nuestra conciencia nos doblege de esa forma?

Bueno, no necesitamos ir muy lejos para responder esas preguntas. Desde muy niños estamos consumiendo conocimiento y aprendiendo de todo lo que pasa a nuestro alrededor, pero esto influye a tener una susceptibilidad al libre pensamiento de ideas en nosotros y a la falta de autonomía en lo que pensamos. ¡Claro! Como no vamos a ser vulnerables si lo único que hacemos para que no nos rechacen en un grupo de amigos, es no tener personalidad y hacer lo que los demás nos sugieren.

Esto tiene que cambiar, ya es hora de abrir los ojos, estamos en pleno siglo XXI, nosotros tenemos que ser protagonistas de nuestra vida y no un complemento.

-Enrique Carlos Rojas.

En el texto 2, algunos estudiantes escribieron sobre temas muy distintos a los trabajados en las sesiones. Por lo tanto, debieron hacer una búsqueda de información individual para la producción del mismo.

Miniensayo, "El idioma plataforma de éxito", E9735

• El idioma, Plataforma de Éxito •
Es bueno aprender 2 o más Idiomas por que Garantiza El éxito profesional hacia Futuro; según la plataforma virtual Duolingo (Duolingo), la cual ofrece clases de Inglés virtuales Online Gratuitas, Asegura que El Aprendizaje del inglés y otros Idiomas ayuda a la motivación, El Desarrollo del habla y el léxico.

Por ejemplo, si te vas de viaje al extranjero donde no hablan tu lengua nativa es bueno tener bases en Inglés o en el idioma, con esto tendrías la ventaja de comunicarte e interactuar con las demás personas de forma mas cómoda y fluida.

Otro claro ejemplo es a la hora de solicitar un empleo, saber 2 o más Idiomas es una excelente plataforma laboral. En las Grandes y medianas Empresas, al recibir un Negociante Extranjero puedes ser el mediador para dialogar con él e informarle sus peticiones.

De igual forma nada está de más en esta vida, el cerebro es como una caja de sorpresas a la cual podemos llenar día a día con cosas increíbles, El conocimiento es poder y entre mas se aprenda, se puede llegar a ser mas sabio; En conclusión el inglés u otros Idiomas son plataformas increíbles a la hora de lidiar con todos los ámbitos de la vida profesional y condiana.



Por otra parte, la mayoría de los estudiantes, que solo escribieron tres párrafos, en la última versión, presentó dificultad en la elaboración de una conclusión de su texto. Hubo estudiantes que tan solo escribieron dos párrafos, estos presentaron dificultad respecto a fragmentar su texto y ampliar sus ideas con distintos

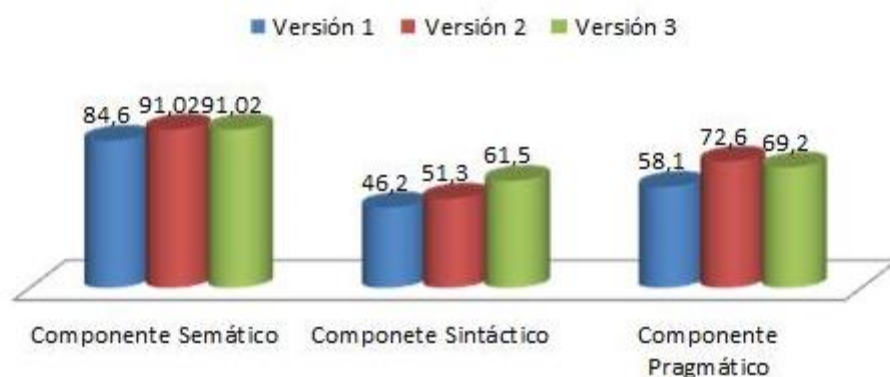
argumentos entre otros aspectos normativos: *¿Por qué Colombia? ¿Por qué no estados Unidos o Europa?*

Me lo he preguntado muchas veces ¿Por qué nací en Colombia y no en otro país? con el pelo rubio, ojos verdes, color de piel blanca, alto y con un buen peinado; pero si hubiera nacido en otro país, no hubiera tendido unos padres tan buenos como los que tengo ahora, no hubiera conocido a mis amigos, no hubiera pasado lindos tiempos con los que conozco. Cuando pienso en lo linda que es Colombia con sus lindos paisajes, su linda gente, sus escritores, sus deportistas que sacan la cara por el país.

Es un orgullo y me dan ganas de seguir estudiando. Samuel Arango dice que vivir en Colombia es una dicha, la gente es alegre, servicial, imaginativa, emprendedores y en cada Colombiano vemos ejemplo de alegría.

Para finalizar el análisis del proceso llevado a cabo con el texto 2, se muestra una figura realizada con base en el comportamiento general por componentes con respecto a las tres versiones:

Gráfica 19. Texto 2. Comportamiento de los componentes en el proceso



Fuente: elaborada por la investigadora

La grafica evidencia y resume lo expuesto anteriormente; en el texto 2 el componente Semántico se encuentra en un nivel Superior, mientras que el componente sintáctico es el que presenta mayor dificultad, es decir a un 38,5% de

los estudiantes se les dificulta escribir con ortografía, hacer uso adecuado de signos de puntuación y conectores; este componente presenta un comportamiento Satisfactorio. Finalmente, el componente Pragmático evidenció progreso; pero, un 30,8% de los estudiantes presentó dificultad en establecer un tema, desarrollarlo correctamente, en tomar una postura y argumentar su posición, este se encontró en nivel Satisfactorio en la versión final. Por último, se reconoció progreso en cada una de las versiones.

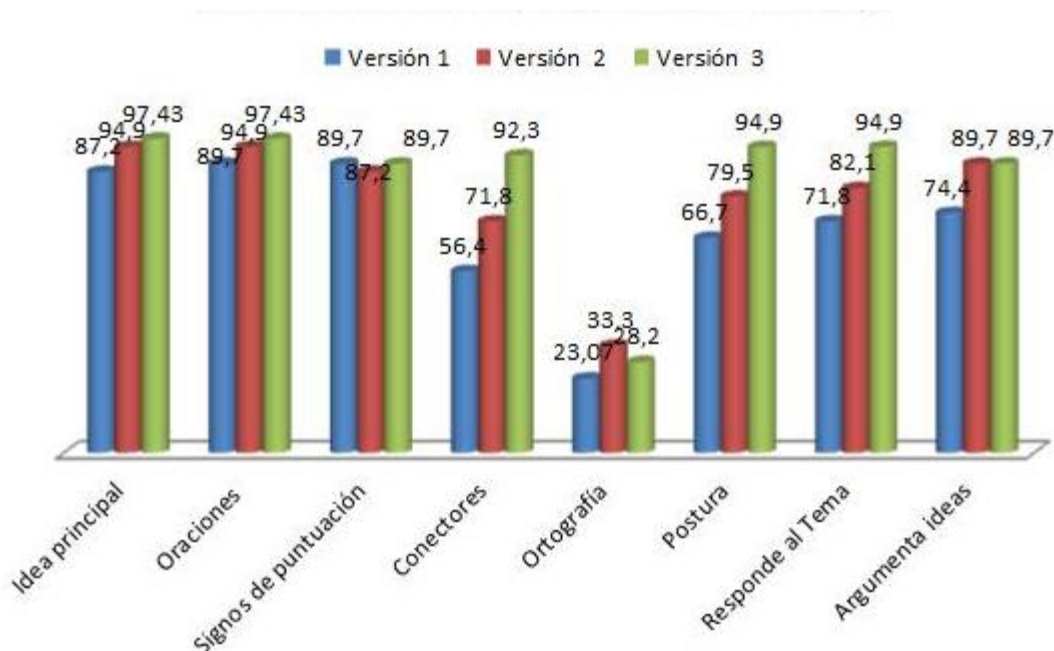
TEXTO 3. Miniensayo 2.

El Texto 3 se construyó en el proceso llevado a cabo en las sesiones 7, 8 y 9. En estas sesiones se enfocó al estudiante en aspectos como argumentación, pensamiento crítico, qué es pensar de forma crítica, la importancia de llegar a conclusiones y soluciones bien razonadas y se pusieron en discusión temas como los medios y el manejo de la información. Se trabajaron diferentes lecturas argumentativas, se recurrió a un discurso, en medio audiovisual, para sensibilizar a los estudiantes con el tema del Calentamiento global, un video sobre el contenido de algunas canciones famosas en la población adolescente y cómo los adolescentes repiten contenidos sin hacer un análisis del mismo. Sin embargo, se aclara que las habilidades del pensamiento crítico fueron foco de interés de la docente en las anteriores sesiones, el incluir como tema central el PC, en este momento de la secuencia, no implica que en los anteriores se haya descuidado, por el contrario, este proceso fue dirigido a través de diferentes actividades por la investigadora; pero, es en estas sesiones donde se hizo explícito al estudiante, para hacer énfasis en la importancia de pensar críticamente en nuestro contexto.

El ejercicio de producción escrita del T3 exigió al estudiante poner en práctica aspectos de normatividad aprendidos en las tres primeras sesiones, y de estructura como las aprendidas en las sesiones 4, 5 y 6. Las sesiones 7, 8 y 9 hicieron énfasis en reflejar pensamiento crítico en el texto, además de considerar la argumentación como una forma lógica de dar a conocer lo que se piensa sobre

algo y persuadir a los demás con argumentos lógicos y coherentes entre sí. De este último procesó se esperó que los estudiantes escribieran un miniensayo de tema libre, que reflejara de forma clara su forma de pensar sobre algo y sustentara su postura a partir del uso de diferentes argumentos.

Gráfica 20. Texto 1. Comportamiento de los Criterios



Fuente: elaborada por la investigadora

En la gráfica se observa que el criterio 1: “*presenta una idea principal*”, es un criterio que, desde la primera versión hasta la última, se mantiene en un nivel de desempeño Superior. El criterio 2: “*produce oraciones correctamente*”, presenta el mismo comportamiento, lo que permite afirmar que, en general, el componente semántico se desarrolló en un nivel Superior.

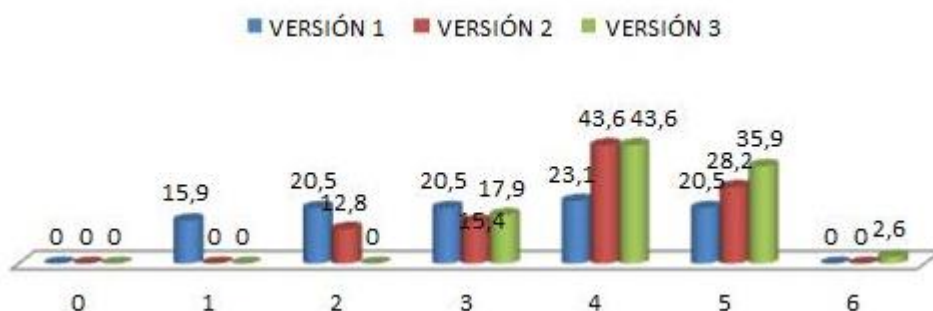
El criterio 3: “*Uso de signos de puntuación*”, se presentó en un desempeño Superior en sus tres versiones, mientras que, el criterio 4: “*Uso adecuado de conectores*”, presentó un comportamiento progresivo, pasó de un nivel de desempeño satisfactorio en sus versiones 1 y 2, a un nivel Superior, en su última

versión; es decir, más del 90% de los estudiantes cumplió con este criterio; sin embargo, el criterio 5: “*ortografía*”, no presentó mejora. Los estudiantes, en un 66, 7%, siguen escribiendo palabras de forma incorrecta; especialmente, el uso de tildes y mayúsculas en nombres propios, al iniciar un texto y después de un punto.

El criterio 6: “*Responde a un tema*”, se ubicó en un nivel de desarrollo Satisfactorio en la versión 1, pasando en las versiones 2 y 3, a un nivel Superior. Los criterios 7: “*Toma postura*” y 8 “*Argumenta sus ideas*” manifestaron un comportamiento similar al anterior, ubicándose en la tercera versión en el nivel Superior.

La división por párrafos presentó las siguientes características:

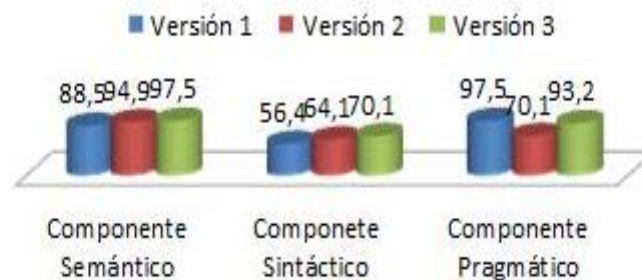
Gráfica 21. Párrafos. Texto 3.



Fuente: elaborada por la investigadora

En la versión 1, la mayoría de los estudiantes escribe entre 2 y 5 párrafos, siendo 4 el que presenta el mayor porcentaje. En la segunda versión la mayoría de los estudiantes produce un texto fragmentado entre 4 y 5 párrafos, siendo 4 párrafos (de nuevo) el dato mayor, con un 43,6%; en la versión final, el comportamiento es similar con un aumento de estudiantes que produjo un texto de 5 párrafos. En consecuencia, se afirma que el tercer texto presentó una división textual más amplia y cercana a la exigencia del miniensayo (4 o más párrafos). A continuación, se muestra el comportamiento general de cada componente, en cada una de las versiones del texto 3.

Gráfica 22. Texto 3. Comportamiento de los componentes en el proceso



Fuente: elaborada por la investigadora

Los estudiantes, en el componente Semántico, presentaron un nivel de desempeño Superior; es decir, escribieron textos en los que se evidenciaba una idea principal y se escribían oraciones correctamente:

Texto 3. Un mundo en ruinas. E9725

La tierra, un lugar con incontables paisajes, recursos únicos y preciados, aun así no logro entender ¿por qué estamos acabando con él?.

El principal contribuyente a este daño irreparable al planeta somos nosotros mismos, el mal manejo de las basuras, es un buen ejemplo. La sobre-población, está haciendo que gastemos nuestros recursos en grandes cantidades y mas rápido cada vez. También causa que la industria aumente su producción elevando la contaminación, quema de combustibles, la minería causando que aumente el calentamiento global.

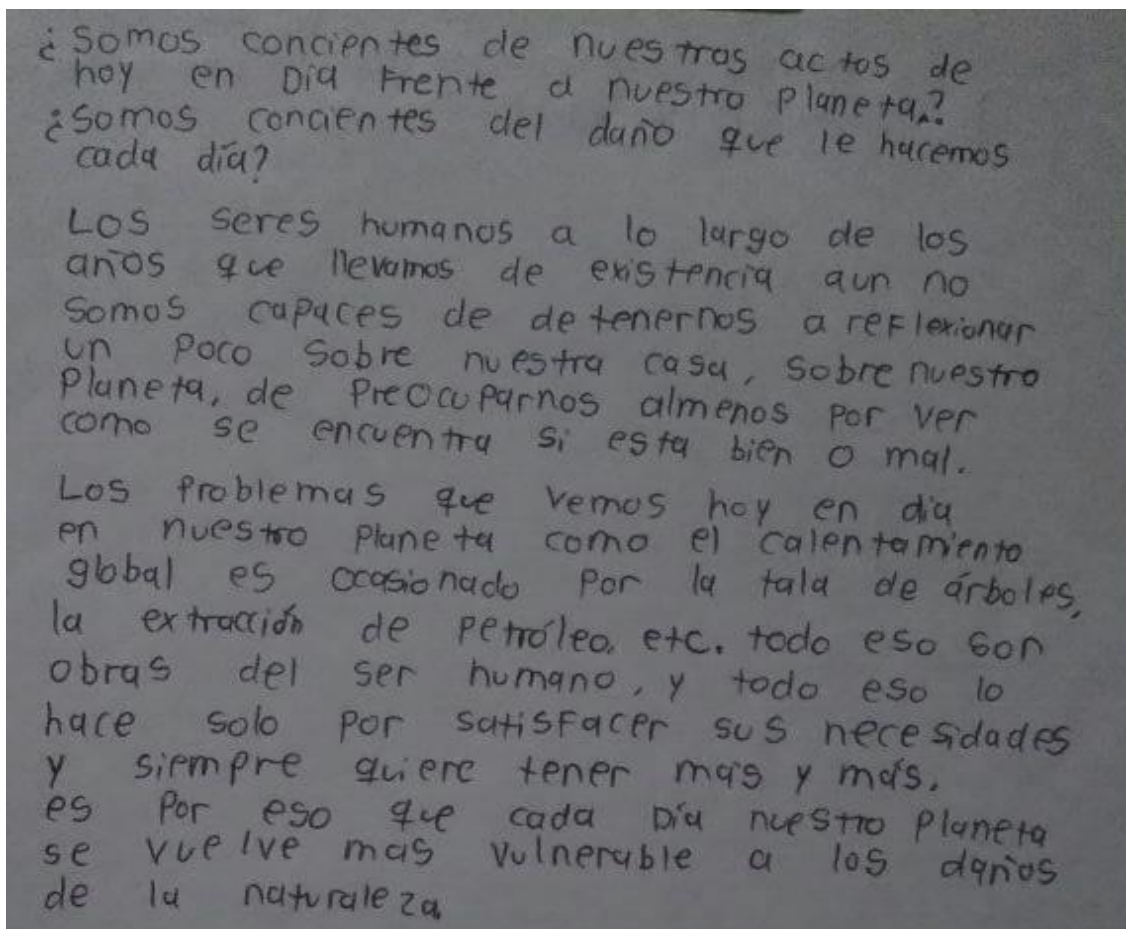
¿Por qué sucede esto? de acuerdo con Orlando Escobedo 2019

"El dióxido de carbono y otros contaminantes del aire, se acumulan en la atmósfera formando una capa cada vez más gruesa atrayendo el calor del sol". Aunque sabemos que nuestros actos son los que causan este evento, lo seguimos haciendo por aquella avaricia y conformismo, sin importarnos lo que pase al mundo, nuestro mundo.

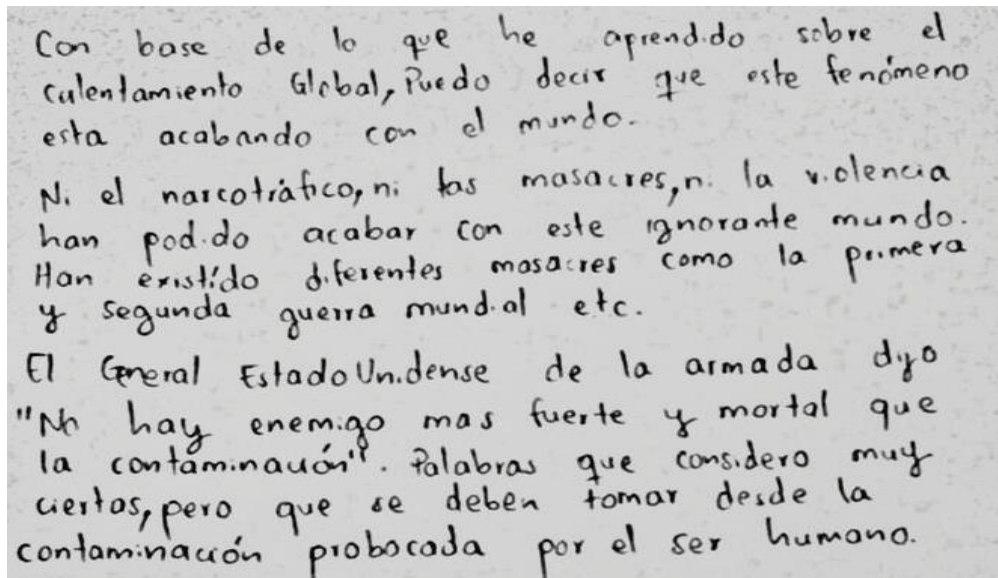
Continuamos teniendo aquel comportamiento tan egoísta con nuestro planeta, sabiendo que hay alternativas para combatir este fenómeno el cambio está en nuestras manos. No tenemos que hacer grandes cosas, ni dejar de hacer lo que nos gusta, solo tenemos que actuar con conciencia.

Con respecto al componente sintáctico, los estudiantes se ubicaron en un nivel Satisfactorio, dado a que el 29,9% continúa presentando dificultad con los criterios correspondientes al mismo; es decir, uso de signos, conectores y ortografía. La ortografía es el aspecto que más se les dificultó; a pesar de hacer uso del diccionario y el computador, no consultaban las palabras por el acento (uso de tildes) y uso de la mayúscula, algunos de forma indiscriminada:

Fragmento, texto 3.El daño que le hacemos al planeta tierra. E9727



Con respecto al Componente Pragmático, los estudiantes demostraron habilidad para escribir sobre un tema específico, tomar una postura sobre el mismo y argumentar sus ideas.



Con base de lo que he aprendido sobre el calentamiento Global, Puedo decir que este fenómeno esta acabando con el mundo.

Ni el narcotráfico, ni las masacres, ni la violencia han podido acabar con este ignorante mundo. Han existido diferentes masacres como la primera y segunda guerra mundial etc.

El General Estadounidense de la armada dijo "No hay enemigo mas fuerte y mortal que la contaminación". Palabras que considero muy ciertos, pero que se deben tomar desde la contaminación provocada por el ser humano.

Los textos no fueron exactos en el cumplimiento de los criterios, pero, se evidenció progreso significativo en el proceso de escritura por parte de los estudiantes, si partimos de la simple comparación entre sus ejercicios de escritura iniciales y los productos finales. Los componentes y el cumplimiento de los criterios de cada uno se fueron dando, a medida en que los estudiantes se apropiaban de estrategias y habilidades para la escritura, conocían aspectos normativos a tener en cuenta e interactuaban, de varias formas, con diferentes temas, para ampliar su conocimiento, apoderase y sentirse seguro al hablar del mismo.

La estrategia de trabajar por borradores o versiones fue exitosa en este grupo, dado a que los estudiantes se apropiaron del proceso, se autoevaluaron, evaluaron a otros y vivenciaban un proceso de desarrollo de habilidades para la escritura: E9722: Su escrito solo dice de lo que trata una canción, no asumió una postura, no elaboró una tesis, ni presentó argumentos. Los borradores representaron, para los estudiantes, una oportunidad de mejora y les permitió reconocer que escribir no es

como hablar, que se pueden autocorregir, que el escrito no se obtiene en una única actividad de redacción.

Así mismo, se comprendió que escribir no es una actividad individual, sino que es posible hacerlo de manera grupal, social y no como actividad cerrada. De este modo, los estudiantes lograron eliminar la visión reduccionista que tenían de la escritura, desarrollaron sus habilidades en el proceso de forma natural: *E9702: Al escribir uno proyecta como vemos el mundo, E9705: toda nuestra vida imaginativa se pone en el papel, E9713: podemos también dar un argumento sobre el mundo. Lo que es para mí el mundo, E9735: pasar lo que pensamos lo convertimos en letras.*

El no hacer énfasis solo en aspectos formales del texto permitió, que el estudiante se preocupara por el contenido; así, ellos, en su mayoría, lograron escritos coherentes y llenos de sentido. Por lo tanto, en la última sesión, los estudiantes escogieron su mejor texto y a una persona de la institución a quien le hicieron llegar el mismo, la mayoría docentes, quienes en las diferentes clases resaltaron el trabajo realizado por los muchachos e incluso valieron su producción como una nota. Cabe destacar que durante el desarrollo de la secuencia, los estudiantes no se evaluaron, no hubo “nota”, solo se tuvo en cuenta la participación en la misma, sin exigirse una calificación cuantitativa por su desempeño, en el proceso escritor; aspecto que se evidenció positivo, dado a que el estudiante vivió el proceso con autonomía.

Por otra parte, se reconoce que el proceso analizado parte de estudiantes que sólo escribían como máximo un párrafo, que no estructuraban un texto, no hacían uso de signos de puntuación, y se les dificultaba escribir lo que pensaban; estudiantes a quienes escribir no les parecía importante, ni una actividad agradable. Los logros de la propuesta no se valoraron a partir de criterios exigentes, al contrario se tuvo en cuenta estos puntos de referencia. Se espera que a partir del proceso que se llevó a cabo, se abran espacios de producción en el aula en los que se amplíe la exigencia y se lleve a cabo un proceso progresivo.

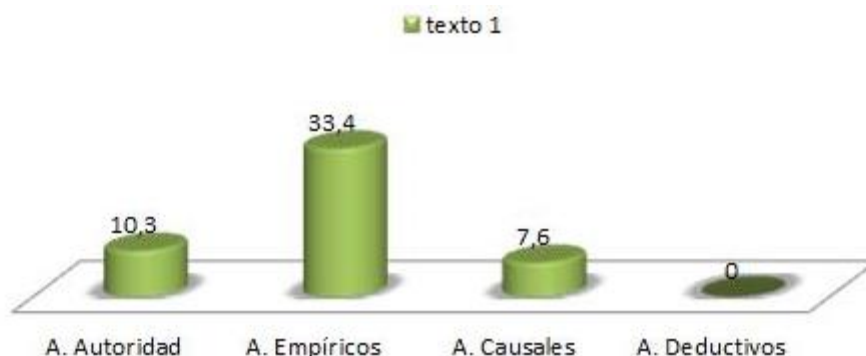
5.7.2 Argumentación. Para llevar a cabo el proceso de argumentación, con el grupo, se llevó a cabo tres etapas: 1. *Etapas de procesos y textos argumentativos implícitos*, en ella se abrieron espacios de discusión “argumentación oral” y de lectura de textos argumentativos sin que se hablara formalmente de la argumentación ni del miniensayo; esta etapa se llevó a cabo en las sesiones: 1, 2 y 3.

2. *Etapas de identificación formal - conceptos y estructura*: en este momento se les acerca a los estudiantes, de forma explícita, los conceptos, los diferentes tipos de argumentos y a la estructura del miniensayo, se dan claves para realizar miniensayos y se lleva el proceso a través de espacios de interacción, de autoevaluación y coevaluación; etapa llevada a cabo en las sesiones 4, 5 y 6.

3. *Etapas de vinculación consciente con habilidades del pensamiento*: se enfrentó al estudiante a las diferentes habilidades intelectuales (clasificar, evaluar, definir, relacionar, contrastar, resumir, representar, identificar, comprender, interpretar...) a las cuales debe acudir para llevar a cabo el proceso de argumentación escrita. Se hace énfasis en la importancia de hacer uso de este tipo de texto, como forma de reflejar lo que se piensa y en fundar las bases lógicas que se tienen para pensar así. Esta última etapa exige al estudiante ser más autónomo, evaluar la información para tomar partido, buscar estrategias para explicar lo que piensa y el porqué de su pensamiento; aspectos que se tuvieron en cuenta en las etapas anteriores, pero que se formalizan como puntos centrales del proceso, en esta etapa.

Como se mostró en el capítulo anterior, en el primer texto, un 51, 3% de los estudiantes logró hacer uso, de al menos, un argumento. A continuación, se muestra qué tipos de argumentos fueron utilizados en este primer texto:

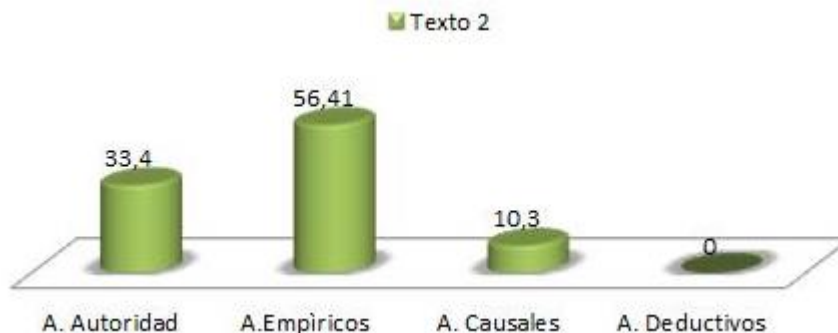
Gráfica 23. Texto 1. Uso de argumentos.



Fuente: elaborada por la investigadora

Del 51, 3% de los estudiantes que logró escribir, por lo menos un argumento el 10,3 % escribió un argumento de autoridad: *Rigoberta Menchú Tum “premio Nobel de la paz 1992” nos enfatiza en empezar a trabajar en la paz desde nuestro ámbito diario: casa, trabajo, colegio o en lugares públicos. (T1-V3. E9708). Napoleón Bonaparte dijo: “quien no conoce su historia está condenado a repetirla” (T1-V3. E9720).* Por otra parte, el 33, 4 % de los estudiantes escribe argumentos empíricos, acude a la ejemplificación para señalar la validez de su punto de vista: *nos basta con solo ver a Venezuela cayéndose en pedazos... (T1-V3. E9720).* Un 7,6% sustenta sus ideas a partir de hechos o situaciones que anteceden o son el resultado de alguna situación: *lastimosamente no es muy fácil, ya que vivimos en una sociedad intolerable, donde se discrimina a las personas por ser diferentes... (T1-V3. E9705).* Ningún estudiante escribió un argumento deductivo. En el segundo texto el 64,1% de estudiantes utilizó argumentos en su texto:

Gráfica 24. Texto 2. Uso de argumentos

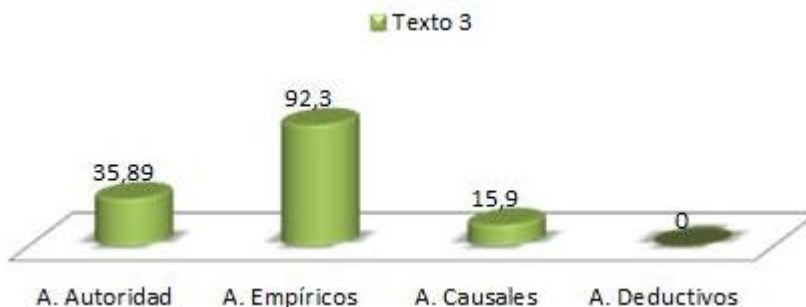


Fuente: elaborada por la investigadora

En el texto dos se destaca que en un mismo texto se evidenciaron uno o más argumentos. El uso de argumentos de autoridad aumentó en un 23,1%, el uso de argumentos empíricos en un mismo porcentaje (23,1%) y el uso de argumentos causales en un 2,7%.

En el texto 3 el 89,4% de los estudiantes logró escribir su texto haciendo uso de argumentos.

Gráfica 25. Texto 3. Uso de argumentos



Fuente: elaborada por la investigadora

El uso de los argumentos se concentró en los empíricos, los de autoridad y causales (este último es usado en porcentajes mínimos), mientras que los argumentos de tipo deductivo no fueron utilizados en las versiones escritas.

Comportamiento que se observa en los tres textos. En consecuencia se reconoce una limitación en el proceso al no hacer uso de este tipo de argumento.

En las sesiones, los estudiantes también argumentaron de forma oral, a partir de espacios de discusión que les exigía tomar postura y dar razones lógicas: E9729: *La indiferencia de los gobernantes. Por ejemplo, al no hacer nada.* E9735: *Por ejemplo, con la marcha del páramo. Al nosotros no hacer nada, los políticos hacen lo que quiera con él; pero, si nos hubiésemos unido se habría rescatado.*

Además, se pudo dar ejemplos de los diferentes tipos de argumentos por medio de actividades que los estudiantes escogían para representarlos. Por ejemplo, los argumentos deductivos no se proyectaron de forma escrita pero los estudiantes los demostraron de forma oral: (Fragmento de diario de campo sesión 4) *Presentación Grupo 4: Este grupo se organiza en fila. Cada estudiante sostiene un papel con su fecha de nacimiento, escrita en grande para que todos sus compañeros la vean. – el líder del grupo inicia su exposición diciendo: -El promedio de edades de los estudiantes del grado 9-7 es de 14 a 17 años-. Por lo tanto... (Nombra a todos los integrantes del grupo que sostienen el papel) todos nosotros tenemos una gran probabilidad de pertenecer al grado 9-7.* E9708: *-los argumentos deductivos son los que presentan leyes generales para apoyar posturas particulares.* E9726: *Porque los jóvenes, hoy en día, solo piensan en tener dinero, casarse y nada más; solo llegan hasta ese punto. No piensan en avanzar, en innovar, en ayudar a la comunidad.*

Por último, se reconoce la importancia de las actividades de discusión para generar argumentación oral a partir de temas controversiales: E9708: *No, no estoy de acuerdo con el aborto. Porque muchas personas que no son coherentes y no ven lo que hacen con sus actos y no piensan a futuro. Si está mal. yo no permitiría que una persona, por ejemplo: embaracé a mi novia, ya las cague, debo aceptarlo, pero, otra cosa es que a mi hermana la violen y ella tiene el derecho y nadie le*

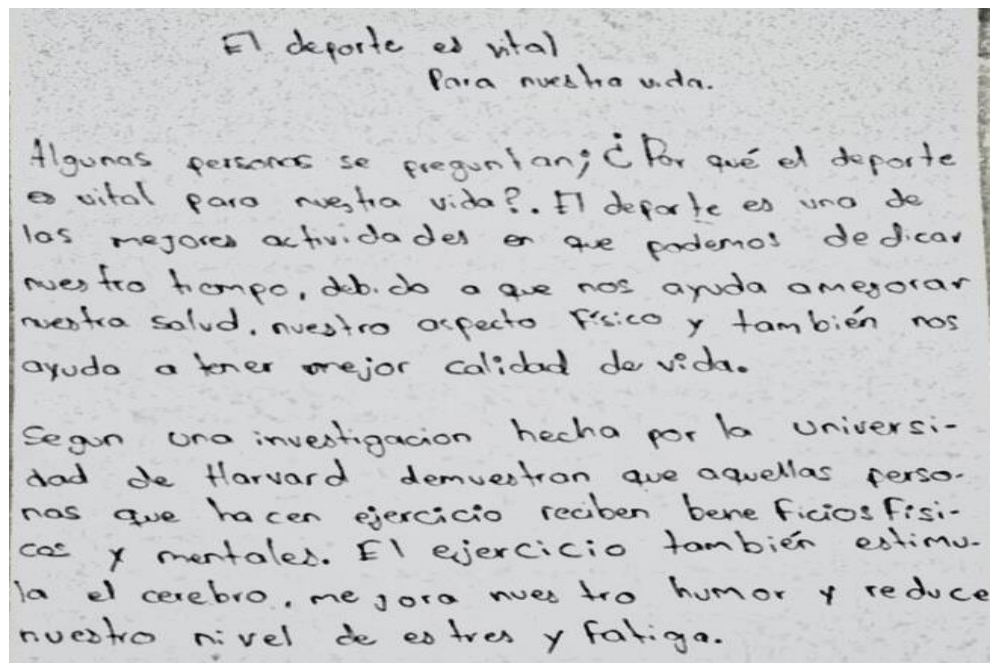
puede decir que no al abortar; porque es su pensamiento y no fue pedido por ella. Fue una violación y en ese caso si estoy de acuerdo con el aborto. E9706: La verdad es que estudiar, en un colegio de solo hombres, no tiene nada que ver con la sexualidad. Yo llevo estudiando aquí 4 años y no soy gay. Entonces, no tiene nada que ver estudiar en un colegio de solo hombres con la sexualidad. Yo puedo afuera tener mis novias y mis amigas, etc... E9722: No estoy de acuerdo. Porque sería mejor socializar con ambos sexos. Las mujeres también son una ayuda para uno. Como se observa, los temas de las discusiones permitieron a los estudiantes tomar postura y buscar dar razones lógicas de las mismas.

5.7.2.1 El miniensayo¹⁶⁷ como texto argumentativo orientador. Este tipo de texto exigió una estructura sencilla y flexible para los estudiantes, quienes a medida que avanzaban las sesiones iban apoderándose del tema, de lo concerniente a este tipo de texto, su estructura y sus exigencias: *(Fragmento diario de campo sesión 7) La docente pide a los estudiantes que, ellos mismos, den recomendaciones para este último texto. E9738: Conocer bien el tema. E9711: Tener clara la tesis. E9705: Utilizar buenos argumentos. E9723: Dar ejemplos para complementar el texto. E9719: Utilizar argumentos de autoridad.*

El miniensayo permitió a los estudiantes realizar textos en los que hacían uso de argumentos de forma ordenada:

¹⁶⁷ ¹⁶⁷ VÁSQUEZ RODRÍGUEZ, Fernando. *Las Claves del Ensayo*. Editorial Kimpres. Bogotá. Noviembre 2016. 286 pág.

Fragmento, T3V3. El deporte es vital para nuestra vida. E9726.

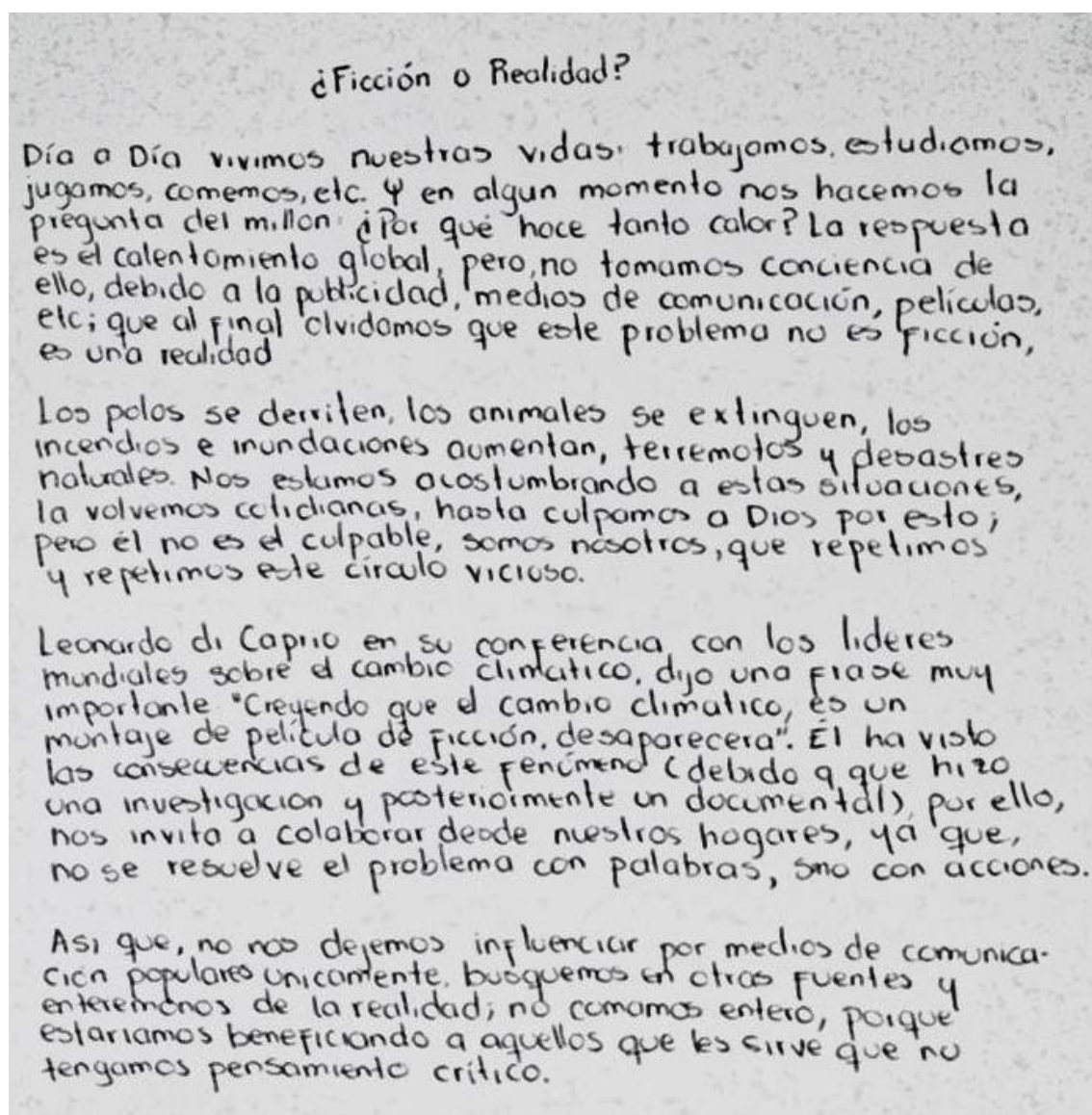


El deporte es vital
Para nuestra vida.

Algunas personas se preguntan; ¿Por qué el deporte es vital para nuestra vida?. El deporte es uno de las mejores actividades en que podemos dedicar nuestro tiempo, debido a que nos ayuda a mejorar nuestra salud, nuestro aspecto físico y también nos ayuda a tener mejor calidad de vida.

Según una investigación hecha por la universidad de Harvard demuestran que aquellas personas que hacen ejercicio reciben beneficios físicos y mentales. El ejercicio también estimula el cerebro, mejora nuestro humor y reduce nuestro nivel de estrés y fatiga.

Al no ser un texto que exija mayor extensión, permitió a este grupo de estudiantes, quienes tenían limitación, en cuanto a la extensión del texto, y que no escribían más de un párrafo, ni elaboraban escritos, siguiendo una tipología textual; producir un texto sencillo, pero lleno de significado, con una estructura lógica y comprensible, que les permitiera mostrar su pensamiento.



Como se evidencia en el texto anterior, los estudiantes identificaron argumentos de autoridad para utilizar en sus escritos; aunque en las sesiones aprendieron a referenciar, ninguno colocaba la cita en el documento sino, como se puede observar, elaboraron citas directas, dentro del mismo texto.

El miniensayo admitió realizar producciones escritas, con variedad de temáticas y estilos argumentativos, aspecto que motivó a los estudiantes y les exigió ser creativos; por ejemplo se encontraron títulos sugestivos: (E9725) *Apocalipsis*, (E9723) *La mujer es más que un objeto*, (E9716) *Planeta en crisis*, (E9708) *Sobras de un planeta en declive...*

Para la realización del miniensayo, los estudiantes debieron realizar diferentes actividades y procesos intelectuales, que no solo se evidenciaban en la producción escrita. “Al argumentar nos enfrentamos a la necesidad de superar limitaciones del pensamiento”¹⁶⁸; trabajar con este tipo de texto generó la necesidad de ahondar en diferentes temáticas, buscar información, resumirla, elaborar organizadores gráficos, hacer una planeación textual, vincular temáticas a la realidad, tomar postura, tener mente abierta, no solo seleccionar información, sino, evaluarla, entre otras. Este proceso exigió, a los estudiantes, pasar de la opinión a expresar argumentos claros y por tanto desarrollar ideas propias, sustentadas y justificadas; por lo que se permite afirmar que este tipo de texto ayuda a fortalecer habilidades del pensamiento crítico.

Por último, se reconoce que el miniensayo y su estructura no se logró en todos los estudiantes de la forma esperada; es decir, que cumplieran, por ejemplo, con un mínimo de cuatro párrafos (introducción, dos argumentos y una conclusión), pero se observó que al finalizar la secuencia un 93,2% de los estudiantes mostró progreso en su proceso de argumentación, aspecto que se dio gracias a la intensidad que se tuvo de escribir este tipo de texto, un miniensayo; que involucró a los estudiantes en el mundo de la argumentación.

5.7.3 Pensamiento crítico. El pensamiento crítico, en esta investigación, es definido como: “ese modo de pensar sobre cualquier tema, contenido o problemas, en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares

¹⁶⁸ De ZUBIRÍA SAMPER, Julián. “Las Competencias Argumentativas: La Visión Desde La Educación”. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá. 2006.114p.

*intelectuales*¹⁶⁹. En el desarrollo de la secuencia didáctica, se buscó fortalecer habilidades del pensamiento crítico a partir de procesos formativos basados en la razón, la autonomía, y el fomento de hábitos intelectuales.

Este proceso de fortalecimiento de habilidades del pensamiento crítico, en los participantes de la investigación, se analizó a partir de las características intelectuales identificadas en los diarios de campo y en las producciones textuales de los estudiantes; en consecuencia, el análisis reunió espacios de interacción y de producción escrita; es decir, manifestaciones del pensamiento crítico en contextos de interacción académica (ámbito social) y en los textos o producciones individuales de los estudiantes (ámbito personal).

A continuación, se realiza un recorrido descriptivo-analítico por las características intelectuales¹⁷⁰ que se identificaron y las formas en que se manifestaron en los estudiantes. Se destaca que para la investigación, el poner en práctica estas habilidades, por parte de los estudiantes, es percibido como una forma de fortalecerse.

1. Humildad intelectual:

Los estudiantes demostraron, en el avance de las sesiones, ser conscientes de sus limitaciones, en cada uno de los procesos; sus dificultades en cuanto al cumplimiento de alguna tarea escrita, en la que ellos mismos expresaban qué problemas encontraban en sus producciones: *-Docente: ¿por qué creen que no lo lograron? ¿Qué creen que deben mejorar?, E9734: Me faltó más información, E9717: Tener clara la idea principal, E9737: Se me dificultó elaborar la tesis, E9721: Leer más profe.* El grupo no presentó ninguna dificultad para expresar que no conocían de algún tema, lo

¹⁶⁹ PAUL, Richard & ELDER, Linda. La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas. Fundación para el Pensamiento Crítico. 2003. En línea en: <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf> consultado el 5 de noviembre de 2016.

¹⁷⁰ *Ibíd.* p.15.

expresaban abiertamente: (nota de diario de campo). -Varios estudiantes dicen “no”, expresan no saber de los temas

La humildad intelectual se pudo observar, dado que no se recriminó al estudiante, al momento de cometer errores; por el contrario, en las sesiones, el error se orientó como oportunidad para mejorar e hizo que los estudiantes no se sintieran frustrados: *Docente: Ahora ¿qué fue lo que más se les dificultó?, E9719: Estructurar las ideas, E9732: Usar conectores, E9717: No tener una idea clara, E9720: Sacar una buena conclusión, E9735: Lo más difícil es hacer que la otra persona entienda lo que uno quiere decir., E9719: El uso de signos de puntuación.* Al reconocer las limitaciones, los estudiantes hacían mayor énfasis en mejorar esos aspectos de sus textos en actividades siguientes y los hacía más conscientes del proceso.

2. Entereza intelectual:

Los estudiantes se enfrentaron a retos intelectuales complejos como, por ejemplo: identificar inferencias, mensajes implícitos en diferentes textos, análisis textual, selección y clasificación de información, uso constante de la razón y representación de conceptos. Por ejemplo: *Presentación Grupo 4: argumentos deductivos: Este grupo se organiza en fila, cada estudiante sostiene un papel con su fecha de nacimiento escrita en grande para que todos sus compañeros la vean. – el líder del grupo inicia su exposición diciendo: -El promedio de edades de los estudiantes del grado 9-7 es de 14 a 17 años-. Por lo tanto... (Nombró a todos los integrantes del grupo que sostienen el papel) todos nosotros tenemos una gran probabilidad de pertenecer al grado 9-7. Este es un ejemplo de un argumento deductivo.*

Los anteriormente nombrados, y otros procesos, fueron necesarios para realizar las actividades, no solo de escritura, sino actividades que lo preparaban para el proceso de producción. En cuanto a la construcción de conceptos, los estudiantes utilizaron estrategias como la de completar frases con una palabra: *E9701: La idea principal de un texto expresa la información más_____, E9735: más relevante, E9738: más importante, E9713: más clara, más sintetizada.*

Los estudiantes lograron defender sus ideas, con base en fundamentos lógicos: - *E9735: NO, no estoy de acuerdo con el aborto porque le quita la oportunidad a una criatura de vivir, de soñar, de ser alguien importante en el mundo, de compartir y dar felicidad a las personas de su alrededor. Esta personita podría ser un genio, el genio más grande del mundo, o talvez una personita como tú o como yo, que aún espera una oportunidad para triunfar.*

Además, en el trabajo grupal, los estudiantes siempre se exigieron y no hubo resignación ante las dificultades que encontraban en el proceso. Los estudiantes buscaron estrategias para llegar a la comprensión de cada concepto. Por ejemplo, las actividades de interacción y representación de conceptos vinculados a situaciones reales y el uso de organizadores gráficos, les facilitó la adquisición y construcción de conceptos necesarios para cada sesión: *E9720: Quisimos representar lo que era el deporte como idea principal y como ideas secundarias: como se juega, la vestimenta, y los implementos con los que se juega.* Los estudiantes representaron conceptos aprendidos a través de dramatizados, dibujos, textos narrativos cortos y exposiciones, entre otras actividades; además, fortalecieron su entereza intelectual al continuar su proceso, a pesar de que Éste se mostrara exigente.

3. Empatía intelectual:

La empatía intelectual es esa característica que considera el ponerse en el lugar del otro para entenderlo, entender sus puntos de vistas y/o perspectivas: *el estudiante responde y otro compañero le pide chocar la mano, al parecer como muestra de acuerdo con su intervención* (nota de diario de campo). Los estudiantes demostraron empatía intelectual al escuchar a sus compañeros y entender su punto de vista antes que juzgarlo; actitud que permitió que la participación fuese más significativa: *E9735: Aprendimos a defender nuestras ideas. A dar nuestro punto de vista pero a la vez respetar el punto de vista del otro.* Estas acciones conllevaron a que los estudiantes pudieran razonar a partir de las ideas o supuestos de otros; es decir, a la construcción cooperativa de conocimiento: *(nota de diario de campo) - Se respetó la contribución de cada uno en la historia. Se permitió construir con aporte individual.* Por último,

los estudiantes consideraron el respeto como una forma de garantizar la libertad del pensamiento y se evidenció en acciones sencillas presentadas anteriormente.

4. Autonomía Intelectual:

Aprender a pensar por sí mismo fue una de las habilidades que más se exigió en cada una de las sesiones, para poder fortalecer el pensamiento crítico. Los estudiantes se enfrentaron a retos en los que debían dominar sus procesos intelectuales personales, colocando siempre la razón por encima de sus creencias. De esta forma, los estudiantes llegaban a conclusiones razonadas y manifestaban procesos intelectuales: *E9735: las personas líderes las buscan como blanco para eliminarlas, porque ellos son como los voceros del pueblo.*

Todo acto de pensamiento, basado en la razón, es clave para evidenciar esta habilidad desarrollada en los jóvenes, quienes expresaron, de forma oral y de forma escrita, opiniones orientadas por procesos lógicos: *E9719: entendí de los videos que son los conectores, los tipos de conectores, cómo se utilizan, y para qué ocasiones se utilizan. La idea principal son los conectores, la idea secundaria son los tipos y cómo se utilizan. (Fragmento de diario de campo) - E9735: Profesora yo creo que el autor intenta reflejar actos de la vida cotidiana en relatos ficticios (Fragmento de diario de campo). Docente: “Al escribir proyectas un mundo a tu medida” Jesús Fernández. ¿Quién quiere hacer la interpretación de la frase?, E9702: Al escribir uno proyecta como vemos el mundo, E9705: toda nuestra vida imaginativa se pone en el papel, E9713: podemos también dar un argumento sobre el mundo. Lo que es para mí el mundo, E9735: pasar lo que pensamos lo convertimos en letras (Fragmento de diario de campo).*

Aquí confluyen las diferentes estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes, algunos se adelantaban a realizar actividades que la docente no solicitaba aún, pero que facilitaban su comprensión: - *E9713: -profe nosotros fuimos copiando partes de la canción que más nos iban gustando mientras la escuchamos.* Esta habilidad intelectual permitió que el estudiante fuera el protagonista en su proceso, fuera activo y creativo, pues eran los estudiantes los que seleccionaban sus propias estrategias de aprendizaje.

5. Perseverancia Intelectual:

En el desarrollo de las sesiones, los estudiantes fueron constantes, persiguieron el conocimiento, a pesar de las dificultades y los obstáculos, lo demostraron en sus producciones escritas y también lo verbalizaron en espacios de discusión:- E9710: a pesar de que las cosas se tornen difíciles siempre va a ver una salida para poder lograr lo que se quiere. Se consideró las frustraciones y la necesidad de superarlas para avanzar en los procesos de pensamiento; aspecto que la docente evidenció y expresó al grupo: - Un estudiante pregunta: qué es perseverancia y la docente buscar la definición y la proyecta en el televisor: “Firmeza y constancia en la manera de ser y obrar”. Con base en esta definición, hace énfasis en las muestras de perseverancia que ellos han tenido para con la secuencia. (Diario de campo)

Los estudiantes, dieron con sus propias palabras, definiciones, buscaron superar las limitaciones conceptuales que tenían, buscaron herramientas para apoyar su proceso de comprensión: Un estudiante del grupo saca su diccionario para hacer una búsqueda de una palabra que no comprenden, y, así, tratar de dar significado al escrito. (Diario de campo)

Por último, los estudiantes reconocían dificultades en el proceso, demostraron perseverancia intelectual al enfrentarse a cada reto de mejorar sus textos en cada versión.

6. Confianza intelectual:

En las primeras sesiones, los estudiantes no mostraban mucha participación. Por lo general, los mismos eran quienes opinaban y se mostraban más activos. Con el avanzar en el proceso, la participación fue mejorando. Aspecto que la docente reconoció en el diario de campo: En esta actividad, la participación en la lectura se volvió autónoma. Los estudiantes se sienten bien al leer sus textos terminados. Lo leen a sus compañeros con seguridad y precisión.

Esta cualidad requirió el desarrollo de facultades para razonar; es decir, exigirse, tener visiones racionales, para llegar a pensar de forma coherente, de forma

lógica: E9720: *Profe yo lo veo desde algo más personal, osea que la sociedad nos está formando para que seamos unas personas mediocres, y si una persona no lo es simplemente lo callan.* Los estudiantes empezaron a sentirse más seguros de opinar, a medida que se les reconocían sus avances, que se les hacían llamados positivos en el desarrollo de las diferentes actividades, aspecto que, vinculado con el empoderamiento de conceptos y procesos, les permitió, a los estudiantes, hablar de lo que escribían, leer en público sus producciones y evaluar o dar puntos de vista de los escritos de otros.

De esta forma, se logró vencer, por parte de los estudiantes, obstáculos mentales propios de su edad, desarrollo intelectual y psicológico que no les permitía tener voz en el aula, en su propio proceso de formación o en la opinión de temas de interés en su contexto: E9735: Por ejemplo con la marcha del páramo, al nosotros no hacer nada los políticos hacen lo que quiera con él, pero, si nos hubiésemos unido se habría rescatado. Analizaron su realidad, opinaban sobre ella, y sobre todo se ubicaron desde su posición como ciudadano en las mismas.

7. Imparcialidad intelectual:

Un aspecto que presentó mayor dificultad, en las sesiones, fue lograr que los estudiantes fueran neutrales en sus puntos de vista; es decir, que alejaran sus sentimientos o creencias para lograr tomar partido de una forma racional. Se buscó orientar a la estudiante en el dominio del razonamiento, en especial con actividades de lectura en las cuales los estudiantes, a partir de diferentes tipos de textos debían buscar mensajes explícitos, sin hacer inferencias ni ahondar en su interpretación, como primer nivel de lectura a realizar.

Fortalecer esta habilidad intelectual permitió a los estudiantes explorar distintas realidades de forma crítica, a partir de la evaluación y toma de partido en situaciones específicas, como, por ejemplo, en los espacios de discusión sobre algún tema controversial: E9729: - las familias piensan que la paz se debe hacer con cosas grandes y no están empezando desde lo básico. En las familias no hay paz, hay violencia,

irrespeto por parte de los hijos, de los padres y su irresponsabilidad. - DOCENTE: Ustedes reconocen una problemática “el uso excesivo de la tecnología” ¿para ustedes es un factor positivo o negativo?- E9719: Negativo porque la tecnología nos encierra. (Transcripción del diario de campo).

Por otra parte, muchas veces se mostraban posturas distintas; pero, los estudiantes respetaron la opinión del otro: E9701: Si porque son una pareja normal, el niño tiene derecho a crecer en una familia con valores como el respeto, amor y la educación, sin importar la raza, el sexo o el género de las parejas. E9729: No, porque para que un niño tenga un desarrollo correcto necesita de una figura masculina, como de una figura femenina.

8. Integridad intelectual:

Esta habilidad intelectual encierra todas las habilidades del pensamiento crítico. Por lo tanto, se considera como adyacente al desarrollo de las demás. En las sesiones, la investigadora se enfocó en algunos Estándares de competencias para el pensamiento crítico¹⁷¹, los cuales se convirtieron en una guía para la investigadora y la intención de fortalecer las habilidades del pensamiento crítico:

- *Los estudiantes plantean preguntas y problemas:* E9731: *Leímos sobre el papel de los jóvenes en la sociedad, y las preguntas que sacamos son ¿por qué los jóvenes son el futuro? ¿Por qué los jóvenes debemos prepararnos para el futuro? y ¿cómo podemos cambiar la mentalidad de los jóvenes?* E9711: *El texto se trató del papel que cumplen los jóvenes en la sociedad. La primera pregunta: ¿para usted cuál es el rol de los adolescentes en la sociedad? ¿Por qué los jóvenes debemos tomar conciencia de lo que hacemos? ¿Cómo los jóvenes pueden ayudar a cuidar el medio ambiente?* E9702: *¿Por qué el estilo de los jóvenes lo tratan de criminalismo?, ¿Por qué hay tendencia de juzgar por estereotipos a los jóvenes?* En algunas actividades se buscó que los estudiantes redactaran preguntas. Se enfocó en cómo hacer preguntas para ahondar en temas de interés y llevar a cabo la estrategia de diálogo controversial.

¹⁷¹ PAUL, Richard & ELDER, Linda. LOS ESTÁNDARES DE COMPETENCIAS PARA EL PENSAMIENTO CRÍTICO. Fundación del pensamiento crítico. 2005. En línea www.criticalthinking.org consultado el 2 de diciembre de 2016.

- *Los estudiantes recopilar y evaluar información importante:* Los estudiantes trabajaron diferentes textos, de los cuales se solicitó elaborar diferentes organizadores gráficos para seleccionar contenidos relevantes y necesarios para cada actividad. Así mismo los estudiantes seleccionaron su propio material de consulta para algunas actividades, lo resumieron e identificaron en él ideas de su interés. Cada estudiante debe realizar un mapa conceptual de lo que entendió sobre los conectores, de pronto pueden tomar los tipos de conectores, ejemplos, es decir elaborar esa estructura mental sobre lo aprendido con los videos y abordar cada escrito (diario de campo). Evaluaron información que presentaban los medios:-E9726: Todo lo que está en la televisión es real, la foto de perfil es real (se ríe y dice estas frases en tono de burla e ironía)

Los estudiantes se enfrentaron a varias lecturas. En cada sesión, los estudiantes leyeron más de dos textos y, adicionalmente, obtienen información por medios audiovisuales. Hubo espacios de consulta, de información individual para llevar a cabo la actividad de producción textual.

Los estudiantes realizaron actividades de lectura crítica de textos continuos y discontinuos: E9726: Las canciones aportan negativamente porque las canciones del *reggaetón* por ejemplo hablan solo de la mujer como objeto de satisfacción al hombre, pero no todas. E9735: Que a veces no dimensionamos el tamaño de las letras que escuchamos. En estas actividades se buscó desarrollar una actitud cuestionadora para aprender a evaluar la información contenida en un texto.

- *Los estudiantes llegan a conclusiones razonadas:* Colocar en contexto lo leído permite ampliar la comprensión y establecer una interpretación adecuada: Por ejemplo, en una actividad, la docente proyecta una imagen en la que se observa un rostro compuesto por varios signos de puntuación y la docente hizo la siguiente indicación: -Traduzcan esa imagen a una oración clave- E9726: - los signos de puntuación dan sentido-; por otra parte, después de un espacio de diálogo, los estudiantes concluyen que muchas veces todas nos dejamos llevar por la forma en que visten los demás, para decir quién es. Este estándar también se pudo reconocer en los textos de los estudiantes: (T3V3- E9705) *Como Colombiano y futuro ciudadano apto para*

votar, espero tener verdadero compromiso, utilizar mi derecho para ser elegido y elegir con responsabilidad y sobre todo recordar que un país no lo construye quien está en el poder sino el pueblo que día a día trabaja por él. Este tipo de conclusiones es el resultado de ejercicios de comprensión, interpretación y toma de postura en una temática específica.

4. Los estudiantes piensan de manera abierta: en este estándar se identifican intervenciones orales o escritas de los estudiantes donde demuestran que su forma de pensar no está orientada por creencias sino que hace uso de criterios lógicos para expresar sus puntos de vista: E9713: *Sí, sí estoy de acuerdo con la adopción por parte de parejas homosexuales, porque todas las personas tienen una misma variedad de derechos, y sean lo que sean tienen derecho a la su libertad.* E9701: *Si porque son una pareja normal, el niño tiene derecho a crecer en una familia con valores como el respeto, amor y la educación, sin importar la raza, el sexo o el género de las parejas.* E9708: *Si, estoy de acuerdo porque prefiero un niño feliz a, un infante maltratado. Es muy notable que a veces las personas homosexuales tengan más calidez afectiva que las familias compuestas por personas heterosexuales hoy en día. En este estándar, los estudiantes demostraron dejarse orientar por la razón en los espacios de discusión, por ejemplo.*

5. Los estudiantes se comunican asertivamente: Los estudiantes se expresan de manera clara, sin que sus intervenciones escritas u orales afecten la integridad de otro. En el diálogo, a partir de temas controversiales, por ejemplo, el grupo demostró una sana interacción oral, se escuchó al otro, se intercambiaron puntos de vista, se mostraron diferentes puntos en una sana discusión y cada uno dio las razones por las que pensaba de esa forma sin vulnerar, ni agredir a los demás. En los textos, también se evidenció este estándar, los estudiantes hicieron uso adecuado del lenguaje y expresaron, de la mejor forma, sus ideas.

Se puede concluir que se evidenciaron todas las habilidades del pensamiento crítico en el grupo, se fortalecieron en el transcurso de las sesiones y algunas de estas fueron necesarias para realizar las actividades de producción o viceversa; es decir, se escribió para pensar, para promover el pensamiento a partir de los ejercicios de escritura libre; y se pensó para escribir, se dieron espacios de

planificación textual con orientaciones y criterios claros. En consecuencia, también se afirma que el pensamiento crítico se logra fortalecer en el aula a partir del uso de estándares intelectuales y actividades que dinamicen la exposición de estas habilidades intelectuales en espacios de interacción; los estudiantes logran ejercitarlas, de forma natural, si se programan actividades que exijan ponerlas en juego para hacer alguna participación en las diferentes actividades del aula.

Por último, se observó una vinculación directa entre los procesos de argumentación y los procesos de desarrollo de habilidades del pensamiento crítico; “al argumentar nos enfrentamos a la necesidad de superar limitaciones del pensamiento”¹⁷² así se sustenta la lógica de interacción que demandó la argumentación en el proceso, la cual exigió, al estudiante, indagar, evaluar y alejarse de la subjetividad para evitar sesgos y permitir dar verdaderos argumentos.

5.7.4 Estrategias para llevar a cabo procesos de producción textual¹⁷³. La investigadora orientó la práctica pedagógica y la estructura didáctica de la intervención, a partir de diez estrategias sugeridas por Daniel Cassany para el proceso de producción textual. Estas se presentan en la obra referenciada en el título del presente capítulo. Este autor las nombra como el: “Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición”, y es a partir de las mismas que se configura este análisis; además, se presenta *la lectura* como una estrategia que se observó relevante para llevar a cabo el proceso de producción textual en los estudiantes que hicieron parte de esta investigación. A continuación, se presenta el análisis de la forma en que se evidenciaron estas estrategias:

¹⁷² De ZUBIRÍA Samper, Julian. “*Las Competencias Argumentativas: La Visión Desde La Educación*”. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá. 2006. 220p.

¹⁷³ CASSANY, Daniel. *Actitudes y valores sobre la composición escrita*. En Revista Alegría de enseñar. No 40, Septiembre, 1999. p. 22-28. Cali (Colombia). ISSN: 0121-1471.

5.7.4.1 Decálogo de estrategias de producción textual:

1. ***El aprendiz escribe en clase:*** Se puso en práctica la composición en el aula. Se abrieron espacios de escritura en clase, en los cuales se hicieron visibles procesos cognitivos que se llevaban a cabo para la producción textual. Desde la primera sesión, se realizaron actividades de escritura. Al inicio no se hizo énfasis en la estructura. A medida que pasaban las sesiones, se iban aprendiendo nuevas cosas y, de forma paralela, aumentaba la exigencia en el escrito; exigencia que los mismos estudiantes se hacían, al reconocer, por medio de distintos recursos, que sus textos presentaban una oportunidad de mejorar. Esta estrategia permitió el desarrollo de habilidades para la escritura en clase, además se logró encaminar al grupo en el proceso de escritura de forma espontánea.

2. ***El aprendiz escribe cooperativamente:*** En la secuencia se abrieron espacios de interacción entre los estudiantes. Estos compartían los avances de sus textos, sus experiencias en el proceso; además, participar en la coevaluación y autoevaluación de las producciones cooperativamente. *La docente pide a los estudiantes que ellos mismos den recomendaciones para este último texto. E9705: Utilizar buenos argumentos, E9711: Tener clara la tesis, E9723: Dar ejemplos para complementar el texto, E9738: Conocer bien el tema. .-La docente establece criterios para evaluar cada texto; además, orienta a qué se refiere cada criterio. Se evalúan textos con el grupo, teniendo en cuenta los criterios establecidos. (nota de diario de campo).* Así mismo, se participó en la construcción colectiva de textos de forma oral: *actividad cuento loco sobre el billete de 20 mil pesos.* Esta actividad abrió un espacio para la creatividad y la producción espontánea.

Por otra parte, la docente permitió espacios de diálogo, entre los estudiantes, para socializar sus textos. En esta actividad los estudiantes son mediadores en su aprendizaje, dado que entre ellos aportan a la construcción del conocimiento del otro.

3. ***El aprendiz habla de lo que escribe con compañeros y docentes:*** En algunas sesiones, se abrieron espacios en los que los estudiantes dialogaban sobre sus escritos, su proceso personal de producción del texto, sus dificultades y fortalezas: *(notas de diario de campo)* Mientras los estudiantes están haciendo su trabajo de redacción, algunos hablan y hacen comentarios sobre sus escritos. *En el espacio para la escritura, los estudiantes hacen preguntas sobre aspectos de ortografía, algunos se motivan a leerle a la profesora algunas de sus ideas.* Los estudiantes hablaron sobre sus textos, en grupo, de forma autónoma. Se observaba que los estudiantes valoraban sus textos, los consideraban importantes y lo demostraban al compartirlos, al hacerlos públicos. El permitir a los estudiantes hablar sobre sus textos les motivó a realizar producciones de calidad y apropiarse del proceso.

4. ***El aprendiz lee lo que escribe, con objetivos y procedimientos diversos:*** Se buscó acostumbrar al estudiante a leer sus producciones textuales en clase, no solo las versiones finales de su texto sino también los borradores: *(notas de diario de campo)* Seguidamente, la docente entrega a los estudiantes sus textos con las coevaluaciones hechas por sus compañeros, para que los lean, hagan los ajustes sugeridos y se haga una nueva versión de ese texto... En esta actividad, la participación en la lectura se volvió autónoma. Los estudiantes se sienten bien al leer sus textos terminados. Lo leen a sus compañeros con seguridad y precisión. De esta manera, los estudiantes podían autoevaluarse: *(notas de diario de campo)* El estudiante E9720 lee el texto y reconoce que tiene detalles para arreglar porque escribió como habla...

Por último, se afirma que, con esta actividad, los estudiantes desarrollaron habilidades para autoreconocer fortalezas y debilidades en los textos: E9701: *profe es que me di cuenta que al escribir y... es para que lo tengan en cuenta, que no se trata de poner las ideas normales, sino de algo que les parezca interesante, no que no me gusta porque algunas personas escriben lo que otras les dicen, en*

eso hay que tener claridad y ser una persona crítica. Que si escriben mal no importa sigan escribiendo, no que no dejen de hacerlo porque no les gusto. Como se observa en la intervención, de este estudiante, el proceso les sugirió ser objetivos, hacer un análisis detallado y en consecuencia desarrollar habilidades para la autocrítica.

5. ***El aprendiz toma responsabilidades discursivas sobre su escrito, se autorregula:*** En el proceso de producción los estudiantes fueron los que decidieron sobre qué querían escribir, cómo o qué estrategias utilizarían para realizar cada texto: *(nota de diario de campo)* Escritura de un tema libre: Los estudiantes leen diferentes tipos de texto. Abordan una misma temática desde diferentes perspectivas y tienen la oportunidad de hacer su producción, a partir de la reflexión que le permitió hacer el encuentro entre las lecturas. Así mismo, se les permitió llevar un proceso autónomo de autocorrección; es decir, eran los estudiantes quienes encontraban dificultades de redacción, de organización de ideas, de composición y decidían qué aspectos mejorar en su escrito. La docente orientaba, desde distintas estrategias, aspectos de normatividad, de contenido y forma; pero, eran los estudiantes quienes identificaban estos aspectos en sus productos escritos: *(nota del diario de campo)* A partir de un video sobre la argumentación, los estudiantes identifican qué dificultades tuvieron con su texto. –Docente: ¿Qué vemos según el video que le hizo falta a nuestros textos? quiero escucharlos. E9734: Conclusiones. E9730: Razones. E9721: La tesis.

Esta estrategia se vinculó con el desarrollo de la Autonomía intelectual, porque llevó al desarrollo de la autonomía, en cuanto a que fueron los estudiantes quienes establecieron sus destinatarios, la forma en que escribían y los propósitos o intenciones discursivas de sus textos. Los estudiantes fueron los que planificaron sus textos en su totalidad.

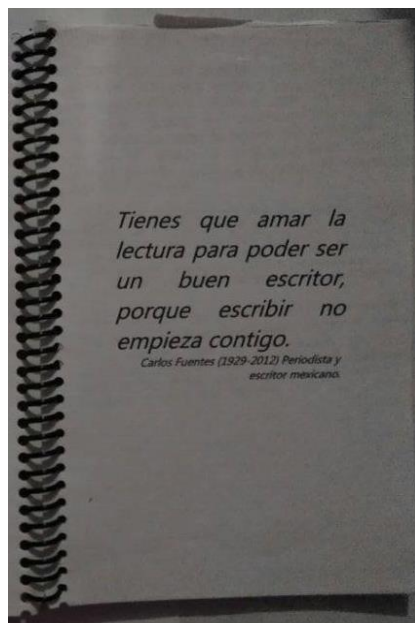
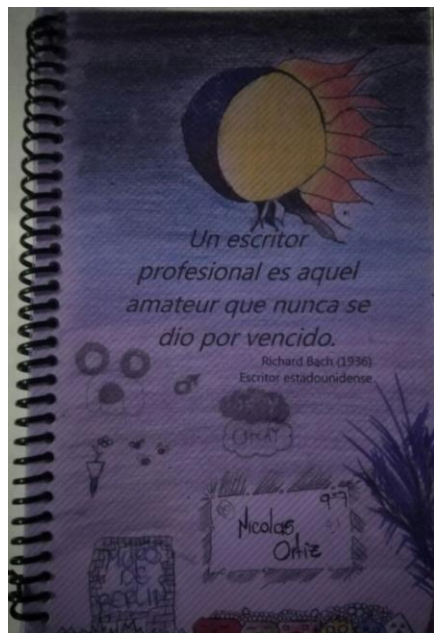
6. ***El aprendiz usa materiales y recursos contemporáneos:*** En el desarrollo de la secuencia didáctica, se permitió el uso de diferentes recursos para llevar a cabo el proceso de composición. Recursos que no solo el estudiante llevaba al

aula sino que la docente ponía a disposición de los estudiantes para ampliar los espacios de consulta, lectura, búsqueda y selección de información: Computador, internet, diccionarios, textos impresos, y videos temáticos. Recursos indispensables para acceder al mundo contemporáneo e interactuar con la información y sus las nuevas formas de acceso al conocimiento, características de un mundo mediático: (notas de diario de campo) - Un estudiante le dice a la profesora que trae la información en pantallazo de su celular, que si lo puede utilizar. La docente les permite sacar los celulares a quienes trajeron su consulta en el mismo... Juan Diego del grupo 1 saca su diccionario para hacer una búsqueda de una palabra que no comprende, y así tratar de dar significado al escrito...-Dos estudiantes piden prestado el computador, a la docente, para sacar información de la web. En las sesiones fueron indispensables estos recursos para generar espacios de composición con mayor eficiencia.

Para finalizar, se destaca un recurso utilizado por la docente:

La cartilla de escritura.

Esta cartilla constaba de 10 espacios, cada uno con 4 hojas en blanco en las que los estudiantes consignaron sus producciones. Cada una de las secciones, de la cartilla, estaban separadas por diferentes frases que correspondían al nombre de cada una de las sesiones de la secuencia didáctica; estas eran frases de personajes reconocidos por sus obras escritas y que hacían alusión a la importancia de escribir y de su proceso. A continuación se ilustra con una cartilla de los estudiantes:



Los estudiantes marcaron sus cartillas, las personalizaron y, en ellas, escribían sus borradores y producciones finales. La cartilla se presentó como un elemento que motivó a los estudiantes a escribir y hacer uso de ella. Además, les permitió llevar a cabo un registro organizado de su proceso. Los separadores de las cartillas; es decir las frases, se analizaron en cada una de las sesiones, los estudiantes las interpretaban y se convirtió en una forma más de vincularlos, de forma implícita, con el proceso de escritura.

7. *El docente escribe en el aula en público, ante la clase, con el aprendiz:*

La docente mostró su proceso escritor. Compartió con los estudiantes un miniensayo de su autoría, elaborado para la sesión: (nota de diario de campo) *Lectura de un miniensayo: ¿Y como qué viene siendo la paz? Se presenta el texto a los estudiantes; pero no se hace énfasis en la estructura o las características del miniensayo. Es un texto que la docente escribió para ellos.* La docente se muestra como modelo o ejemplo en actividades de escritura; igualmente participó en espacios de composición grupal: (Notas de diario de campo) *-El ejercicio se convierte en una actividad grupo en la que la docente es un integrante más... La*

Docente resuelve con el grupo la actividad para que los estudiantes se den cuenta en qué han fallado y cómo se debe poner, realmente, cada signo en ese texto. La docente sólo se involucra con la solución del ejercicio cuando ningún grupo responde correctamente y explica por qué se utilizó, cada signo, en cada caso... La docente hace el primer ejercicio para los estudiantes... A medida que avanza el video, la docente va dibujando la estructura del texto que se presenta. Esta construcción la hace con los estudiantes, a partir de preguntas, ellos van respondiendo con las partes de este texto.

8.

Poder ver en acción al docente, se presentó como un espacio de comunicación real, en el cual los estudiantes, a través del ejemplo, aprendieron técnicas y tareas mentales, no solo en aspectos de escritura, sino en procesos de interpretación: *Docente: el mensaje implícito de ese texto es que se está hablando de una época del año en especial, porque, empiezan a describirla, aunque, no la nombran, si la describen: "los días eran fríos, grises ¿cierto? entonces estaríamos hablando de la época del año que corresponde a invierno ¿cierto? (fragmento de diario de campo).*

9. **El docente actúa como lector, colaborador, asesor, no como árbitro, juez o jefe:** Esta estrategia para la investigación fue clave, dado a que la actitud de mediación de la docente permitió el despliegue autónomo de actitudes de liderazgo, compromiso, solidaridad, empatía y vinculación positiva con el proceso llevado a cabo: (notas de diario de campo) *La docente refuerza y complementa, a modo de comentario, los aspectos importantes de la definición que da cada grupo, pero el concepto es construido por ellos.* La docente mostró cercanía y conocimiento del proceso individual que llevaban los estudiantes en la producción escrita. La docente leía las producciones de los estudiantes y hacía comentarios positivos que motivaban al estudiante a continuar con el ejercicio de construcción, llevado a cabo en los borradores: (notas de diario de campo) *Docente: muchachos quiero felicitarlos por los escritos, demuestran, de verdad, que se hacen a*

conciencia, de forma responsable; hay temas muy interesantes... *Docente: muy bien por el autor de este texto, tiene ideas muy buenas que puede fragmentar, reorganizar y desarrollar con mayor fuerza en el texto.*

La profesora dio posibilidades para la corrección, abrió espacios para retomar actividades y verificar respuestas. (notas de diario de campo) *Los estudiantes reconocen que tuvieron un error en la organización del rompecabezas y retoman su interpretación del mismo y se permite que expongan nuevamente.* Al aceptar el error en clase, y dar espacios para la corrección, la docente permitió que el estudiante opinara en clase, no se le temió al error porque no se juzgó, no se señaló, sino se da la oportunidad de mejorar: (nota de diario de campo) *Se evidencia una relación de confianza con el profesor. No hay impacto negativo por los errores o dificultades que presentan los estudiantes. Por el contrario, los estudiantes tienen a la docente como un apoyo de su proceso... Docente: ok revisemos ese rompecabezas, puede ser que esté mal armado, revísenlo y ya volvemos con este grupo.*

En los espacios de lectura, la docente apoyó los procesos de comprensión e interpretación, a partir del uso de preguntas que permitiera, a los estudiantes, llevar a cabo estas actividades de manera correcta: (notas de diario de campo) *La docente dirige la actividad de comprensión, haciendo preguntas del contenido explícito del texto, para después orientar la interpretación del mensaje implícito...- Docente: - Sí, el texto lo dice: era muy buen pescador, pero ¿qué sucedió con ese pescador? (E9719 Pide la palabra levantando la mano) E9719: - el río se secó. Docente: - y ¿él siguió siendo un excelente pescador? Estudiantes: (no se identifican quienes responden) No. Docente: ¿qué sucedió? El río cambió su cauce ¿cierto? Cambió su dirección, pero él seguía pescando ¿en dónde? Estudiantes: Donde ya no había nada...*

Otro aspecto importante en es la estrategia de plantea preguntas que generan debate, generan discusión en el grupo: (Nota de diario de campo) *Docente: - Veamos acá lo importante que surge del comentario del señor Parra. Uribe quiere la paz. Santos quiere la paz; pero: ¿cómo explicar que un ex presidente y un presidente que aman la paz en todos sus discursos, pueden vivir en guerra? ¿Por qué Uribe en vez de buscar acabar con la violencia, a los guerrilleros, no buscó otras estrategias que lo ayudara a vincular en la parte social?* La docente inició espacios de discusión a partir de intervenciones que se dan en el aula, temas que surgen y se proponen por los estudiantes. De esta forma, la profesora motivó al debate y la argumentación en espacios de discusión natural.

En varias de actividades, la docente sólo cumplió con la función de monitoreo; es decir, la docente no era protagonista, sólo pasaba por los grupos y cuando advertía necesidad de orientación intervenía, aspecto que permitió el trabajo autónomo: (Nota de diario de campo) - Docente pasa por los grupos y revisa que todos estén bien organizados y trabajando, recordándoles el límite de tiempo que tienen para realizar dicha actividad... *la docente se pasea por el aula haciendo breves revisiones de cómo van sus alumnos, y respondiendo algunas preguntas que ellos hacen sobre la actividad.*

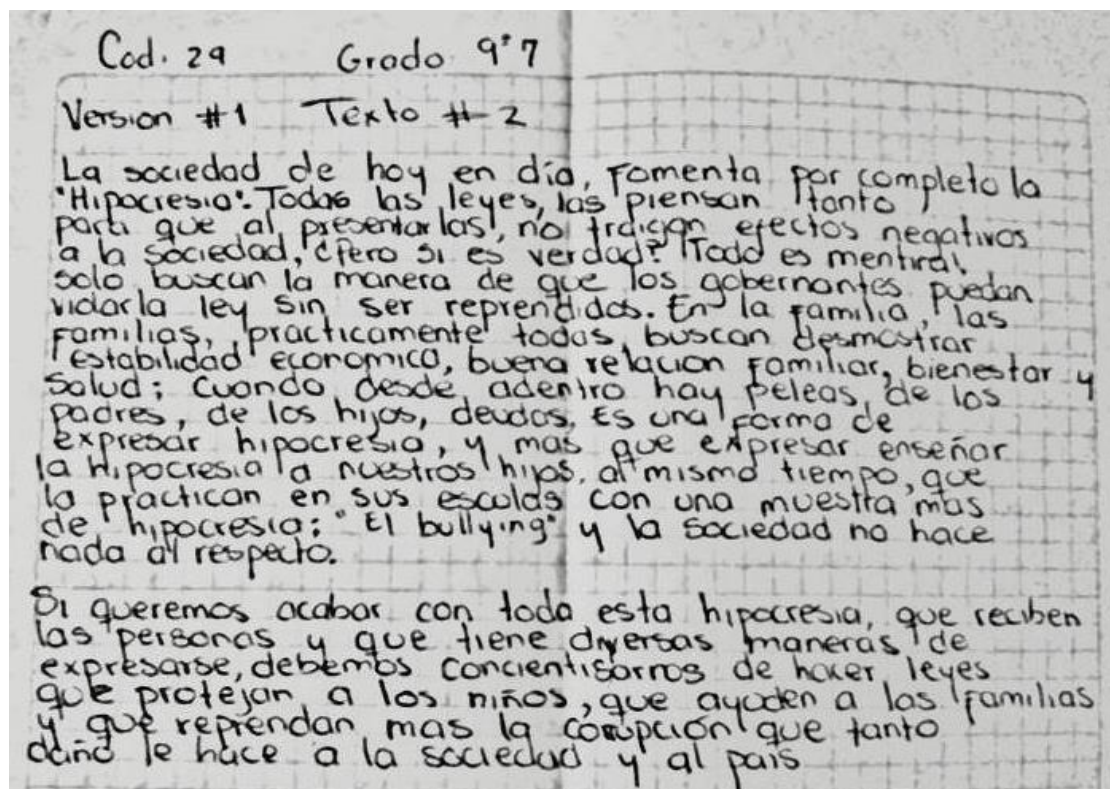
Finalmente, se destaca la importancia de la actitud docente para que los procesos de enseñanza-aprendizaje se den de forma espontánea; en esta investigación se asume, como positivo, que la docente no se muestra como protagonista, ni como quien posee el conocimiento; asume el papel de ser mediador en la construcción del conocimiento en el aula. Otro aspecto importante es el empoderamiento del proceso, la necesidad de dedicar tiempo extracurricular a leer las producciones de los estudiantes, a comparar sus borradores, y trazar su proceso individual, para hacer orientaciones correspondientes. Así mismo, se afirma que las estrategias en el aula se pueden abordar desde situaciones que se den en espacios reales de interacción, aprovechar las reacciones naturales de los estudiantes para introducir

temáticas u orientar el desarrollo de las diferentes habilidades. Por último, se destaca que la relación de mediación observada en la intervención, produjo un transcurrir en el proceso espontáneo en el que la docente pudo monitorear e influir en el ritmo con el que los estudiantes se desempeñaban en las diferentes actividades.

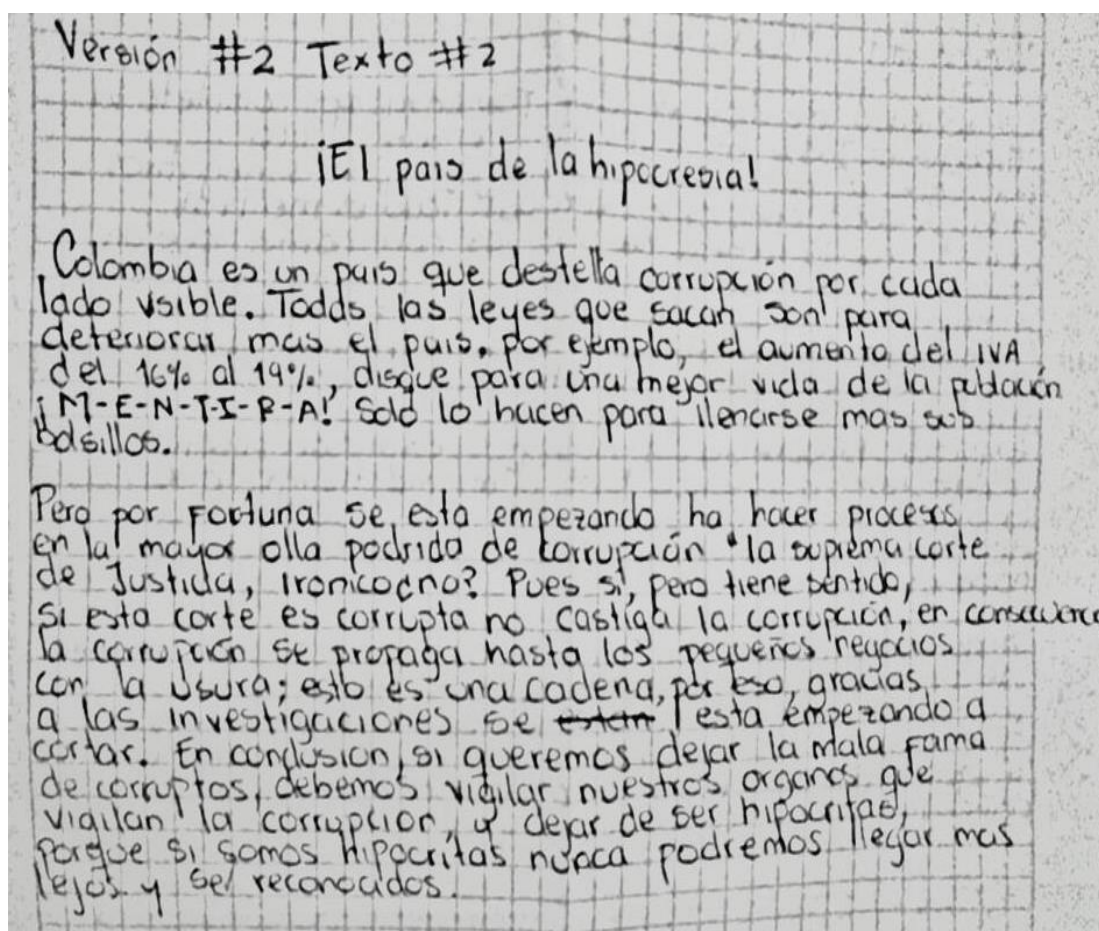
10. **Queda prohibido tirar o destruir productos intermedios:** Los borradores fueron fundamentales para el proceso de producción textual. Los estudiantes hicieron un registro de cada una de las versiones realizadas para obtener la versión final del texto. Éstas se organizaron en cartillas que la docente suministró para que los estudiantes registraran el proceso llevado a cabo con cada producción. En el primer texto los estudiantes hacían borradores en hojas de papel que sacaban de sus cuadernos y no hacían uso de la cartilla. Solo utilizaron la cartilla para su versión final. En el segundo texto, y en el caso de algunos en el tercer texto, los estudiantes hicieron uso de la cartilla para hacer los borradores y no solo el texto final. Este comportamiento evidenció cómo se transformó la mentalidad de los estudiantes, en cuanto a la importancia de los borradores: - *DOCENTE: Rueda, ¿Para usted fue importante rehacer el texto? E9732: Sí, tocaba hacer los borrados, porque cada vez nos íbamos dando cuenta de los errores, se mejoraban los textos. E9712: Sí porque nos ayudó, fuimos haciendo mejor los textos.*

11.

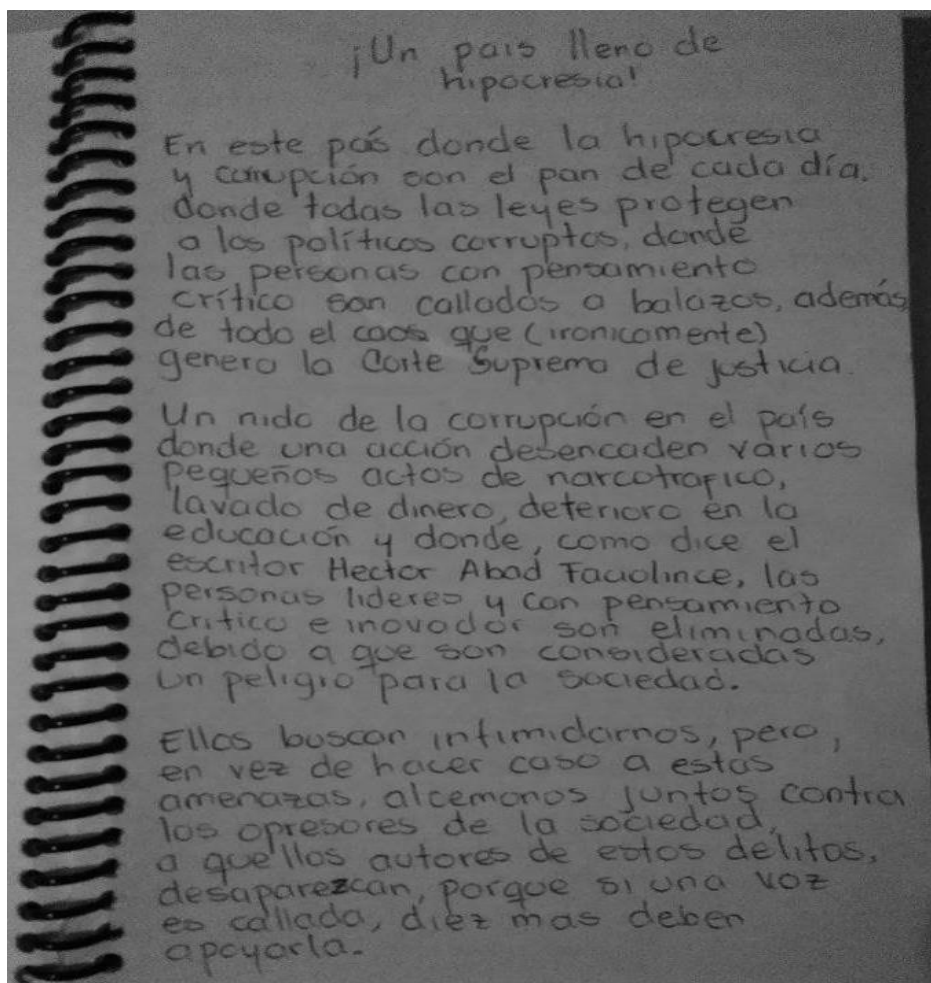
En los borradores, los estudiantes dieron muestra de su proceso cognitivo llevado a cabo para lograr un texto. A continuación, se muestra un ejemplo del proceso de escritura que realizó un estudiante, para llegar a la versión final de su texto:



En este primer borrador, el estudiante escribe ideas sobre uno de los temas que hicieron parte de la sesión. El estudiante toma partido y lo expresa diciendo: "La sociedad de hoy en día fomenta por completo la hipocresía". Continúo su borrador con ideas empíricas que sustentan su postura sin salirse del tema central resumido en la palabra "hipocresía". En este primer borrador, el estudiante no evidenció consulta de información, tampoco se fragmenta el texto de forma adecuada, se evidencia la intención de dar un cierre al mismo, pero éste no se presenta en forma de conclusión. En la primera versión del texto, el estudiante demostró preocupación por el contenido, no por la forma.



En el segundo borrador, el estudiante quitó información de su texto e incluyó ideas nuevas. Así mismo, ubicó la problemática que plantea en el contexto de su país, para después pasar a la Suprema Corte de Justicia; hasta ubicarla en los pequeños negocios, para representar una jerarquización de la problemática y sus formas en los diferentes contextos. En este segundo borrador, el estudiante demostró que consultó datos, tomó información de noticias. El estudiante sustentó a partir de razones claras y lógicas, e intenta concluir con una posible solución a la problemática planteada. El estudiante sigue demostrando mayor interés en aspectos de contenido, que es donde se evidencian mayores cambios, la forma y la normativa no se han elaborado.



En esta versión final, el texto presenta cambios significativos de forma, y en aspectos de normatividad; además, el estudiante fragmenta y reestructura alguna de las ideas. En el texto se evidencia nueva búsqueda de información para respaldar sus ideas. El estudiante agregó un argumento de autoridad, y nuevos argumentos empíricos. Este texto presentó contenido importante. Reflejó el pensamiento del estudiante. En él se dieron razones lógicas para sustentar su postura, y se observó que el estudiante llevó a cabo un proceso progresivo en la construcción del mismo. Aunque este texto no cumplió con la estructura exacta del miniensayo, debido a que se exige una extensión mínima de cuatro párrafos:

introducción, argumento de autoridad, otros tipos de argumentos y conclusión; el estudiante, a través del texto, hizo visible un proceso cognitivo y de argumentación.

12. Escribamos sobre todos los temas para hacer y conseguir cosas que nos interesen: En las actividades de producción de textos la docente no limitó la temática; en consecuencia, los estudiantes escribieron sobre diversos temas de interés, aunque se reconoció relación directa entre los temas trabajados en los diferentes momentos de la secuencia con los temas que ellos escogieron para sus textos.

En la fase de apertura correspondiente a las sesiones 1, 2 y 3, se leyeron textos sobre la paz y el estado de *confort* en que caen los seres humanos, y, en el primer texto, la mayoría de los estudiantes escribió sobre la paz; una minoría escribió sobre sus sueños y aspectos de la moral. En la fase de desarrolló; sesiones 4, 5, 6 y 7 las actividades se orientaron a partir de temas como: El papel de los jóvenes en la sociedad, la canción “*hipocresía*” de Rubén Blades; la importancia de pensar de manera crítica, los medios y el manejo de la información. En el texto 2, el tema sobre el que más se escribió fue la hipocresía, seguido por los jóvenes y su papel en la sociedad, la corrupción y tan solo cuatro estudiantes escribieron sobre otros temas: La mujer, vivir en Colombia, el uso de la tecnología y el inglés.

Por último, en la fase de cierre correspondiente a las sesiones 8,9 y 10; se llevaron a cabo actividades con base en el tema del cuidado del medio ambiente y se presentó un video sobre una problemática en especial: Calentamiento global. Se observó el mismo comportamiento. La mayoría de los jóvenes habló sobre el cuidado del medio ambiente y el calentamiento global y sólo un estudiante escribió sobre el fútbol.

Por otra parte, se aclara que los temas escogidos para trabajar en la secuencia, se establecieron con base en el resultado del test de intereses realizado en el diagnóstico del grupo. Así se trabajaron temas que ellos mismos habían sugerido para llevar a cabo procesos de escritura.

5.7.4.2 La lectura como estrategia para la producción textual en el aula. La lectura surge dentro de este análisis como una estrategia de gran importancia para llevar a cabo este proceso de producción escrita. En la intervención, la docente realizó diferentes actividades a partir de lectura, que permitieron a los estudiantes, apoderarse de temáticas desarrolladas y poder establecer sentidos a partir de procesos de comprensión, interpretación y desarrollo de una actitud cuestionadora que permitiera evaluar la información contenida en un texto. A continuación, se hace un barrido por algunas actividades de lectura realizadas en el aula:

-Los estudiantes hicieron lectura crítica de textos discontinuos: (Fragmento de diario de campo) *Docente: - Muy bien, alguien tiene una nueva descripción para la imagen, ¿qué haría falta explicar a esa imagen?, ¿qué se vea! ¿qué sea visible, ¿qué le paso al paciente?* e *E9713: Parece que el paciente estuviera muerto. Docente: - y ¿qué tiene en la mano? (todos hablan a la vez, se escuchan murmullos, pero un estudiante levanta la mano) A ver, escuchemos al señor Reyes. E9729: - Que se murió esperando a que le autorizaran el examen. Docente: lo acaba de decir el señor Reyes. Él está hablando de que el señor se murió esperando la autorización de un examen; pero, nos está hablando entre líneas sobre el sistema de salud colombiano, es una crítica totalmente audaz al sistema de salud que tenemos en Colombia...* De esta forma, a través de ejemplos y espacios de participación, los estudiantes aprendieron a descubrir mensajes implícitos, a preguntarse por la intención del autor y a interpretar a través de la comprensión de los elementos que conforman el texto icónico.

-Los estudiantes se enfrentaron a diferentes tipologías textuales: textos narrativos, expositivos, y argumentativos: (fragmento del diario de campo) - *Docente:- Revisemos el texto, por encima. Es un texto expositivo, dividido en tres párrafos, muy sencillo. Vamos a escuchar la lectura que va a realizar el señor Quintanilla y ustedes van a ir siguiendo la lectura e identificando las ideas principales y secundarias.* La variedad, en la tipología textual, presentada en las lecturas como recurso orientador de temáticos y procesos, permitió al estudiante familiarizarse con diferentes estructuras, modelos, formas de redacción, entre otras.

- Lectura grupal e individual: La docente utilizó, con frecuencia, la estrategia de realizar lectura grupal, proyectando diferentes textos en el televisor. Después, estos textos eran leídos de forma individual y se hacían preguntas de comprensión, para orientar la interpretación en el grupo. Así mismo, se recurrió a la lectura individual, en voz baja, en la que la docente solicitaba actividades distintas, que cada uno debía realizar y que con su realización se llevaría al proceso de comprensión: (Fragmento de diario de campo) *“Vamos a realizar una nueva actividad con base en la lectura de un texto que vamos a leer a continuación. Necesito un voluntario para que haga la lectura de ese texto...- El título del texto es: “El río que cambio su cauce”- Se hace otra lectura para buscar mensajes implícitos en el texto. Esta actividad se hace de forma individual.*

-Se llevaron al aula actividades de lectura que motivaron la participación de los estudiantes. Por ejemplo, se utilizó un texto, sin signos de puntuación, para que los estudiantes los colocaran y resolvieran el acertijo: (Fragmento de diario de campo) *Un hombre y tres hermanas que estaban enamoradas del mismo hombre. Ellas le pidieron al hombre que les dijera a cuál de ellas amaba y él les envió una carta para que ellas identificaran a quien amaba el caballero, pero, resulta que ese caballero no le colocó signos de puntuación a la carta. Por lo tanto ustedes lo van a hacer y van a identificar en cada grupo cómo quedaría la carta que él escribe, de quien está enamorado él.* Esta actividad despertó el interés de los estudiantes y

los llevo a pensar en el uso correcto de signos y a su vez a comprender la importancia de los mismos para la comprensión de un texto.

-La lectura crítica se motivó a partir de letras de canciones. Actividad que permitió la participación de los estudiantes, el diálogo sobre un tema: (Fragmento de diario de campo) - Lectura crítica de la letra de una canción titulada: “hipocresía”... Docente: ¿Qué ideas utiliza el autor para ampliar el tema de la hipocresía? Estudiantes: la corrupción, la guerra, la ignorancia, las traiciones, la indiferencia, la desintegración de los sueños. Se complementó la actividad con el audio de la canción. Trabajar con canciones fue una estrategia que garantizó la participación. Los estudiantes demostraron gusto por la música.

- Presentar lecturas o fragmentos de obras que la docente conocía. Hablar de ellas con seguridad. Contar ¿por qué la obra era interesante para la docente? traer al aula obras que permitan contextualizar algún tema, despertó interés en los estudiantes: (nota de diario de campo) *La docente les presenta una actividad para realizar. Antes de empezar la actividad de producción, proyecta el fragmento de un libro: “EL OLVIDO QUE SEREMOS” de Hector Abad Faciolince. Les habla del libro y les cuenta por qué es uno de sus favoritos y por qué quiso traerles ese fragmento a ellos, entre otros aspectos porque aunque fue escrito hace muchos años, pareciera que está hablando de esta misma época.*

Para finalizar, se afirma que, con las diferentes actividades, la docente buscó que los estudiantes ampliaron su visión sobre la lectura: (diario de campo) -*Docente: Nosotros también leemos el mundo y lo interpretamos, todo lo que pasa por nuestra vida está sujeto a procesos de lectura.* Se buscó que los estudiantes expandieran sus concepciones sobre lo que es un texto y qué es leer para entender la lectura como el elemento que permite empoderar al estudiante en los procesos de producción textual.

6. HALLAZGOS

Este capítulo da cuenta del cumplimiento de cada uno de los objetivos específicos de la investigación, a partir del análisis hecho a la información que se recogió desde la propuesta investigativa; en consecuencia, este informe se divide en cuatro partes, cada una corresponde a un objetivo.

Con relación al primer objetivo: *identificar el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico y los niveles de producción textual en que se encuentran los estudiantes del grado noveno de una institución pública*, los resultados señalaron que el componente sintáctico es el que evidenció mayor dificultad. Este componente tuvo en cuenta aspectos en las oraciones como el orden, la ortografía, las concordancias de género, número, y persona. Los estudiantes manifestaron limitaciones, especialmente en la ortografía: el uso de signos de puntuación y conectores; es decir, no conectaban las diferentes partes del texto. Aspectos que definieron las temáticas orientadoras de las primeras sesiones de la secuencia.

Igualmente, en el componente pragmático se observó dificultad. Los estudiantes, en sus producciones escritas, no respondían satisfactoriamente al tema del que querían escribir. Por lo tanto, la intención comunicativa o aspectos de adecuación no se lograron; tampoco demostraban una postura personal en sus respuestas; por el contrario, en las respuestas, los estudiantes copian literalmente oraciones del texto leído y no evidenciaban la puesta en marcha de habilidades del pensamiento como el análisis, la búsqueda de ideas, organización lógica de las mismas, ni una planeación textual.

El componente semántico: “nos dice cuándo un texto tiene sentido, si es coherente y expresa relaciones lógicas, o por el contrario, si es confuso, contradictorio,

ambiguo, incompleto”¹⁷⁴, en consecuencia, se identificó que un 22% de los estudiantes presentaba dificultad representada en la producción de una idea principal y la producción correcta de oraciones. Por otro parte, los estudiantes no escribían un texto donde se articulara una serie de argumentos con coherencia; tan solo el 33,33% escribió argumentos con relación entre sí, muy pocos estudiantes elaboraron un plan para estructurar el texto y/u organizar las ideas en el mismo, jerarquizarlas y plasmarlas de forma armónica.

Las dificultades encontradas, en cada componente, convergen en que los estudiantes intervenidos tenían baja capacidad para expresarse un medio escrito, no se tenían opiniones sino se aceptaba lo leído; a esto se suma la pobreza del vocabulario, la falta de contenidos o temas para desarrollar una producción escrita, el uso inadecuado de la puntuación, las faltas a las normas ortográficas y la falta de conexiones lógicas.

Por último, y con base en las habilidades de pensamiento crítico, se identificó que estas no se encontraban potenciadas de forma significativa en los estudiantes. Las que se evidenciaron se encontraron en un número mínimo de estudiantes. Con base en lo anterior, la propuesta se orientó al fortalecimiento de las habilidades observadas: aceptar diferentes puntos de vista, llegar a conclusiones con base en la razón, evaluar la información dada, y humildad intelectual; a través de diferentes actividades que permitieran la activación de las mismas, en el aula.

El segundo objetivo propuesto, por esta investigación, exigió *describir las estrategias que la docente utiliza para llevar a cabo procesos de producción textual en los estudiantes del grado noveno de una institución pública*. Para ello se acudió al diseño y realización de una entrevista semiestructurada a la docente de Lengua Castellana del grado noveno; con base en ésta, se concluye lo siguiente:

¹⁷⁴ MEN. Lineamientos curriculares Lengua Castellana. p. 87. Documento en línea en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf

La docente vincula el proceso de producción escrita con el desarrollo del pensamiento; aspecto que guardó relación con los principios orientadores de esta investigación. Como se afirma en el marco teórico, desde Cassany, se hace referencia a que la actividad de producción requiere llevar cabo procesos cognitivos en los que se plasma, de manera coherente, pensamientos, ideas, creencias, emociones, entre otras; este aspecto solidifica la importancia de desarrollar habilidades del pensamiento en los estudiantes, como estrategia para mejorar su competencia escritora.

La docente propuso la lectura, como proceso de promoción y preparación a la escritura; es decir, la lectura como una forma de aprender a escribir, estrategia que, a su vez, Cassany propone al afirmar que: “el hábito y el placer de la lectura incrementan tanto la comprensión como la expresión escrita”¹⁷⁵. La lectura como estrategia que pone en contacto al estudiante con otros textos, los cuales contienen múltiples elementos que él necesita para aprender a escribir. Campos Arenas¹⁷⁶ también la considera como estrategia para desarrollar habilidades del pensamiento, dado que la lectura crítica es considerada como un elemento crucial para el pensamiento crítico. La profesora utiliza otras estrategias como el cuento loco, escribir con base en la lectura de alguna obra, con base en experiencias y/o anécdotas.

Por otra parte, el plan de asignatura sugiere crear textos narrativos, líricos, informativos y argumentativos teniendo en cuenta la planificación textual y el empleo de estrategias escriturales que permita la comunicación de ideas de forma acertada; ubicar y corregir faltas ortográficas, de coherencia y de cohesión, y construir textos partiendo de dilemas morales y atendiendo a un plan textual. Estrategias que se tuvieron en cuenta para planear las actividades de la secuencia

¹⁷⁵CASSANY, Daniel. *Describir el escribir*. Paidós. España, 1989.p.61.

¹⁷⁶ KURLAND. D, J. *Lectura Crítica Versus Pensamiento crítico*. <http://www.eduteka.org/LecturaCriticaPensamiento2.php>. Citado por CAMPOS, ARENAS. Agustín. *Pensamiento crítico Técnicas para su desarrollo*. Editorial Magisterio. Bogotá. 2007.55p.

y que se complementaron con el: “Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición”¹⁷⁷, sugerido por Cassany.

El tercer objetivo buscó *determinar las características que debe tener una secuencia didáctica que involucre la producción escrita de miniensayos para fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del grado noveno de una institución pública*. Para ello, se hizo un análisis del diseño, la aplicación y los resultados de la secuencia; según este análisis, presentado en capítulos anteriores, se concluye que:

1. La estructura de la secuencia didáctica, actividades de apertura, de desarrollo y de cierre, permitieron la articulación coherente y organizada de los procesos. Esta característica facilitó la motivación, la adquisición de procedimientos y la vinculación constante de los estudiantes a las actividades. El generar diferentes espacios, con diferentes ritmos a su vez, permitió la variedad de actividades y el clima de interacción propicio para cada una de ellas. La estructura, a su vez, tuvo un carácter flexible, lo que hizo posible incluir estrategias o actividades y hacer cambios de acuerdo al desenvolvimiento llevado a cabo por los estudiantes y las exigencias que el proceso hacía; por lo tanto, la estructura de la secuencia posibilitó la evaluación de carácter formativo.

En la estructura de la secuencia didáctica, se incluyó las competencias a desarrollar, los Derechos Básicos del aprendizaje que se toman de referente, los objetivos, los desempeños, las habilidades del pensamiento crítico a fortalecer, los contenidos y las lecturas o material bibliográfico a utilizar; así mismo, las actividades a realizar en cada uno de los momentos de cada sesión; con el fin de organizar el proceso y guardar coherencia entre sus elementos estructurales.

¹⁷⁷ CASSANY, Daniel. Actitudes y valores sobre la composición escrita. En Revista Alegría de enseñar. No 40, Septiembre, 1999. p. 22-28. Cali (Colombia). ISSN: 0121-1471.

2. La mediación realizada, a partir de estrategias en las que se aplicaron los principios del AP (Aprendizaje significativo), permitió la vinculación autónoma del estudiante con el proceso, se exploró la autenticidad de los estudiantes, la responsabilidad y el fortalecimiento de la crítica. Elementos, como el uso de temas controversiales, que los estudiantes conocían y manipulaban, en su contexto, favoreció la participación en espacios de discusión y la toma de postura. Ausubel¹⁷⁸ afirma que la motivación (alegría) en el estudiante, genera un impulso cognitivo; es decir, una necesidad de adquirir conocimientos que subyacen en la necesidad del logro académico, en la medida en que el conocimiento se vuelve importante para el estudiante. En consonancia, la motivación, a partir de temáticas que tocan emocionalmente a los estudiantes fue un elemento decisivo para la conexión con el proceso, en las actividades de apertura, por ejemplo, se buscó, a partir de la lúdica, motivar, sensibilizar y atraer; se utilizó material que permitía despertar la curiosidad en el estudiante e involucrarlos de forma espontánea con las actividades de aprendizaje.

- Vinculación de los aprendizajes entre sí. Es decir, trabajarlos como complementos; el aprendizaje como proceso no fragmentado, sino como un todo y, en consecuencia, el aprendizaje visto como un proceso escalonado. En la secuencia, se consideró el nivel de los estudiantes, pero también el avance que se iba teniendo en las sesiones. Se hizo refuerzo constante de los aprendizajes y, en ningún momento, un nuevo aprendizaje desechó los anteriores; por el contrario, éste se convirtió en el peldaño o requisito necesario para la adquisición de otros; es decir, se suministró información y variedad en la exigencia de las actividades que promovieran el avance y el desarrollo cognitivo; este proceso fue progresivo, con relación a factores de complejidad. Según SAINT-ONGE el aprendizaje no

¹⁷⁸ Ausubel, David P. *Adquisición y retención del conocimiento una perspectiva cognitiva*. Paidós. España. 2002. 318p. En línea en: https://issuu.com/luisorbegoso/docs/ausubel_-_adquisicion_y_retencion_d

procede de forma lineal, se requiere: “activar el pensamiento, tratar las informaciones nuevas y asegurar la sincronización de los conocimientos”¹⁷⁹.

3. La secuencia involucró aspectos de Programación neurolingüística¹⁸⁰ como estrategia que pretendió incidir sobre el pensamiento del estudiante para la obtención de resultados en las actividades de escritura. A través de las frases que se interpretaban en cada una de las sesiones, antes de iniciar la actividad de producción escrita, se buscó cambiar las concepciones que se tenía sobre el proceso de producción y la escritura. Según la Fundación UNAM¹⁸¹: “Cuando se intenta enseñar y aprender, por medio de la coacción, la parte retiniana del cerebro, localizada en el centro de este órgano, al sentirse amenazada, apaga todo lo demás, dejando de funcionar adecuadamente; al apagarse la corteza frontal, se deja de aprender, así que los castigos y los exámenes, al ser vistos como amenazas bloquean el aprendizaje y no dejan que los niños expongan sus verdaderos talentos y conocimientos”. En consecuencia, a partir de la interpretación de frases sobre la escritura, como elemento programador, los estudiantes interiorizaron, modificaron, y construyeron una visión positiva del proceso.

4. El uso de medios audiovisuales se mostró indispensable para vincular a los estudiantes con las temáticas de mayor complejidad, que requirieron comprensión de conceptos, dado que estos atraían la atención y, en consecuencia, la concentración de los estudiantes, además de erradicar el uso de explicaciones magistrales, por parte de la docente y permitir el ahorro del papel, al hacer uso de la imagen proyectada en los espacios de lectura grupal. Según Antonio Adame;

¹⁷⁹ SAINT-ONGE, Michel. *Yo explico, pero ELLOS... ¿aprenden?* Enlace Editorial. D.R. © Secretaría de Educación Pública Argentina 28, Centro 06020, México, D.F. ISBN 970-18-4367-3. p.94.

¹⁸⁰ O’CONNOR. Joseph. Unidad de conocimiento. La programación Neurolingüística. Fundación factor humá. Julio de 2011. En línea en: https://factorhumana.org/attachments_secure/article/8863/pnl_cast.pdf

¹⁸¹ FUNDACIÓN UNAM. La Programación Neurolingüística (PNL) mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje. En línea en: <http://www.fundacionunam.org.mx/educacion/la-programacion-neurolinguistica-pnl-mejora-el-proceso-de-ensenanza-aprendizaje/>

los medios audiovisuales: “pueden producir un impacto emotivo que genere sentimientos favorables hacia el aprendizaje, estimulando la atención y la receptividad del alumno”¹⁸² y, además, son un elemento indispensable en el aula para la educación moderna. Por lo tanto, en la secuencia didáctica este recurso se reconoció como un elemento que favoreció la intervención pedagógica.

5. Fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes exigió, en la secuencia, espacios de discusión y de lectura crítica. Para ello, las actividades que se planearon giraron alrededor de temas que generaban controversia. Así mismo, y con el objeto de no sesgar la información en el aula, se incluyó variedad de lecturas con diferentes tipologías textuales. A partir de temas que se pudieron ubicar en la realidad de los estudiantes y, a partir de sus propias interpretaciones textuales, se llevaron a cabo actividades en las que se puso en práctica habilidades del pensamiento crítico, toma de postura y argumentación. La lectura se convirtió en el mejor aliado para desarrollar la secuencia: lectura como apertura a espacios de discusión, lectura como fuente de poder, de conocimiento, que da voz, confianza y poder al estudiante.

6. Utilizar estrategias, con base en los principios del AC (Aprendizaje Colaborativo), permitió promover el rendimiento del grupo. La secuencia involucró el empleo didáctico del trabajo grupal, en el que los estudiantes compartieron, se ayudaron, y posibilitaron el desarrollo de habilidades. Como se expone en los fundamentos del aprendizaje cooperativo¹⁸³, el emplear, de forma didáctica, el trabajo grupal, ayuda a que los estudiantes trabajen juntos para alcanzar el aprendizaje y el de los demás, aspecto que se observó característico de la secuencia.

¹⁸² ADAME, TOMAS. Antonio. Medios Audiovisuales en el aula. ISSN 1988-6047. DEP. LEGAL: GR 2922/2007. Nº 19-Junio de 2009.

¹⁸³ Johnson, David W. *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1999. Pág. 3.

7. Se debe considerar el tiempo dispuesto para las producciones escritas, a medida que avanza la secuencia, dado que también se aumenta la exigencia de esta tarea. En la implementación de la secuencia se observó que en las últimas sesiones o era suficiente el tiempo de producción; de esta manera, la secuencia no se dedicó el espacio necesario para que los estudiantes aprendieran a hacer citaciones o referencias.

El miniensayo exigía hacer uso de argumentos de autoridad; por lo tanto, se debía hacer la cita. Aunque la docente habló del plagio, de la importancia de realizar las citaciones: *Docente: Muchachos esta frase ya la hemos visto antes; es decir, no es de quien escribió este texto; es de otra persona, a quien le debemos reconocer su autoría en nuestros textos, si la tomamos debemos referenciar. Esos son derechos de autor y es un principio ético en el proceso de escritura. Pílas porque puede ser plagio.- E9736: Profe y ¿si le cambia una palabra? (fragmento de diario de campo)*, Se evidenció necesidad de ampliar el tiempo de la secuencia para incluir este tema y abordar por medio de alguna actividad las diferencias entre hechos y opiniones.

8. La producción escrita en el aula requiere un amplio compromiso, por parte del docente, en consecuencia y aunque las actividades apunten al logro de los objetivos de cada sesión, la mediación docente es fundamental para el éxito de la secuencia didáctica; esta exige tiempo de preparación, conocimiento y dominio de procesos pedagógicos y didácticos, y, además, tiempo extracurricular para leer las producciones de los estudiantes, en alguna de sus versiones y apoyar, desde su conocimiento, el progreso del grupo.

La investigación acción permite al docente aventurarse a la creación de propuestas innovadoras, que puedan ser aplicadas, evaluadas y, a partir de la reflexión pedagógica, rediseñadas y mejoradas. En consecuencia, la docente investigadora reconoce, que los procesos de escritura en el aula, no deben

reducirse a una disciplina académica; no obstante, identificó limitaciones en su formación pedagógica para llevarlos a cabo. A pesar de la fundamentación teórica que exigió la investigación, se hizo evidente la necesidad de formación en la práctica pedagógica, para responder a las exigencias intrínsecas al ejercicio de composición escrita en el aula. Por lo tanto, y acudiendo a la característica de ser este un proceso en espiral, se determina, para una nueva fase, rediseñar la propuesta, considerando nuevos procesos de orientación en el ejercicio de la escritura.

La anterior determinación, no se toma con base en los resultados. Sin embargo, la propuesta debe abrir un espacio a la implementación de modelos de procesos de producción en el aula, que puedan aportar, en mayor medida, al alcance de los objetivos propuestos.

Por último, en relación al cuarto objetivo: *“determinar la pertinencia del miniensayo para fortalecer el desarrollo de habilidades del pensador crítico en los estudiantes del grado noveno de una institución pública”* se afirma que:

El miniensayo, como texto argumentativo, fue pertinente para fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes, porque permitió, gracias a su estructura sencilla y flexible, realizar textos en los que hacían uso de argumentos de forma ordenada, producir un texto sencillo pero lleno de significado, con una estructura lógica y comprensible, que les permitiera proyectar su pensamiento, realizar producciones escritas con variedad de temáticas y estilos argumentativos, aspecto que motivó a los estudiantes y les exigió ser creativos; así mismo, para la realización del miniensayo, los estudiantes debieron realizar diferentes actividades y procesos intelectuales, que no solo se evidenciaban en la producción escrita. “Al argumentar nos enfrentamos a la necesidad de superar limitaciones del

pensamiento”¹⁸⁴; trabajar, con este tipo de texto, generó la necesidad de ahondar en diferentes temáticas, buscar información, resumirla, elaborar organizadores gráficos, hacer una planeación textual, vincular temáticas a la realidad, tomar postura, tener mente abierta, no solo seleccionar información, sino, evaluarla, entre otras. Este proceso exigió, a los estudiantes, pasar de la opinión a expresar argumentos claros y por tanto desarrollar ideas propias, sustentadas y justificadas. Al no ser un texto que exija mayor extensión, permitió a este grupo de estudiantes, quienes tenían limitación, en cuanto a la extensión del texto, y no escribían más de un párrafo, ni elaboraban escritos siguiendo una tipología textual, producir un texto sencillo pero lleno de significado, con una estructura lógica y comprensible, que les permitiera proyectar su pensamiento.

¹⁸⁴ De ZUBIRÍA SAMPER, Julián. “Las Competencias Argumentativas: La Visión Desde La Educación”. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá. 2006.114p.

7. CONCLUSIONES

Llevar a cabo esta investigación permitió hacer una reflexión cuidadosa con el fin de establecer los alcances de la propuesta, las limitaciones de la misma y reflexionar críticamente sobre la propia práctica. Con base en esto, se concluye que:

- La producción textual debe entenderse como un proceso que se vincula estrictamente al desarrollo de habilidades intelectuales de los estudiantes. La escritura es producto de la articulación de diversos procesos del pensamiento; por lo tanto, se debe pensar para escribir y llevar a cabo un proceso de composición para desarrollar habilidades intelectuales.
- Llevar a cabo procesos de argumentación, en el aula, exige desarrollar competencias para el diálogo y asumir la responsabilidad discursiva que requiere entender la importancia de realizar intervenciones discursivas comprensibles de forma oral y escrita por parte tanto del estudiante como del profesor.
- Es posible llevar a cabo el proceso de producción textual y fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes del grado noveno, a partir del miniensayo como texto argumentativo. Dadas sus características, esta tipología textual se muestra sencilla y apropiada para vincular a los estudiantes con los procesos de argumentación; este además permite orientar al estudiante para organizar su visión del mundo, expresarla de forma escrita, a partir de sus propios puntos de vista, y a establecer las razones de los mismos.
- Se debe considerar, primero, vincular al estudiante de forma positiva con el proceso de composición, para que, a partir de su disposición, se pueda orientar la enseñanza de los aspectos normativos del lenguaje; es decir, dar importancia a la

motivación del estudiante para que éste se aventure a actuar con el lenguaje y a hacer uso creativo de sus diferentes recursos, estilos y contrastes.

- El uso de la secuencia didáctica permite llevar a cabo un proceso de enseñanza aprendizaje coherente y organizado, en el que se promueve el aprendizaje cooperativo y significativo; estos elementos posibilitan interacciones en el aula, dinámicas, comprometidas y participativas.
- Es indispensable el uso de material contemporáneo, innovador y que promueva la lúdica para involucrar espontáneamente al estudiante en el proceso de construcción del aprendizaje.
- La lectura es un elemento necesario para la formación de escritores en el aula. La lectura permite espacios de discusión, aporta al conocimiento, da confianza y poder al estudiante.
- El papel mediador del docente garantiza la autonomía intelectual de los estudiantes, genera espacios de construcción cooperativa del conocimiento, permite ver en el error una oportunidad de mejora y fortalece los espacios de interacción en los que se hace práctica de habilidades del pensamiento crítico.
- Es necesario ampliar el tiempo de la secuencia didáctica para incluir procesos indispensables para la producción escrita de miniensayos como las normas para la redacción de referencias bibliográficas o citas.
- Cada docente, desde su disciplina, debe comprometerse con los procesos de producción escrita en el aula. Esta responsabilidad exige la formación en la práctica pedagógica, para responder a las exigencias intrínsecas al ejercicio de composición escrita y su orientación desde los diferentes campos del saber.

- La IA (Investigación acción) permite hacer reflexión sobre la misma práctica, abre espacios de mejora y fundamenta la acción pedagógica al hacer más consciente el ejercicio docente; es decir, permite al profesor ser crítico frente a lo que hace, evaluar los aspectos buenos y los que no, para recrear las experiencias de aula y promover espacios de aprendizaje integrales que conlleven al progreso académico de los estudiantes.

8. RECOMENDACIONES

Como apartado final de este informe, se realizan algunas recomendaciones producto de la reflexión y experiencia que permitió adquirir esta investigación:

- Incluir, como política de formación de la institución, procesos académicos que apunten al desarrollo de las habilidades para el pensamiento crítico, necesarias para responder efectivamente a las exigencias del siglo XXI.
- Transversalizar los procesos de desarrollo del pensamiento crítico, las competencias argumentativas y los procesos de producción textual, en el aula en las diferentes áreas académicas y técnicas. Es decir, romper los límites de las disciplinas en la formación. Los procesos argumentativos, de fortalecimiento del pensamiento crítico y de uso efectivo del lenguaje no puede reducirse a una disciplina escolar; por el contrario, desde cada una de las asignaturas, se deben establecer objetivos que permitan la formación integral de ciudadanos que sepan decir y escribir lo que piensan.
- Aventurarse en la creación de estrategias innovadoras que faciliten el proceso de enseñanza aprendizaje, aplicarlas, evaluarlas y rediseñarlas; es decir, hacer de su práctica pedagógica un espacio de reflexión constante en el que gane aliados, en el proceso, y se permita la construcción colectiva de ambientes de aprendizaje significativo.
- Llevar a cabo procesos de escritura, en el aula, en los que se permita realizar planeaciones textuales, búsqueda y evaluación de información, realización de borradores y evaluación de textos para alcanzar la versión final.
- Extender la secuencia didáctica: *Escribir como argumento de lo que pienso*, en otras instituciones, para desarrollar pensamiento crítico a partir de procesos de

escritura de miniensayos; hacer uso de su estructura como referente para iniciar nuevas experiencias pedagógicas que apunten a disminuir las dificultades que presentan los estudiantes en los diferentes ámbitos académicos. A su vez, se recomienda ampliar el tiempo de la secuencia para incluir procesos indispensables en la producción escrita de miniensayos como normas para la redacción de referencias bibliográficas o citas, y considerar nuevos procesos de orientación en el ejercicio de la escritura.

- Hacer uso de material didáctico que despierte el interés del estudiante y considerar el uso constante de herramientas tecnológicas que permitan orientar los procesos de interacción con el conocimiento de forma dinámica, creativa y lúdica.
- Utilizar la investigación acción (IA), en el aula, porque permite hacer reflexión sobre la propia práctica, amplía la visión del docente y mejora los procesos de enseñanza aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

ADAME TOMAS, Antonio. Medios Audiovisuales en el aula. ISSN 1988-6047.
DEP. LEGAL: GR 2922/2007. N° 19-Junio de 2009.

BOLAÑOS TORRES, Bertha Isabel. Pensamiento Crítico: Formar para Atreverse.
Bogotá. 2012. En línea en
http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/2743/1/Maestr%C3%ADa_Ciencias_Educaci%C3%B3n_Bola%C3%B1os_Torres_Bertha_Isabel_2012.pdf
consultada el 8 de noviembre de 2026.

CALLE ÁLVAREZ, Gerzon Yair. La evaluación de las habilidades del pensamiento crítico asociadas a la escritura digital. Medellín.2013. En línea en
<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/viewFile/446/938>
consultado el 10 de noviembre de 2016.

CARVAJAL M, Análida Beatriz y DUVA, TEJADA. Jaime Elías. El Pensamiento crítico, Estrategias Significativa e Interdisciplinaria para la Comprensión de Textos.Cartagena.2009. En línea en
[file:///C:/Users/JUAN%20DAVID%20LIZCANO/Downloads/CARVAJAL%20A.%20%20DUVA%20J.CARTAGENA_09%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/JUAN%20DAVID%20LIZCANO/Downloads/CARVAJAL%20A.%20%20DUVA%20J.CARTAGENA_09%20(2).pdf) consultada el 12 de Diciembre de 2017.

CASSANY, Daniel. Describir el escribir. Paidós. España, 1989.232p.

CASSANY, Daniel. La Cocina de la escritura. Anagrama. Barcelona, 1995.
Constitución Política de Colombia. Consejo Superior de la Judicatura, Sala Administrativa. Imprenta Nacional. 2015. En línea en
<http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>. Consultada el 8 de abril de 2017.

DE LA HOZ, Lorcy P; ACEVEDO, Diofanor y TORRES, Juan. "Uso de Redes Sociales en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje por los Estudiantes y Profesores de la Universidad Antonio Nariño, Sede Cartagena". Formación Universitaria – Vol 8 N° 4 2015. En línea en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062015000400009 consultado el 16 de noviembre de 2016.

DEWEY, John. COMO PENSAMOS, Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo. PAIDÓS. Barcelona. 1989. 12p.

De ZUBIRÍA Samper, Julián. "Las Competencias Argumentativas: La Visión Desde La Educación". Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá. 2006. 220p.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. SECUENCIAS DE APRENDIZAJE. ¿UN PROBLEMA DEL ENFOQUE DE COMPETENCIAS O UN REENCUENTRO CON PERSPECTIVAS DIDÁCTICAS? En: Profesorado. VOL. 17, N° 3 (sept.-diciembre 2013). ISSN 1989-639X. En línea en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev173ART1.pdf>

EDUCATION IN COLOMBIA © 2016, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), París. En línea en www.oecdbookshop.org - librería en línea de la OCDE. Consultada el 20 de marzo de 2017.

ELLIOT, Jhon. La investigación-acción en educación. Ediciones Morota, S. L. 2000. Pág 5. En línea: <http://www.cimm.ucr.ac.cr/wordpress/wp-content/uploads/2010/12/Elliot-J.-Investigaci%C3%B3n-acci%C3%B3n-2002.pdf> consultado el 23 de Noviembre de 2016.

ELLIOTT, Jhon. El Cambio Educativo desde la Investigación- Acción. Cuarta Edición. Editorial Morata. Madrid, España.

ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS EN LENGUAJE, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Ministerio de Educación Nacional. 2006. En línea en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

FLOWER, Linda; HAYES, John R. Textos en contexto: Teoría de la redacción como proceso cognitivo. Buenos Aires, Argentina. En línea en: https://isfd87-bue.infod.edu.ar/sitio/upload/Flowers_y_Hayes.pdf

FREIRE, Paulo. LA EDUCACIÓN COMO PRÁCTICA DE LA LIBERTAD. 35p. En línea: <http://www.educacionsalta.com.ar/files/archivos/bibliotecas/3/eccbc87e4b5ce2fe28308fd9f2a7baf3.pdf>. Consultado el 17 de enero de 2017.

FUNDACIÓN UNAM. La Programación Neurolingüística (PNL) mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje. En línea en: <http://www.fundacionunam.org.mx/educacion/la-programacion-neurolinguistica-pnl-mejora-el-proceso-de-ensenanza-aprendizaje/>

GÓMEZ BARRIGA, Juan Carlos. “Análisis de las demandas y el acompañamiento escritural de orden argumentativo en estudiantes de grado undécimo. Estudio de caso en cuatro colegios públicos de la localidad de bosa en Bogotá y propuesta de acompañamiento escritural. En: Revista Iberoamericana sobre calidad eficacia y cambio en educación. (2012) - Volumen 10, Número 2. p. ISSN: 1696-4713

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ, Carlos y BAPTISTA, Pilar. Metodología de la Investigación. Mc Graw Hill. Quinta edición. México. 2010. 613p.

ICFES. Ministerio de educación nacional. Colombia en PISA 2012. Bogotá 2013. En línea http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-336001_archivo_pdf.pdf. Consultado el 14 de octubre de 2016.

Johnson, David W. El aprendizaje cooperativo en el aula. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1999. 146p.

KURLAND. D, J. Lectura Crítica Versus Pensamiento crítico. <http://www.eduteka.org/LecturaCriticaPensamiento2.php>. Citado por CAMPOS, ARENAS. Agustín. Pensamiento crítico Técnicas para su desarrollo. Editorial Magisterio. Bogotá. 2007.55p.

Ley 115 de Febrero 8 de 1994. MEN. En línea en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf consultado el 8 de abril de 2015.

MCKERNAN, James. Investigación-acción y currículum. Ediciones Morata., S. L.1999. España.

MANTILLA FORERO, Luis Alfredo. EL AULA DE CLASES COMO UN ESPACIO GENERADOR DE PENSAMIENTO CRÍTICO. Revista UIS Humanidades. Vol. 39, No. 1. Enero-junio de 2011, pp. 105-121. ISSN 0120-095X. En línea: <http://revistas.uis.edu.co/index.php/revistahumanidades/article/view/2640/2943> Consultado el 12 de noviembre de 2016.

MARINKOVICH, Juana. Las estrategias cognitivo-retóricas y la dimensión dialéctica de la argumentación oral en una clase de lengua castellana y comunicación. Revista Signos. v.40. n.63. Valparaíso, 2007. En línea. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342007000100007 consultado el 9 de noviembre de 2016.

M. MARTELL, J. Antonio. La importancia del pensamiento crítico. 2012. en línea <https://elartedepensar.wordpress.com/2012/02/17/la-importancia-del-pensamiento-critico/> consultado el 5 de octubre de 2016.

MORSE, M Janice. Asuntos Críticos en los métodos de investigación cualitativa. Editorial Universidad de Antioquia. 2003. 451p.

PERESSON, Mario. Educar con el corazón de Don Bosco. Editorial CCS. Alcalá, Madrid. 2010. Pág.329.

O'CONNOR, Joseph. Unidad de conocimiento. La programación Neurolingüística. Fundación factor humá. Julio de 2011. En línea en: https://factorhuma.org/attachments_secure/article/8863/pnl_cast.pdf

PAUL, Richard & ELDER, Linda. LOS ESTÁNDARES DE COMPETENCIAS PARA EL PENSAMIENTO CRÍTICO. Fundación del pensamiento crítico. 2005. En línea www.criticalthinking.org consultado el 2 de diciembre de 2016.

PAUL, Richard & ELDER, Linda. La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas. Fundación para el Pensamiento Crítico. 2003. En línea en: <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf> consultado el 5 de noviembre de 2016.

RAMIREZ AZA, Yuly Andrea y LAYTON ORTIZ, Claudia Xiomara. Estrategia didáctica que involucre el uso del facebook para promover el pensamiento crítico. Bucaramanga. 2013. en línea: <http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2013/148598.pdf>. Consultado el 18 de noviembre de 2016.

RAMÍREZ PEÑA, Luis Alfonso. Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá. 2004. p.250.

SAINT-ONGE, Michel. Yo explico, pero ELLOS... ¿aprenden? Enlace Editorial. D.R. © Secretaría de Educación Pública Argentina 28, Centro 06020, México, D.F. ISBN 970-18-4367-3. P. 85-182.

SANDOVAL CASILIMAS, Carlos A. Investigación cualitativa. ARFO. Editores e impresiones Ltda. Diciembre de 2002. P. 133-195

VAN DIJK, Teun A. El análisis crítico del discurso. Anthropos (Barcelona). 186, septiembre-octubre 1999, p. 23-36.

VÁSQUEZ, RODRIGUEZ. Fernando. Las Claves del Ensayo. Editorial Kimpres. Bogotá. Noviembre 2016. 286 pág.

VELÁSQUEZ RIVERA, Marisol; Arenas Witker, Lisbeth y Córdova Jiménez, Alejandro. El Rol de la Argumentación en el Pensamiento Crítico y en la Escritura Epistémica en Biología e Historia: Aproximación a partir de las Representaciones Sociales de los Docentes. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Viña del Mar, Chile. 2016. En línea en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22012016000200004#nt1 consultado el 10 de mayo de 2017.

ANEXOS

Anexo 1. Asentimiento informado de los estudiantes

ASENTIMIENTO INFORMADO DE LOS ESTUDIANTES

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, dirigida por SANDRA MILENA PAREDES OTERO. He sido informado (a) de que el objetivo principal de este estudio es: “Establecer de qué manera una secuencia didáctica que involucre la producción escrita de miniensayos fortalece el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del grado noveno de una institución pública”. Me han indicado, también, que tendré que responder una prueba escrita de lectura y producción escrita, y participaré en el desarrollo de una secuencia didáctica, actividades que realizaré en horas de claseflower y las cuales no tomarán muchos minutos de mi tiempo.

Reconozco que la información que yo provea, en el curso de esta investigación, es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo realizar contacto con quien lo dirige al correo sandrap2825@hotmail.com.

Firma del Participante

Fecha

Anexo 2. Consentimiento informado para los padres de familia de los estudiantes participantes de la investigación.

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LOS PADRES DE FAMILIA DE LOS ESTUDIANTES PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación será realizada por la estudiante SANDRA MILENA PAREDES OTERO, bajo la dirección de Mg. ÓSCAR HUMBERTO MEJÍA BLANCO de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander. El objetivo principal de este estudio es “Establecer de qué manera una secuencia didáctica que involucre la producción escrita de miniensayos fortalece el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del grado noveno de una institución pública”.

Si usted autoriza la participación de su hijo en este estudio, se le pedirá responder preguntas, responder una prueba escrita de lectura y producción escrita, y participar en el desarrollo de una secuencia didáctica, actividades que no tomarán muchos minutos de su tiempo. Lo que responda se tendrá en cuenta para reconocer el alcance de los objetivos propuestos.

La participación, en este estudio, es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento. Si alguna actividad que realice el estudiante, le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no realizarla o responderla.

Desde ya le agradezco su valiosa participación.

Nombre del padre de familia

Firma del padre de familia

Nombre de mi hijo (a) participante

Fecha:

Anexo 3. Declaración del docente investigador

DECLARACIÓN DEL DOCENTE INVESTIGADOR

Yo certifico que le he explicado al menor de edad y a su padre o acudiente, la naturaleza y el objetivo de la investigación, y que ellos entienden en qué consiste su participación, los posibles riesgos y beneficios implicados.

Todas las preguntas que los sujetos me han hecho les han sido contestadas en forma adecuada. Así mismo, he leído y explicado adecuadamente las partes del asentimiento y el consentimiento informado.

Hago constar con mi firma.

Nombre del investigador: Sandra Milena Paredes Otero

Firma: _____

Cédula de Ciudadanía número: 1099282085 de Contratación Santander

Fecha: Junio 2 de 2017.

Anexo 4: Rúbricas

	Presenta una idea principal.	Produce una o más oraciones correctamente	Utiliza signos de puntuación	Hace uso adecuado de conectores	Ortografía	Se evidencia una postura frente al tema	Responde al tema planteado y lo desarrolla satisfactoriamente	Argumenta sus ideas
	Coherencia/ Semántica		Cohesión/ Sintaxis			Adecuación/ Pragmático		
E9701								
E9702								
E9703								
E9704								
E9705								
E9706								
E9707								
E9708								
E9709								
E9710								
E9711								
E9712								
E9713								

	TIPOS DE ARGUMENTOS				ESTRUCTURA					
	autoridad	empíricos	causales	Deductivos	Escribe solo un argumento	Escribe dos o más argumentos que se relacionan entre sí.	Los argumentos se organizan en un plan	Presenta una tesis	Desarrollo de argumentos	conclusión
E9701										
E9702										
E9703										
E9704										
E9705										
E9706										
E9707										
E9708										
E9709										
E9710										
E9711										
E9712										
E9713										
E9714										
E9715										
E9716										
E9717										
E9718										

Anexo 5: Rejillas de análisis pensamiento crítico.

EJE TEMÁTICO	CATEGORÍA	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR
Pensamiento crítico	Características intelectuales	Humildad	
		Entereza	
		Empatía	
		Autonomía	
		Integridad	
		Perseverancia	
		Confianza	
		Imparcialidad	
	Habilidades del pc	Plantear preguntas a problemas esenciales	
		Recopilar y evaluar información importante	
		Llega a conclusiones razonadas	
		Pensar de manera abierta	
		Comunicarse efectivamente	

Anexo 6: Rejillas de análisis Argumentación.

EJE TEMÁTICO	CATEGORÍA	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR
ARGUMENTACIÓN	Tipos de argumentos	Argumentos de autoridad	
		Argumentos causales	
		Argumentos empíricos	
		Argumentos Deductivos	
	Organización de los argumentos	Los argumentos se organizan en un plan	
		Escribe solo un argumento	
		Escribe dos o más argumentos que se relacionan entre sí.	

Anexo 7: Rejillas de análisis Proceso de escritura

EJE TEMÁTICO	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR
PRODUCCIÓN ESCRITA	CONOCIMIENTOS	Adecuación	
		Coherencia	
		Cohesión	
		Estructura	
	HABILIDADES	Buscar ideas	
		Síntesis de Información	
		Organizadores Gráficos	
		Hacer borradores	
		Valorar el texto	
		Rehacer el texto	
	ACTITUDES	Gusto por la escritura	
		Intención clara al escribir.	
		Realización personal	
		Importancia del escribir	

Anexo 8: Formato de diario de campo

DIARIO DE CAMPO

SESIÓN			
FECHA Y HORA:			
PARTICIPANTES:			
LUGAR:			
OBJETIVO:			
ANOTACIONES DESCRIPTIVAS	Tiempo	ANOTACIONES INTERPRETATIVAS	CATEGORIA

Anexo 9: Prueba diagnóstica

Universidad Industrial de Santander Facultad de Ciencias Humanas Escuela de Educación Maestría en Pedagogía	 
PRUEBA DIAGNOSTICA	
OBJETIVO: Identificar el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico y los niveles de producción textual en que se encuentran los estudiantes del grado noveno de una institución pública.	
NOMBRE:	
Fecha:	Grado:

1. Lee el siguiente artículo, subraya con una línea las frases que expresen hechos y con doble línea las que ofrezcan una opinión. Al finalizar escriban sobre cuál es el mensaje implícito que transmite Napoleón Bonaparte en este texto (sentimiento, actitud, deseo o necesidad no dicha de manera directa) y cuál es el mensaje manifestado de manera explícita.

IDEAS DE NAPOLEÓN BONAPARTE¹⁸⁵



la gran familia europea (...).

Una de las ideas que más me ocuparon había sido la reunión, la concentración de los mismos pueblos geográficos que las revoluciones y la política han disuelto y dividido; de manera que contándose en Europa más de treinta millones de franceses, quince de españoles, quince de italianos y treinta de alemanes, hubiera querido hacer de cada uno de estos pueblos un solo cuerpo de nación (...) !Yo me juzgaba digno de tamaña gloria!
(...) En tal estado de cosas podía haber más probabilidades de conseguir en todas partes la unidad de códigos, principios, opiniones, sentimientos, ideas e intereses. Acaso entonces, con el apoyo de las luces universalmente extendidas, hubiera sido permitido soñar

¹⁸⁵ Ministerio del Educación de Ecuador. Curso didáctico del pensamiento crítico. La revolución ciudadana en marcha. Centro gráfico del Ministerio de Educación. Quito. 2011. En línea en: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-Didactica-del-pensamiento-critico.pdf>

Nadie podría negar que si, al entrar en España o en Austria, en vez de declararme la guerra, me hubiesen dejado cuatro meses de estancia. Todo hubiese terminado allí y en tres o cuatro años se habría visto una paz profunda, una prosperidad brillante y una nación compacta (...).

Como quiera que sea, esta reunión (la de Europa) se hará tarde o temprano (...); el impulso está ya dado y no creo que después de mi caída y la aparición de mi sistema pueda haber en Europa otro gran equilibrio que la reunión y la confederación de los grandes pueblos.

Palabras de Napoleón el 11 de noviembre de 1816. J. Carpentier y F. Lebrun. Breve historia de Europa. Ed. Alianza.

Mensaje explícito:

Mensaje implícito:

2. Lee el siguiente Texto:

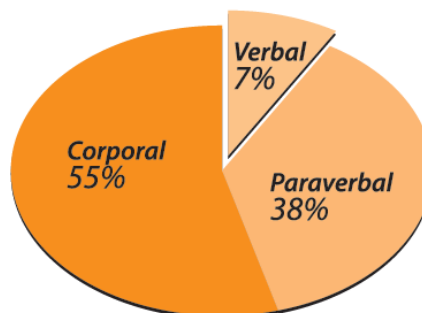
LENGUAJE VERBAL Y NO VERBAL

En la construcción del significado por parte del emisor y el receptor del mensaje, entran en juego otros elementos. Según algunas investigaciones, el lenguaje corporal y no verbal (tono, etc.) tiene una incidencia

El mensaje verbal apenas participa en la comunicación

que el
(oral y

volumen, ritmo, mucha mayor en el proceso de comunicación lenguaje verbal escrito):



Fuente: Albert Mehrabian, "Nonverbal Communication"

Las palabras ofrecen el mensaje explícito y directo y pueden ser interpretadas sólo a nivel literal; sin embargo, lo dicho cobra real significado según cómo se lo exprese, de acuerdo con el tono, el lugar, la manera de expresarse, la velocidad, el volumen, etc. Estas variables son las que transmiten sobre todo el mensaje implícito; es decir, la real intencionalidad del emisor.

Analiza y escribe de qué manera nuestro lenguaje corporal y verbal afecta la comunicación como estudiantes, como hijos, como amigos; es decir, en los diferentes ámbitos de nuestra vida. (Si es necesario puedes utilizar el respaldo de la hoja para continuar con tu respuesta)

3. Lee el siguiente texto y responde a la pregunta.

Debate por el origen del hombre: RELIGION VS CIENCIA¹⁸⁶

El origen del hombre, referido al comienzo, origen o inicio de la especie humana, remite a perspectivas muy distintas. La visión científica sitúa la especie humana como una más en la evolución biológica de los organismos vivos de la Tierra. La visión mítica y religiosa concibe, en general, el origen del hombre como un acto de voluntad de uno o varios dioses. Para algunos autores, el punto de vista científico sobre el origen del hombre no es incompatible con la explicación religiosa afectarían a campos del saber distintos. Así, para los defensores de la preeminencia del punto de vista religioso, afirmar que el ser humano tiene un origen divino no necesariamente equivale a afirmar que no existan aspectos

¹⁸⁶ Debate por el origen del hombre: RELIGION VS CIENCIA. En línea en:
<http://listas.20minutos.es/lista/religion-vs-ciencia-debate-por-el-origen-del-hombre-vos-con-cual-te-quedas-326934/>

biológicos, argumentando que la biología es una ciencia y, como tal, no pretende ni puede discernir sobre aspectos metafísicos.

Para otros autores el origen del hombre tiene una exclusiva explicación científica incompatible con una explicación religiosa que estaría, según ellos, en el campo del mito, la antropología y, específicamente de la antropología de la religión. Los budistas modernos como el Dalái Lama tratan de no entrar en conflicto entre el budismo y la ciencia y consideran que son maneras complementarias de entender el mundo que nos rodea.

RELIGIÓN

Los sumerios, instalados en la Baja Mesopotamia, crearon varios relatos para la creación del hombre; en todos ellos aparece como siervo -aunque no esclavo- de los dioses y creó Dios al hombre a su imagen, a imagen de Dios lo creó; varón y hembra los creó. (Génesis, 1.27) De la costilla que le había sacado al hombre, el Señor Dios formó una mujer y se la presentó al hombre. (Génesis, 2.22) Todas las culturas y religiones tienen relatos o mitos sobre la creación del mundo y también sobre la creación del hombre. Los mitos sobre la creación son historias mitológico-religiosas que suelen describir la creación del mundo, del primer hombre, de la Tierra, la vida y, en general, del universo usualmente como un acto deliberado de creación realizado por una o más deidades.

CIENCIA

La visión científica del origen del hombre tiene su mayor hito en la obra del naturalista inglés Charles Darwin que sitúa a la especie humana actual (*homo sapiens*) dentro de la evolución biológica de la selección natural y la selección sexual. La síntesis evolutiva moderna, teoría sintética o neodarwinismo pretende la integración de la teoría de la evolución de las especies por selección natural de Charles Darwin, la teoría genética de Gregor Mendel como base de la herencia biológica, la mutación genética aleatoria como fuente de variación y la genética de poblaciones matemática. Las figuras importantes en el desarrollo de la síntesis moderna incluyen a Thomas Hunt Morgan, R. A. Fisher, Theodosius Dobzhansky, J.B.S. Haldane, Sewall Wright, William Donald Hamilton, Cyril Darlington, Julian Huxley, Ernst Mayr, George Gaylord Simpson y G. Ledyard Stebbins. El origen del hombre, desde el punto de vista científico, interesa a múltiples disciplinas: biología, biología evolutiva, genética, antropología física, paleontología, estratigrafía, geocronología, arqueología, antropogenia y lingüística.

¿Para ti cuál es la explicación más acertada o correcta sobre el origen del hombre? ¿Por qué?

Anexo 10: Entrevista semiestructurada

Universidad Industrial de Santander Facultad de Ciencias Humanas Escuela de Educación Maestría en Pedagogía	 
ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	
OBJETIVO: Conocer las estrategias que el docente utiliza para llevar a cabo proceso de producción escrita en la clase de Lengua Castellana, sus apreciaciones sobre las implicaciones	

del proceso y el estado del proceso mismo en los estudiantes.		
NOMBRE:		
FECHA:	HI:	HF:
NOMBRE:		

1. ¿Qué le motivo a ser docente?
2. ¿Qué procesos académicos dirige en la institución?
3. ¿Qué es para usted escribir?
4. ¿Cuál es su experiencia personal con la producción escrita?
5. ¿Cuál es su experiencia como docente en la orientación de procesos de producción escrita?
6. ¿Puede describir mediante qué actividades o estrategias lleva a cabo ejercicios de producción escrita en los estudiantes del grado 9-7?
7. ¿Qué opinión le merece el desarrollo de la competencia escritora en los estudiantes del grado 9-7?

ENTREVISTA DOCENTE D97

Investigador: profe, ¿qué le motivó a ser docente?

Docente: bueno, fueron varios aspectos que me motivaron a la docencia y más a profesora de lengua castellana. Mirando desde chica todo ese entramado, toda esa belleza como uno puede manifestar sus emociones, sus sentimientos, pues de hecho su pensamiento, entonces ehh que bueno idear estrategias, mirar como las personas pueden enriquecer el idioma para que todo eso que todo eso que

piensan y sientan lo puedan plasmar de una manera, no solo buena sino a la vez bonita y elegante, entonces y más en los chicos que uno puede hacer un proceso desde la primaria, motivarlos para que lean y que poco a poco vayan ehheh adquiriendo toda esa artillería que necesitan; ehheh uno para escribir o cualquier persona para escribir.

Investigador: ¿Qué procesos académicos dirige usted en la institución actualmente?

Docente: actualmente, ehheh tengo los grados novenos, unos chicos pues que están empezando, digo empezando porque es otra etapa de la academia de ellos, ehheh donde realmente pueden ellos mejorar muchos de los hábitos, si es que los tienen, oh sino, inculcárselos, porque al ser de noveno, pues ya empiezan prácticamente la otra etapa de su academia y que bueno que ellos se puedan caer en cuenta que ya estar en noveno es la preparación para la vida y para unas pruebas que los esperan, que son los que les van a definir en... a futuro lo que ellos quieran ser.

Investigador: ¿Qué nombre tiene la asignatura que dirige acá en la institución?

La asignatura que dirijo es lengua castellana y como decíamos pues para novenos.

INVESTIGADOR ¿Qué es para usted escribir?

DOCENTE: bueno, tal vez yo le dé una de tantas definiciones que hay, porque yo diría hay tantas definiciones cuantos escritores o personas, a quien les pregunta haga y para mi escribir es esa manera maravillosa en que cada individuo deja volar su imaginación y hace uso de algo que dije anteriormente, de esa artillería intelectual que se debe tener, porque para escribir, claro eso es un proceso y un proceso que se debe empezar a muy temprana edad, donde se conjuga muchos factores, entonces es ese dejar volar la imaginación y echar mano por decir de

alguna manera de toda la artillería intelectual y poder plasmar con éxito, porque pues, una cosa es escribir simplemente por escribir y otra cosa pues escribir para deleitar a los potenciales lectores, entonces hay que tener una muy basta artillería en varios aspectos para poder deleitar esos potenciales lectores

INVESTIGADOR ¿Cuál es su experiencia personal con la producción escrita?

DOCENTE: haber, han sido también pues muchas experiencias, la de que los chicos puedan con el tiempo ehhs dejar plasmado una serie de pensamientos, actividades, eh con base puede ser en un trabajo, en la lectura de una obra, en la lectura de un poema, pero realmente cuando uno se dedica a que los chicos trabajen y hagan algo para que posteriormente se sientan orgullosos o simplemente puedan después disfrutar y porque no corregir eso también que han escrito. Es muy satisfactorio, son muy satisfactorias las experiencias que uno obtiene en esos procesos, porque tanto la escritura como la lectura y otras actividades de nuestro idioma son procesos, eso no se logra de la noche a la mañana, ni en un año, procesos y que cada quien debe esforzarse al máximo o debe esforzarse de acuerdo a como quiera llegar a ser y lo que quiera llegar a ser, lo que quiera llegar a trascender.

INVESTIGADOR: bueno profe, esa sería su experiencia como docente, ehhs cuál sería su experiencia personal con los procesos de lectura

DOCENTE: haber, mi experiencia personal pues me ha llevado a poder enriquecer mi quehacer literario y mi quehacer como docente porque, porque realmente si uno no lee está perdido y máxime en un mundo como el de ahorita donde tenemos tantísima literatura, tanta información que realmente lo que nos hace falta es tiempo, entonces debemos de cierta manera tener avidez, digo yo de pronto para devorar metafóricamente gran parte de esa información y poder ir enriqueciendo día a día esa gran labor de ser docente y más que docente de ser formadores.

INVESTIGADOR: correcto, ¿puede describirme mediante qué actividades o estrategias lleva a cabo ejercicios de producción escrita en los estudiantes del grado 9-7 específicamente?

DOCENTE: haber, que estrategias, son varias las estrategias que he utilizado, por ejemplo el cuento loco, que consiste en que cada quien va diciendo una palabra y la va concatenando, uniendo con la anterior hasta el final, luego se lee y poco a poco se va recomponiendo, digamos así o arreglando el cuento hasta que se logre un escrito coherente, otra actividad con base en la lectura de una obra, otra actividad con base en las experiencias ehheh que a diario se pueden ver en el contexto o una anécdota, son varias las actividades y sobre todo uno debe mirar aquella que más atrape al estudiante porque debemos ser conscientes que hoy al chico ni le gusta leer ni le gusta escribir, entonces toca buscar eso que realmente motive al estudiante puede ser contar una anécdota y a raíz de eso ir ampliando, ampliando, ampliando su, su visión con base por ejemplo en la lectura de una obra o con base en las diferentes actividades que él vaya realizando, es realmente algo difícil pero con la orientación se pueden lograr muy buenos ejercicios escritos.

INVESTIGADOR: profe, pues me surgen acá una nueva pregunta y es ¿De pronto cuál es la mayor dificultad que usted evidencia en los estudiantes en el momento de enfrentar esos procesos de producción escrita?

DOCENTE: haber, que inconvenientes se encuentra uno y eso también como en todos son muy variados, esta desde el chico que no tiene comprensión de lectura, desde el chico que no sabe escribir, desde el chico que no sabe hablar, desde el chico que a veces ni siquiera ehheh sabe escribir las palabras, bueno son muchos los inconvenientes y que a veces uno dice tengo agotados los esfuerzos y y ya no sé qué hacer con algunos, con algunos chicos, pero realmente es, yo creo que el principal inconveniente y más que inconveniente es el reto que como docentes de lengua castellana debemos proponernos es, motivar, buscar la manera para que el chico se enamore de la lectura, para que el chico adquiera el hábito, darle

diferentes alternativas y que le mismo se dé cuenta que leer no es solo para pasar una asignatura, sino que es una actividad inherente a todo su quehacer como persona, no solo como estudiante. Porque el que lee tiene una cantidad de ventajas con respecto a las demás personas.

DOCENTE: bueno, puedo ver que usted le da gran importancia al leer, para así de pronto el estudiante llegar al proceso de producción escrita, ¿Estoy, estamos de acuerdo con esa afirmación?

DOCENTE: claro que sí, si no se lee, no se escribe y viceversa, esas son dos actividades que están muy, muy, muy concatenadas, muy unidas. Como puedo yo pedirle al disco duro algo, si no le he colocado también allí información, entonces, como puedo escribir si no se ha leído y para eso se necesita un gran bagaje como lector, para poder ir tomando experiencias de los otras personas y con base en eso poder plasmar la idea que quiero y así pues, realmente lograr algo bueno y exitoso.

INVESTIGADOR: bueno, profe ¿Qué opinión le merece el desarrollo de la competencia escritora en los estudiantes del grado 9-7?

DOCENTE: bueno, los estudiantes de 9-7, realmente como es uno de los grupos digamos así buenos entre comillas, de los grupos más dirigentes, más acuciosos, entonces cuando uno los motiva a escribir, ellos, ellos lo hacen no con tanta ligereza, o no con tanta agilidad, pero si puede uno lograr unas producciones buenas que realmente uno pueda evidencia allí que el estudiante domina sino todas, si por lo menos algunas de las que, de las que....

INVESTIGADOR: habilidades

DOCENTE: habilidades de nuestra lengua, que es suficiente y uno puede darse por bien servido que si no las domina todas porque hasta ahora está en ese

proceso, por lo menos si algunas lo puede hacer y poco a poco las demás se irán, se irán dando

INVESTIGADOR: bueno profe muchas gracias por su entrevista.

DOCENTE: con gusto.

Anexo 12: Certificado curso de protección de los participantes humanos de la investigación.



Anexo 13: Ejemplos de producciones de los participantes

El calentamiento global y lo que esta haciendo a nuestro hogar.

• Nosotros estamos dañando nuestro único hogar: la tierra.
El actor Estadounidense Leonardo DiCaprio en su discurso dijo: "No vengo a hablar aquí como un actor, vengo a hablar como un ciudadano, también menciona que si no detenemos el calentamiento global, más adelante se pondrá mucho peor.

• En su documental se observó lo que nuestros actos inhumanos le están haciendo a nuestro hermoso y único hogar,

¿Cuál es la principal causa de este fenómeno?

La contaminación es una de las principales causas de este fenómeno pero ¿Qué es la contaminación?: Se define como la introducción de sustancias u otros elementos que provocan que sea inseguro y dañe nuestro ecosistema. Aquí un par de ejemplos de países contaminados:

China: El humo que las fábricas sueltan, las fábricas provocan que ciudades como Beijing (capital de China) estén cubiertas de smog, los ríos que contaminan, los lagos como el lago Chao, están contaminado de sustancias químicas que hacen que los peces se mueran y sea inseguro nadar.

India: La población de la India se acerca mucho a la de China, por lo que el aumento de población hace que muchas más personas usen muchos más automóviles, y el humo que las autos sueltan contaminan el aire,

• ¿Que consecuencias nos trae este fenómeno?

Este fenómeno produce que unos glaciares se derritan más rápido de lo especificado por lo que si un glaciar muy grande se derrite provocaría que el nivel del mar aumente considerablemente, por lo que afectaría sobre todo a las islas, y también provocaría que el nivel del mar aumente y se provoque una escasez de agua,

• En conclusión, Basta ya de dañar nuestro hogar. Ya basta de hacer estas actos inhumanos que cada día dañan más nuestro único hogar, y muchos no tienen ni la más mínima idea de las terribles consecuencias, de lo que puede traer este fenómeno si lo seguimos empeorando,

UN MUNDO EN RUINAS

La tierra, un lugar con incontables paisajes, recursos únicos y preciados, aun así no logro entender ¿por qué estamos acabando con él?

El principal contribuyente a este daño irreparable al planeta somos nosotros mismos, el mal manejo de las basuras es un buen ejemplo. La sobre-población, está haciendo que gastemos nuestros recursos en grandes cantidades y mas rápido cada vez. También causa que la industria aumente su producción elevando la contaminación, quema de combustibles, la minería causando que aumente el calentamiento global.

¿Por qué sucede esto? de acuerdo con Orlando Escobedo 2014

"El dióxido de carbono y otros contaminantes del aire, se acumulan en la atmósfera formando una capa cada vez más gruesa atrapando el calor del sol". Aunque sabemos que nuestros actos son los que causan este evento, lo seguimos haciendo por aquella avaricia y conformismo, sin importarnos lo que pase al mundo, nuestro mundo.

Continuamos teniendo aquel comportamiento tan egoísta con nuestro planeta, sabiendo que hay alternativas para combatir este fenómeno el cambio esta en nuestras manos. No tenemos que hacer grandes cosas, ni dejar de hacer lo que nos gusta, solo tenemos que actuar con conciencia.

Nestor David Manrique Flores
codigo: 25

La basura "eres tú"

Nosotros somos la principal razón por la que el planeta muere. No estoy hablando de la basura de persona que puedes llegar a ser. ¡No!, estoy hablando de las malas acciones que al planeta lleva a la decadencia.

Un claro ejemplo de la basura que somos, son las industrias, que solo evaden el tema de la contaminación, aunque no son los únicos, nosotros ayudamos a contaminar con acciones cotidianas; por ejemplo, conducir un auto, arrojar basura, talar un árbol, algo curioso pero con solo el hecho de respirar estamos contaminando.

Somos los causantes de que ríos se sequen, glaciares se derritan. En unos cuantos años, tal vez nosotros no lo vivamos, pero nuestra descendencia si, habrán sequías extremas, falta de alimento. ¿Por qué seguir siendo tan egoístas?

Debemos cuidar nuestro medio ambiente ya que no hay otro lugar, donde vivir, este es nuestro hogar y es nuestra obligación cuidarlo. Y si el ser humano descubriera otros planetas habitables, sería lo mismo, porque quien no es capaz de cuidar su propio hogar, no cuidará el hogar de otros. Seremos la basura universal al llevar a nuestro planeta al exterminio.

Jhoan Alexis Garcia Moreno Grado: 9-7 cod: 10

Nosotros tenemos la culpa.

Todos sabemos que la tierra es nuestro único hogar, y a parte de ser el único es un lugar perfecto para que personas como nosotros habitemos; sin embargo, nosotros nos encargamos de destruir ese único lugar que tenemos contaminando de diversas maneras el medio ambiente.

Las personas día a día destruyen el mundo y como todo lo que podemos manipular tiene su fin. El planeta tierra se está acabando poco a poco a causa de nosotros, porque creemos que somos los únicos que poblan el mundo, esto ha llegado a tal punto de que la gente realice y ame campañas que se encargan de contaminar más el medio ambiente creyendo que todo esto es mentira. El gran actor Leonardo Di Caprio dice: "no hablo como un actor, hablo como un ciudadano preocupado", porque sabemos que los únicos que sufriremos las consecuencias de todo esto. Todos los días el hombre destruye cientos de árboles, por un material que puede resultar más beneficioso, pero, en otro punto de vista, estos árboles son los que absorben el dióxido de carbono que contamina nuestro ambiente, por lo que estamos acabando cada vez más con este mundo.

El CO_2 que quemamos la gasolina de nuestro auto, el humo de los cigarrillos que consumimos todos los días, las fábricas que trabajan con este material, son otras de las muchas causas que contaminan nuestro planeta tierra. Como lo mencioné anteriormente, hay gente que cree que todas estas catástrofes que ocurren diariamente, ocurren porque sí, ignorando que nosotros somos los únicos que causamos estos fenómenos.

En conclusión, si quieres en un futuro que tus hijos o las generaciones futuras tengan un buen lugar para convivir, no contamines; reduce el uso de bolsas plásticas, reduce el uso de automóviles y motocicletas, no tires basura a los ríos, reduce la tala de árboles, porque la próxima víctima de estas catástrofes puedes ser tú o alguna de tus seres queridos.

¿Ficción o Realidad?

Día a Día vivimos nuestras vidas: trabajamos, estudiamos, jugamos, comemos, etc. Y en algún momento nos hacemos la pregunta del millón: ¿Por qué hace tanto calor? La respuesta es el calentamiento global, pero, no tomamos conciencia de ello, debido a la publicidad, medios de comunicación, películas, etc; que al final olvidamos que este problema no es ficción, es una realidad.

Los polos se derriten, los animales se extinguen, los incendios e inundaciones aumentan, terremotos y desastres naturales. Nos estamos acostumbrando a estas situaciones, la volvemos cotidianas, hasta culpamos a Dios por esto; pero él no es el culpable, somos nosotros, que repetimos y repetimos este círculo vicioso.

Leonardo di Caprio en su conferencia con los líderes mundiales sobre el cambio climático, dijo una frase muy importante: "Creendo que el cambio climático, es un montaje de película de ficción, desaparecera". Él ha visto las consecuencias de este fenómeno (debido a que hizo una investigación y posteriormente un documental), por ello, nos invita a colaborar desde nuestros hogares, ya que, no se resuelve el problema con palabras, sino con acciones.

Así que, no nos dejemos influenciar por medios de comunicación populares únicamente, busquemos en otras fuentes y enteremonos de la realidad; no comamos entero, porque estaríamos beneficiando a aquellos que les sirve que no tengamos pensamiento crítico.

5-Mentarios.

Necesitamos tener una vida libre, sin decisiones de otro. "¿Pero por qué esa vida que uno se gana tiene que desperdiciarla en trabajar para ganarse la vida?" -MAFALDA.

Estamos atrapados, no en una sociedad que es dirigida por la ambición, el dinero, la corrupción y toda clase de estereotipos dañinos para la formación de un individuo como persona, sino en una cabeza plagada de miedos o preguntas, además de una mente reprimiendo pensamientos. ¿Pero por qué hace que nuestra mente "conciencia" nos doblegue de esa forma?

Bueno, no necesitamos ir muy lejos para responder esas preguntas. Desde muy niños estamos consumiendo conocimiento y aprendiendo de todo lo que pasa a nuestro alrededor, pero esto influye a tener una susceptibilidad al libre pensamiento de ideas en nosotros y a la falta de autoridad en lo que pensamos. ¡Claro! Como no vamos a ser vulnerables si lo único que hacemos para que no nos rechacen en un grupo de amigos, es no tener personalidad y hacer lo que los demás nos sugieren.

Esto tiene que cambiar, ya es hora de abrir los ojos, estamos en pleno siglo XXI y nosotros tenemos que ser protagonistas de nuestra vida, no un complemento.

-Emmanuel Galws Romero.

Sobras de un Planeta en declive.

Los seres humanos somos esa raza de las Películas de Hollywood, las cuales invaden, saquean y exterminan ecosistemas, pero con todas estas acciones también la erradicación de la vida en el planeta: "aunque creamos que vamos ganando, no es así".

Según un estudio realizado por la National Geographic en el 2011, reveló que en la fría zona del Ártico la capa de ozono está destruida en un 40% y aumentando, pero para no seguir con esta matanza debemos parar el filme ahora.

DiCaprio, un actor multi-galardonado gracias a sus personajes en la pantalla grande, está muy preocupado con lo que sucede actualmente, aunque lo importante ha destacar de él, no son sus millones, autos, mansiones o su gran atractivo físico. No, es su importante papel en la sociedad siendo un portavoz clave en la lucha para demostrar que el planeta azul va en declive muy rápido.

Este señor nos da múltiples estrategias para alargar más la vida de nuestro hogar. Ideas como la reducción de la basura en las grandes metrópolis. Por medio del reciclaje, retribuyendo monetariamente a las familias que produzcan su propia energía, limpia y renovable.

Estamos a cortas de una autodestrucción, seamos conscientes tengamos sentido de pertenencia. Esto es de todos. No tenemos porque ser los antagonistas del libreto, nosotros moriremos, ¿pero qué pasará con nuestra descendencia? ¿Este es el mundo que les queremos dejar? ¿Que se destruyan así mismos por culpa?

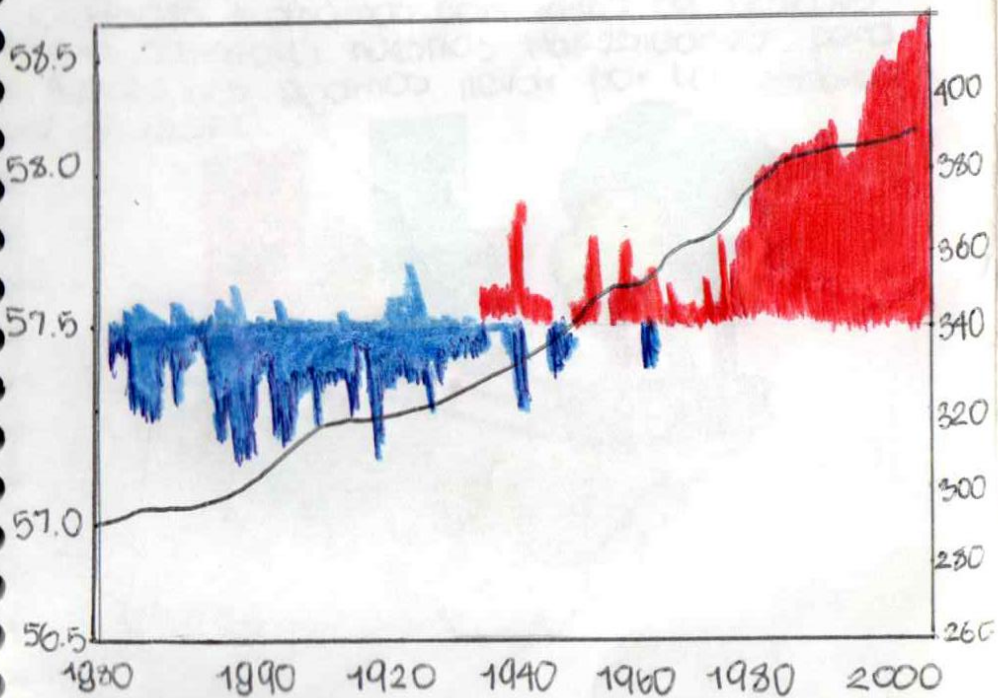
OMAR JULIAN TORRES MARTINEZ
Secuencia N° 1 Medio Ambiente

Y tú... ¿Qué haces Por el Planeta?

Nuestro planeta es nuestro hogar, y por eso Debemos cuidarlo y mantenerlo limpio, pero... ¿Qué haces tu por el Cuidado del planeta? Según la página *Cambio climático Global.com*. Se

Recopilaron una serie de datos que en la Actualidad muestran que el cambio climático en el planeta, es una Realidad. La temperatura ha aumentado un $0,8^{\circ}$ desde principios del siglo XX y que la mayor parte del cambio ha sucedido en las últimas 3 décadas.

A continuación una Gráfica que Demuestra este comportamiento.



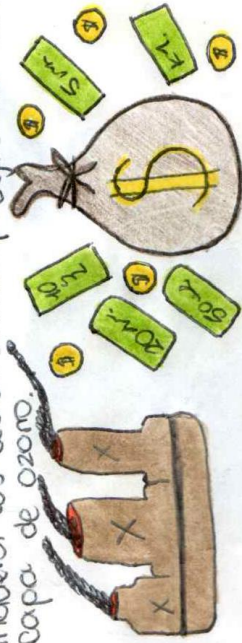
Comentario:

-El texto tiene presente una tesis. También presenta un argumento, argumento de autoridad y le falta un poco de información sobre el calentamiento global o simplemente no lo halla terminado el texto.

Se podría mejorar más argumentos ampliación de la estructura de texto y uno más, más amplia.



Con esto vemos el daño inmenso que hacemos a nuestro ecosistema, empezando por los grandes industriales, que no les interesa el planeta a costa de ganar dinero. Estos fábricas, industrias o empresas de diferentes tipos liberan gases efecto invernadero, los cuales alteran progresivamente la capa de ozono.



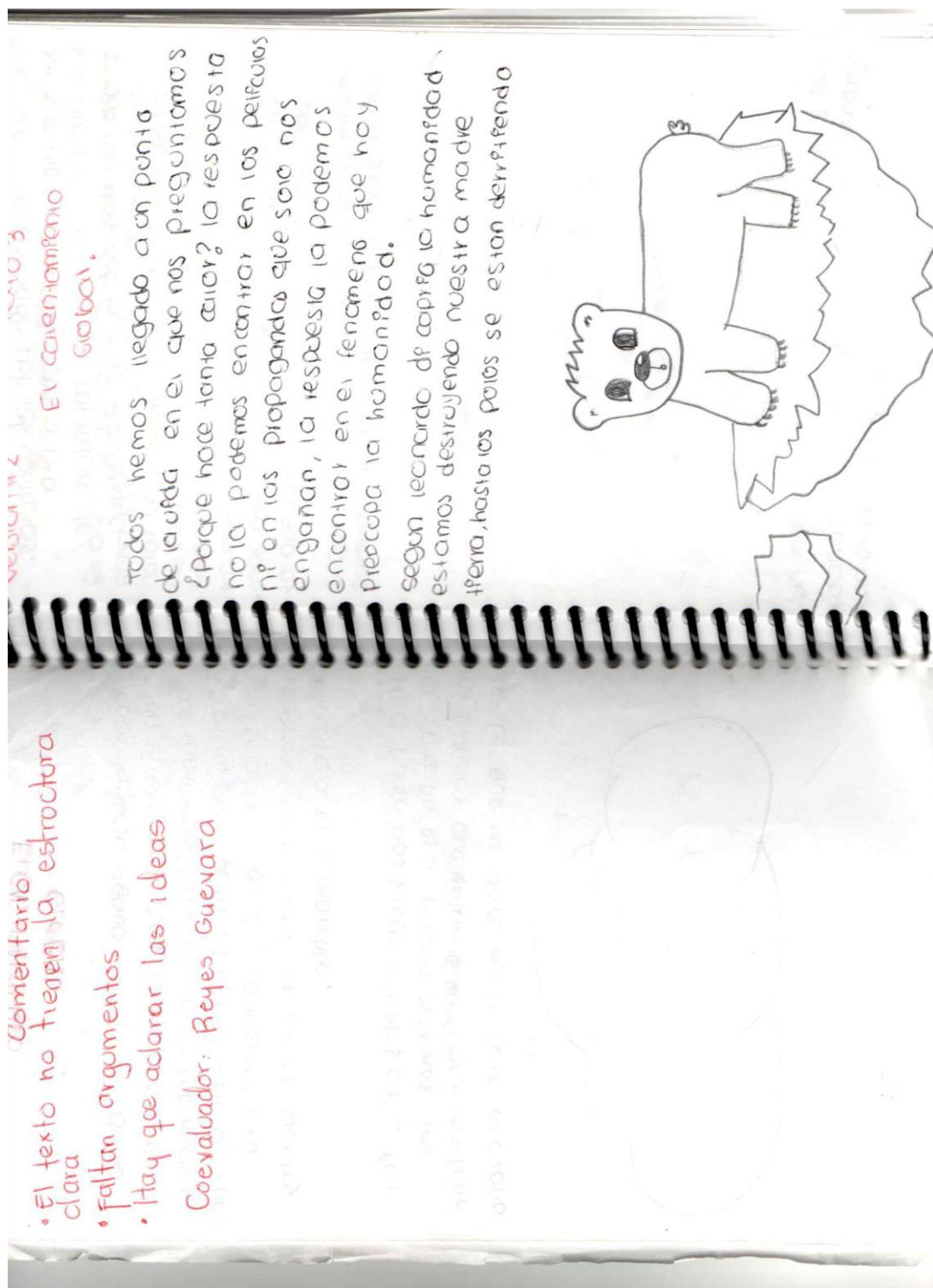
Otra gran causa del deterioro de nuestro planeta es la explotación de recursos naturales. El hombre destruye la naturaleza para construir vías, urbanizaciones y ciudades. Acabamos con miles de bosques para satisfacer nuestras necesidades, pero, a veces nos dejamos llevar por la ambición y el deseo.



En Conclusión Debemos cambiar nuestros malos habitos, nuestras malas costumbres perjudiciales al planeta, y Adaptarnos a un nuevo modo de vida.



Anexo 14: Comentario de texto proceso de coevaluación.



Anexo 15: Ejemplo de borrador de un texto.

Nombre: Emmanuel Galvis Romero Fecha:

Profesor: Materia: COD:08

Institución: "ITSEV" Curso: 9-7 Nota:

1. Texto ¿Y cómo que viene siendo la Paz?

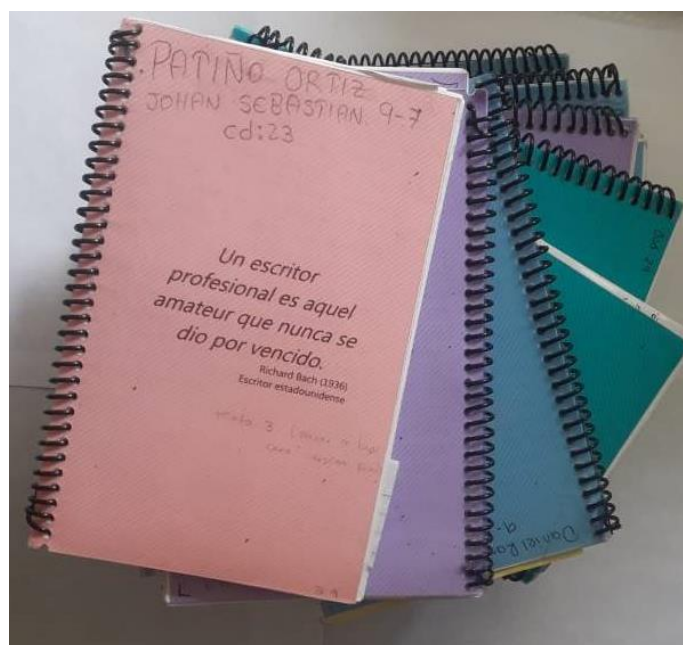
① No podemos encasillarnos en buscar la paz en un político, tratado o en falsas promesas que vienen de personas con ~~estas~~ ^{malas} intenciones. Por ejemplo, Rigoberta Menchú nos enfatiza en que ~~debemos~~ ^{debemos} empezar a trabajar la paz desde nuestro ámbito diario: la casa, trabajo, colegio y en lugares públicos, es verdad, ~~pues~~ ^{pues} no debemos decir que nuestro país ya respira paz. Cuando hay tantas problemáticas sociales y gran parte de nuestra niñez presenta síntomas de desnutrición, pero lo único que hacen es aprobar, nuestros gobernantes, son solicitudes para vender nuestros recursos naturales a otras naciones; y bueno digamos que ese dinero se utilizará para beneficio de todas esas comunidades que no pueden suar sus necesidades, pero ya sabemos a quienes van a beneficiar esos dineros. ~~no existe~~ ^{porque} ~~ya sabemos a quienes~~ ^{beneficiaron esos dineros}

En consecuencia, tenemos que ser conscientes ^{porque} que la palabra paz es un estado del alma y no es solo decirlo de dientes para afuera, en lo personal, la paz es algo que tengo que poner en práctica en mi vida, metas y en mis pensamientos, ~~pero~~ ^{pero} la paz la puedo conseguir, "bueno, empezando por respetar los argumentos y pensamientos de las demás personas. Dios no me dio alas ni super poderes que me den la autoridad para anteponerme a los pensamientos y acciones de los demás, cumpliendo mis objetivos, teniendo presente todo aquello que sueño tener."

La paz, mi paz, la conseguire cuando vea ~~que logre~~ ^{que logre} todo esto que tengo en mente ahora y sabiendo que todo fue correcto, sabiendo que no pase por encima de nadie para conseguir mis objetivos.

- Emmanuel Galvis Romero
12 de octubre, 2017.

Anexo 16: Cartillas de escritura



Anexo 16: Anexos por sesiones y registros fotográficos

SESIÓN 1

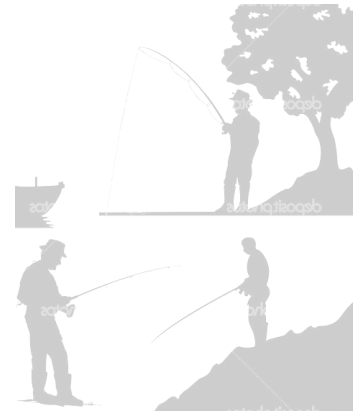
EL RÍO CAMBIA SU CAUSE

Allá abajo, cerca del río, vi un viejo cuyo nombre no importa. Tendrá uno ochenta y pico de años, su paso es poco firme, tiemblan sus manos, sus ojos lloriquean y se ríe a solas como si supiera algo muy cómico acerca de la humanidad.

En su época, el viejo era el mejor pescador de la comarca. “Yo los agarro hasta donde no existen”, solía decir. Sabía escoger las carnadas más convenientes para toda ocasión, la profundidad exacta donde nadaban las diferentes clases de peces y el tamaño preciso del anzuelo que se debía usar.

A poca distancia de la choza donde habitaba el pescador, el río hacía una vuelta cerrada, y era allí en aguas profundas y tranquilas donde le encantaba sentarse sobre un tronco que estaba a la orilla y lanzar su cuerda al agua. Allí nada más, ningún otro sitio le gustaba.

Pero la naturaleza no respeta las costumbres del hombre, y sucedió que durante un invierno hubo una creciente espantosa. Cuando las aguas volvieron a bajar, el río había abandonado su viejo cauce y se había alejado unos cincuenta metros hacia el oeste, formando un canal completamente nuevo. En el recodo donde nuestro pescador solía coger su presa, ya no quedaba sino un banco de arena.



Un hombre cuerdo, en su caso, se habría adaptado a las nuevas condiciones y buscado otro lugar para pescar. No así nuestro pescador; más terco que una mula y resistente a los cambios inevitables que trae el transcurrir del tiempo. Todavía, si uno quiere tomarse el trabajo de visitar el lugar, puedo ver al viejo sentado sobre el mismo tronco y pescando en el mismo banco de arena.

En línea en: <http://dinamicasojuegos.blogspot.com.co/2010/11/si-el-rio-cambia-de-cauce.html>

¿Qué mensaje explícito tiene la lectura?

¿Qué mensaje implícito tiene la lectura?

¿Cómo se evidencia esa situación en nuestra vida como estudiantes?

¿Y COMO QUÉ VIENE SIENDO LA PAZ?

Hablar de paz en Colombia, siempre ha sido un tema de actualidad e interés; un tema que debería ser objeto de reflexión de escritores, periodistas, profesores, científicos, abogados, economistas, sociólogos filósofos, padres, estudiantes y demás grupos sociales, que deben entenderse como responsables en la construcción de comunidades de y en paz, y no entregar tan valiosa responsabilidad a un gobierno o a un mandatario.

Primero, se debe tener claro el concepto de paz y este debe ser unificado. La paz no puede ser relativa en ningún sentido; por ejemplo, en Colombia matar es un delito y es duramente castigado por la justicia y por la misma sociedad, pero, muchas veces instituciones militares han matado a civiles inocentes y el pueblo o la justicia se han quedado callados; los medios no dan trascendencia a estas noticias, no se reclaman los derechos humanos; las familias permiten el silencio y su propio dolor; la injusticia se acepta al recibir un pago por las vidas de los inocentes; cuántas veces no hemos escuchado decir: “El gobierno me pago a mi hijo”; Pero... ¿Qué intensión tiene el gobierno al pagar por la muerte de un civil? ¿Es eso justicia? ¿Podría el dinero pagar una vida? Cuando una familia recibe dinero por un civil inocente asesinado por instituciones militares ¿estaría aportando a la paz?

Según Rigoberta Menchú¹⁸⁷ “La paz no es solamente la ausencia de la guerra; mientras haya pobreza, racismo, discriminación y exclusión difícilmente podremos alcanzar un mundo de paz”. Pero para no ir tan lejos, es posible aterrizar el tema de la paz en el seno de las familias. A diario vemos noticias aterradoras de violencia intrafamiliar, violaciones, maltratos, prostitución, drogadicción, abandono

¹⁸⁷ MENCHÚ .Rigoberta. frases célebres sobre la paz. En línea: <http://www.frasecelebre.net/temas/sociedad/paz.html>. Consultado el 20 de agosto.

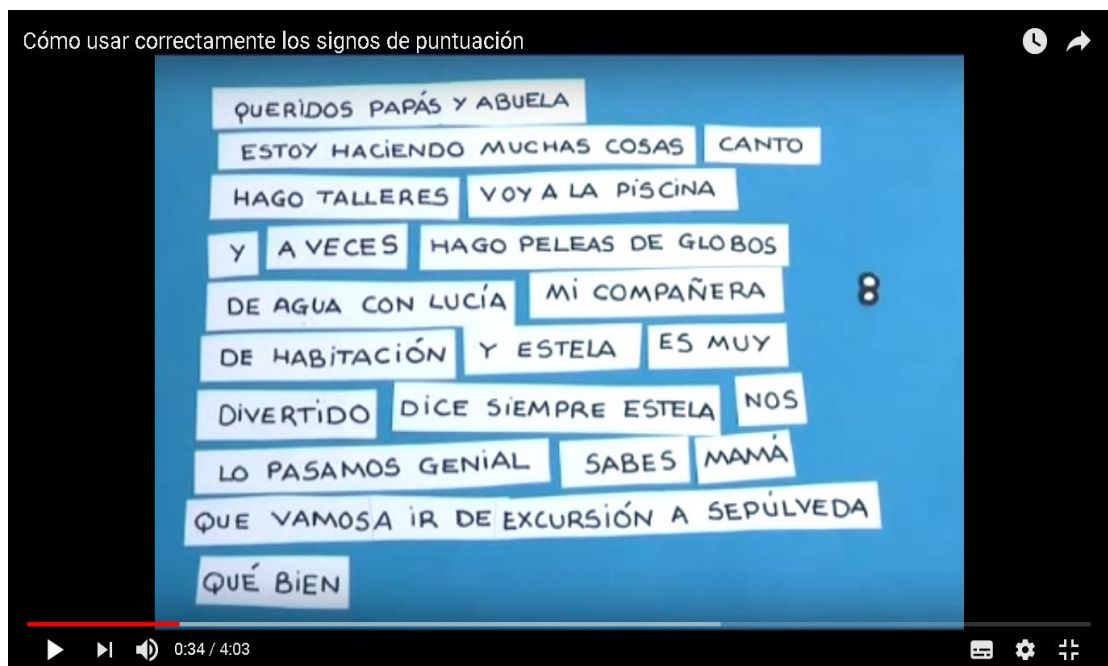
y demás problemáticas que se dan en las familias colombianas... ¡las situaciones más tristes o aterradoras se presentan en el hogar! Todavía no se ha tomado conciencia de que la familia es la base de la sociedad y es a partir de ella donde se debe empezar a construir entornos de paz. Aun los padres siguen perdidos en la búsqueda de una receta para educar a sus hijos, los hijos siguen pensando en que los padres son sus enemigos, los padres desconocen la importancia del ejemplo en la educación, los hijos hacen daño a la sociedad por desquitarse de lo pasa en su familia. Entonces, ¿Qué importancia tiene la familia en la construcción de la paz? ¿Qué responsabilidad tiene la familia en la construcción de ambientes pacíficos?

Hablar de paz será siempre más fácil que construir ambientes pacíficos. La construcción de la paz es un deber de todos y esto debe empezar desde la relación con nosotros mismos, después la relación con el entorno familiar para poder contribuir a la sociedad; sin embargo, ninguna situación familiar o personal podrá justificar la participación negativa en la construcción de sociedades pacíficas, pues no se es responsable de las acciones de los demás, pero sí de las propias; por lo tanto, un ciudadano educado bajo estos principios, en toda circunstancia, con sus acciones siempre proveerá ambientes de paz.

POR: SANDRA MILENA PAREDES OTERO

SESIÓN 2

VIDEO: <https://www.youtube.com/watch?v=yAAFm8I1xjw>



Cómo usar correctamente los signos de puntuación

QUERIDOS PAPÁS Y ABUELA
ESTOY HACIENDO MUCHAS COSAS
HAGO TALLERES
Y A VECES HAGO PELEAS DE GLOBOS
DE AGUA CON LUCÍA MI COMPAÑERA
DE HABITACIÓN Y ESTELA ES MUY
DIVERTIDO DICE SIEMPRE ESTELA NOS
LO PASAMOS GENIAL ¿SABES MAMÁ
QUE VAMOS A IR DE EXCURSIÓN A SEPÚLVEDA
¿QUÉ BIEN?

2:13 / 4:03

Cómo usar correctamente los signos de puntuación

AYER CONOCÍ A UN NIÑO SE LLAMA JUAN
NOS SENTAMOS JUNTOS EN EL COMEDOR
Y A ÉL TAMPOCO LE GUSTA LA SOPA
QUEDA POCO PARA VERNOS
MARÍA
PD: TENGO TANTAS COSAS QUE CONTAROS

2:23 / 4:03

AYER CONOCÍ A UN NIÑO. SE LLAMA JUAN.

NOS SENTAMOS JUNTOS EN EL COMEDOR.

Y A ÉL TAMPOCO LE GUSTA LA SOPA.

QUEDA POCO PARA VERNOS.

MARÍA

PD: TENGO TANTAS COSAS QUE CONTAROS...

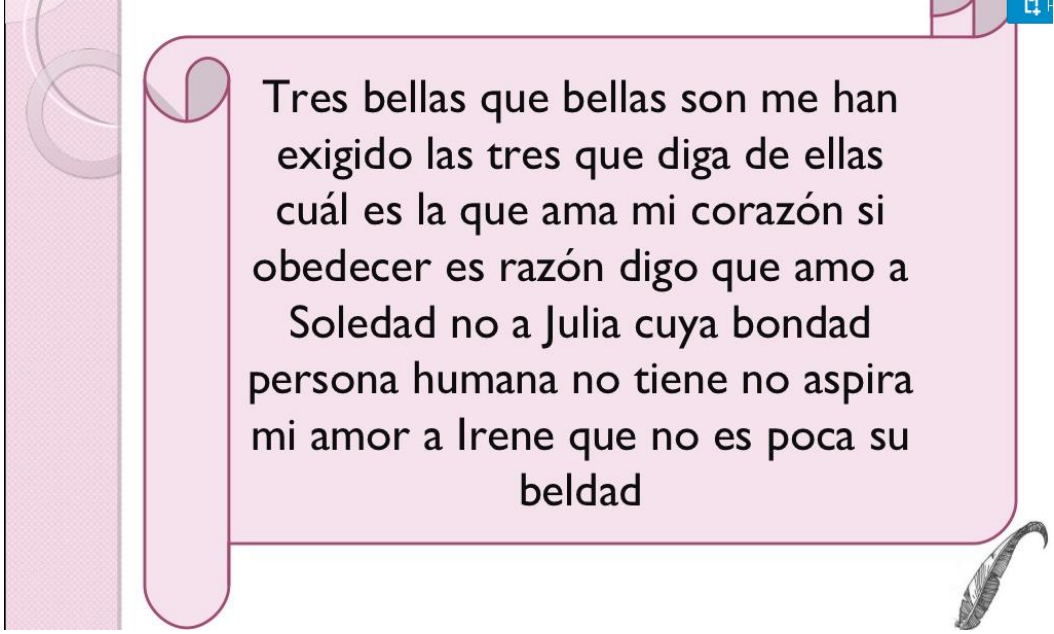
▶ ▶▶ 🔊 3:19 / 4:03

📄 ⚙️ 🔍

Segunda actividad



Un caballero frecuentaba la casa de una familia donde vivían tres hermanas. Ellas se llamaban Soledad, Julia e Irene. Este joven despertó, en cada una de ellas, un sentimiento particular aunque sin haber declarado su amor a ninguna de las tres. Ellas estaban enamoradas de este galán y se creían correspondidas. Para salir de duda, ellas le pidieron que diga de quién estaba enamorado, por lo que recibieron una décima sin puntuación alguna.



Tres bellas que bellas son me han
exigido las tres que diga de ellas
cuál es la que ama mi corazón si
obedecer es razón digo que amo a
Soledad no a Julia cuya bondad
persona humana no tiene no aspira
mi amor a Irene que no es poca su
beldad



Soledad, la primera de las
hermanas, quien creía ser la preferida, dio
lectura al texto con un entonación que
implicaba la siguiente puntuación:

*Tres bellas, que bellas son, me han exigido
las tres, que diga de ellas cuál es la que ama
mi corazón. Si obedecer es razón, digo que
amo a Soledad. No a Julia cuya bondad
persona humana no tiene. No aspira mi
amor a Irene, que no es poca su beldad.*

Julia, la segunda hermana, reclamó la preferencia al dar la lectura con la siguiente puntuación:



Tres bellas, que bellas son, me han exigido las tres, que diga de ellas cuál es la que ama mi corazón. Si obedecer es razón, digo que ¿amo a Soledad? No. A Julia, cuya bondad persona humana no tiene. No aspira mi amor a Irene que no es poca su beldad.

A pesar de que Julia parece ser la beneficiada, la lectura de Irene cambió situación. Irene leyó con la siguiente puntuación:



Tres bellas, que bellas son, me han exigido las tres, que diga de ellas cuál es la que ama mi corazón. Si obedecer es razón, digo que ¿amo a Soledad? No. ¿A Julia, cuya bondad persona humana no tiene? No. Aspira mi amor a Irene, que no es poca su beldad.

Presenta una idea principal.	Produce una o más oraciones correctamente	Utiliza signos de puntuación	Hace uso adecuado de conectores	Ortografía	Se evidencia una postura frente al tema	Responde al tema planteado y lo desarrolla satisfactoriamente	Argumenta sus ideas
Coherencia/ Semántica		Cohesión/ Sintaxis			Adecuación/ Pragmático		

SESIÓN 3

Actividad 2: formas de representar

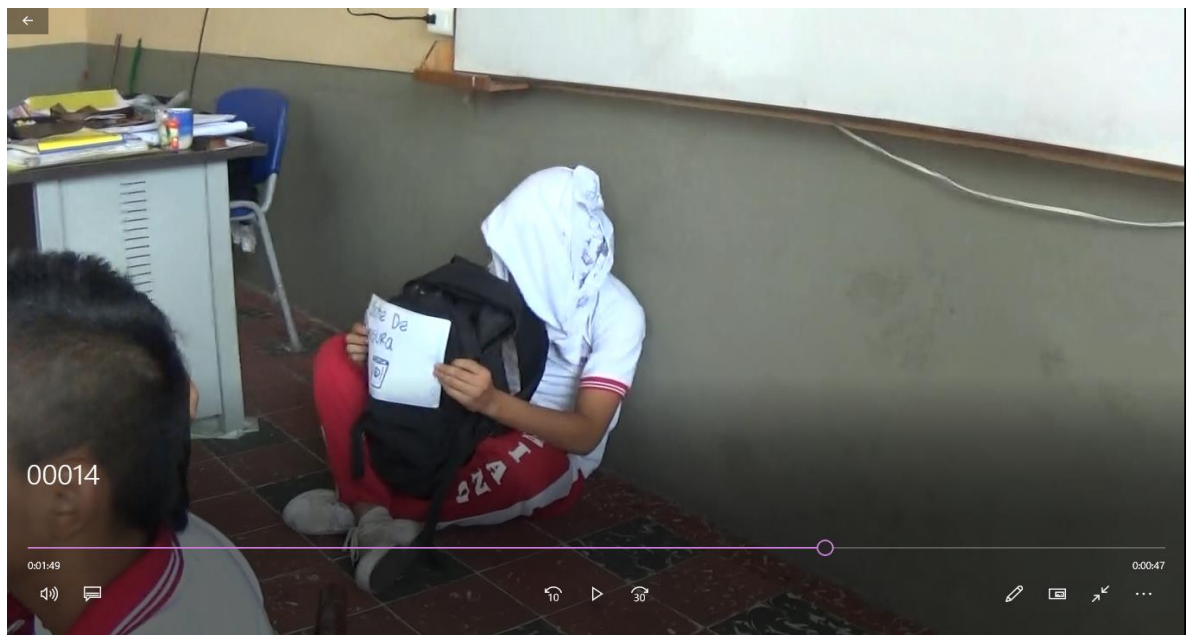
Una imagen donde representan como tema central los deportes y como ideas secundarias los diferentes vestuarios, lugares, tipos de deportes, elementos.



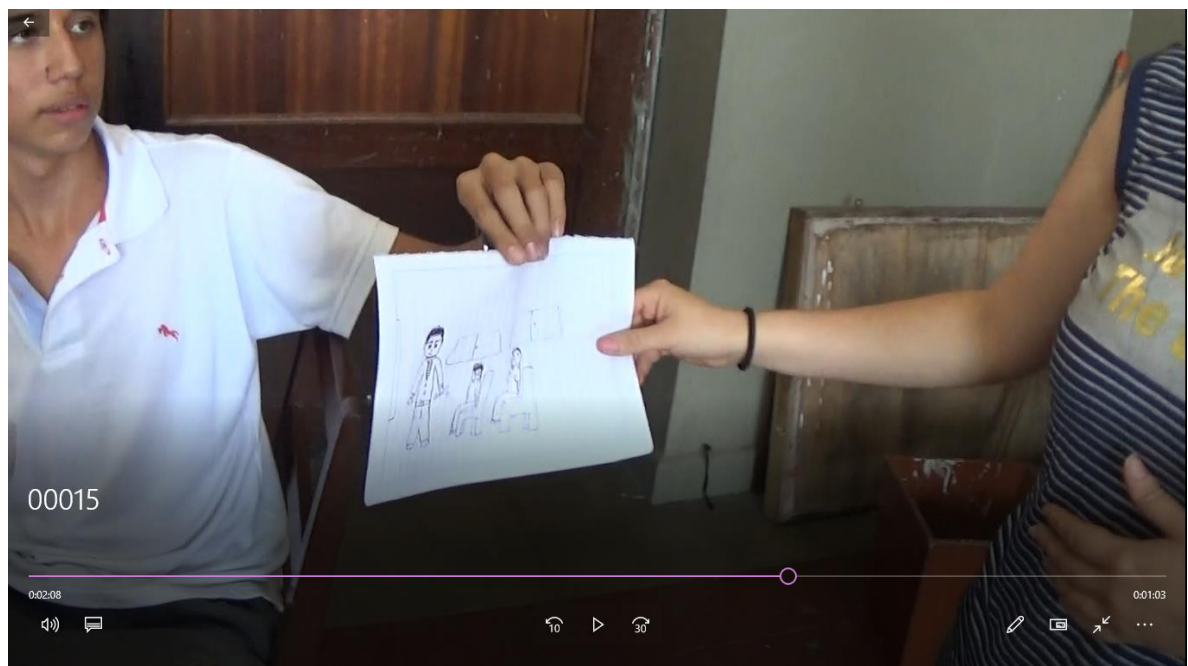
Un cuento: donde la idea principal es el tema y las ideas secundarias los hechos.



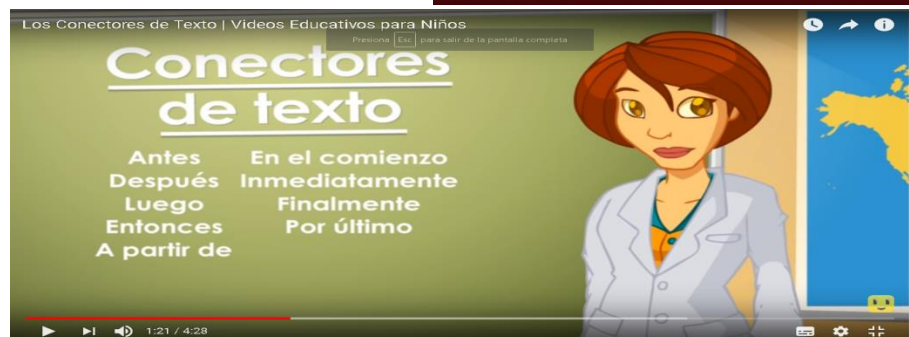
Dramatizado:



Por medio de un dibujo:



VIDEO 1:



Los Conectores de Texto | Videos Educativos para Niños

Conectores de oposición

Con todo	No obstante
A pesar de	Si bien
Aun así	Por otra parte
Pero	Por el contrario
Sin embargo	En cambio

1:50 / 4:28

Míralo también en:    

"Quiero correr la maratón
pero
me encuentro cansado"

"Quiero correr la maratón
a pesar de que
me encuentro cansado"

2:11 / 4:28

2:17 / 4:28

Los Conectores de Texto | Videos Educativos para Niños

Conectores aditivos

Y	Más aún
Además	Incluso
También	Hasta
Es más	Para colmo

2:47 / 4:28

Los Conectores de Texto | Videos Educativos para Niños

Comienzo
Ante todo
Para comenzar
Primeramente

Final
En fin
Por último
En suma
Finalmente
Terminando
Para resumir

Compartir

3:11 / 4:28

Los Conectores de Texto | Videos Educativos para Niños

Mamá:

Primero lávame la camiseta del equipo de fútbol, ponla a colgar y mañana no jugamos aunque llueva

3:41 / 4:28

Los Conectores de Texto | Videos Educativos para Niños

Mamá, lo de la camiseta ya no importa. Aunque no la tenía, jugué genial. Al final no era tan importante. En síntesis, gracias por tu preocupación.

3:56 / 4:28



Actividad 4: sesión 3

Plántulas y arbolitos



Muy pocas semillas llegan a germinar y crecer. La mayoría de ellas son comidas por los pájaros y otros animales durante el invierno. Por otra parte, muchas semillas no caen en un lugar adecuado para crecer. A muchos animales les gusta comer plántulas. De los miles de bellotas producidas por un gran roble, por ejemplo, sólo sobrevivirán unas pocas plántulas.

Ni siquiera los arbolitos están a salvo de los animales. Los ratones, las ratas de agua, las ardillas, los conejos, las liebres, los ciervos, etc., comen las cortezas o las hojas de los arbolitos.

Por ello, de todas las semillas producidas por un árbol, quizá sólo una o dos lleguen a convertirse en árboles grandes. Pero esto no importa demasiado en realidad, ya que un árbol puede vivir cientos de años y tiene, por tanto, mucho tiempo para producir bastantes árboles como él.



Mitos

Los mitos nunca son simples historias ficticias, sino que siempre simbolizan profundos cuestionamientos o paradigmas humanos. Por el hecho de estar ligados a la religión, quizás, es que son eternamente aplicables a casos que, a nivel global, representan cosas muy diversas de todos los aspectos de la vida.

Por ejemplo, según la mitología helénica, Prometeo, héroe rebelde y benefactor, robó el fuego a los dioses y lo entregó a los seres humanos; por lo cual Zeus lo castigó atándolo a una roca, donde, durante el día, un águila le devoraba el hígado, que le volvía a crecer durante la noche.

Prometeo, entregando el fuego a los hombres, hizo posible las artes. Este mito representa la afirmación de lo humano frente a lo divino. Prometeo es el símbolo de la persona moderna, preocupada por los problemas humanos. El fuego significa, al mismo tiempo, la inteligencia y la técnica; por medio de la inteligencia los seres humanos se esfuerzan por comprender el mundo y, por medio de la técnica, intentan transformarlo.

http://fcps.uaq.mx/descargas/prope2014/lectura_redaccion/3/comprehension_textos.pdf autor Prof. Christian Troncoso Castillo.

TEXTOS ANALIZADOS

la paz debería comenzar desde la casa
si en la casa no hay paz en nuestro
diario vivir tampoco aboá paz.

se debería ver paz en los colegios y
en los Hogares para Así ver paz
en nuestro diario vivir.

tendrían que matar la corrupción para ver
mas paz, los políticos de Hoy en día
son muy corruptos deberían matar
esa corrupción.

La paz no solo es la guerra la corrupción
también es motivo de paz Hay niños
que mueren de hambre por la corrupción
que Hay Hoy en día

versión 2 texto 1.

Pues la Paz es un tema muy importante. En la
vida, porque si no hubiera Paz en Colombia
o en otro país, No tendríamos tranquilidad en
nuestros Hogares, y los países estuvieran en
guerra, y nosotros los seres humanos no
tendríamos una tranquilidad segura.

La paz es una actividad que tenemos ^{Algunos} ~~países~~
~~países~~, porque, otros países no quieren
obtener la paz, y Prefieren Seguir en sus
problemas, o guerras.

los países que deben hablar y ^{obtener} ~~obtener~~ paz son:
Corea del sur, y Corea del norte. Esos dos países
están en una guerra enorme, ~~los~~ los
encuentros de esos países son super
peligrosos, porque siempre salen muchas
personas, que no están en esas guerras, salen
muy afectadas. ^{envolucrada}

Reflexión

La paz es algo muy importante. Para nuestro país, nuestra vida, para un futuro hacia el país. Nuestros Colombianos queremos una paz, para poder vivir en un país lleno de amor y armonía.

Queremos un país sin conflicto. Para poder lograr que se acabe "La guerrilla, E.L.N, ETC"

La paz mas importante comienza: La familia, Calle, Colegio, Universidad, ETC.

Quererse y respetarse uno a otra persona, tambien es tener y poder obtener la paz.

LA PAZ ES AMOR.

"Todos por un nuevo país: Paz y educación"

La paz es muy importante en todos los países, en todas familia, en todos los colegios, en todas las universidades ETC.

1. Texto ¿Y como que viene siendo la Paz?

No podemos encasillarnos en buscar la paz en un politico, tratado o en falsas promesas que vienen de personas con otras intenciones.

Rigoberta Menchu nos enfatiza en que debemos Empezar a trabajar la paz desde nuestro ambito diario: La casa, trabajo, colegio y en lugares publicos, es verdad, pues no debemos decir que nuestro país ya respira paz, cuando hay tantas problemáticas sociales y gran parte de nuestra niñez presenta sintomas de desnutrición, pero lo único que hacen es aprobar, nuestros gobernantes, son solicitudes para vender nuestros recursos naturales a otras naciones, y bueno digamos que ese dinero se utilizara para beneficio de todas esas comunidades que no pueden suir sus necesidades, pero ya sabemos a quienes van a beneficiar esas dineras.

Tenemos que ser conscientes que la palabra paz es un estado del alma y no es solo decirlo de dientes para afuera. En lo personal la paz es algo que tengo que poner en practica en mi vida, metas y en mis pensamientos. Pienso que la paz la puedo conseguir, bueno empezando por respetar los argumentos y pensamientos de las demas personas. Dios no me dio alas ni super poderes que me den la autoridad para anteporarme a los pensamientos y acciones de los demas, cumpliendo mis objetivos, teniendo presente todo aquello que sueño tener.

La paz, mi paz, la conseguire cuando vea que logre todo esto que tengo en mente ahora y sabiendo que todo fue correcto, sabiendo que no pase por encima de nadie para conseguir mis objetivos.

SESIÓN 4.

1. Identifica el mensaje explícito y el mensaje implícito en el siguiente texto.



2. Identifica el mensaje explícito y el mensaje implícito en el siguiente texto



3. Identifica la idea principal del siguiente párrafo y una idea secundaria:

El uso de internet en los adolescentes

Internet se ha convertido hoy día en una herramienta indispensable en la vida de las personas. Sería difícil, especialmente para los más jóvenes, concebir un mundo en el cual "no estemos conectados".

Ingo Lackerbauer, en su libro "Internet", señala que la importancia de internet en el futuro desborda todo lo acontecido hasta ahora, se está convirtiendo en el "medio de comunicación global". No hace falta explicar con detalles los beneficios de estas maravilloso invento tecnológico. Nos permite educarnos, conocer, disfrutar. Es decir, es una herramienta multiuso. Precisamente, es este uso el que puede volverse negativo. Estamos hablando de la adicción al internet. Muchos jóvenes pasan una gran parte del día navegando por páginas, publicando en las redes sociales, o viendo videos en youtube.

Usar el internet para el entretenimiento no es algo malo en sí. Lo malo es abusar. El mundo de la web está plagado de conocimientos muy útiles, lo ideal sería también utilizarse en esa faceta, y que no sea solo como manera de ocio.

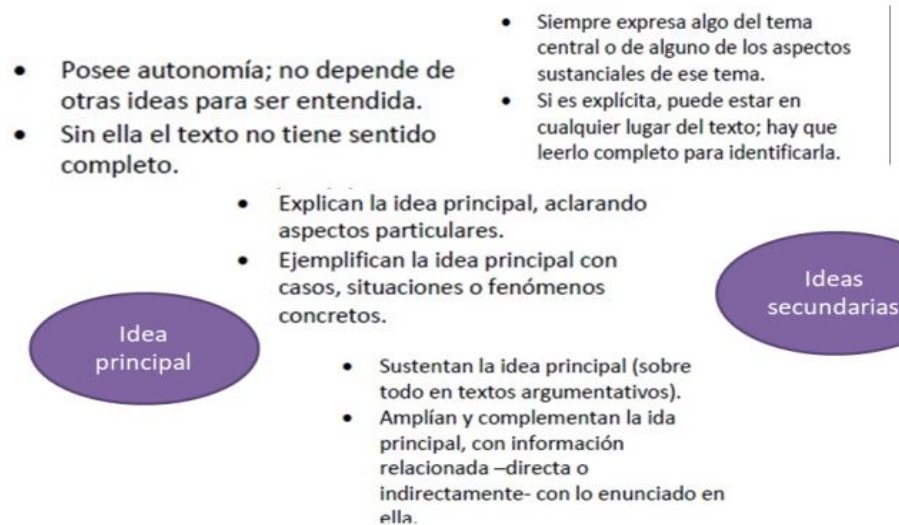
¿Cuales son los perjuicios que puede acarrear la adicción a internet?. Debido a que el adolescente pasa un tiempo considerable frente al ordenador, una de las mayores consecuencias es la pérdida de una vida social activa. Es probable que pierda el contacto que tenga con sus amigos más cercanos, y pase más tiempo con los amigos "virtuales".

<https://www.milejemplos.com/lenguaje/ejemplos-de-textos-argumentativos.html>

4. Responde:

- ¿qué es una idea principal y cuantas pueden parecer en el texto?
- ¿qué es una idea secundaria?
- ¿cuántas pueden aparecer en el texto? Y
- ¿que función tiene en el texto?

5. Organiza el cuadro comparativo:



6. Completa con el conector adecuado.

Su gentileza y amabilidad que Todo.	Tuya hoy la beca si seguido mis consejos.
a) hicimos - se malograra b) hizo - consiguiera c) hicieron - consiguieran d) permitieron - arreglaran e) indicó - fuésemos	a) será - hubieras b) sería - hubo c) será - hubiéramos d) es - hubiesen e) sería - hubieras

7. Subraya los conectores y realiza una lista de ellos.

- | | |
|---|-------|
| 1. Traicionaste mi confianza; por eso, no te perdono. | _____ |
| 2. Fuiste justo, por lo tanto, recibirás un premio. | _____ |
| 3. Tengo calor, en consecuencia, me quitaré la chompa. | _____ |
| 4. Lee el texto; luego, resuelve el cuestionario. | _____ |
| 5. Primero, echa la harina; después, los huevos. | _____ |
| 6. Es médico; además, educador. | _____ |
| 7. Me sentí un poco mal; sin embargo, seguí trabajando. | _____ |
| 8. Recibí peluches, flores, chocolates; también bombones. | _____ |
| 9. Compré flores, pero olvidé los lazos. | _____ |
| 10. Lávate las manos, después almuerza. | _____ |

8. EJERCICIO DE COHERENCIA Y COHESIÓN.

Las siguientes oraciones no están directamente relacionadas. Intente vincularlas, utilizando conectores. Si lo estima necesario, puede efectuar algunos cambios.

- 1.- Ismael tiene que leer un libro.
- 2.- Las calles del centro están mojadas.
- 3.- El regalo te gustó mucho
- 4.- El muchacho no tiene ganas de leer.
- 5.- Gerardo tiene que ayudarla en sus estudios.
- 6.- Llovió muy fuerte en Santiago.
- 7.- Antonia lo invitará al cine
- 8.- Estabas muy feliz.

LA HIPOCRESIA

La sociedad se desintegra.
Cada familia en pie de guerra.
La corrupción y el desgobierno
hacen de la ciudad un infierno.
Gritos y acusaciones,
mentiras y traiciones,
hacen que la razón desaparezca.
Nace la indiferencia,
se anula la conciencia,
y no hay ideal que no se desvanezca.
Y todo el mundo jura que no entiende
por qué sus sueños hoy se vuelven mie***.
Y me hablan del pasado en el presente,
culpando a los demás por el problema
de nuestra común hipocresía.

El corazón se hace trinchera.
Su lema es sálvese quien pueda
Y así, la cara del amigo
se funde en la del enemigo.
Los medios de información
aumentan la confusión,
y la verdad es mentira y viceversa.
Nuestra desilusión
crea desesperación,
y el ciclo se repite con más fuerza.
Y pérdida entre la cacofonía
se ahoga la voluntad de un pueblo entero.
Y entre el insulto y el Ave María,
no distingo entre preso y carcelero,
adentro dela hipocresía!

Ya no hay Izquierdas ni Derechas:
sólo hay excusas y pretextos
. Una retórica maltrecha,
para un planeta de ambidiextros.
No hay unión familiar,
ni justicia social,
ni solidaridad con el vecino.
De allí es que surge el mal,
y el abuso oficial
termina por cerrarnos el camino.
Y todo el mundo insiste que no entiende
por qué los sueños de hoy se vuelven mie***.
Y hablamos del pasado en el presente,
dejando que el futuro se nos pierda,
viviendo entre la hipocresía.

(RUBEN BLADES)



TIPOS DE ARGUMENTOS:

✓ **Argumentos causales:** Sustentan causas, hechos o situaciones que anteceden y explican el origen de alguna nueva situación.

Ejemplo: La tesis *la contaminación daña la salud* puede ser apoyada con el hecho de que en las ciudades contaminadas han aumentado las enfermedades respiratorias.

✓ **Argumentos empíricos:** Acuden a la ejemplificación de lo que se afirma en la tesis, con el fin de señalar causas específicas que buscan comprobar la veracidad de la tesis.

- Se basan en ejemplos concretos. Así, la tesis «La mayoría de los países desarrollados aprovechan sus residuos», se puede apoyar en argumentos de ejemplificación como los siguientes:
- *Alemania recicla su papel usado desde hace muchos años.*
- *Japón fabrica objetos de plástico a partir de plástico ya usado.*

✓ **Argumentos analógicos:** Enfatizan en un caso específico como acto de otro. Estos apoyan enunciados generalizados recurriendo a un caso de un nivel similar.

“Si Roberto que nunca estudió música y no sabe tocar ningún instrumento, logró componer una canción que es un éxito, yo que sí estudié música y sí se tocar instrumentos, podré componer música con mayor facilidad”¹⁸⁸

“Algunas personas consideran que las pruebas de preselección para los maestros son injustas, que son un tipo de doble prueba. “Los profesores ya son graduados universitarios”, dicen. ¿Por qué deberían ser examinados? Es sencillo. Los abogados también son graduados universitarios y graduados de escuelas de formación profesional, pero tienen que presentar el examen de certificación para ejercer la abogacía. Asimismo, algunas profesiones piden a los posibles miembros demostrar que dominan la materia presentando y aprobando exámenes de certificación: contadores, actuarios, médicos, arquitectos. No existe razón por la que no se les pida hacer lo mismo a los maestros”.

✓ **Argumentos de autoridad:** Hacer uso de una fuente experta en el tema, con reconocimiento o validez e imparcialidad, en este tipo de argumentos se debe considerar un nivel de sesgo en la fuente.

Ejemplo: El cerebro humano tiene la capacidad para anticipar el peligro. Científicos de la Universidad de Washington han comprobado que una capacidad para poder leer claves en el medio ambiente, las que para otros pueden ser imperceptibles, sería la que permite que algunas personas intuyan lo que va a suceder. Los expertos identificaron un área del cerebro que actúa como un sistema de alerta temprana; este sistema, según ellos, habría

¹⁸⁸ URL del artículo: http://www.ejemplode.com/29-logica/2865-ejemplo_de_argumentos_analogicos.html
Leer completo: ejemplos de Argumentos analógicos.

sido la razón, por ejemplo, de que aborígenes asiáticos siguiesen a los animales que escaparon del tsunami en diciembre de 2004.

✓ **Argumentos Deductivos:** Se presentan leyes generales para apoyar ideas en particular.

- Premisa I: La carne roja es rica en hierro.

Premisa II: El bistec es una carne roja.

Conclusión: El bistec contiene hierro

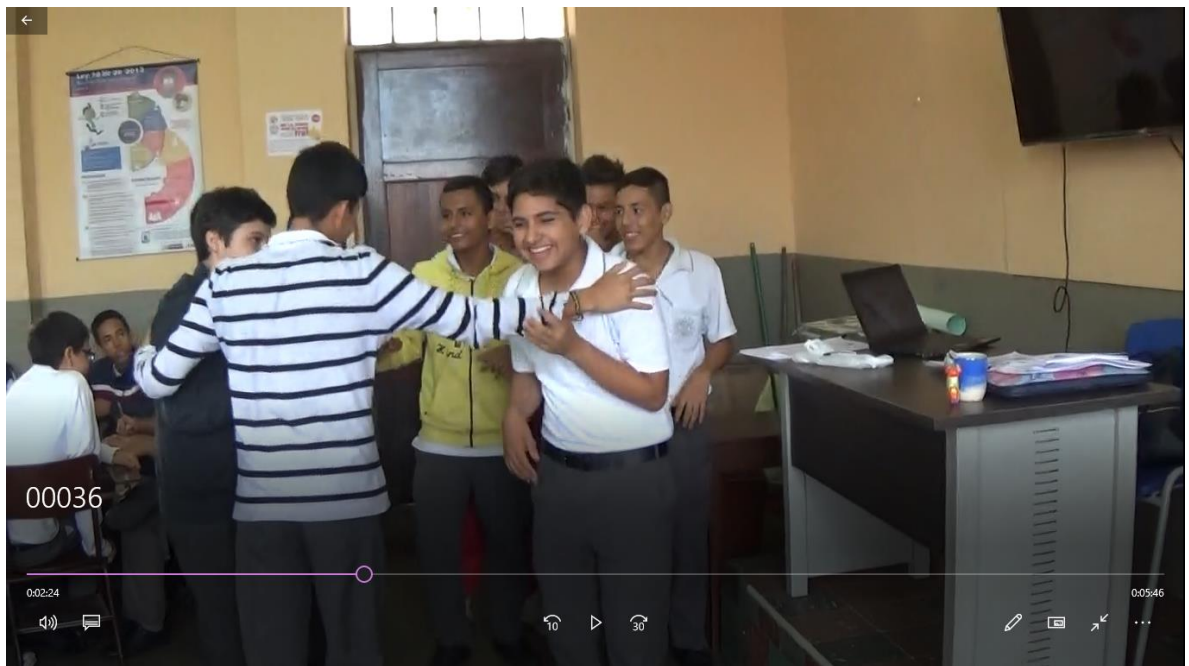
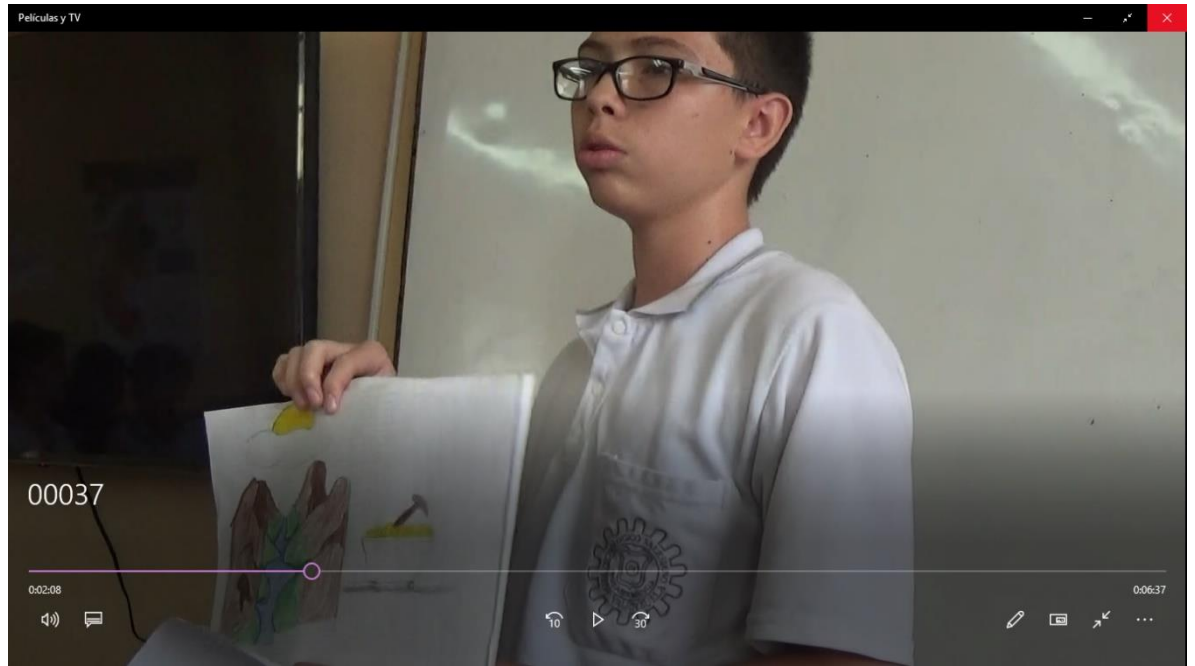
- Premisa I: Los reptiles son animales de sangre fría.

Premisa II: Las serpientes son reptiles.

Conclusión: Las serpientes tienen sangre fría.



Socialización:



El calentamiento global

Por Orlando Cáceres Ramírez

Actualizado 10 de septiembre de 2014

Una cuestión bastante lógica es que los dueños de la casa se preocupen por mantenerla cuidada. Todos queremos una casa muy bonita, con su jardín, su patio, su sala de estar. Ya que de esa forma nos sentimos cómodos. Esa comodidad nos ayuda a sentirnos bien, y que otras personas que visiten nuestra casa también se sientan confortables.

Sería ilógico pensar que el propio de la casa pudiera realizar actos que vayan en deterioro de su hogar. Sin embargo, eso es exactamente lo que pasa con la humanidad, y su hogar, el planeta tierra. El hombre, nosotros, estamos destruyendo ese ambiente en el cual vivimos todos los días. Lo hacemos como si fuera que no es nuestro. Cuando en realidad se trata de nuestro único hogar.

La tierra es un hábitat perfecto, se regenera, se nutre por si sola. Es un proceso natural. El abuso en el manejo de los recursos naturales, ese proceso se está obstaculizando, y una de sus consecuencias es el calentamiento global, el cual a su vez, genera otros fenómenos como el cambio climático, inundaciones, entre otros. ¿En qué consiste en verdad este proceso? En primer lugar, se trata de un fenómeno que no debería de ocurrir de esta forma.

El calentamiento global, como su nombre lo indica, es el aumento progresivo en la temperatura global. La atmósfera y los mares experimentan un incremento inusual en su temperatura, causando varias consecuencias negativas a los ecosistemas.

Un reciente informe del Panel Intergubernamental sobre el Cambio Climático de la ONU, brinda datos que deben ser tenidos en cuenta por los gobiernos. El mismo señala que "La emisión continuada de gases de efecto invernadero provocará más calentamiento y cambios a largo plazo en todos los componentes del sistema climático, lo que aumenta las probabilidades de consecuencias severas, generalizadas e irreversibles para las personas y los ecosistemas. Los peligros del cambio climático probablemente sean alto o muy altos para finales del siglo XXI", indica el informe.

La ciencia, por un lado, ha demostrado que nuestro planeta ha pasado por procesos normales de calentamiento y enfriamiento a lo largo a través de procesos de miles o millones de años. Sin embargo, ahora, el ritmo acelerado de la vida humana, en todos los aspectos, está causando cambios en la composición de la tierra en menos de un siglo. Actividades como la deforestación y la

producción excesiva de los gases que causan el efecto invernadero, entre otros, han contribuido a producir el calentamiento global.

Cuidar nuestro hogar: La tarea más importante. ¿Cómo podría usted contribuir a disminuir los efectos del calentamiento global? La respuesta es simple: ahorrando energía. De esa manera se conservan mejor los recursos naturales. No desperdiciar, por ejemplo, electricidad, el agua. Pequeñas tareas pero generan un gran beneficio. Sobre todo, lo difícil es crear un sentido de responsabilidad en las personas

Referencia: Orlando Cáceres Ramírez. Actualizado 23 de septiembre de 2016. En línea en: <https://www.aboutespanol.com/ejemplos-de-ensayos-cortos-2879489>

LA EUTANASIA

Por Orlando Cáceres Ramírez
Actualizado 10 de septiembre de 2014

La palabra eutanasia tiene origen griego. Deriva de "eu", que significa bien", y de thanatos, que equivale a muerte. Es decir, el buen morir o buena muerte. En Grecia la eutanasia era entendida como una especie de muerte sin dolor y honorable. Es decir, no planteaba un cuestionamiento moral respecto a su práctica, ya que era preferible a una vida mala o indigna.

En la Edad media, las creencias religiosas sentaron posturas en contra, considerando que la vida humana era un obsequio de Dios, por tanto, solo él tenía derecho sobre ella, y no así la persona. La Asociación médica mundial se refiere a esta práctica en los siguientes términos: La eutanasia, es decir, el acto deliberado de poner fin a la vida de un paciente, aunque sea por voluntad propia o a petición de sus familiares, es contraria a la ética. Ello no impide al médico respetar el deseo del paciente de dejar que el proceso natural de la muerte siga su curso en la fase terminal de su enfermedad

Desde el punto de vista religioso, la Iglesia Católica condena a la eutanasia de la siguiente forma, en la encíclica Evangelium Vitae: "la eutanasia es una grave violación de la ley de Dios, en cuanto eliminación deliberada y moralmente inaceptable de la persona humana. Esta doctrina se fundamenta en la ley natural y en la Palabra de Dios escrita; es transmitida por la Tradición de la Iglesia y enseñada por el Magisterio ordinario y universal. Semejante práctica conlleva, según las circunstancias, la malicia propia del suicidio o del homicidio.

Adueñarse de la muerte, procurándola de modo anticipado y poniendo así fin dulcemente a la propia vida o a la de otros" (n. 64) o, más propiamente, "en

sentido verdadero y propio se debe entender (la eutanasia como) una acción o una omisión que por su naturaleza y en la intención causa la muerte, con el fin de eliminar cualquier dolor. La eutanasia se sitúa, pues, en el nivel de las intenciones o de los métodos usados"

Se trata de un tema polémico que requiere un análisis profundo. Aunque para muchos sea fácil decir, por ejemplo "cada uno tiene derecho sobre su vida, y por tanto, puede decidir si terminarla o no". Sin embargo, ese tipo de comentarios no constituyen verdaderos argumentos para un debate que debe ser serio y detallada.

Por ejemplo, si una persona está en depresión, y con ciertos problemas físicos, y solicita un suicidio asistido. ¿Qué se debe hacer? ¿Se debe hacer caso a los deseos de esa persona y ayudarla en su propósito? Mi posición, en este caso, es negarle a esa persona lo que está pidiendo.

La cuestión es compleja y cada caso es único. El respeto a la voluntad del paciente es importante, sin embargo, muchas veces esa voluntad puede verse afectada emocionalmente y lleva a tomar decisiones al paciente que, quizás, en principio no aceptaría.

Quienes solicitan terminar con su vida están ejerciendo, obviamente el ejercicio de su libertad. Aquí se entra ya en un debate más filosófico, porque se podría cuestionar que tan libre está siendo el deseo de esa persona de poner fin a su existencia. Es decir, existe un alto riesgo de pervertir la eutanasia en suicidio.

En el aspecto jurídico el autor Marcelo Palacios señala que es preciso recordar que a menudo se olvida o soslaya que la expresión el derecho de todas a la vida implica inequívocamente el derecho de cada persona a la suya, incluyendo su final, no el de otros (individuos, sociedad, Estado) a decidir sobre ella.

Referencia: Orlando Cáceres Ramírez. Actualizado 23 de septiembre de 2016. En línea en: <https://www.aboutespanol.com/ejemplos-de-ensayos-cortos-2879489>

SESIÓN 5

INVENTA UN "POR QUÉ"

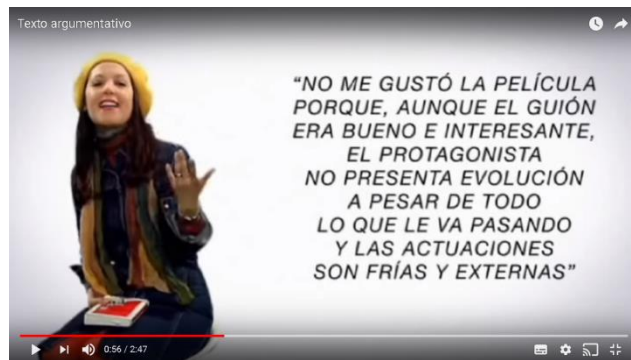
- _____ estoy de acuerdo con la adopción por parte de parejas
homosexuales porque _____

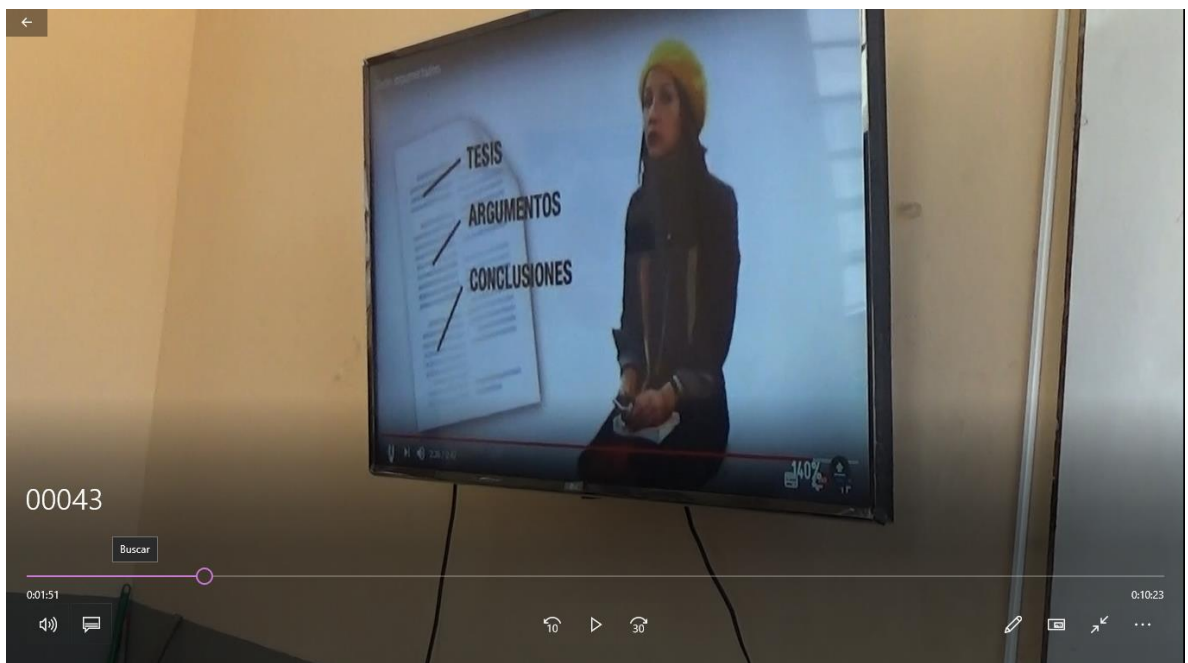
- _____ estoy de acuerdo con el aborto porque

- _____ gusta estudiar en un colegio de solos hombres porque

Video:







Proyección de Textos:

¡ Hipocresía de un Colombiano!

La hipocresía en Colombia hoy en día, es uno de los temas más hablados, por la corrupción, problemas familiares, delincuencia y en especial la hipocresía que cada colombiano lleva en su interior.

Muchas veces los colombianos pensamos, que cuando sucede un desastre natural o alguna otra tragedia en otro país, decimos "Que lastima" "Necesitan ayuda" o cosas así por lo particular. Aunque a veces tenemos la oportunidad de ayudarlos realmente la mayoría, no lo hace ¡Y por que es?, por la hipocresía! porque nosotros pensamos o a veces decimos, ¿go? Sucedió allá y es obvio que no va a suceder acá, realmente nadie sabe lo que le prepara el destino a cada uno de nosotros.

Hoy en día la hipocresía y la credulidad, de un colombiano se refleja en el paramo de Santurbay, vendiendo recursos y regalando, uno de los principales patrimonios Colombianos.

La hipocresía puede Ser Vencida
Con la union del pueblo! 😞 ✂️

nací en colombia!

por que colombia, por que no estados Unidos o Europa.

me lo e preguntado muchas veces por que nací en colombia y no en otro país, con el pelo rubio, ojos verdes, color de piel blanca, alto con un buen peinado. pero si hubiere nacido en otro país no hubiere tenido unos buenos padres como los que tengo ahora, no hubiere conocido amis amigos, no hubiere pasado tiempo con los que conosco ahora.

cuando pienso en todo eso solo para Recuerdo buenos momentos y digo que bueno que nací en colombia, sus lindos paisajes, su linda gente. ~~estaba~~ y ahí en ese instante respondo mi pregunta por que no colombia. fin.

Rejilla de coevaluación:

TIPOS DE ARGUMENTOS				ESTRUCTURA					
autoridad	empíricos	causales	Deductivos	Escribe solo un argumento	Escribe dos o más argumentos que se relacionan entre sí.	Los argumentos se organizan en un plan	Presenta una tesis	Desarrollo de argumentos	conclusión

SESIÓN 6

Video: Qué opinan los jóvenes de las letras de algunas canciones



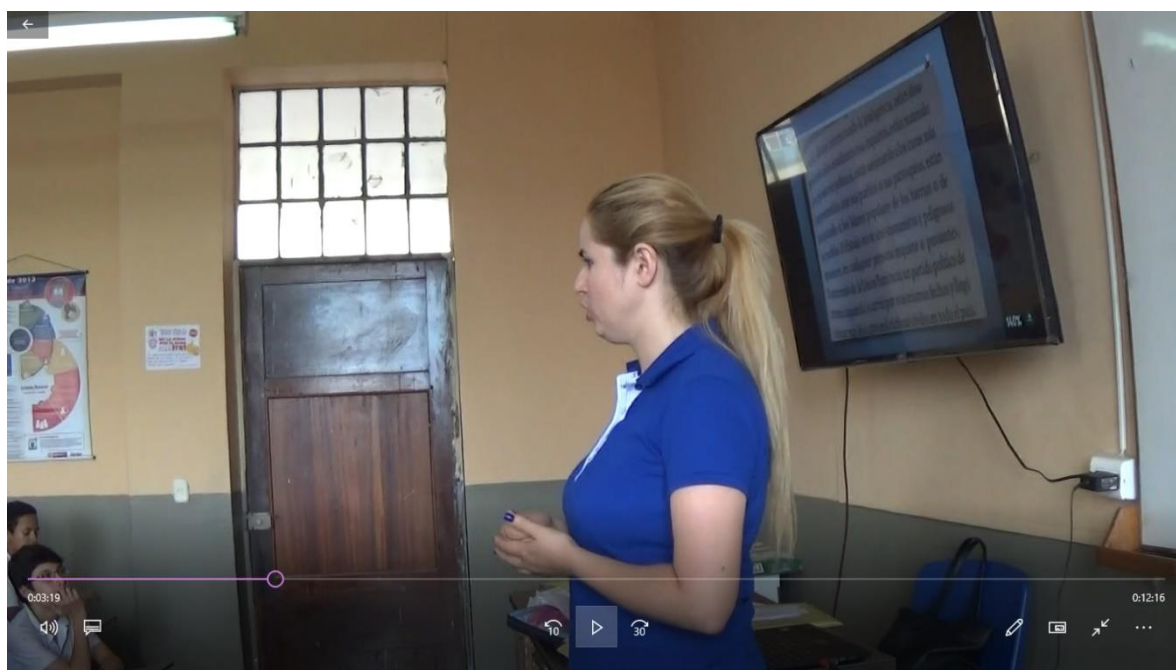
Lectura de un fragmento del texto "El olvido que seremos" de Hector Abad Faciolince.

El once de agosto de ese año fatídico escribió un comunicado «Por la defensa de la vida y la Universidad». Allí denunciaba que en el último mes habían asesinado (y en algunos casos torturado) a cinco estudiantes y tres profesores de distintas facultades, y este ataque lo explicaba así: «La Universidad está en la mira de quienes desean que nadie cuestione nada, que todos pensemos igual; es el blanco de aquellos para quienes el saber y el pensamiento crítico son un peligro social, por lo cual utilizan el arma

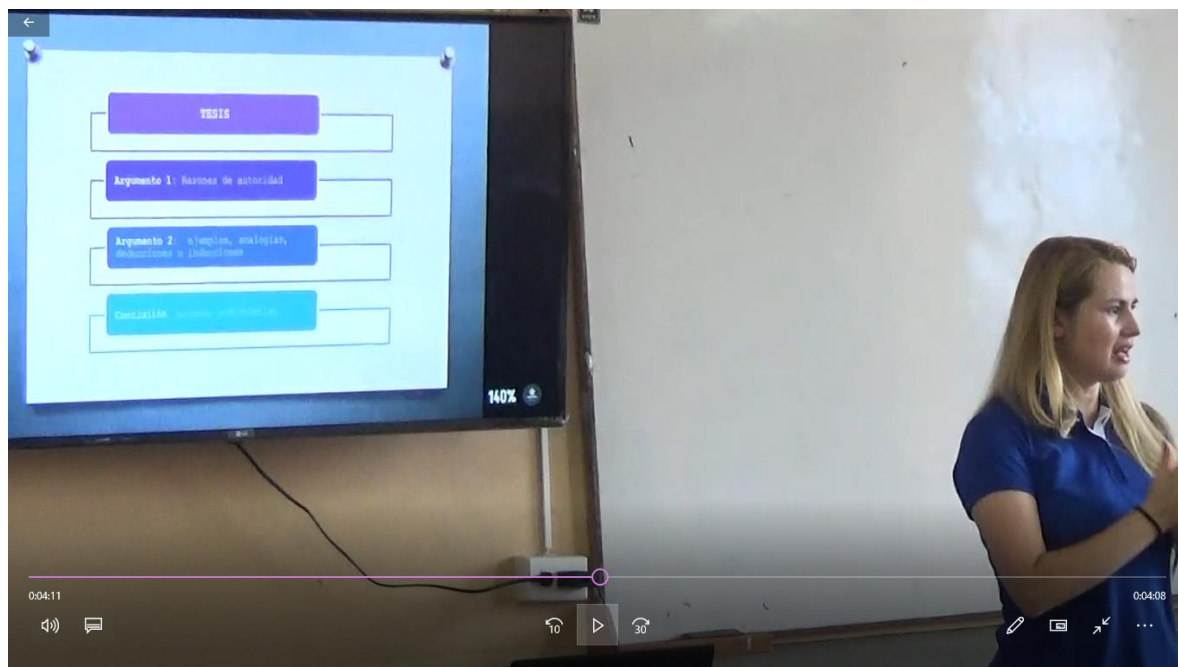
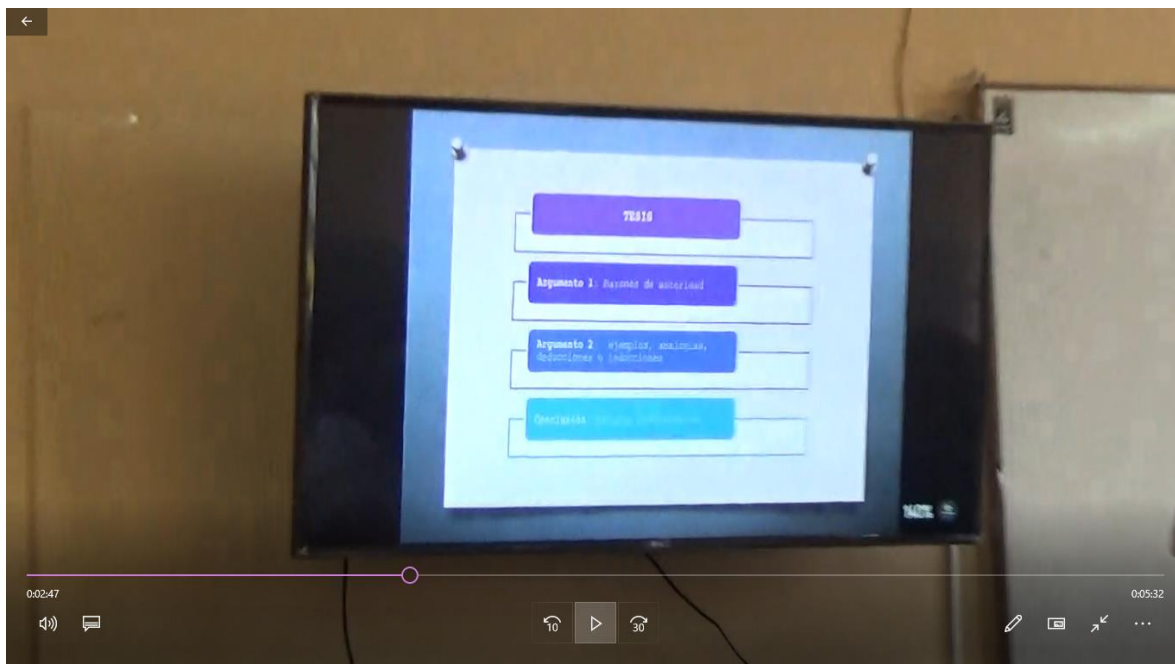
del terror para que ese interlocutor crítico de la sociedad pierda su equilibrio, caiga en la desesperación de los sometidos por la vía del escarmiento».

Repasando sus artículos uno encuentra casi siempre una persona muy tolerante y equilibrada, sin los dogmatismos de la izquierda, típicos de esos años furiosos. No faltan, sin embargo, algunas notas que leídas hoy pueden parecer exageradas por el optimismo y la furia con que defendía las reivindicaciones sociales de la izquierda.

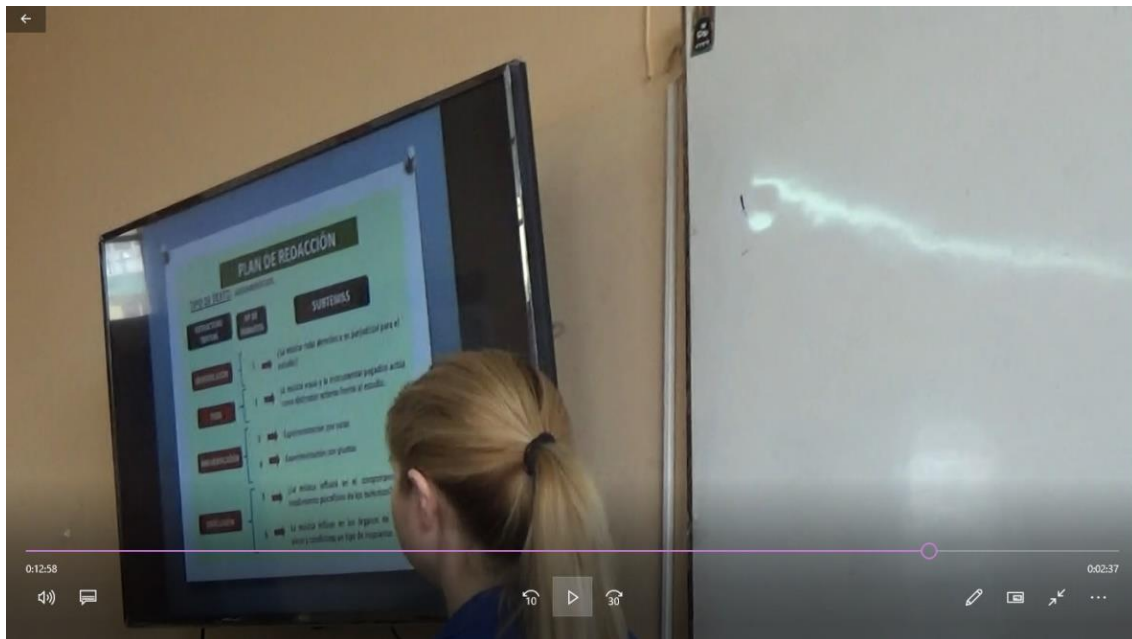
pasión juvenil arrasado...
barbarie. «Están exterminando la inteligencia, están des-
pareciendo a los estudiantes más inquietos, están matando
a los opositores políticos, están asesinando a los curas más
comprometidos con sus pueblos o sus parroquias, están
decapitando a los líderes populares de los barrios o de
los pueblos. El Estado no ve sino comunistas y peligrosos
opositores en cualquier persona inquieta o pensante». El
exterminio de la Unión Patriótica, un partido político de
extrema izquierda, ocurrió por esas mismas fechas y llegó
a cobrar más de cuatro mil víctimas civiles en todo el país.



Orientación Miniensayo: Presentación formal de la estructura.

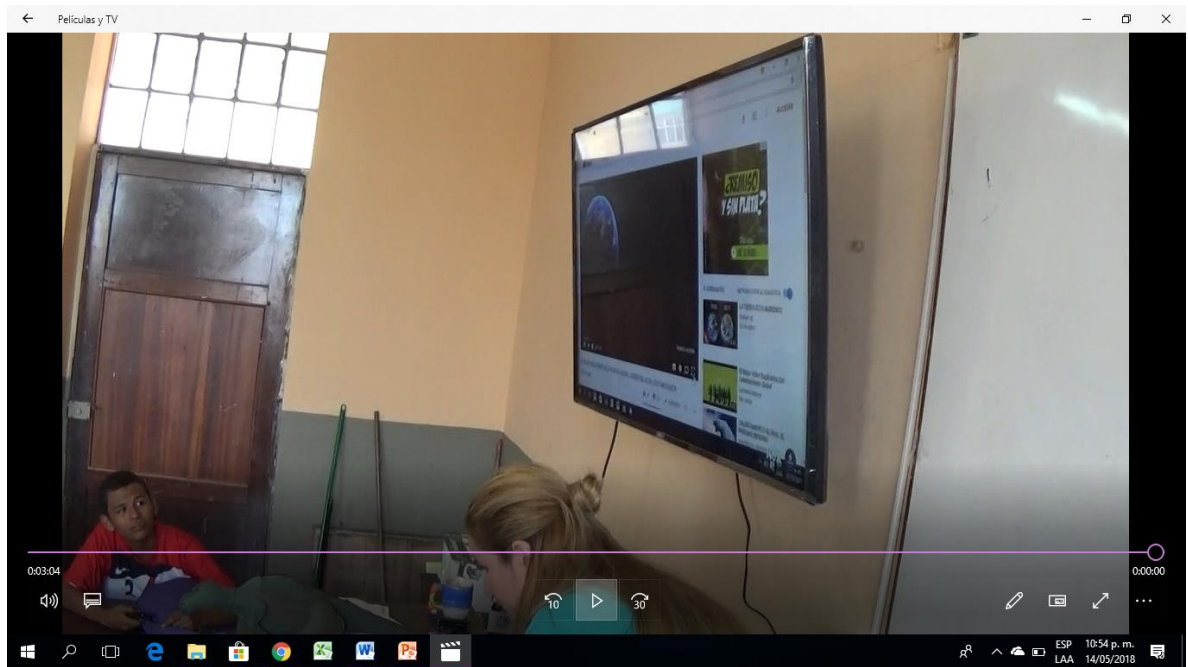


Plan de escritura: Explicación



PLAN DE REDACCIÓN		
TIPO DE TEXTO: ARGUMENTATIVO.		
ESTRUCTURA TEXTUAL	Nº DE PÁRRAFOS	SUBTEMAS
INTRODUCCIÓN	1	¿La música roba atención y es perjudicial para el estudio?
TESIS	2	La música vocal y la instrumental pegadizo actúa como distractor externo frente al estudio.
ARGUMENTACIÓN	3	Experimentación con vacas
	4	Experimentación con plantas
CONCLUSIÓN	5	¿La música influirá en el comportamiento y rendimiento psicofísico de los humanos?
	6	La música influye en los órganos de los seres vivos y condiciona un tipo de respuesta.

SESIÓN 7:



Video sobre el calentamiento global:



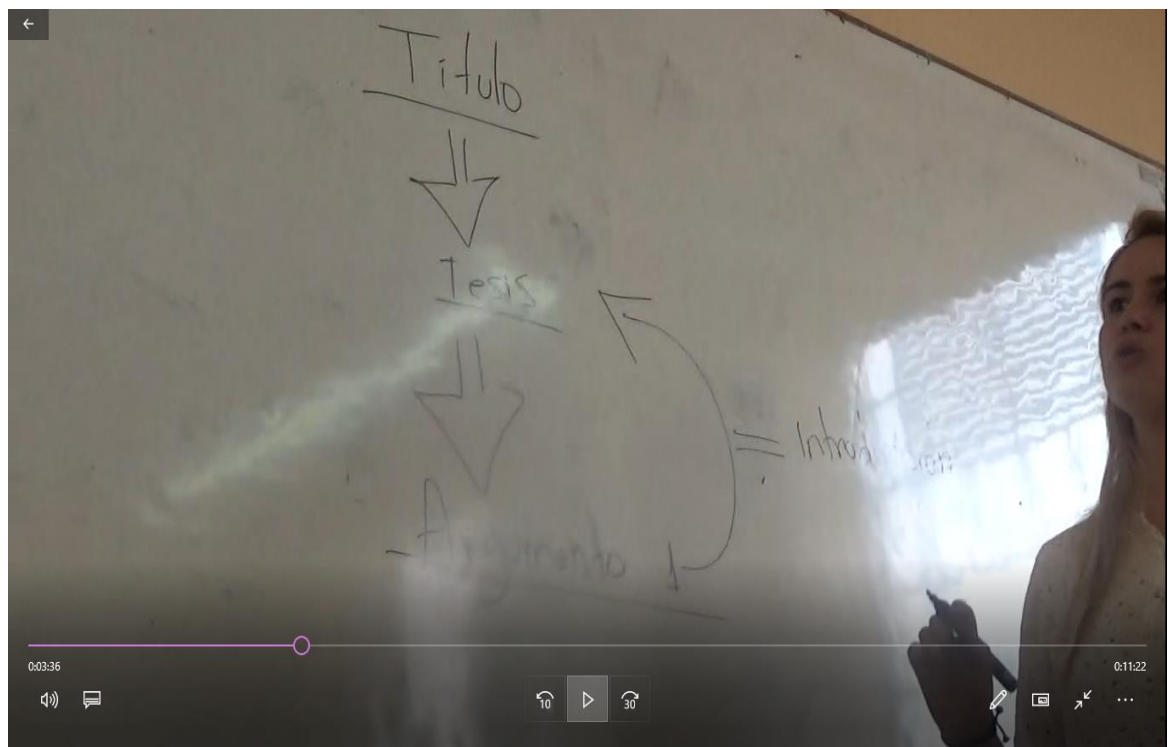
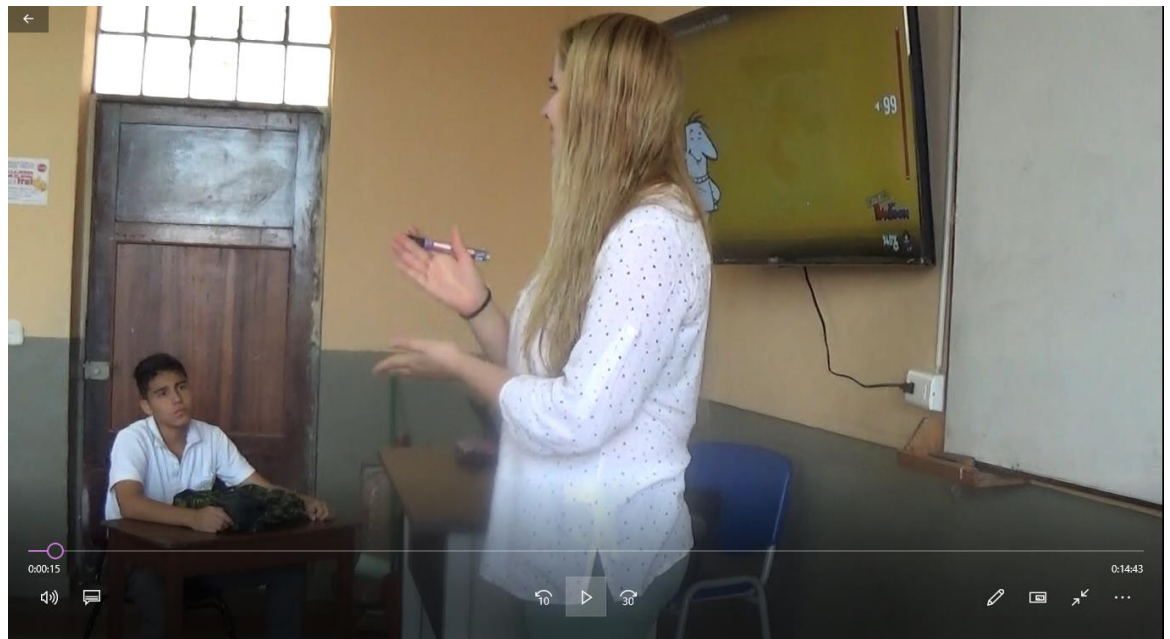
Discurso completo de Leonardo Di Caprio en la apertura de la cumbre del clima:
<https://www.youtube.com/watch?v=pDgfMaOdHps>



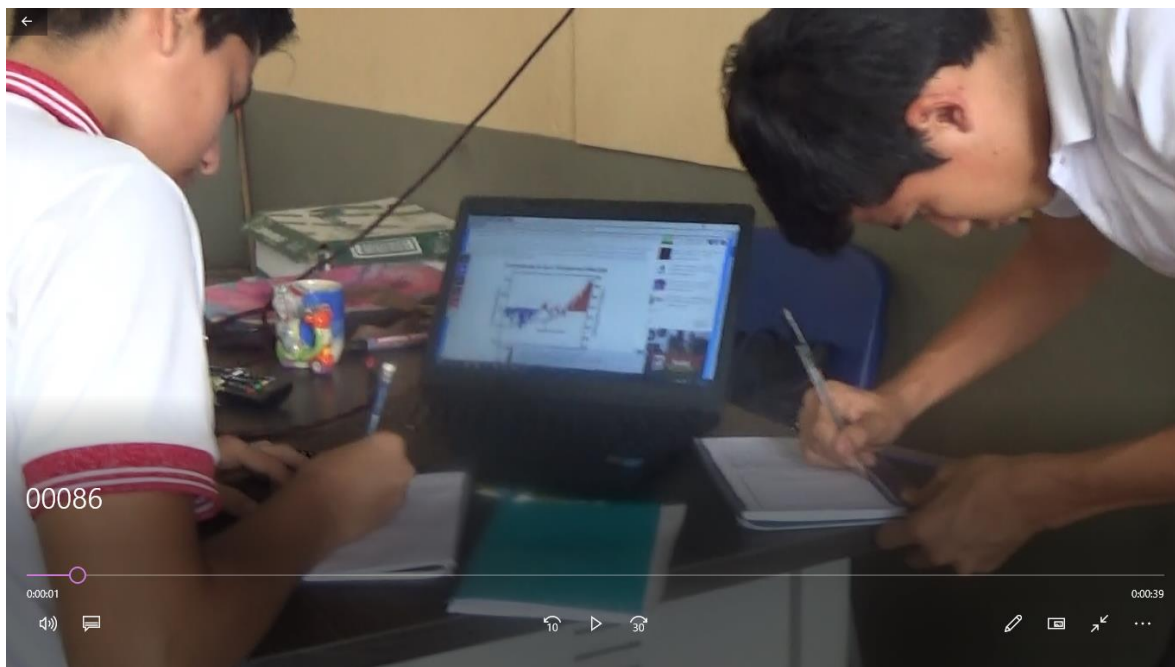
SESIÓN 8



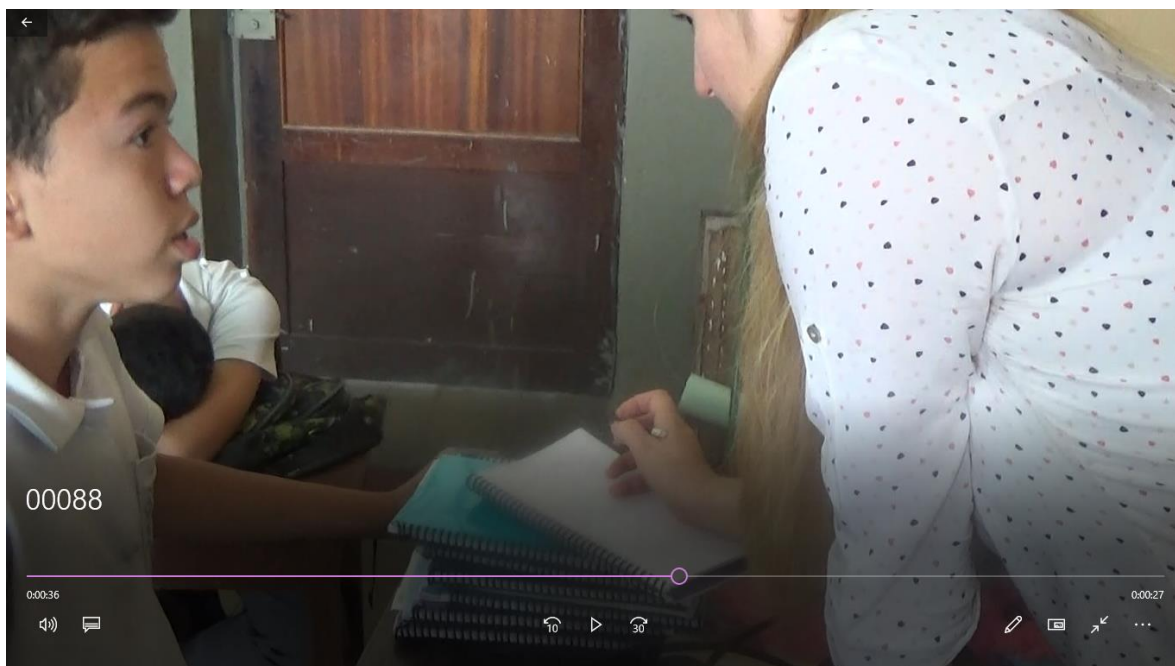
- Modelo de miniensayo: <https://www.youtube.com/watch?v=TQJvzG0aAd4>



Estudiantes consultando en el computador:



Dialogando sobre sus textos.



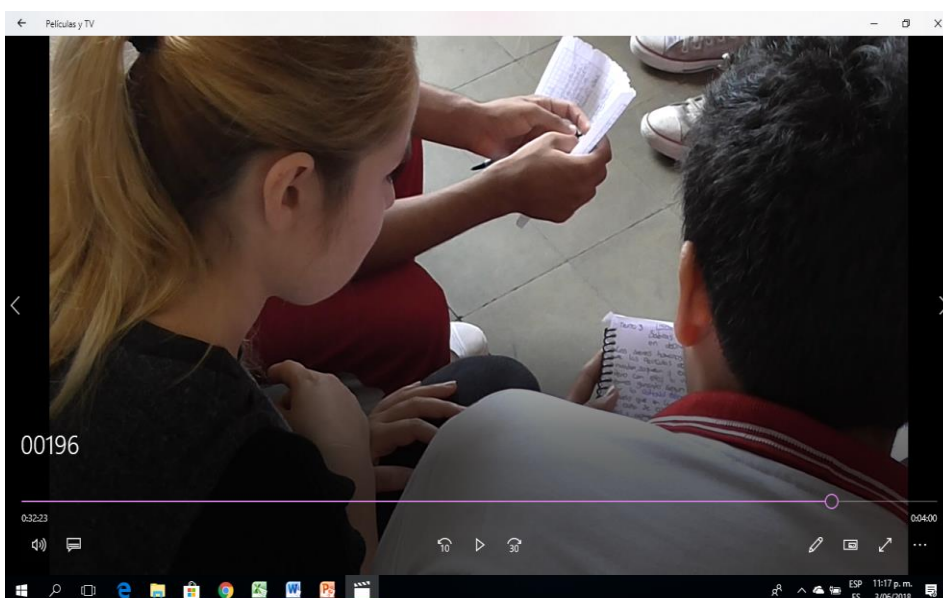
Rubrica para coevaluación:

TIPOS DE ARGUMENTOS				ESTRUCTURA					
autoridad	empíricos	Causales	Deductivos	Escribe solo un argumento	Escribe dos o más argumentos que se relacionan entre sí.	Los argumentos se organizan en un plan	Presenta una tesis	Desarrollo de argumentos	conclusión

SESIÓN 9

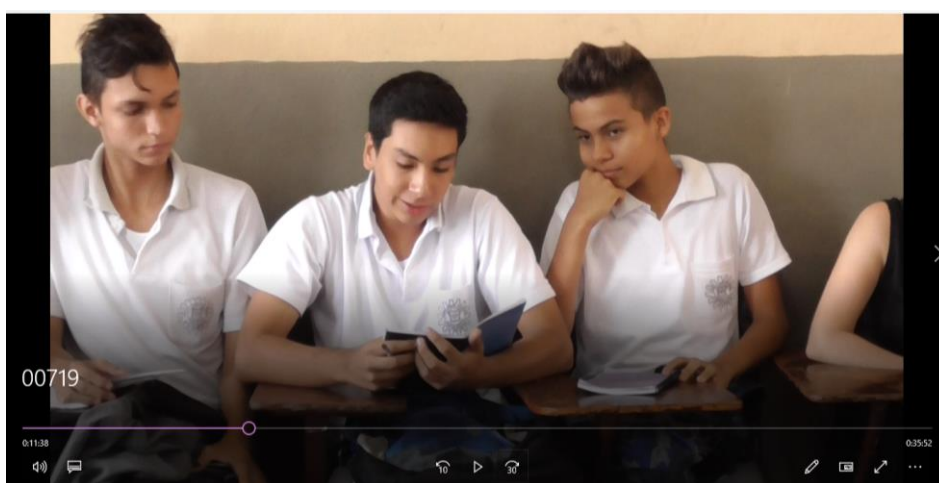
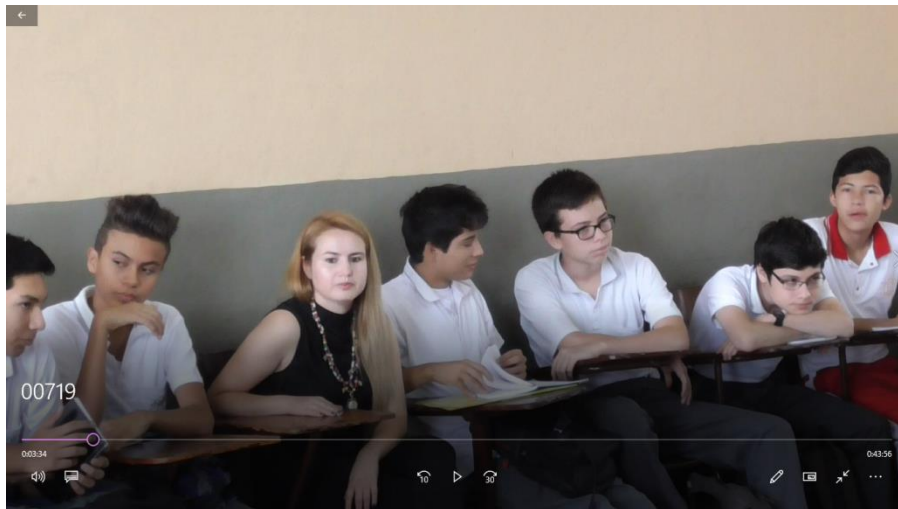
Espacio de producción: Los estudiantes piden a la docente que lea sus producciones.



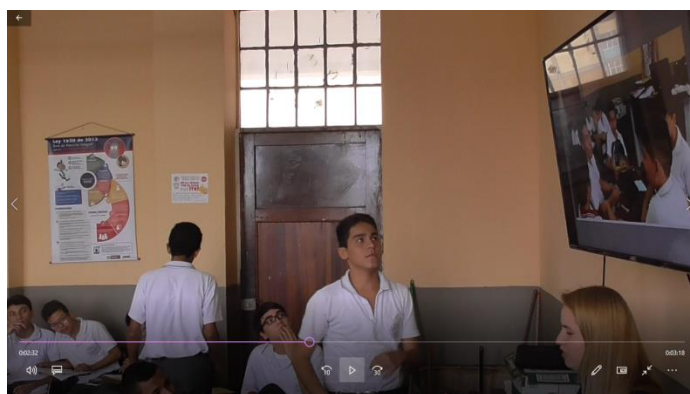
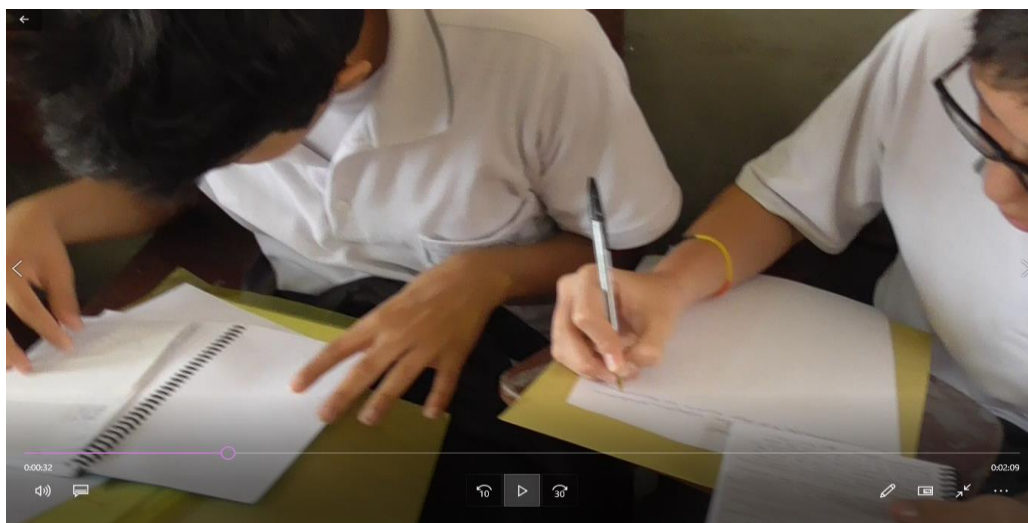
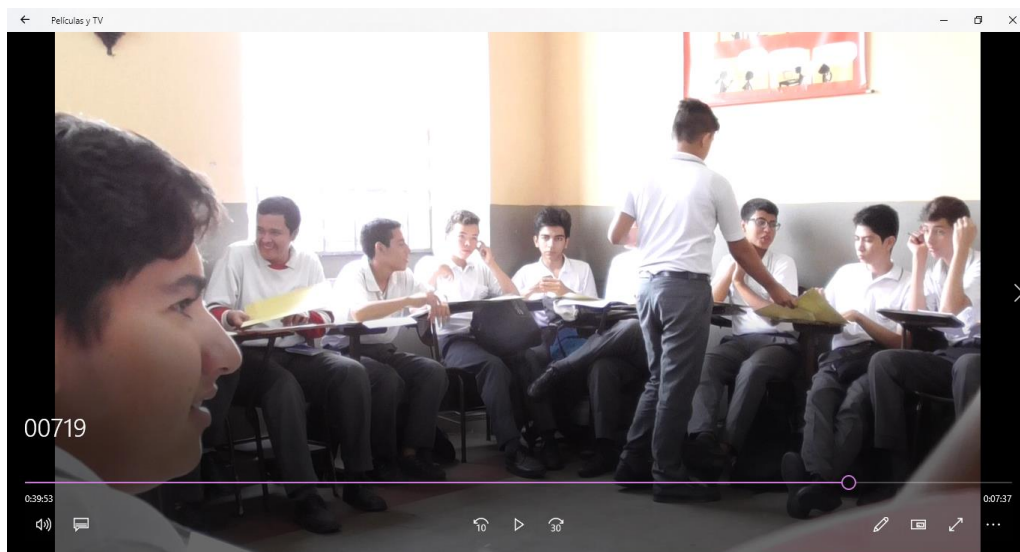


Sesión 10:

Lectura del T3/V3



Entrega de sobres y hojas en blanco (textos que se enviaron a diferentes personas de la comunidad educativa)



Proyección video de agradecimientos

Otras evidencias fotográfica



