

**EL PERIÓDICO ESCOLAR DIGITAL: UN ESPACIO PARA LA
ARGUMENTACIÓN ESCRITA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA DE
UN COLEGIO OFICIAL DE FLORIDABLANCA**

JUAN LEONARDO GONZÁLEZ VARGAS

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

2017

**EL PERIÓDICO ESCOLAR DIGITAL: UN ESPACIO PARA LA
ARGUMENTACIÓN ESCRITA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA DE
UN COLEGIO OFICIAL DE FLORIDABLANCA**

JUAN LEONARDO GONZÁLEZ VARGAS

Proyecto para optar al título de Magíster en Pedagogía

DIRECTORA

MG. SONIA GÓMEZ BENÍTEZ

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

BUCARAMANGA

2017

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

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

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

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

TABLA CONTENIDO

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN..... | 14 |
| 1. ANÁLISIS Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA | 17 |
| 1.1 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA | 17 |
| 1.2 JUSTIFICACIÓN | 26 |
| 1.3 OBJETIVOS..... | 27 |
| 1.3.1 Objetivo general..... | 27 |
| 1.3.2 Objetivos específicos | 27 |
| 2. MARCO TEÓRICO..... | 28 |
| 2.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS:..... | 28 |
| 2.1.1 Antecedentes internacionales: | 28 |
| 2.1.2 Antecedentes nacionales:..... | 32 |
| 2.1.3 Antecedentes locales: | 35 |
| 2.2 MARCO CONCEPTUAL..... | 38 |
| 2.2.1 Lectura Crítica | 39 |
| 2.2.2 La lectura crítica en internet..... | 42 |
| 2.2.3 Escritura Argumentativa | 45 |
| 2.2.4 Escritura de texto argumentativo en el aula..... | 47 |
| 2.2.5 El periódico escolar..... | 50 |
| 2.2.6 Maestros e-competentes..... | 52 |
| 2.2.7. Secuencia didáctica..... | 55 |
| 2.2.8 Enfoque pedagógico. | 57 |
| 3. METODOLOGÍA | 61 |
| 3. 1 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN | 61 |
| 3.2 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN | 62 |
| 3.2.1. Técnicas que se utilizaron en la investigación | 66 |
| 3.2.2. Instrumentos que se utilizaron en la investigación | 69 |
| 3.3 VALIDEZ INTERNA..... | 72 |

| | |
|---|-----|
| 3.4 CONSIDERACIONES ÉTICAS | 73 |
| 4. ANÁLISIS DE DATOS..... | 77 |
| 4.1 DIAGNÓSTICO | 78 |
| 4.1.1. Prueba de escritura a estudiantes | 78 |
| 4.1. 2. Análisis de encuesta a estudiantes | 88 |
| 4.1.3. Análisis de encuestas a padres de familia..... | 100 |
| 4.2. ANÁLISIS DE ENCUESTAS A PROFESORES DEL ÁREA DE ESPAÑOL..... | 103 |
| 4.2.1. Análisis de encuestas a profesores de otras áreas | 113 |
| 4.3. REFLEXIÓN DEL DIAGNÓSTICO..... | 116 |
| 4.4. APLICACIÓN..... | 117 |
| 4.4.1. Estructura de la secuencia didáctica:..... | 117 |
| 4.4.2. Análisis de los talleres de escritura con rejilla | 122 |
| 4.5. OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE: | 142 |
| 4.6. ENTREVISTA A GRUPO FOCAL | 154 |
| 5. DISCUSIÓN | 166 |
| 5.1. DIFICULTADES DE LOS ESTUDIANTES PARA ESCRIBIR TEXTOS ARGUMENTATIVOS. | 167 |
| 5.2. QUÉ ESTRATEGIAS UTILIZAN LOS PROFESORES PARA QUE SUS ALUMNOS ESCRIBAN TEXTOS ARGUMENTATIVOS..... | 175 |
| 5.3. EL TALLER DE LECTURA DE TEXTOS ARGUMENTATIVO Y EL TALLER DE ESCRITURA ARTÍCULOS DE OPINIÓN..... | 179 |
| 5.4. EL PERIÓDICO ESCOLAR DIGITAL PARA INCENTIVAR LA PRODUCCIÓN DE ARTÍCULOS DE OPINIÓN..... | 186 |
| 6. HALLAZGOS | 191 |
| 7. CONCLUSIÓN..... | 197 |
| 8. RECOMENDACIONES..... | 199 |
| BIBLIOGRAFIA..... | 200 |
| ANEXOS | 209 |

LISTA DE TABLAS

| | |
|--|-----|
| Tabla 1. Ciclos de la investigación, objetivos de investigación, actividades, técnicas de recolección de datos e instrumentos..... | 65 |
| Tabla 2. Planeación por fechas, temas y momentos de la secuencia didáctica | 117 |
| <i>Tabla 3.</i> Rejilla de rúbricas, rangos y aspectos..... | 123 |
| Tabla 4. Rendimiento general de cada sujeto en los aspectos evaluados | 124 |
| Tabla 5. Rendimiento de cada estudiante por aspecto en los cuatro momentos de evaluación | 126 |
| Tabla 6. Rendimiento por aspectos de estudiante Est3VA2016- 3..... | 135 |
| Tabla 7. Rendimiento por aspectos de estudiante Est18VA2016- 14 | 137 |
| Tabla 8. Rendimiento por aspectos de estudiante Est20VA2016- 15 | 139 |
| Tabla 9. Rendimiento por aspectos de estudiante Est24VA2016- 18 | 141 |
| Tabla 10. Categorías y subcategorías de observación no participante..... | 143 |
| Tabla 11. Síntesis de las respuestas de entrevista de grupo focal | 154 |
| Tabla 12. Relación de objetivos, actividades y categorías | 166 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1. Resultados de noveno grado en el área de lenguaje | 20 |
| Gráfico 2. Promedio y rango de la institución en Lectura crítica | 21 |
| Gráfico 3. Principales acciones para llevar a cabo la investigación-acción. | 64 |
| Gráfico 4. Reconocimiento de un lector ideal | 79 |
| Gráfico 5. La intención comunicativa era clara..... | 80 |
| Gráfico 6. En el texto se percibía(n) ideología(s) claras | 80 |
| Gráfico 7. Utilización de un lenguaje formal, estandarizado, no coloquial..... | 81 |
| Gráfico 8. En el texto se presentaron proposiciones personales. | 81 |
| Gráfico 9. El texto estaba estructurado en párrafos | 82 |
| Gráfico 10. La introducción estaba contextualizada en el tiempo y el espacio..... | 82 |
| Gráfico 11. En el texto se desarrollaron diversos tipos de argumentos. | 83 |
| Gráfico 12. En el texto aparecen datos comprobables y se evitan las falacias. | 84 |
| Gráfico 13. Existía un párrafo de conclusión o cierre..... | 84 |
| Gráfico 14. Los párrafos desarrollaron en orden textual lógico | 85 |
| Gráfico 15. Se evidenciaron uso de conectores..... | 85 |
| Gráfico 16. Evitar la repetición de ideas..... | 86 |
| Gráfico 17. Evidencia uso de signos de puntuación..... | 86 |
| Gráfico 18. Evidencia cumplimiento de normas ortográficas | 87 |
| Gráfico 19. El texto tenía título..... | 87 |
| Gráfico 20. Conocimiento de partes de un texto argumentativo..... | 88 |
| Gráfico 21. Frecuencia de lectura de textos argumentativos | 89 |
| Gráfico 22. Fuentes de lectura de textos argumentativos | 90 |
| Gráfico 23. Frecuencia de escritura de textos argumentativos..... | 91 |
| Gráfico 24. Espacios donde se escribieron textos argumentativos | 92 |
| Gráfico 25. Mayores dificultades al escribir textos argumentativos- Ortografía..... | 93 |
| Gráfico 26. Mayores dificultades al escribir textos argumentativos- Organización de ideas | 94 |
| Gráfico 27. Mayores dificultades al escribir textos argumentativos- Tener un buen tema. | 95 |
| Gráfico 28. Mayores dificultades al escribir textos argumentativos- Tener claridad en la estructura del texto..... | 96 |
| Gráfico 29. Mayores dificultades al escribir textos argumentativos- Búsqueda de información para argumentar | 97 |
| Gráfico 30. Mayores dificultades al escribir textos argumentativos- Escasa formación para escribir..... | 98 |
| Gráfico 31. Mayores dificultades al escribir textos argumentativos- La redacción del texto | 99 |
| Gráfico 32. Conocimiento acerca de periódico escolar..... | 100 |
| Gráfico 33. Frecuencia de lectura de textos argumentativos en los padres..... | 101 |
| Gráfico 34. Conocimiento de frecuencia de actividades en internet de sus hijos..... | 102 |

| | |
|---|-----|
| Gráfico 35. Consideración del tiempo utilizado por sus hijos en internet..... | 102 |
| Gráfico 36. Frecuencia de lectura de textos argumentativos en clase de español | 104 |
| Gráfico 37. Ubicación de los textos argumentativos para la clase de español | 105 |
| Gráfico 38. Frecuencia de escritura de textos argumentativos para la clase de español | 106 |
| Gráfico 39. Dificultades para escribir textos argumentativos en clase- Signos de ortografía y puntuación..... | 107 |
| Gráfico 40. Dificultades para escribir textos argumentativos en clase- La organización de las ideas..... | 108 |
| Gráfico 41. Dificultades para escribir textos argumentativos en clase- Tener un buen tema | 109 |
| Gráfico 42. Dificultades para escribir textos argumentativos en clase- Estructura del texto | 110 |
| Gráfico 43. Dificultades para escribir textos argumentativos en clase- Escasa formación académica | 111 |
| Gráfico 44. Dificultades para escribir textos argumentativos en clase- Redacción del texto | 112 |
| Gráfico 45. Frecuencia de lectura de textos argumentativos en otras disciplinas | 113 |
| Gráfico 46. Frecuencia de escritura de textos argumentativos en otras disciplinas..... | 114 |
| Gráfico 47. Consideración del tiempo para la argumentación en otras disciplinas | 115 |
| Gráfico 48. Gráfica de progreso en el grupo por aspectos..... | 125 |
| Gráfico 49. Rendimiento por aspectos de estudiante Est3VA2016- 3..... | 136 |
| Gráfico 50. Rendimiento por aspectos de estudiante Est18VA2016- 14 | 138 |
| Gráfico 51. Rendimiento por aspectos de estudiante Est20VA2016- 15 | 140 |
| Gráfico 52. Rendimiento por aspectos de estudiante Est24VA2016- 18 | 142 |

LISTA DE ANEXOS

| | |
|--|-----|
| Anexo A Encuesta a estudiantes | 210 |
| Anexo B Encuesta a padres de familia | 211 |
| Anexo C Encuesta a docentes de español | 212 |
| Anexo D Encuesta a docentes de diferentes áreas | 213 |
| Anexo E Primer trabajo escrito de los estudiantes..... | 214 |
| Anexo F Segundo trabajo escrito de los estudiantes | 215 |
| Anexo G Tercer trabajo escrito de los estudiantes | 216 |
| Anexo H Cuarto trabajo escrito de los estudiantes | 217 |
| Anexo I Revisión y corrección del primer ejercicio de texto argumentativo | 218 |
| Anexo J Ejemplo de diario de campo..... | 219 |
| Anexo K Ejemplo de diario de campo codificado | 220 |
| Anexo L Ejemplo de material utilizado en clase..... | 221 |
| Anexo M Ejemplo de corrección de textos por parte del docente a sus estudiantes | 223 |
| Anexo N Material desarrollado en los talleres de lectura. | 224 |
| Anexo O Material subrayado en la segunda parte de la investigación..... | 240 |
| Anexo P Publicación virtual | 241 |
| Anexo Q Fotos | 242 |

RESUMEN

Título: EL PERIÓDICO ESCOLAR DIGITAL: UN ESPACIO PARA LA ARGUMENTACIÓN ESCRITA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA DE UN COLEGIO OFICIAL DE FLORIDABLANCA.¹

Autora: Juan Leonardo González Vargas^{**}

Palabras clave: Lectura crítica, texto argumentativo, secuencia didáctica, periódico escolar digital.

Este trabajo muestra cómo la creación de un periódico escolar digital, propuesto a unos estudiantes de undécimo grado de un colegio público de Floridablanca, generó un espacio para la argumentación a través de artículos de opinión que escribieron siguiendo una secuencia didáctica propuesta en dieciséis sesiones. La propuesta se realizó con treinta estudiantes, de los cuales se extrajo una muestra de veinte, que reúne diferentes ciclos, donde se analizaron los productos de los talleres tanto en un diagnóstico de escritura de párrafo argumentativo, la escritura de un párrafo con estructura argumentativa, la escritura de una noticia y finalmente la elaboración de un artículo de opinión para publicar en el periódico escolar. Para ello se tuvieron en cuenta las dificultades de los estudiantes, su contexto, sus gustos, su autonomía y su esfuerzo para superar con cada taller sus falencias. A su vez, esta investigación indagó por las diferentes estrategias que utilizan los docentes del área y de otras disciplinas de esta institución para acercar a los estudiantes al ejercicio de la argumentación para valorar y aprender de sus experiencias. De esta investigación se hace una caracterización de la secuencia didáctica que promueve la escritura de textos argumentativos a través del artículo de opinión que será publicado en un periódico escolar digital.

¹ Trabajo de grado de Maestría.

^{**} Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Directora: Sonia Gómez Benítez. Mg en Educación.

ABSTRACT

Title: THE DIGITAL SCHOOL NEWSPAPER: A SPACE FOR WRITTEN ARGUMENTATION IN MIDDLE EDUCATION STUDENTS OF OFFICIAL SCHOOL OF FLORIDABLANCA²

Author: Juan Leonardo González Vargas**

Key words: Critical reading, argumentative text, teaching didactic, digital school newspaper.

This work shows how the creation of a digital school newspaper, proposed to eleventh grade students of a public school in Floridablanca, generated a space for argumentation through opinion articles that they wrote following a didactic sequence proposed in sixteen sessions. The proposal was made with thirty students, from which a sample of twenty was collected, which gathers different cycles, where the texts of the workshops were analyzed in a diagnostic writing of paragraph argumentative, writing a paragraph with argumentative structure, the writing of a news and finally the elaboration of an opinion article to publish in the school newspaper. This took into account the student's difficulties, their context, their tastes, their autonomy and their effort to overcome their failures with each workshop. In turn, this research investigated the different strategies used by teachers in the area and other disciplines of this institution to bring students to the exercise of argument to value and learn from their experiences. This research is a characterization of the didactic sequence that promotes the writing of argumentative texts through the opinion article that will be published in a digital school newspaper.

² Master's degree job

** At Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. UIS. Director: Sonia Gómez Benítez.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación se realizó con estudiantes de undécimo grado de un colegio del sector oficial del municipio de Floridablanca. Se llevó a cabo en la sede principal durante 16 sesiones en la clase de español. Los participantes fueron jóvenes de estratos socio-económicos I, II y III; con edades entre 16 y 19 años. Con este contexto se hizo necesario fundamentar un proyecto que revisara la lectura crítica y que los condujera a una posterior escritura de textos argumentativos.

Esta investigación revisó un problema general de baja calidad en la producción de textos en la escuela, indagó por las posibles causas de esta problemática y planteó un posible camino para superarlas, teniendo en cuenta la mirada desde los estudiantes, los padres de familia y los profesores tanto del área como de otras disciplinas. Para ello se tuvo en cuenta la argumentación, debido a que es una temática pertinente para la edad y el curso de los participantes.

Este proyecto se fundamentó en cuatro objetivos: la identificación de las dificultades que tienen los estudiantes para escribir textos argumentativos; el reconocimiento de las estrategias que emplean los maestros para la producción de textos argumentativos; la determinación de las características de una secuencia didáctica basada en el periódico escolar digital para la producción de textos argumentativos; y la caracterización de una secuencia didáctica que incorpora el periódico escolar digital para la producción de textos argumentativos.

Posterior al planteamiento del problema fue necesario la construcción del marco teórico con investigaciones y propuestas teóricas de lectura crítica desde Daniel Cassany; la realización de la lectura crítica en internet desde Beatriz Fainholc; la escritura argumentativa desde Chaïm Perelman y María Cristina Martínez; la escritura argumentativa en el aula desde María Teresa Serafini; el periódico escolar desde Célestin Freinet; la capacidad de los maestros para trabajar en ambientes virtuales que crea unos maestros e-competentes desde Felipe Tiscar, determinar

qué es una secuencia didáctica desde Sergio Tobón; y definir un enfoque pedagógico pertinente para la realización de este trabajo desde el trabajo cooperativo de Robert Slavin, Célestin Freinet y Paulo Freire.

Una vez se estableció el marco teórico se procedió al diseño metodológico, de investigación Acción desde Hernández Sampieri. Se determinó este teórico debido a la cercanía de su propuesta con la observación, el pensamiento y la actuación, actividades propias del investigador para encontrar posibles causas del problema, hacer un análisis de los datos y a partir de la interpretación, plantear una posible solución.

En lo que respecta a la aplicación de la propuesta, se llevaron a cabo dieciséis sesiones enmarcadas en una secuencia didáctica. Durante esta se produjeron cuatro textos escritos, los cuales fueron evaluados a través de rejillas en una continua autoevaluación, co-evaluación entre compañeros y heteroevaluación por parte del docente.

Después de la aplicación, entre los hallazgos sobresalieron: las dificultades de escritura se deben en gran medida a las carencias en lectura y a las deficientes prácticas de escritura que aún persisten en la escuela; pese a la continua intervención que hacen los docentes en el aula para mejorar los procesos de lectura y escritura persisten la falta de interés y de sentido en los estudiantes; para combatir esa falta de sentido al escribir en el aula es necesario plantear proyectos e investigaciones que obliguen a los sujetos a una práctica reflexiva que los lleve a ser conscientes, pues de esta forma se motivan a seguir con el proceso; y finalmente hay que determinar que todo esta investigación tiene sentido cuando el sujeto pasa por un proceso de metacognición, cuando se va más allá del currículo y del esquema del proceso evaluativo.

De esta forma, el periódico escolar digital permitió no solo hacer un análisis de la problemática en escritura y su corrección sino que brindó un posible camino para motivar a los estudiantes en un ambiente propio de su época y de sus gustos para

realizar una tarea que, sin dejar de ser académica, buscaba complacer sus ganas de opinar y demostrar toda su capacidad investigativa y argumentativa.

1. ANÁLISIS Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.1 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Leer y escribir son dos procesos complejos que permiten mantener, originar y recrear el conocimiento. Estas dos actividades han acompañado los principales objetivos de la enseñanza desde épocas remotas en Colombia hasta la fecha actual. A lo largo de los años, las escuelas, los colegios y las universidades han modificado su forma de enseñar estos dos procesos con el fin de estar actualizados. A su vez, los enfoques en la didáctica de la enseñanza de la lectura y la escritura se han transformado en los últimos cuarenta años, al obedecer unas propuestas desde la psicología cognitiva, las teorías sociolingüísticas, el análisis de discurso, la sociolingüística, la semántica cognoscitiva y la semiótica entre tantas disciplinas. Este trabajo ha sido constante y sin duda, realizado con el mayor de los esfuerzos por los docentes que desean forjar mejores seres humanos que sepan leer y escribir.

Sin embargo, hoy nace una preocupación, pues pese a los esfuerzos en el aula, los resultados en las pruebas internas (las aplicadas en cada colegio) y en las pruebas externas³ no satisfacen las expectativas y se llega incluso a determinar juicios de deficiencia⁴ en los evaluados. Estos malos resultados trazan una brecha entre los distintos sujetos, la mayoría se sienten desmotivados, pues reciben un título de bajo nivel de competencia.

Esta categorización de niveles bajos, ha permitido establecer en la conciencia social, la necesidad de “preparar” a los estudiantes para este tipo de pruebas. A tal

³ Pruebas realizadas por el *ICFES* con las pruebas Saber y por organismos internacionales como la *OCDE*, con la prueba Pisa, y el *LLECE* con las pruebas Perce, Serce y Terce.

⁴ Es necesario replantear este concepto, teniendo en cuenta la definición que hace la CIDDM (Clasificación Internacional de Deficiencias Discapacidades y Minusvalías) para la cual, deficiencia implica toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.

punto que se considera que los buenos colegios son aquellos donde los puntajes en estas pruebas son excelentes, pese a que pueden existir grandes carencias tanto en lectura como en escritura, al considerarlos verdaderamente como procesos complejos.

Ahora bien, estos dos procesos que actualmente se han transformado para la mayoría de niños y jóvenes, (que se acercan a leer y a escribir desde otra mirada, otro enfoque y otras necesidades), presentan unas diferencias con respecto a las que la escuela impulsa, a tal punto que estas actividades parecen distantes de los dos espacios en los que viven los estudiantes: el mundo de la escuela y su cotidianidad.

La escuela en este momento busca que el acercamiento a la lectura se realice en tres niveles en el mejor de los casos, (el literal, el inferencial y el crítico-intertextual), debido a que hoy todavía persisten modelos tradicionalistas, donde leer se confunde con decodificar, donde la lectura sirve como elemento para retener información (memoria) y donde el mejor lector es el que pasa sus ojos más rápido y retiene cierta información.

En otras instituciones afortunadamente se ha permitido entender la complejidad que tiene el desarrollo de competencias en el ejercicio lector, se han acercado mucho más al enfoque psicosociolingüístico donde se contempla el contexto y se hace un fuerte análisis al componente pragmático. Otros colegios se han aproximado al enfoque de modelo discursivo, análisis, comprensión y producción de discurso.

Sin embargo, en buena parte de la población estudiantil, subyace la apatía por los temas y procesos que se desarrollan en el aula, debido a que no le encuentran una relación directa y proporcional a su vida cotidiana, lo que genera un bajo rendimiento en este tipo de ejercicios, una desmotivación con respecto a los objetos de estudio y una obligación que se debe llevar. Este tipo de pensamientos consolida ciertos imaginarios sociales como el que <<solamente leen y escriben las personas que tienen altos niveles académicos>>, una forma de repetir un fenómeno histórico

donde estos dos procesos eran privilegios de un pequeño grupo de la élite de cada sociedad.

Como se mencionó anteriormente, pese a tener un parámetro de entrenamiento impulsado por el ICFES y por el MEN a nivel nacional, los resultados que muestran las pruebas de lenguaje Saber 9º Y 11º⁵ (Actualmente Lectura Crítica) y la prueba Pisa 2012, establecen que la mayoría de los estudiantes que terminan la educación básica y la educación Media ni siquiera se encuentran en el primer nivel de literalidad. En el informe de la organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE)⁶, “Colombia en PISA 2012” se presenta que el 51,4 % de la población evaluada no alcanzó el nivel básico de competencia, sólo el 30,5% alcanzó el nivel 2, que refleja lo básico, donde el sujeto lector detecta uno o más fragmentos de información de un texto, reconoce la idea principal, comprende relaciones, construye significados a través de inferencias simples y contrasta ideas de diferentes textos. En este mismo informe de la prueba Pisa 2012 también se mostró que sólo el 0,3% pudo hacer inferencias múltiples, realizar comparaciones y contrastes en detalles precisos, una comprensión más detallada de uno o más textos y finalmente realizar una lectura crítica del texto.

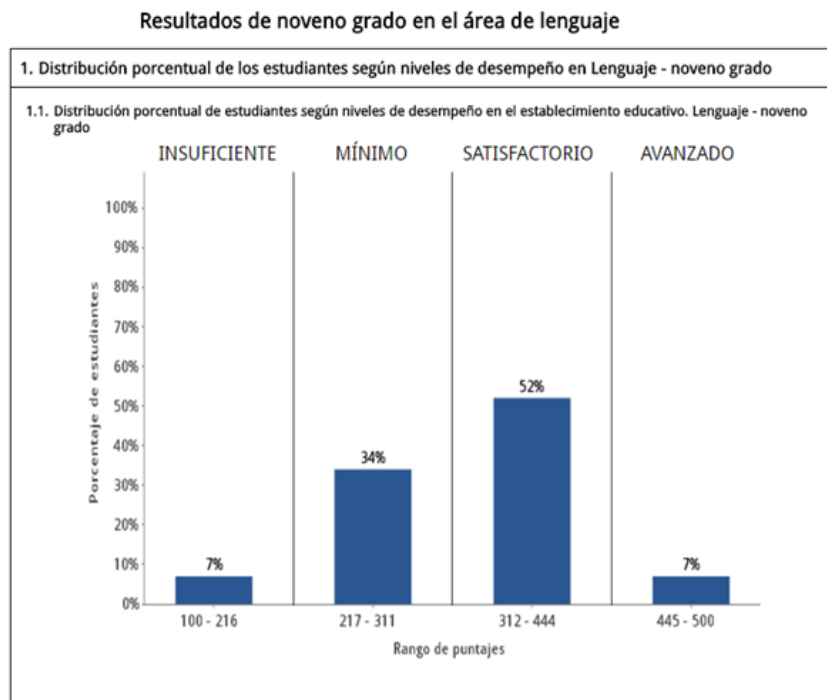
En cuanto a la escritura, la situación genera mayor grado de preocupación, debido a que no existen registros de pruebas externas que indiquen en qué nivel se encuentran los estudiantes de básica y media en Colombia. A pesar de que en las pruebas Saber 3º, 5º Y 9º existe una prueba de competencia de escritura, en realidad al estudiante se le indaga por las condiciones, las intenciones, las estructuras y los contextos donde se puede realizar esta actividad, pero no existe

⁵ Examen de Estado de la educación media. Resultados del período 2005 – 2010. Internet: <http://www.icfes.gov.co/index.php/investigadores-posgrado/informes-de-resultados-evaluaciones-nacionales/saber-11>

⁶ Colombia en PISA 2012. Informe nacional de resultados. Resumen ejecutivo. Internet: <http://www.icfes.gov.co/investigacion/evaluaciones-internacionales/pisa> (abril 14 de 2014).

un verdadero ejercicio de escritura, solo se limita a marcar una de las cuatro opciones de respuesta (A, B, C, D).

Gráfico 1. Resultados de noveno grado en el área de lenguaje ⁷



Ahora, para la prueba Saber 11^o del año 2014⁸ se presentó un nuevo cambio, la implementación de la pregunta abierta en las cinco disciplinas evaluadas. Pero, en realidad, en este ejercicio sólo se daba uno o dos renglones para presentar la respuesta, que en algunas ocasiones se limitaba a una palabra, ni siquiera a una frase o a la construcción de una oración simple. Por lo tanto, este experimento no

⁷ Resultados de la Prueba Saber Noveno 2014. Tomado de: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.jspx>.

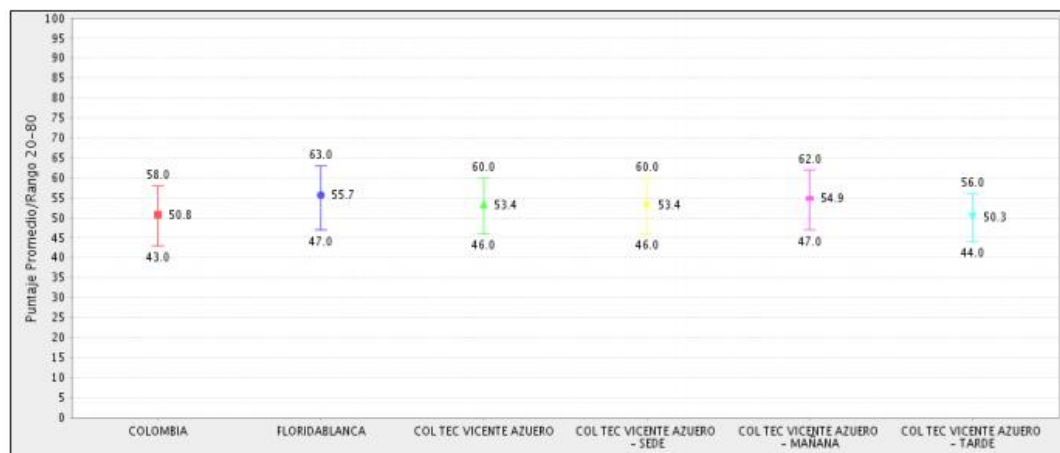
⁸ Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación Alineación del examen SABER 11^o Lineamientos generales 2014 – 2. Tomado de: <http://www.icfes.gov.co/index.php/docman/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-11/novedades/650-guia-lineamientos-generales-saber-11-2014-2/file?force-download=1>

sirve para determinar cómo está el nivel de argumentación en la producción escrita de los jóvenes que participan en esta prueba.

Gráfico 2. Promedio y rango de la institución en Lectura crítica⁹



2.2. Promedio y rango 20-80 del establecimiento educativo y sus sedes-jornadas, de la ETC a la que pertenece el establecimiento y del país, en Lectura crítica



Pues bien, las únicas muestras y resultados que se tienen de la forma cómo escriben los jóvenes está en la evaluación interna (de cada institución) realizada por cada docente desde su asignatura, donde se encuentra una frustración, en la mayoría de los casos ante los resultados, pues el nivel de producción bajo en escritura es persistente, pese a los talleres y ejercicios que se desarrollan en el aula.

Un ejemplo de esto se evidencia en la clase de Español en los grados de educación Media, donde se busca que los estudiantes mejoren sus habilidades para leer y escribir, en especial, textos argumentativos. Así está propuesto en los estándares

⁹ Resultados en la prueba de Lectura crítica. Tomado de: <http://www.icfesinteractivo.gov.co/resultados-saber2016-web/pages/publicacionResultados/agregados/saber11/detalleEstablecimientoEducativo.jsf#No-back-button>

básicos de competencias: *“Produzco ensayos de carácter argumentativo en los que desarrollo mis ideas con rigor y atendiendo a las características propias del género”*¹⁰.

Esto indica que un joven que cursa décimo o undécimo debe producir textos de carácter argumentativo en el que se desarrolle una tesis con sus respectivos argumentos y conclusión. Sin embargo, en la ejecución de las actividades se encuentra una resistencia por el desarrollo de estas, unas dificultades que se manifiestan de forma explícita en el aula, y pese a realizar ejercicios correctivos, de refuerzo o de conceptualización, poca producción escrita valiosa resulta en ello.

Ejemplo de esto se puede apreciar en el anexo 01, donde se tomaron siete trabajos al azar, en una aplicación a treinta estudiantes para determinar su aproximación al ensayo. Para revisar la estructura de los textos, se tomó como instrumento una rejilla que reúne los aportes de María Teresa Serafini, Daniel Cassany y Álvaro Díaz. De los siete trabajos, sólo uno se acercó al cumplimiento de los trece aspectos, al demostrar concordancia entre las oraciones que conforman los párrafos; conectores que unían las ideas y párrafos; signos de puntuación que permitían entender de forma clara las ideas en el texto y finalmente pertinencia en los argumentos expuestos en el texto.

Aunque, los otros trabajos alcanzaban siete u ocho aspectos, no apareció la cohesión, ni el buen manejo de los signos de puntuación, ni mucho menos, la consolidación de una tesis y unos buenos argumentos que la soportaran. Cabe mencionar que el ejercicio se planteó en clase, se hizo una explicación y un acompañamiento por parte del docente y se permitió que el texto se terminara en casa, debido a que buena parte de los argumentos y de las lecturas se encuentran en internet.

¹⁰ Estándares básicos de competencia de Lenguaje. MEN. Bogotá. 2002

Sin embargo, el uso de esta herramienta (el internet) lo que provocó en algunos estudiantes fue la consecución de un objetivo (el texto) por el camino más fácil, sin contemplar las consecuencias y la ética. De forma reprochable, ocho estudiantes presentaron trabajos copiados directamente de internet y uno parafraseó un escrito que dejaba ver más incoherencias que aciertos.

“El malestar de los profesores respecto a la redacción proviene de la falta de puntos de referencia y de comparación; el malestar de los estudiantes deriva de la dificultad de entender exactamente cuáles son las expectativas del profesor y cuáles son los medios para mejorar su propia capacidad de escribir”¹¹.

Al tener en cuenta las palabras de Serafini, se observa claramente que no hubo una postura crítica frente al ejercicio propuesto en clase. Lo anterior se debe a que no existe un vínculo fuerte entre las intenciones del docente con lo que el estudiante considera válido. También cabe la posibilidad de que parte de los jóvenes consideran que el docente desconoce la forma para determinar plagio de un texto subido en la red y dejan a un lado su postura ética y sus valores morales que acompañan a este tipo de acciones, entre otros factores.

Otro aspecto preocupante de este ejercicio es el nivel de lectura y la falta de juicios críticos que demuestran los jóvenes, quienes toman lo primero que les ofrece la web, e incluso varios de los argumentos presentados en sus textos se quedaron sin fundamento, sin permitirse la oportunidad de confrontar su pensamiento y sus creencias frente a fenómenos y situaciones que les compete mucho más de lo que reflejan sus escritos.

Ahora bien, en el tema de la lectura existe una desmotivación por informarse acerca de lo que sucede en su entorno, difícilmente la población juvenil busca apropiarse de temas de política y de economía, para tener una postura crítica frente a su

¹¹ SERAFINI, María Teresa. Cómo redactar un tema. P.25

realidad. Más improbable aún, a la lectura de textos informativos, está la búsqueda y lectura de textos argumentativos, debido a que se tiene una idea errónea al considerarlos aburridos y poco productivos.

De esta forma, se observa un fenómeno de desidia con respecto a la lectura del periódico formal, (de esto se escapa los periódicos amarillistas que muestran de forma baja muertes, capturas y desgracias a manera de chisme), que termina siendo un nuevo desafío para el docente de Lenguaje, quien debe encontrar el gusto y el deleite de leer buenos textos periodísticos, tanto informativos como argumentativos.

Ante este panorama, una estrategia para mejorar los procesos de lectura de periódicos en el aula es la propuesta por Celestin Freinet. Este pedagogo, en la primera mitad del siglo XX en Francia, impulsó el trabajo del periódico escolar, (para ser más específicos, la revista escolar), donde se buscaba que los estudiantes, no solo leyeran las producciones que estaban en el mercado, sino que construyeran sus propias producciones, con el objetivo de organizar el esquema de la autonomía para la organización del trabajo. Claro está que este esfuerzo se realizaba en colectivo, a través del desarrollo de los planes de trabajo.

Siguiendo el ejemplo de Freinet, se busca hacer un proceso similar con unos estudiantes de undécimo grado de una institución pública, quienes pasarán de su papel como lectores, a un nuevo rol como escritores de textos informativos (noticias, crónicas, entrevistas y reportajes) y sobre todo de textos argumentativos como el artículo de opinión.

Ante los problemas planteados, surge un interrogante que será el objeto de estudio, en la clase de español del año 2016 en un colegio público de Floridablanca con estudiantes de undécimo grado:

¿Qué sucede cuando se implementa un periódico escolar digital en el proceso de producción de textos escritos argumentativos, en un colegio oficial de Floridablanca?

Preguntas orientadoras:

1. ¿Cuáles son las dificultades que tienen los estudiantes de grado once para escribir textos argumentativos?
2. ¿Qué estrategias emplean los maestros de una institución educativa para el desarrollo de la producción de textos argumentativos?
3. ¿Cuáles deben ser las características de una secuencia didáctica basada en la producción de textos argumentativos en un periódico escolar digital?
4. ¿Cómo una secuencia didáctica que incorpore manejo de un periódico escolar digital permite el desarrollo de la producción de textos argumentativos?

1.2 JUSTIFICACIÓN

Esta investigación tiene como componente principal la reflexión pedagógica, por ende, los hallazgos servirán para la formación de maestros. Si bien el inicio de este siglo ha generado la necesidad de compartir y de construir el conocimiento a través de redes, éstas, no han sido suficientemente fuertes para lograr las expectativas. Por esta razón, un principio de este ejercicio estará en la conformación de una red institucional conformada por nueve docentes de español que buscará la integración y el compartir de sus experiencias en el aula. A su vez, este proyecto pretende incidir en los planes de mejoramiento, debido a que las prácticas tendrán una modificación con respecto al uso de los medios virtuales, pues se tendrá un mayor uso de estos en el proceso de lectura y de escritura que los jóvenes de grado once realizarán.

En segundo lugar, el proyecto integrará a docentes de otras áreas, ya que esta acción conlleva el planteamiento de un proyecto transversal, debido a que un buen número de los docentes de la institución harán parte de las discusiones que en la red aparezcan. La idea es tomar este material para enriquecer cada una de las clases, de tal forma que se convierte en un punto atractivo para la clase de español y de otras disciplinas.

Los resultados de esta investigación estarán a disposición en una red de maestros, debido a que se puede convertir en un recurso útil, que tiene una metodología, unas didácticas y un plan de acción guiado. Además puede ser un punto de partida para corroborar los hallazgos en diferentes espacios o medios, donde posiblemente tendrán el mismo efecto.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo general

Determinar qué sucede cuando se implementa un periódico escolar digital en el proceso de producción de textos escritos argumentativos, en un colegio oficial de Floridablanca

1.3.2 Objetivos específicos

1. Identificar las dificultades que tienen los estudiantes de grado once para escribir textos argumentativos
2. Reconocer qué estrategias emplean los maestros de una institución educativa para el desarrollo de la producción de textos argumentativos
3. Determinar las características de una secuencia didáctica basada en el periódico escolar digital para la producción de textos argumentativos.
4. Caracterizar de qué manera una secuencia didáctica que incorpore manejo de periódico escolar digital permite el desarrollo de la producción de textos argumentativos

2. MARCO TEÓRICO

2.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS:

En este apartado se mencionarán cuatro investigaciones de corte internacional, dos de corte nacional y tres de corte local. Todos estos trabajos han transformado las prácticas de lectura y escritura de jóvenes que se aproximan a la lectura crítica y a una posterior intervención en escritos de corte argumentativo.

2.1.1 Antecedentes internacionales:

La primera investigación internacional es una publicación de la Universidad Veracruzana, en México, realizada en el año 2012. Es un estudio que se llevó a cabo por el Phd Daniel Cassany y la Mtra Denise Hernández, profesores de la Universidad Pompeu Fabra, en España, quienes hacen parte del proyecto “Nuevos Estudios de Literacidad” del cual se deriva el estudio de caso titulado ¿Internet: 1; Escuela: 0?¹² En esta investigación, cuyo enfoque es la etnografía, una chica no puede aprobar el Bachillerato de Letras, a pesar de que escribe a diario en la red, con gran reconocimiento en un foro de literatura que ella misma gestiona; esta joven lee y escribe en fotoblogs y chats, donde tiene cientos de seguidores y miles de visitas.

Los instrumentos para la recolección de datos fueron las entrevistas y el análisis de documentos (escritos por ella y guías pedagógicas), realizadas durante 2008 y 2009. El objetivo del proyecto fue reflexionar sobre las maneras de leer y escribir que generan los jóvenes en Internet, al margen de la escuela; de igual forma, se analizaron las diferencias que presentan con las prácticas académicas y se analizaron las consecuencias que tienen estos factores en la educación. Los

¹² CASSANY, Daniel y HERNÁNDEZ Denise. ¿Internet: 1; Escuela: 0? Revista de investigación educativa. Xalapa- Veracruz. Enero-junio 2012. (Recuperado el 02 de mayo de 2014). Disponible en: <http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/32/61>

hallazgos de este estudio contemplaron las diferencias de los paradigmas que existen en la escritura propuesta en la escuela y el ejercicio que realizan los jóvenes en los ambientes virtuales.

Una de las conclusiones permite observar que buena parte de las propuestas didácticas procuran construir espacios entre estos dos mundos. Para ello, es necesario alejarse de conceptos como el de “nativos digitales”, pues esta metáfora ha terminado simplificando las cosas. Otra conclusión contundente es aquella de considerar que todo lo que hacen los jóvenes en la red es novedoso y dinámico, pero estos chicos continúan con problemas de comprensión en la lectura digital, que es muy diferente a la del papel.

El segundo antecedente es un trabajo final de grado llevado a cabo en el Colegio Público “Miguel de Cervantes” de Alar del Rey en Palencia, en España, en el año 2012. Es una investigación realizada por Miguel Ángel Robledo Ortega titulado “Desarrollo del proceso escritor a través del uso de entornos personales de aprendizaje (PLE) en el tercer ciclo de Primaria”¹³. El objetivo del estudio fue diseñar un proceso que utiliza un entorno virtual, destinado a la edición de un periódico digital como experiencia de innovación dentro del programa Red XXI llevada a cabo en esta institución.

Esta investigación buscó comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad escolar, social y cultural, y analizarlos con sentido crítico; desarrolló la sensibilidad, la creatividad y la estética en textos escritos; usó los medios de comunicación social, las tecnologías de la información y la comunicación, y los diferentes recursos bibliográficos, para interpretar y valorar informaciones y opiniones diferentes; utilizó los conocimientos sobre la lengua y las normas de uso

¹³ ROBLEDOS, Miguel. Desarrollo del proceso escritor a través del uso de entornos personales de aprendizaje (PLEs) en el tercer ciclo de Primaria. Valladolid. 2012. (Recuperado el 28 de abril de 2014) Disponible en: <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2814/1/TFG-L166.pdf>

lingüístico del castellano actual para hablar y escribir de forma adecuada; a su vez, buscó analizar las propias producciones para conceptualizar los conocimientos lingüísticos adquiridos y utilizar una terminología básica gramatical en las actividades de interpretación y composición textuales.

La metodología y el diseño están enmarcados dentro de la Investigación Acción. Los instrumentos utilizados fueron el análisis de textos, las encuestas y el diario de campo. El hallazgo final expuso la realización autónoma del proceso de composición de escritos con estructura de noticia, de reportaje y de entrevista. Estos fueron alcanzados con creces para el nivel de 5º y 6º, ya que desde los primeros escritos hasta los últimos, hubo un cambio de actitud. Los alumnos tomaron conciencia de la calidad de los mismos y supieron qué partes podrían ser mejoradas.

Un tercer estudio internacional se realizó en Sevilla, España. Fue presentada por Marta Gómez Castelló, en 2013. Se tituló “Prensa escolar digital: uso y competencias curriculares. Caso de Sevilla”¹⁴. Este trabajo para obtener el título de Master de comunicación y educación en la red, buscó tres objetivos: Conocer el uso del periódico digital escolar en determinados centros educativos de Sevilla; Conocer las competencias curriculares que desarrolla el alumnado mediante la elaboración del periódico digital escolar; Conocer el enfoque pedagógico de la prensa escolar digital en los diferentes centros. En este trabajo de metodología cualitativa se realizó en los diferentes centros de enseñanza de Sevilla, donde se indagó a estudiantes y docentes por la realización de periódicos en el aula y el impulso de que se realizara en medio digitales, en el caso de los existentes en papel. En la indagación se revisaba el impacto que tenía la producción de estos escritos para conocer su realidad y tener una postura frente a la misma. Un hallazgo importante dentro del estudio es la mención a Eduteka como un portal que impulsa el uso de periódicos escolares digitales. En las conclusiones se menciona un nuevo enfoque pedagógico

¹⁴ GÓMEZ CASTELLÓ, Marta. “Prensa escolar digital: uso y competencias curriculares. Caso de Sevilla”. Sevilla. 2013. (Recuperado el 20 de octubre de 2016). Disponible en: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:masterComEdred-Mgomez/Documento.pdf>

llamado educomunicación desde la prensa escolar digital que motiva no solo a los estudiantes y docentes, sino que integra a las familias en el ejercicio de la escritura. A su vez, recomienda a los docentes a perder el miedo al uso de las nuevas tecnologías, dadas las recompensas positivas que trae el uso de las mismas.

Un cuarto estudio fue realizado por Juan Pablo Ceballos, estudiante de doctorado en comunicación de la Universidad Nacional de La Plata en Argentina, publicó en el año 2012, “Más que instrumentos, la memoria colectiva de la escuela”¹⁵. En esta investigación se planteó que los medios de comunicación escolar no ocupan un espacio importante en la escuela, debido a que no se observan como una oportunidad para ser “motores” del proceso educativo, sino que son vistos y asumidos como una carga institucional. El objetivo del proyecto fue asumir una propuesta de discusión con los sistemas educativos (en este caso el de Colombia, basado en los modelos tradicionales y en la eficiencia) y un compromiso de proponer los medios de comunicación escolar como espacios de construcción colectiva que posibilitan la formación de ciudadanos críticos, propositivos y comprometidos con la transformación social.

Esta investigación de corte cualitativo buscó la reflexión, el análisis de la importancia de la elaboración de periódicos escolares para estimular el desarrollo de competencias de lectura y de escritura. Su trabajo revisó la elaboración de unos talleres con ejemplos en páginas de internet, donde se describe cada uno de los escenarios y las partes de los medios de comunicación, debido a que estos, dentro de un ámbito escolar deben ser entendidos como un producto social.

Como conclusión determina que estos textos deben ser vistos como la memoria colectiva de la institución educativa, que requiere una inversión intelectual y

¹⁵ CEBALLOS, Juan. Más que instrumentos, la memoria colectiva de la escuela. Revista Tram[p]as. Universidad Nacional de la plata. Buenos Aires. (Recuperado el 29 de abril de 2014). Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/34596/Documento_completo.pdf?sequence=1

ambiental. Esta producción debe garantizar calidad informativa, comunicativa y estilística; debe dejar inquietas a las personas que accedan a la información que se publique y, debe posibilitar elementos para tomar decisiones en la vida personal y la vida pública.

2.1.2 Antecedentes nacionales:

En cuanto a las investigaciones nacionales acerca de la enseñanza de la escritura argumentativa se encuentran estudios como el trabajo de grado de maestría en Educación de Leidy Yurany Castrillón, de la universidad San Buenaventura seccional Medellín, publicado en el año 2013. Este se titula “Aportes de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NITC) en la formación de pensamiento crítico de los estudiantes del grado 11º de la Institución Educativa El Limonar en el marco de los procesos de lectura y escritura”¹⁶. Su objetivo fue establecer el nivel de los aportes que las NTIC hacen en la formación del pensamiento crítico en estos estudiantes. Su trabajo se desarrolló a través de una secuencia didáctica guiada por talleres de comprensión y producción textual. El método que se empleó para este estudio fue investigación-acción crítica-participativa.

Los objetivos de este estudio fueron caracterizar los procesos de lectura y escritura en los estudiantes; establecer los aspectos implicados en la formación de lectores y escritores en prácticas de enseñanza mediadas por las NTIC; y determinar las posibilidades didácticas que ofrecen las NTIC en la formación del pensamiento crítico en los estudiantes en el marco de los procesos de lectura y escritura.

¹⁶ CASTRILLÓN, Leidy Yurany. Aportes de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NITC) en la formación de pensamiento crítico de los estudiantes del grado 11º de la Institución Educativa El Limonar en el marco de los procesos de lectura y escritura. Universidad de San Buenaventura. 2013. (Recuperado el 03 de mayo de 2014) Disponible en: http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/jspui/bitstream/10819/1676/1/Ntic_Pensamiento_Critico_Castrillon_2013.pdf

En las conclusiones se reconocen cuatro ítems: primero, no existe un concepto unificado en los docentes y estudiantes sobre el significado de leer y escribir, ya que predomina la idea de codificar y decodificar signos lingüísticos, restándole importancia al desarrollo de competencias; segundo, al no tener claridad acerca de estos dos procesos, no existe motivación ni impulso a su mejoramiento, además de mostrar que la familia también está totalmente desligada a estas dos prácticas; tercero, la escuela no contempla la lectura y la escritura dentro de un proyecto transversal que permita reflexionar y fortalecer una postura crítica; cuarto, se debe impulsar la inclusión de las NTIC a la vida cotidiana y a la educación, pues dependiendo del direccionamiento de estas se contribuye a la formación de sujetos críticos, capaces de transformar el mundo que les rodea.

Un segundo estudio se presentó en la revista REICE (Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación) publicado en el año 2012, por Juan Carlos Gómez Barriga. Se tituló: “La formación de estudiantes de grado undécimo en el campo de la escritura argumentativa. Estudio de caso de cuatro colegios públicos en Bogotá”¹⁷. El punto de partida de esta investigación fue la pregunta: ¿Cuáles son las dificultades y necesidades que existen en torno a la escritura argumentativa y de los procesos de acompañamiento que hacen los docentes durante la formación y producción de esta clase de textos? Su objetivo principal fue identificar las demandas y necesidades escriturales de tipo argumentativo en los estudiantes que cursan grado undécimo en los colegios: El Porvenir IED, Fernando Mazuera Villegas, Luís López de Mesa y la Institución Llano Oriental en el sector de Bosa en Bogotá, se establecieron las prioridades que requieren ser atendidas para mejorar dichos procesos escritores.

La investigación se llevó a cabo desde un enfoque mixto. Este método permitió focalizar, recolectar y analizar datos para darles un tratamiento cuantitativo y

¹⁷ GÓMEZ BARRIGA, Juan Carlos. La formación de estudiantes de grado undécimo en el campo de la escritura argumentativa. Estudio de caso de cuatro colegios públicos en Bogotá. Revista REICE. Bogotá 2012. (Recuperado el 04 de mayo de 2014). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55124596008>

cualitativo para comprender mejor la problemática expuesta en el campo escritural. En tal sentido, los resultados obtenidos no pueden considerarse como conclusiones generalizables sino aportes de información relevante y concreta. Los pasos trazados fueron: definición de la problemática, selección del diseño de investigación, selección de la muestra, recolección de datos y evaluación de los mismos.

Un tercer estudio se titula “La secuencia didáctica como a secuencia didáctica como estratégica en la enseñanza del ensayo estratégica en la enseñanza del ensayo argumentativo”¹⁸ publicada en Cuadernos de Lingüística Hispánica N.º 19, edición de enero a junio de 2012. En esta, los autores, Oscar Oswaldo Ochoa y Aura Maritza García hacen una investigación realizada en el Colegio Gimnasio Gran Colombiano con estudiantes de grado undécimo. La característica del trabajo fue el desarrollo de una secuencia didáctica de talleres para producir textos argumentativos. En cuanto a la evaluación de los textos se tuvieron en cuenta variables como comprensión, coherencia, cohesión, argumentación y ensayo. Adicional se tuvo en cuenta el contexto de los jóvenes (vivencias personales, el entorno, el ambiente familiar y escolar) y los eventos sociales, lo que implicó más atención e interés por parte de ellos.

Esta investigación se enmarcó dentro de una investigación-acción de corte cualitativo, tuvo un enfoque analítico interpretativo, porque se interpretaron los datos que surgieron a lo largo de 10 talleres, para dar respuesta a las dificultades que los estudiantes presentaron cuando escribieron. Los resultados fueron óptimos debido a que se generó un espacio para la reflexión y la autoevaluación, pues sin importar el tema hubo aprendizaje. Se logró ayudar a que los estudiantes mejoraran su discurso argumentativo y, por ende, fortalecer su competencia comunicativa.

¹⁸ OCHOA, Oscar y GARCÍA, Aura. La secuencia didáctica como a secuencia didáctica como estratégica en la enseñanza del ensayo estratégica en la enseñanza del ensayo argumentativo. Cuadernos de Lingüística Hispánica N.º 19, edición de enero a junio de 2012. (Recuperado el 25 de junio de 2015). Disponible en: <http://ezproxy.uis.edu.co:2082/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=a53ddb57-8324-408a-9aa4-33ea90d29512%40sessionmgr4010&vid=2&hid=4210>

Un cuarto estudio se titula: “Implementación de un periódico escolar digital para mejorar la producción escrita en los estudiantes del ciclo v del colegio Ofelia Uribe de Acosta IED (Del papel a la virtualidad, una invitación a producir textos)”¹⁹. Esta investigación fue realizada por Constanza Ximena Penagos para obtener su título de Maestría en Informática Educativa. Se desarrolló en el colegio Ofelia Uribe de Acosta IED, en Bogotá. Publicada en el año 2016, en la Universidad de la Sábana.

El objetivo general consistió en mejorar la competencia textual en los estudiantes del ciclo V (Grados décimo y undécimo). Metodológicamente se utilizó un diseño cualitativo de tipo investigación acción. Se utilizó como instrumentos, la observación participante, el análisis documental, el grupo focal y la encuesta tipo cuestionario. Con la ejecución de los talleres se produjo al final un periódico digital, con el cual se pudo determinar una gran contribución para el fortalecimiento de la competencia escritora, gracias a la utilización de medios innovadores para la expresión de opiniones e ideas acerca de la institución y su entorno.

2.1.3 Antecedentes locales:

Un primer estudio se realizó en la Universidad Industrial de Santander para obtener el título de maestría en Pedagogía por parte de Ana Gabriela Maloof Díaz, en el año 2014. Su trabajo de investigación se llamó “La escritura de la mano de las nuevas tecnologías”²⁰. Tiene un enfoque cualitativo con diseño metodológico de investigación-acción, realizada una institución pública de la ciudad de Valledupar. En este estudio investigativo la docente y sus estudiantes elaboraron un portafolio digital y un blog a partir de una secuencia didáctica. Los textos que se produjeron

¹⁹ PENAGOS, Constanza. Implementación de un periódico escolar digital para mejorar la producción escrita en los estudiantes del ciclo v del colegio Ofelia Uribe de Acosta IED (Del papel a la virtualidad, una invitación a producir textos). Universidad de la Sábana. 2016. (Recuperado el 20 de noviembre de 2016). Disponible en: <http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/26306/Constanza%20Ximena%20Penagos%20Nieto%20%28Tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

²⁰ MALOOF, Ana Gabriela. La escritura de la mano de las nuevas tecnologías. Universidad Industrial de Santander. 2014. (Recuperado el 23 de marzo de 2015) Disponible en: <http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2014/151357.pdf>

eran de tipo expositivo y narrativo para la asignatura de inglés de grado undécimo. La propuesta de trabajo contempla el uso de herramientas de la web 2.0, además de tener en cuenta las teorías pedagógicas constructivistas de Vygotsky y de Ausubel con el aprendizaje significativo.

Los objetivos de la investigación presentan una continuidad en la indagación en cuanto a determinar los tipos de texto que se utilizaban en el desarrollo de la asignatura de inglés; identificaron las características de los textos que producían los estudiantes que usaban espacios virtuales y finalmente identificaron los cambios que se produjeron a partir de las experiencias de escritura mediadas por recursos informáticos.

En las conclusiones se aprecia que el portafolio digital fue un dispositivo eficaz para estimular la escritura colectiva de los alumnos, que permitió una construcción colaborativa del conocimiento. Este tipo de aprendizaje mediado por las TIC enseñó a los estudiantes a compartir apreciaciones y responsabilidades en este proceso. La apropiación de estas herramientas tecnológicas permitió que el aula se convirtiera en un espacio de aprendizaje significativo, donde se construyó el conocimiento de manera novedosa y didáctica. A través de plataformas como Story Bird y Pixtón se mejoraron las construcciones de textos argumentativos y de cómics, que a su vez permiten el mejoramiento en la lectura.

Un segundo estudio, se realizó en la Universidad Industrial de Santander, una investigación para obtener el título de maestría en pedagogía por parte de Marelvis Villanueva Varela, publicada en el año 2014. Su trabajo: “El uso del blog para desarrollar la producción escrita los estudiantes de 9º de una institución educativa oficial de Barrancabermeja”.²¹ Es de tipo cualitativo con un diseño de investigación-acción, realizada una institución oficial de la ciudad de Barrancabermeja. En este

²¹ VILLANUEVA, Marelvis. El uso del blog para desarrollar la producción escrita los estudiantes de 9º de una institución educativa oficial de Barrancabermeja. Universidad Industrial de Santander. 2014. (Recuperado el 23 de marzo de 2015) Disponible en: <http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/pags/cat/popup/derautor.jsp?parametros=155611>

estudio se buscó que los estudiantes fortalecieran y desarrollaran sus habilidades comunicativas a través del uso del blog como herramienta tecnológica que posibilitó el incremento de la motivación de los estudiantes para escribir.

Los objetivos de la investigación buscaron la definición de las particularidades que debía tener el blog para desarrollar producción escrita, las condiciones que debían tener los textos electrónicos del blog para estimular la escritura y las características que debía tener la estrategia didáctica en la utilización del blog para la producción de textos en el aula.

En las conclusiones se aprecia que el blog como herramienta educativa ayuda a fortalecer las competencias comunicativas a través de la creatividad planteada dentro y fuera del aula, lo cual motivó a los estudiantes a expresar sus ideas y pensamientos por medio de la escritura que hacía uso de diferentes tipos de texto.

Un tercer estudio, de igual forma, se realizó en la Universidad Industrial de Santander; una investigación para obtener el título de maestría en pedagogía por parte de Dayana Zuta Acuña, publicada en el año 2014. Su trabajo: "Acceso equitativo al conocimiento y desarrollo de la argumentación: Una experiencia didáctica en la clase de Lengua Castellana".²² Es un trabajo de tipo cualitativo con diseño de investigación-acción, realizada una institución oficial del municipio de San Juan Girón. En este estudio se buscó que los estudiantes fortalecieran y desarrollaran sus habilidades de lectura y escritura para lograr el acceso equitativo al conocimiento y al desarrollo de la argumentación.

Los objetivos de la investigación buscaron una mirada reflexiva de los profesores, directivos, padres de familia y estudiantes acerca de la cercanía que hay entre lectura y acceso al conocimiento. A su vez, se describieron las dificultades que

²² ZUTA, Dayana. Acceso equitativo al conocimiento y desarrollo de la argumentación: Una experiencia didáctica en la clase de Lengua Castellana. Universidad Industrial de Santander. 2014. (Recuperado el 25 de marzo de 2015) Disponible en: <http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2014/153445.pdf>

tenían los estudiantes frente a la escritura, las prácticas que utilizaron los profesores para la comprensión de lectura, la identificación de estrategias que permitían el acceso equitativo del conocimiento y la argumentación y finalmente la ejecución de una secuencia didáctica para alcanzar estos mismos.

En las conclusiones se aprecia que la secuencia didáctica tuvo efectos positivos en la medida en que las actividades eran muy cercanas a los intereses de los estudiantes, ya que esto acrecentó su motivación. Además cuando se utilizaron las TIC como herramienta pedagógica y tecnológica este proceso mejoró, hubo lectura en los tres niveles y en cuanto a escritura se incentivó a la argumentación, a través de artículos de opinión. Por otra parte se motivó a la sustentación oral de argumentos y se estableció una conexión con las redes sociales de los estudiantes, quienes organizaron un foro municipal para expresar sus criterios. Este trabajo incentivó el trabajo cooperativo, enmarcado en un ambiente de respeto. Finalmente se presentó el desarrollo de esta secuencia didáctica como una oportunidad para pensar el desarrollo de la lectura y la escritura más allá de un simple desarrollo del plan de clase o de la necesidad de pensar en el resultado de las pruebas externas.

2.2 MARCO CONCEPTUAL

En esta parte se contemplarán teorías que serán el soporte para la investigación, aquellas que determinan el fundamento para la reflexión e incluso la explicación de ciertos fenómenos que están en el aula y que es necesario revisarlos desde el punto de vista de la enseñanza, que constituye la responsabilidad del maestro.

Para lograr este recorrido se tendrá en cuenta conceptos como el de lectura crítica, fundamento para cualquier proceso de escritura; lectura crítica en internet, que pese a tener una cercanía a la anterior, presenta nuevas características y retos en espacios virtuales; escritura argumentativa, como proceso de madurez y responsabilidad para acercarse a la verdad; el periódico escolar, propio de Célestin Freinet, quien desarrolló el pensamiento de unos jóvenes para transformar su realidad; y como complemento se revisará el concepto del maestro e-competente,

quien se acerca a la metacognición, debido a que está preparado en estos ambientes y sirve como guía en el océano de conocimiento que se despliega en internet. Adicional, el trabajo investigativo se desarrolló en una secuencia didáctica, por lo que se hace necesario su conceptualización. Para cerrar este marco se tendrá en cuenta el concepto de trabajo colaborativo.

2.2.1 Lectura Crítica

Por encima de las concepciones de lectura desde los enfoques lingüísticos, cognitivos y socioculturales aparece una propuesta de la lectura crítica que contempla el desarrollo del pensamiento crítico de la Escuela de Frankfurt (impulsada por Max Horkheimer, Theodor Adorno, Hebert Marcuse, entre otros), que llega a ser heredada por Paulo Freire en la tercera generación.

En esta teoría se plantea un rechazo hacia las formas de dominación, desigualdad social y cultural, injusticia y abuso de poder sobre los otros.

“La teoría crítica rechaza la aceptación abnegada del mundo tal cual es, con sus desigualdades e injusticias, con la dominación de unas clases sobre otras. Entiende que esta realidad no tiene justificación natural, sino que hay motivos históricos y sociales que conducen a un determinado orden. Un mundo mejor es posible, que sea más justo y repartido, para que todos seamos más felices”²³

Paralelo a estos avances de corte social y pedagógico se vivía una época, en los Estados Unidos, donde los adelantos en estudios lingüísticos y semióticos de autores como Teun Van Dijk, Ruth Wodak, Luisa Martín Rojo, entre otros, aterrizaron con éxito en el Análisis crítico del discurso. Lo anterior impulsó el enfoque psico-socio lingüístico que reunió diversas disciplinas para revisar no solo la estructura de los textos desde un aspecto formal, sino que se amplió la mirada hacia la búsqueda e interpretación de sentido, teniendo en cuenta el contexto y la

²³ CASSANY Daniel. Tras las líneas sobre Lectura contemporánea. pág. 66.

necesidad de entender con mayor profundidad a los actores de la comunicación en toda su complejidad.

“La teoría crítica propone poner la investigación científica al servicio de la vida cotidiana, de modo que nuestras necesidades encuentren respuesta. También busca la interdisciplinariedad de todas las ciencias”²⁴

En este mismo marco, años más tarde, surgió el concepto de “literacidad crítica”²⁵ retomado por Cassany para definir a la lectura como práctica y cultura en acción. Esta visión amplió la política de alfabetización crítica propuesta desde 1988 por la UNESCO, donde se impulsó el desarrollo de todas las capacidades básicas de comunicación para que el hombre se pudiera apropiar de su trabajo y de su cultura, de esta forma se favorecía su realización personal, espiritual, social y económica. De igual forma, en la alfabetización crítica se buscó que cada individuo leyera su mundo y pudiera hallar su lugar en este. Sin embargo, aún faltaba una postura que impulsara una mirada más allá de su entorno para producir cambios o transformaciones, es allí donde nace la necesidad de la lectura crítica.

“Ser crítico alude a la disposición de desentrañar lo subyacente, identificar intencionalidades y propósitos, mediante el manejo de todo tipo de relaciones. Por otra parte, ser crítico supone un cuestionamiento a las ideas, acciones o propuestas, es decir, a los modos de pensar convencionales”²⁶.

Entonces, se consolida la lectura crítica como una inclinación que logra un individuo que ha sido educado para llegar al sentido profundo del texto, a las ideas explícitas e implícitas que lo acompañan, a los fundamentos, razones, intenciones e ideologías que aparecen en el discurso y que sólo un lector con una buena

²⁴ Ibid, pág. 67.

²⁵ CASSANY Daniel. Literacidad Crítica: Leer y Escribir La Ideología. Tomado de: http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/10/Cassany,_D..pdf

²⁶ SERRANO DE MORENO, Stella y MADRID DE FORERO, Alix. Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. P. 61.

formación puede encontrar para tomar su postura frente al texto o a la situación mencionada.

Ahora bien, en la década de los 80' se estableció un enlace entre el acto de leer críticamente con el concepto de competencia, desarrollado desde la lingüística y otras disciplinas que intervienen en la educación. Esta relación se puede explicar desde la necesidad de formar ciudadanos capaces de afrontar y llevar el mundo que se desarrolla a pasos agigantados.

Como competencia, la lectura tiene la característica de verse como una habilidad que se puede desarrollar, teniendo en cuenta los tres campos en lo que se debe desarrollar: el saber como conocimiento, el saber hacer y el saber ser. En este punto se entiende que detrás de cualquier acción existirán unos contenidos, una situación específica y unos valores enmarcados desde la sociedad que educa.

La idea de entender la lectura como competencia implica unos niveles que tendrán un orden ascendente en complejidad desde la decodificación, la comprensión y composición de significados, la utilización del texto de acuerdo al entorno cultural y social, y finalmente analizar de forma crítica su significado y si es necesario transformarlo.

Sin embargo, al entender el acto de leer como competencia es necesario especificarlas de acuerdo a cada uno de los aspectos que se pretende potenciar. Serrano de Moreno y Madrid de Forero presentan cuatro componentes que se deben tener en cuenta para incentivar la lectura crítica y que se expresa a continuación.

El primer componente son las competencias cognitivas que son aquellas que permiten la construcción de significados para elaborar representaciones sobre el contenido del texto. Para ello, el individuo utiliza sus conocimientos previos, construye inferencias, formula hipótesis e interrogantes, compara, confirma y regula los diferentes contenidos a los que está expuesto en su ejercicio lector.

El segundo componente son las competencias lingüísticas y discursivas que se refieren a la capacidad para identificar el género discursivo, su estructura, estilo, recursos retóricos y lingüísticos. Para ello, se requiere un gran conocimiento gramatical, discursivo y sociocultural, teniendo en cuenta no solo la comunicación en papel, sino también toda comunicación realizada en soportes y formatos virtuales.

El tercer componente son las competencias pragmáticas y culturales que permiten identificar los propósitos de un discurso, su utilización, su función y sus orígenes enmarcados en un contexto sociocultural e ideológico. Para esto el individuo posee un acumulado de experiencias que le permiten asociar los mensajes con la vida práctica. De esta forma se concibe el texto como una forma de llegar al otro, de comprender su complejidad, reconocer sus fronteras, su cultura, su poder y su ideología.

El cuarto componente son las competencias valorativas y afectivas que son las que permiten valorar los significados y la ideología presentes en el texto. En esta se aprecia las emociones y sentimientos del autor, que expresa un discurso enmarcado en una cultura que reafirma o que cuestiona. Para ello se aprecia el valor del mensaje, si este no es de su agrado, es necesario mantener un respeto hacia la diversidad, siempre que lo expuesto tenga un soporte válido. Es precisamente este último punto el que se determina la necesidad de la argumentación, pues solamente se alcanza un nivel crítico cuando la capacidad de respuesta tanto del texto como del lector llena las necesidades de los involucrados en el acto comunicativo.

2.2.2 La lectura crítica en internet

Las Tecnologías de la información y la comunicación hacen parte de nuestra vida, y por supuesto de la escuela, por tanto es crucial que hoy se considere una obligación educar en la lectura y en la escritura en los ambientes virtuales, de tal forma que se pueda cualificar a niños y jóvenes como sujetos inteligentes en su interacción con las TIC y la información que está en los medios, para que puedan

diferenciar de lo verdaderamente importante y de aquello que es superficial o poco válido en el rigor académico.

“El nuevo reto de la educación y la formación en la sociedad de la información es cualificar a los sujetos como usuarios inteligentes en su intervención con las TIC y la información que les permita distinguir lo relevante de lo superfluo”²⁷.

La implementación de la Web 2.0 ha permitido una gran transformación, debido a que en los ambientes virtuales se ha posibilitado la interacción, la conectividad, la participación, se ha contemplado la tecnología como un medio para comunicar, para crear, para expresar, para compartir, para descargar y a su vez para cargar. En La Web 2.0 subyace un cambio de pensamiento, mucho más social, más pro-activo e incluso, político. Con este nuevo enfoque se transforma la forma de lectura lineal que plantea la educación tradicional, para pensar en el Hipertexto, donde se articulan diferentes lenguajes y formatos que posibilitan de igual forma la lectura intertextual, donde se rompe el esquema unidimensional de la lectura.

Ahora bien, todas estas características están al servicio de la creatividad y de la producción novedosa que fortalece la cultura y el pensamiento de una sociedad que acumula nuevos conocimientos en procesos dinámicos e interactivos.

Fainholc, en el referenciado en el pie de página, menciona que tras estos procesos subyacen beneficios, pero también ciertas limitaciones que se deben contemplar. Entre los beneficios aparece el desarrollo de una naturaleza asociativa, abierta, intuitiva, inferencial activa y autónoma para estructurar el aprendizaje del sujeto que interactúa. El segundo beneficio es el desarrollo de competencias para la toma de decisiones y el planteamiento de metas en el ambiente cultural y académico, con el desarrollo de habilidades de exploración, análisis, elaboración y defensa de unas ideas o tesis a través de una integración de ejercicios o pruebas, posibilitando una postura crítica y reflexiva. El tercer beneficio es el desarrollo de habilidades para

²⁷ FAINHOLC, Beatriz. Lectura crítica en Internet. Análisis y utilización de los recursos tecnológicos en educación. P. 23.

una escritura reflexiva. El cuarto beneficio es el reconocimiento de la diversidad y el respeto intercultural, superando estereotipos. El quinto beneficio es el aumento de compromiso por la participación emotiva de los usuarios, debido a que no solo son sujetos lectores, sino que comienzan a generar un aporte.

Sin embargo, existen unas limitantes que se deben contemplar en el campo de la educación a través de estos medios, por ejemplo, la sobrecarga de información o desborde cognitivo, debido a que los contenidos no han sido bien organizados en redes conceptuales, demasiada información puede causar distracción, desorientación y la imposibilidad de establecer nexos. Otra limitación es el riesgo de una posible adicción debido a la interacción multimedia, ya que la absorción emocional puede llenar un desorden o vacío propio del sujeto. Otra limitación es la imposibilidad de utilizar herramientas que permitan tener una representación simbólica acorde a los ambientes en los que se produce el acto comunicativo, imágenes, íconos, sonidos, animaciones, etc.

Es precisamente a partir de este campo, que se debe hacer una reflexión pedagógica de las nuevas competencias que se deben desarrollar y potenciar para acercarse a los conceptos de lectura crítica y de escritura argumentativa, en su vínculo al campo de la comunicación social, la cultura y la Tecnología educativa. Así lo indica la autora: “En este paradigma sociocultural, la educación hoy implica personas socializadas en utilizar las TIC criteriosamente para que la gestión de la información se convierta en ‘gestión de conocimiento’ del modo más autónomo posible”²⁸.

En este punto es donde toma mayor fuerza el concepto de competencia, que en este caso, está muy ligado al de estrategia, ya que se busca desarrollar unas actividades para lograr una ejecución. Entre las competencias se destacan las del campo de la tecnología, las del campo de la lingüística y las de la comunicación. La competencia entendida como la articulación de las actitudes, de los saberes y de

²⁸ Ibid. Pág 65.

las acciones integra estas grandes competencias específicas para realizar todo acto que se acerca a la lectura crítica y a la escritura argumentativa.

Estas acciones se traducen en un saber hacer y operar con eficiencia, eficacia y pertinencia los medios virtuales; a su vez, implica una actitud frente al uso de las herramientas; de igual forma, propone una habilidad para comprender el mundo con una mirada crítica y no solo operar con efectividad.

“habría que indagar en los materiales electrónicos como facilitadores de nuevos tipos de representación, lectura y escritura. Hacer todo lo posible para que los estudiantes piensen, se expresen como diseñadores y se comuniquen como lectores/escritores maduros. Acto seguido o en concurrencia ejercitar-luego de discriminar- qué competencias son necesarias para jerarquizar su desarrollo contextualizado según las nuevas generaciones de estudiantes”²⁹

El campo de acción para potenciar estas habilidades es internet. Como se conoce internet es una red de redes que permite acumular gigantescas cantidades de información, dejando a un lado los límites físicos y espaciales de la comunicación. Sin embargo, la red ha permitido que exista todo tipo de información, a tal punto, que un buen lector debe considerar.

2.2.3 Escritura Argumentativa

La argumentación está directamente ligada a la lectura crítica al entenderla como una competencia cognitiva donde se busca el desarrollo del pensamiento reflexivo, la deducción, la inducción, el análisis, la síntesis y la explicación. Por su condición de cercanía a la lectura, la argumentación depende de la formación que tiene cada individuo y por supuesto de la capacidad que tiene para encontrar los significados e intenciones que subyacen en cada uno de los textos, además de tener en cuenta la importancia de un saber léxico que le permite al individuo entender y expresarse

²⁹ Ibid. Pág 157.

de forma adecuada ante un público, y así evitar un problema en su acto comunicativo.

Perelman anticipa esta posible situación problemática al considerar al interlocutor, lo cual es valioso, debido a que cada vez que se argumenta frente a otro existe una exposición de nuestros puntos de vista, pero también de una respuesta de éste, lo que puede llegar a convertirse en incómodo cuando no se tiene una equivalencia cognitiva, lo cual impide un verdadero acto comunicativo. Sus palabras indican que: “Para argumentar, es preciso, en efecto, atribuir un valor a la adhesión del interlocutor, a su consentimiento, a su concurso mental”³⁰.

Lo anterior implica que no siempre se debe contemplar la necesidad de convencer o persuadir a otro, debido a que puede ser un ejercicio poco útil. Para lograr un buen efecto es necesario considerar que el ejercicio argumentativo se debe realizar en un medio y en una relación social o intelectual adecuada, donde cada una de las partes debe estar al nivel de conocimiento y de discusión.

El cuestionamiento que surge es si las instituciones educativas estimulan este tipo de escenarios, donde se abre la puerta a la discusión, al análisis, al debate y a la argumentación. En la escuela se ha evitado desde hace buen tiempo este tipo de actividades, prueba de esto se encuentra en la ausencia de escritos argumentativos que se registran en los textos escolares, más bien se privilegian los textos narrativos y expositivos que guardan una moraleja, porque en el fondo se considera válido la educación en la disciplina, el trabajo y la sumisión, lo que más se muestra en este tipo de lecturas.

“Existe entonces, en la escuela, un proceso evasivo en relación con la argumentación, y no sólo en primaria sino también en secundaria y aun en la

³⁰ PERELMAN Chaïm y OLBRECHTS-TYTECA Lucie. Tratado de la argumentación. La nueva retórica. P. 50

universidad, debido al carácter polémico que el aprendizaje de la argumentación puede generar”³¹

En este punto surge la necesidad de romper con un esquema que se asemeja más a la corriente racionalista, que buscaba eliminar cualquier situación retórica y que privilegiaba la imposición de una verdad frente a un grupo de oyente. En el pasado el ejercicio de la argumentación era propio de un grupo elite, en nuestra actualidad y en nuestras aulas se convierte en un espacio para elaborar “ensayos” que se parecen más a la recopilación de citas de otros autores que a una verdadera sustentación de una tesis o proposición desde otros puntos de vista de lo que comúnmente se acuerda en la sociedad, o la consolidación y convencimiento de aquello que la comunidad considera como su verdad.

2.2.4 Escritura de texto argumentativo en el aula

Como reto a la superación de la codificación, la escritura de un texto argumentativo en el aula se contempla como un proceso donde intervienen los componentes semántico, sintáctico y pragmático. El primero hace referencia a la base y fundamento de lo que se desea comunicar; el segundo se centra en la forma, la estructura, la coherencia y la cohesión con la que se pretende convencer; el tercero reúne las intenciones, el uso y el contexto que acompaña al texto. Sin embargo, el conocimiento de estos fundamentos no garantiza que la escritura tenga buenos resultados, siempre que esta no se vea como un ejercicio que requiere un excelente acercamiento: “Aprender a escribir requiere de entrenamiento, cualquier sujeto puede hacerlo siempre y cuando tenga la oportunidad. Ningún ejercicio se produce automáticamente, requiere varios intentos, mucho ejercicio, voluntad y tiempo”³².

Ya la autora nos advierte un grave problema al mencionar que en muchos casos, el estudiante se acerca a la escritura de forma autodidacta debido a que no ha tenido una guía que lo acompañe, o esta no ha tenido un método eficiente en la producción

³¹ MARTÍNEZ S. María Cristina. Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres. P.165

³² SERAFINI, María Teresa. Op cit. P.27

de textos escritos. Por tal motivo la autora presenta dos recomendaciones que serán contempladas en la secuencia didáctica de escritura:

“Para escribir existen operaciones elementales: organizar las ideas, escribir el esquema, asociar cada idea a un párrafo, desarrollar los propios razonamientos, revisar y hacer más legible lo que ha escrito. Se trata de descomponer un problema, que se presenta como un conjunto muy complejo, en subproblemas parciales y simples, que en un primer momento se abordan separadamente y que se reúnen luego en el contexto del complejo problema de origen”³³.

Bajo esta primera recomendación queda la idea que dentro de este gran proceso de escritura es necesario la realización de esquema o esbozos en escritores principiantes. Este ejercicio permite que las ideas fluyan con mejor organización, mientras se profundiza en cada una de las ramas que surgen de la tesis que se presente sustentar. Para lograr esto se presenta la segunda recomendación: “Para aprender a hacer una redacción es fundamental determinar las diferentes fases de su realización: planificación, reunión y organización de las ideas, escritura, revisión y redacción final”³⁴.

Teniendo en cuenta este concepto de la escritura en el aula como un proceso complejo que requiere de tiempo suficiente en sus diferentes etapas se pretende en esta investigación realizar una secuencia didáctica que buscará la aproximación al texto argumentativo a través de la escritura de artículos de opinión donde será fundamental el uso de las TIC en todas las etapas, ya que facilita la planificación y reunión de material, la posterior redacción, la continua revisión y redacción final.

Otro aspecto fundamental al momento de escribir en el aula es la motivación, debido a que se puede tener un excelente método y los mejores recursos, pero sin esta lo anterior es poco significativo.

³³ Ibid. P. 27

³⁴ Ibid. P.28

“Si escribir es una actividad de tipo social, comunicativo, inserta en un entorno cultural que le da sentido, parece claro que escribir adquirirá valor para la persona cuando tenga alguno de los valores que considera relevantes para él y para los lectores. La “motivación” para escribir está relacionada con la función que atribuimos al texto que escribimos en relación con el contexto en sentido amplio”³⁵.

Es decir, si el ejercicio que se propone no contempla los intereses, gustos o situaciones que atañen la cotidianidad del escritor, este se verá en tratar de sustentar algo que ni siquiera él siente o cree y que por tanto cualquier lector tampoco creará y será un trabajo vano.

“Aprender a escribir es también aprender a usar la lengua de forma adecuada a la situación, al contexto, y esta capacidad no puede desarrollarse con el estudio de formas lingüísticas alejadas de su uso en los contextos reales de producción... para que ello sea posible será necesario que los aprendices se vean comprometidos en actividades de composición escrita “reales” que les permite actualizar y/o aprender los conocimientos discursivos necesarios para escribir”³⁶.

Ahora bien, como el ejercicio de escritura tampoco puede reducirse a cuestión de gustos, en la secuencia se propondrá en las primeras sesiones unas lecturas guiadas acerca de ciertos acontecimientos que requieren de una postura crítica, pues lo que pretende el ejercicio investigativo es el acercamiento a temas complejos con la ayuda de las TIC para incentivar la argumentación:

“En ocasiones las situaciones de uso de la lengua surgen de la propia vida de la escuela o la clase como institución, lo cual genera, desde este punto de vista sus propios géneros. En otras, las situaciones se crean o se simulan para introducir a los aprendices en los géneros escritos que son propios de la interacción escrita en la vida social exterior a la escuela”³⁷.

³⁵ CAMPS, Anna. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. En: Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se) Volumen I La educación lingüística y el aprendizaje de las competencias comunicativas. P. 212

³⁶ Ibid. P. 213

³⁷ Ibid. P.216

Se resalta que en esta investigación, la secuencia didáctica buscará determinar el grado de motivación que tienen los estudiantes ante la lectura de su mundo a través de noticias, crónicas y reportajes a través de recursos mediados por TIC, que pretenden tener un acercamiento a la vida del estudiante, pero lo invita también a tener una postura crítica frente a su realidad social, ya sea en el municipio, en el país o en el mundo. Esto se tendrá que reflejar en sus textos escritos.

2.2.5 El periódico escolar

Célestin Freinet, creador de una pedagogía que respondiera a las necesidades de formación de los franceses más pobres, propone una nueva pedagogía cargada de las siguientes características: Materialista, global, creadora, productiva, cooperativa, vital crítica, social y popular. En su trabajo, Freinet propone una tríada que reúne el texto libre, el periódico escolar y la correspondencia escolar, con esta nueva propuesta se rompían los esquemas tradicionales y se abrió la escuela a nuevas direcciones y novedades.

Entre estas novedades estaba la organización de la disciplina, que se convertirá más adelante en la organización del trabajo. En su afirmación: “En el momento en que ustedes le hacen por ir por su propia voluntad a dónde quiere llegar, entonces rendirá el cien por ciento, y sin límite, con todas sus fuerzas, iniciativa y su inteligencia”³⁸ Freinet invitaba a sus seguidores a la conformación de un gran equipo, que aparte de compartir fuerzas e intereses, también debían contemplar el plan de trabajo.

En el periódico escolar esto cobra sentido en la medida que cada individuo cumple un rol, una función específica; sin embargo, todos hacen parte de un gran direccionamiento que hace parte del plan estratégico. La idea de Freinet fue construir libertad, para ello fortaleció “la facultad de pensar por sí mismos y de expresar su pensamiento, el poder de experimentación y de creación, la acción

³⁸ FREINET, Célestin. Los planes de trabajo. La lectura en la escuela por medio de la imprenta. P. 26

decisiva sobre el mundo que le rodea y que necesita una inteligencia viva en un contexto social estimulante”³⁹.

Freinet fue reiterativo en su idea de construir una nueva escuela, debido a que esta se encontraba retrasada con respecto al medio social. Al referirse al trabajo consideró que:

“Toda la pedagogía tradicional se encuentra hoy en una dramática encrucijada precisamente porque intenta accionar sobre los niños desde el exterior, al imponerles un trabajo que de ninguna manera puede ser interesante; éste no será el trabajo verdadero, con todas sus virtudes, sino cuando haya sido integrado a todo el progreso del ser”⁴⁰.

El desarrollo del plan de trabajo además supone que los niños deben trabajar en los momentos favorables, en el orden y al ritmo adecuado, para ello Freinet organizaba fichas que permitían la continua corrección de los textos que sus alumnos producción. Describía sus clases como una colmena en constante laboriosidad, donde el niño se sentía feliz de lo que hacía.

A partir de este campo se desea incentivar el uso y manejo de la información que dan los medios, debido a que es necesario reconocer que detrás de aparentes verdades pueden subsistir intereses políticos y económicos muy grandes:

“A los discursos periodísticos se les suele atribuir fundamentalmente la función de informar, de hacer saber: Sin embargo, un análisis más detallado de los mismos nos pone de manifiesto que se dan otras funciones comunicativas. Es decir que los discursos periodísticos no sólo pretenden informar (hacer saber) sino también persuadir (hacer creer), manipular (hacer hacer) y emocionar (hacer sentir). Los diarios pueden cumplir la función de hacer creer, de persuadir. Por ejemplo, en los

³⁹ Ibid. P. 28

⁴⁰ Ibid. P. 35

artículos de opinión, mediante diferentes estrategias argumentativas se pretende hacer creer la adecuación de un determinado punto de vista”⁴¹.

Un lector crítico reconoce el poder de los medios, por eso determina con anticipación los intereses y particularidades de lo que lee y ve. Como en esta secuencia didáctica el producto estará en lo escrito, también deberá reconocer lo que él quiere transmitir y las estrategias que utiliza para lograrlo. “El lector crítico es aquel que sabe interpretar la noticia. Entiende lo que dicen las noticias y sabe por qué y cómo las informaciones afirman lo que afirman”⁴².

En última instancia se buscará que cuando tenga el rol de lector sea consciente de su oficio, pero cuando pase a ser el escritor maneje una ética de la comunicación donde los argumentos tendrán validez solo si se desarrollan desde la retórica y no desde la dialéctica.

2.2.6 Maestros e-competentes

Los maestros e-competentes son capaces de pensar *metacognitivamente*, es decir, de actuar para ejercer un control activo de los procesos cognitivos que tienen lugar en el aprendizaje. Dicho de otro modo, tienen habilidad para razonar sobre la manera de pensar de sus alumnos. Estos profesores se esfuerzan por conseguir que sus alumnos reflexionen sobre su propio aprendizaje, a través de su propio conocimiento sobre cómo ellos mismos lo aprendieron. De igual forma, se esfuerzan porque sus alumnos sean capaces de juzgar la calidad de propio trabajo. Buscan una comprensión, más o menos intuitiva, sobre el aprendizaje humano, que es similar a los resultados que surgen de la investigación educativa y se encuentra en las publicaciones especializadas.

⁴¹ ALSINA, Miquel Rodrigo. Por un uso crítico de la prensa. La construcción periodística de la realidad social. En: Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se) Volumen II La educación lingüística y el aprendizaje de las competencias comunicativas. P. 65

⁴² Ibid. P.69

Además, su interés no se centra en la acumulación de contenidos, sino en la ayuda que necesita el alumnado para ser capaz de ir construyendo su propio conocimiento, lo que determina la coherencia con un nuevo paradigma:

“Les importa que sus alumnos no sólo obtengan una buena calificación académica sino que su aprendizaje produzca una influencia duradera en su forma futura de actuar, pensar y sentir. Los profesores con buenas prácticas educativas con TIC, creen que la mayoría de los alumnos pueden aprender y, por ello, buscan formas para ayudar a todos a conseguirlo, especialmente con el apoyo de las tecnologías digitales.”⁴³

Ahora bien, estos maestros parten de unos presupuestos que van más allá de las cuestiones obvias tales como el número de alumnos, los contenidos implicados, el tipo de evaluación de los aprendizajes o las actividades que tendrán que realizar en su casa. Los mejores profesores <<planifican hacia atrás>>, es decir, comienzan por establecer los resultados que esperan obtener de sus alumnos. Además, piensan el modo en el cual van a presentar a sus alumnos los logros que esperan de ellos, de forma que se comprometan, generen expectativas positivas y asuman los mismos objetivos. El uso del *portafolio digital* como instrumento para una evaluación continua y formativa es un ejemplo de integración de las TIC en apoyo a la consecución de competencias. Se cuestionan cuáles son las capacidades cognitivas que necesita desarrollar el alumnado para dar respuesta a las cuestiones clave del aprendizaje.

De otra parte, los problemas de discapacidades físicas y cognitivas se superan cuando los profesores integran TIC para definir recursos educativos que permiten superar los bloqueos, a través de materiales en diversos soportes y lenguajes o creando soluciones organizativas que fomentan el trabajo en equipo y el apoyo entre iguales.

⁴³ TÍSCAR LARA, Felipe Zayas y otros. La competencia digital en el área de la lengua. Pág. 23

El docente que utiliza TIC contempla la convergencia entre el currículo prescrito y el currículo demandado, es decir, ajustan los intereses de los estudiantes a sus expectativas académicas, esto se logra cuando se reconoce el mundo en que se vive, se cuestiona, se indaga y se problematiza para generar un cambio, una renovación. La propuesta involucra el planteamiento de objetivos de aprendizaje que ponen de manifiesto la forma de razonar y actuar que se espera en la vida diaria.

Estos profesores poseen unas altas expectativas de sus alumnos. Tienden a buscar el valor individual de cada alumno, creen en su potencial, estimulan para su trabajo sea serio y comprometido. Conocen las dificultades de sus estudiantes, porque las analizan con rigurosidad.

Cuando surgen problemas en el aprendizaje, estos profesores primero buscan en su propia actividad antes que en la capacitación o en las aptitudes de sus alumnos. Piensan que el aprendizaje involucra tanto el desarrollo personal como el intelectual y que cada estudiante necesita de algo especial.

Los profesores que desarrollan buenas prácticas educativas con TIC tienden a desarrollar un entorno natural para el aprendizaje crítico. Los alumnos se deben enfrentar a problemas importantes, atractivos o motivadores, a tareas auténticas que les desafían al tratar con nuevas ideas, comprobar hipótesis y reflexionar sobre su propia forma de pensar. El profesor anima a sus alumnos a comparar, aplicar, evaluar, analizar y sintetizar, no sólo a escuchar y recordar.

Sin importar el método didáctico, generalmente hay cinco elementos del aprendizaje crítico: lanzar una pregunta, ayudar a comprender la relevancia de la misma, motivar a que se busquen respuestas críticas y creativas, ofrecer argumentaciones sobre cómo deben responderlas y ,por último, concluir con nuevas preguntas.

“Nuestros jóvenes están experimentando de forma natural lo que supone relacionarse en Internet a través del uso intensivo de dispositivos digitales y de las aplicaciones Web: telefonía móvil, redes sociales, mensajería instantánea, fotoblogs, videos

online, etc. Sin embargo, ese aprendizaje informal no es garantía de una alfabetización suficiente para desenvolverse como ciudadanos, consumidores y productores de conocimiento en la Sociedad de la información”⁴⁴

2.2.7. Secuencia didáctica

El término secuencia didáctica surge desde una pedagogía moderna, donde se plantean una serie de actividades para alcanzar un objetivo de aprendizaje. La secuencia didáctica goza de unas características que permiten reflejar como el conocimiento va desde lo más sencillo a lo más complejo, desde la experiencia personal a la conceptualización técnica o científica, desde la reflexión personal a la estructuración abstracta del conocimiento, que lo llevan generalmente a la solución de un problema o una situación pedagógica guiada.

Para determinar algunos aspectos que se tienen en cuenta en la formulación de una secuencia didáctica están los recursos, la finalidad y el ambiente de aprendizaje. En cuanto a los recursos, Tobón, Pimienta y García consideran que:

“Hay que buscar una coherencia entre los recursos, las actividades de aprendizaje y los procesos de evaluación, considerando la competencia o competencias que se pretende contribuir a formar en la secuencia didáctica.”⁴⁵

Es decir, en el momento de plantear la propuesta se deben contemplar los recursos materiales, pero también se debe considerar las habilidades y competencias que deben tener los sujetos que estarán inmersos en la investigación, ya que un error de cálculo de cualquiera de estas variables tendrá un resultado negativo o poco probable de llegar a buen término.

El segundo aspecto es la finalidad, es decir, el alcance que se pretende lograr con la realización de las actividades escolares que en este caso de investigación tiene que ver con la escritura de textos argumentativos:

⁴⁴ *Ibíd.* Pág 34.

⁴⁵ TOBÓN, Sergio; PIMIENTA, Julio Herminio; GARCÍA, Juan Antonio. Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. P. 82

“La secuencia didáctica debe aplicarse con base en el análisis de saberes previos, y de acuerdo con esto se deben establecer adaptaciones en la misma secuencia si se consideran necesarias. Durante el proceso es posible que también haya necesidad de realizar ajustes, lo cual debe estar acorde con las metas formuladas.”⁴⁶

Con esta cita los autores muestran una característica propia de la secuencia didáctica que tiene que ver con una espiral reflexiva para estar revisando constantemente cuáles son los propósitos de las actividades y si éstas se están cumpliendo. Con respecto a la escritura de textos argumentativos esta secuencia parte con el saber previo que tienen los estudiantes y los lleva por un camino de producción de artículos de opinión.

Con respecto al ambiente escolar los autores determinan unos niveles para la formulación del problema, que van desde lo más sencillo hasta el más complejo:

“Nivel inicial-receptivo. El docente formula el problema en la secuencia didáctica y así se aborda con los estudiantes. Lo que hacen éstos es comprender el problema.

Nivel básico. El docente formula el problema en la secuencia didáctica y los estudiantes pueden hacer alguna mejora o adaptación en su planteamiento.

Nivel autónomo. El docente plantea en forma general un problema en la secuencia didáctica y los estudiantes lo concretan a partir del análisis, indagación, etcétera.

Nivel estratégico. El docente formula un problema muy general, o un área problema global, y los estudiantes identifican el o los problemas concretos que se abordarán en el proceso de formación y evaluación. Éste es el máximo nivel de participación”⁴⁷.

En el caso de esta propuesta de investigación se tendrá en cuenta el más complejo, debido a que los participantes serán quienes constantemente evaluarán sus textos y permitirán a sus compañeros y a ellos mismos evolucionar en sus textos a través de la utilización de una rejilla para evaluar sus producciones escritas.

Finalmente, para que se dé esta secuencia de forma agradable, es necesario complementar un aspecto que es clave para el éxito de las actividades y su perfecto

⁴⁶ Ibid. P. 83

⁴⁷ Ibid. P. 66

desarrollo que tiene que ver con las normas que se deben establecer en el grupo. Los autores plantean que:

“Es necesario que unas normas las lleve el docente y otras las propongan los mismos estudiantes, para así generar un escenario más democrático y facilitar que ellos también tomen decisiones y sean partícipes de las normas. No debemos olvidar que establecer acuerdos conjuntos acerca de las actuaciones y las consecuencias correspondientes contribuye a crear un ambiente de disciplina con respeto a la dignidad.”⁴⁸

Bajo esta concepción, la secuencia se desarrolla con la premisa del respeto y la participación, donde todos los sujetos y el docente se encargan de mantener el ambiente de disciplina y de dignidad entre todas las personas, en los diferentes talleres programados en la ejecución de esta propuesta pedagógica.

2.2.8 Enfoque pedagógico.

Este trabajo de investigación está enfocado en revisar el trabajo colaborativo de sus participantes, se contemplarán tres teóricos que han anticipado la cooperación como fuente primera para alcanzar grandes retos y transformaciones. El primero es Robert Slavin, quien desde la década de 1920, estableció en la Universidad Johns Hopkins unos principios que revelaban la importancia del aprendizaje cooperativo, en estos se establecían unos principios fundamentales para alcanzar el éxito.

“Todos los métodos de aprendizaje cooperativo comparten el principio básico de que los alumnos deben trabajar juntos para aprender y son tan —responsables del aprendizaje de sus compañeros como del propio. Además del trabajo cooperativo, estos métodos destacan los objetivos colectivos y el éxito conjunto, que sólo puede lograrse si todos los integrantes de un equipo aprenden los objetivos. Es decir, en el

⁴⁸ Ibid. P. 83

Aprendizaje en Equipo de Alumnos, las tareas de los alumnos no consisten en hacer algo como equipo, sino en aprender algo como equipo”⁴⁹.

Estos principios se traducen en tres conceptos clave para conseguir los objetivos: las recompensas de equipo, la responsabilidad individual y la existencia de iguales posibilidades de éxito. En el primero subyace la idea de que todos los grupos pueden alcanzar cualquier meta propuesta, mientras existan unos criterios prefijados, es decir, mientras exista un plan estratégico el grupo estará motivado. En el segundo, se considera que el acierto del grupo depende del aprendizaje individual de cada uno de sus integrantes, lo cual implica que para alcanzar grandes metas, es necesario ayudar a que el otro aprenda, de esta forma se rompe un esquema individualista en el que ha caído la educación. En el tercer concepto se aprecia cómo un individuo, que incrementa sus niveles y su conocimiento con los demás, establece una equidad para lograr las metas teniendo en cuenta los aportes de los demás.

El segundo teórico es Célestin Freinet, quien expone la necesidad de replantear una pedagogía a partir de la necesidad de los niños por expresarse y por trabajar, para movilizar los objetivos en la práctica educativa:

“Llegaremos entonces a ese resultado que es común en todas las clases que trabajan en la imprenta. El niño experimenta naturalmente el deseo de escribir, de expresarse, de la misma manera que experimenta el deseo de hablar. Por eso, lo que escribe, tiene una finalidad y una función: comunicarse con otros compañeros y con los adultos cercanos o lejanos”⁵⁰

Freinet insiste en creer en la palabra del niño, saber respetar su pensamiento, en ello reside la importancia del texto libre, en permitir que haya una verdadera autonomía para dejarnos sorprender de excelentes escritos. Claro está, la labor del docente radica en acompañar la parte de la composición, gramática y sintaxis en

⁴⁹ SLAVIN Robert. Grupo de estudio sobre aprendizaje cooperativo. Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica. P. 12

⁵⁰ FREINET, Célestin. El texto libre. El periódico escolar. P.30

los continuos ejercicios donde se plantean técnicas que preparan a los hombres del futuro.

De este texto libre, Freinet propone el paso al periódico escolar, le propone a sus estudiantes:

“No se detengan a mitad de camino. Ese texto cuidadosamente preparado y del que ustedes se sienten orgullosos, lo podrán traducir en páginas de vida que serán un elemento del periódico escolar de la clase, con todas las nuevas posibilidades de intercambio que este ‘puente’ les permitirá entrever y realizar”⁵¹

La importancia del periódico escolar radica en que éste le da vida al texto libre, ya que el estudiante experimenta la necesidad de escribir, debido a que desea que su texto se convierta en una página del periódico escolar que será leído por sus padres y corresponsales. Para concluir esta parte es necesario mencionar que detrás de esta pedagogía hay una ganancia enorme en cuanto a la necesidad del trabajo cooperativo y colaborativo, que se ampliará con el tercer teórico.

La tercera teoría surge en un ambiente muy cercano al nuestro, pues es sin duda, la pedagogía del oprimido de Paulo Freire la que permite establecer la urgente obligación de un cambio en las prácticas de aula. Esto se realiza debido a que vivimos en un mundo de dominación, una ocupación constante, donde se mantiene un esquema de vencedores y vencidos, de conquistadores y conquistados. Ante este panorama se plantea, entonces:

“La colaboración, como característica de la acción dialógica, la cual sólo se da entre sujetos, aunque en niveles distintos de función y por lo tanto de responsabilidad, sólo puede realizarse en la comunicación. El diálogo que es siempre comunicación, sostiene la colaboración”⁵².

⁵¹ Ibid. P. 69.

⁵² FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. P. 219.

Freire plantea que la responsabilidad de la revolución con las masas oprimidas está ligada a un compromiso con la libertad. Lo anterior implica que no se pretende cambiar una conquista por otra, sino que a través del diálogo se puede hacer un acercamiento para meditar sobre la realidad. De esta reflexión se puede hacer un acercamiento al concepto de comunión, y a partir de este se puede pensar en una verdadera adherencia de la masa que ya está bajo la dinámica de la organización.

3. METODOLOGÍA

3. 1 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se llevó a cabo en una institución pública del municipio de Floridablanca, con estudiantes de once grado de básica media, en edades entre los 16 y 18 años, la mayoría de ellos en un entorno social de estratos 1, 2 y 3. En el área de Humanidades-Lengua Castellana, estos jóvenes presentaban dificultades en lectura y escritura. A partir de esta situación, se pretendió comprender qué sucedía en el aula, de dónde procedían las problemáticas que se evidenciaron en formación escritural de los estudiantes y de qué forma se podía contribuir a superar dichas dificultades.

Para el desarrollo de esta propuesta, se contó con una sala de informática con 22 computadores y acceso a internet, (esta sala se reservará para algunas de las actividades y por la cantidad de estudiantes en el curso fue necesario trabajar en parejas). Además, se contó con un aula tradicional con sillas para cada uno de los participantes, un televisor de 32 pulgadas en la pared, un cable HDMI, un computador portátil de uso personal y un video-beam, en caso de ser necesario.

La mayoría de los estudiantes del grupo con el que se realizó la investigación se mostraron interesados en la propuesta de trabajo, les agradó la intervención pedagógica en procesos de lectura y de escritura de textos argumentativos, sobretodo, por el componente de virtualidad en que se desarrolló. Como es un curso de la educación media, existió una percepción de mayor compromiso al desarrollo de actividades, en especial aquellas que podían proporcionar herramientas para mejorar su nivel de lectura para la prueba SABER y su capacidad de escribir. Con base en lo anterior, este espacio se convirtió en el ambiente ideal para investigar, reflexionar y proponer nuevas estrategias educativas, en caso de ser necesario. También se abrió la posibilidad de hallar las razones del desinterés de los estudiantes y si era posible plantear soluciones eficaces.

3.2 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Frente a los problemas que existían en el proceso de escritura de los estudiantes, y que se evidenciaron en el aula, se pretendió hallar sus posibles causas y proponer posteriores acciones didácticas que contribuyeron al mejoramiento de las prácticas pedagógicas y metodológicas. Por tanto esta investigación se enmarcó dentro del enfoque metodológico cualitativo con un diseño de investigación acción (I-A), que permitió la recolección de datos a través de pruebas escritas de selección múltiple, cuestionarios de preguntas abiertas, entrevistas, encuestas y diario de campo.

Hernández Sampieri define la finalidad de la investigación-acción como “*Comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad vinculadas a un ambiente*”⁵³. Es precisamente esta finalidad la que se desarrolló con este trabajo, donde se encontraron algunas causas de los problemas de escritura de textos argumentativos, que están presentes en las prácticas de aula, ya sea en el grado de motivación de cada estudiante o en algunos asuntos externos a la escuela, como los problemas en la casa o en el barrio. De esta forma, la idea de este trabajo investigativo era poder realizar un aporte significativo a estas situaciones con el ánimo de mejorar la calidad de la educación, y si es posible de la vida de cada participante.

De esta manera, se pretendió generar un cambio social, debido a que los participantes fueron inducidos a una toma de conciencia de su papel en esa transformación. Por esta razón se debió establecer una relación muy cercana con los participantes, ya que el nivel de empatía permitió que se detectaran las necesidades, las estructuras que se debían modificar, los procesos que se debían mejorar y la implementación de resultados del estudio.

Bajo este punto de vista, la perspectiva de este proyecto investigativo fue la visión emancipadora, pues “su objetivo va más allá de resolver problemas o desarrollar mejoras a un proceso, pretende que los participantes generen un profundo cambio

⁵³ HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. Metodología de la investigación. P. 496.

social por medio de la investigación.”⁵⁴ Es decir, este proyecto no sólo pretendió dar cuenta de un diagnóstico, sino que se consideró un proceso reflexivo constante donde se creó una conciencia entre los individuos sobre sus necesidades y responsabilidades para mejorar su calidad de vida.

Según Hernández Sampieri, existen tres actividades fundamentales en este trabajo investigativo: La observación, el pensamiento y la actuación. En la primera se construyó un bosquejo del problema y la recolección de los datos; en la segunda, se analizaron e interpretaron esos datos; en la tercera se planteó una posible solución a las problemáticas.

Ahora bien, para el proceso detallado se tuvo en cuenta en esta investigación cuatro ciclos que permitieron mayor flexibilidad.

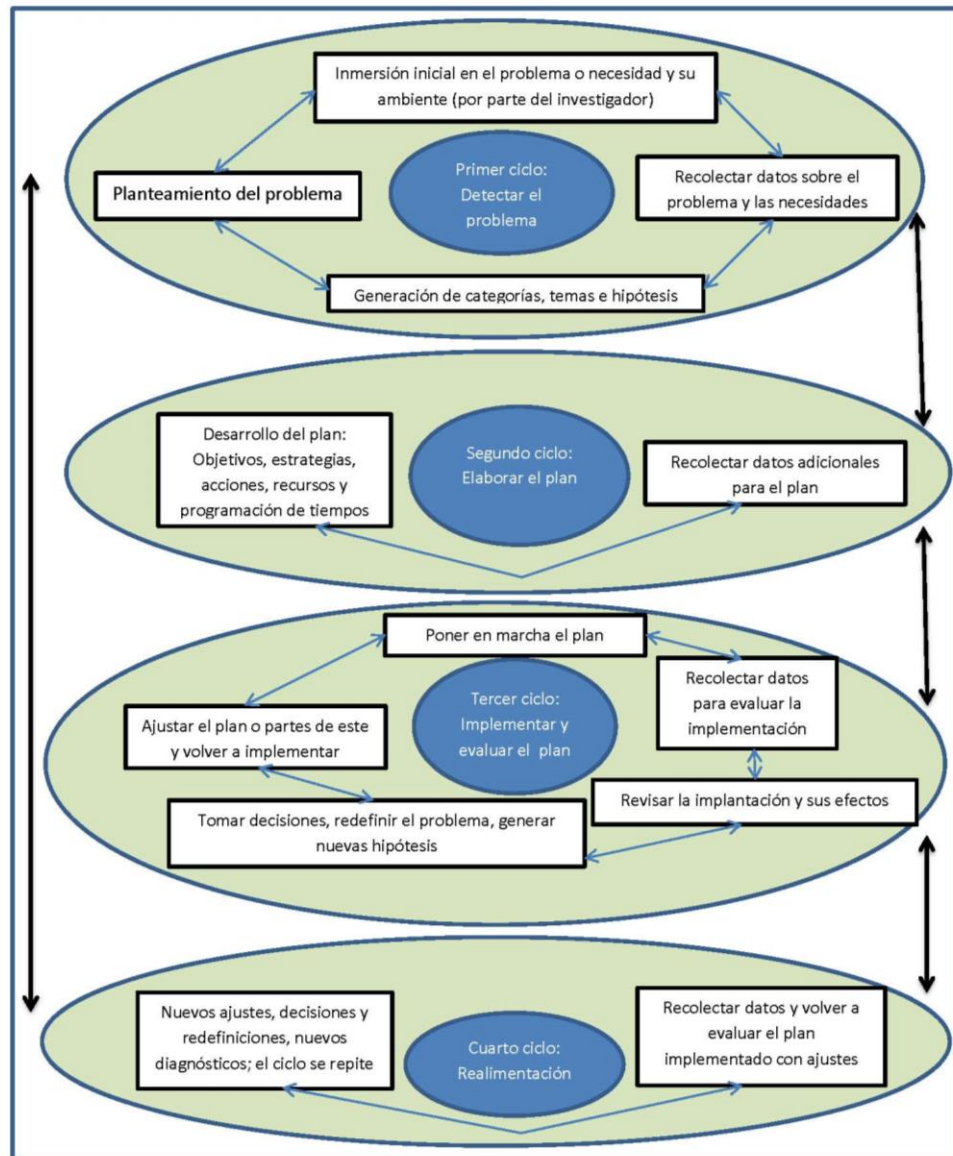
“Cabe señalar que la mayoría de los autores lo presentan como una “espiral” sucesiva de ciclos. Los ciclos son: Detectar el problema de investigación, clarificarlo y diagnosticarlo. Formulación de un plan o programa para resolver el problema o introducir el cambio. Implementar el plan o programa y evaluar resultados. Retroalimentación, la cual conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de reflexión y acción.”⁵⁵

En el gráfica 03 se aprecian las principales acciones que se desarrollaron a lo largo de la investigación, y que inspiraron el diseño del trabajo

⁵⁴ Ibid. P. 497.

⁵⁵ Ibid. P. 511

Gráfico 3. Principales acciones para llevar a cabo la investigación-acción. ⁵⁶



A partir de las acciones expuestas en la gráfica, se presenta de forma resumida en la tabla 01:

⁵⁶ Ibid. P.512

Tabla 1. Ciclos de la investigación, objetivos de investigación, actividades, técnicas de recolección de datos e instrumentos

| | CICLO | OBJETIVOS | ACTIVIDADES | TÉCNICA | INSTRUMENTO |
|---|------------------------------------|---|--|---|---|
| 1 | DIAGNÓSTICO: | Identificar las dificultades que tienen los estudiantes de grado once para escribir textos argumentativos. | Escritura de un párrafo argumentativo de diagnóstico Encuesta a estudiantes Encuesta a padres de familia | Prueba de escritura Muestra de participantes voluntarios | Rejilla de evaluación de textos argumentativos (Anexo 01) Cuestionario a estudiantes Cuestionario a padres de familia |
| | | Reconocer qué estrategias emplean los maestros de una institución educativa para el desarrollo de la producción de textos argumentativos. | Encuesta a docentes de español Encuesta a docentes de otras áreas | Muestra de expertos | Cuestionario a maestros |
| 2 | DISEÑO DE LA PROPUESTA | Determinar las características de una secuencia didáctica basada en el periódico escolar digital para la producción de textos argumentativos. | Planteamiento de una secuencia didáctica | Diseño de talleres | Guía y talleres para el desarrollo de la secuencia didáctica |
| 3 | APLICACIÓN DE LA PROPUESTA | | Taller Investigativo | Observación participante Producción de documentos | Notas Diario de campo Análisis documental Cuestionario |
| 4 | EVALUACIÓN GENERAL DE LA PROPUESTA | Caracterizar de qué manera una secuencia didáctica que incorpore manejo de periódico escolar digital permite el desarrollo de la producción de textos argumentativos. | Determinar el impacto de la propuesta | Entrevista grupo focal | Guía de la entrevista |

Ahora bien, uno de los valores más relevantes de la investigación fue la observación participante por parte del docente-investigador, quien debió mantener un juicio autocrítico, que contribuyó en la “acción” y en la “reflexión” de sus prácticas de aula. Lo anterior permitió un plan de acción acorde a las necesidades de sus estudiantes puesto que el investigador conocía el grupo, sus fortalezas, sus presaberes, sus dificultades y, en algunos casos, sus contextos sociales o familiares.

Respecto a la acción, se tuvo en cuenta que “En la investigación activa se trabaja para armar ideológica e intelectualmente a las clases explotadas de la sociedad, para que asuman conscientemente su papel como actores de la historia. Este es el destino final del conocimiento, el que valida la praxis y cumple el compromiso revolucionario”⁵⁷. En esta medida, la presente investigación partió de una experiencia pedagógico-política para analizar los problemas en escritura de textos argumentativos de estudiantes de once grado para generar cambios, que posteriormente fueron evaluados, reflexionados y nuevamente diagnosticados, en busca de una mejora constante que se reflejó en la calidad educativa.

A partir de la pertinencia de la (IA) en el contexto expuesto, se detalla a continuación las técnicas y los instrumentos que se aplicaron en cada ciclo:

3.2.1. Técnicas que se utilizaron en la investigación

Para el ciclo de diagnóstico se empleó una prueba de revisión de escritura que consistió en la elaboración de un párrafo de texto argumentativo. Adicional, en este ciclo se realizaron unos cuestionarios a profesores, padres de familia y a estudiantes para determinar el estado inicial de la investigación, con respecto al uso de plataformas virtuales, tiempo de dedicación a espacios virtuales, disposición de recursos como computadores, tablets y la conexión a internet. Además se contempló la percepción de los estudiantes frente a las prácticas de producción de textos argumentativos.

⁵⁷ FALS BORDA, Orlando. El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis. P. 37.

Bajo la mirada de Hernández Sampieri se tuvo en cuenta la muestra de participantes voluntarios en el caso de los estudiantes y de los padres de familia y de la muestra de expertos, en los profesores. En cuanto a la muestra de participantes voluntarios considera que,

“En estos casos, la elección de los participantes depende de circunstancias muy variadas. A esta clase de muestra también se le puede llamar *autoseleccionada*, ya que las personas se proponen como participantes en el estudio o responden activamente a una invitación.”⁵⁸

La razón de escoger esta población obedeció a la cercanía que tenía el docente con los estudiantes, no solo en la clase de español, sino también en la dirección de grupo, por tanto, había cercanía a los padres.

Con respecto a la muestra de expertos, Hernández Sampieri considera que, “En ciertos estudios es necesaria la opinión de individuos expertos en un tema. Estas muestras son frecuentes en estudios cualitativos y exploratorios para generar hipótesis más precisas o la materia prima del diseño de cuestionarios.”⁵⁹ Por tanto se indagó por el uso de plataforma virtuales en su clase y por la práctica o desarrollo de textos argumentativos en sus clases.

Para el segundo ciclo se planteó el diseño de la propuesta, que desarrolló una secuencia didáctica. Esta consistió en un proceso de lectura, de escritura y de re-escritura permanente. A partir de este ejercicio se concibió a la escritura no como un instante, sino como múltiples acciones en cadena que buscaron el mejoramiento continuo de las producciones textuales. Este ciclo se logró gracias a las reflexiones, productos de la fase de diagnóstico.

En el tercer ciclo se empleó el taller investigativo, en el que se plantearon diversos ejercicios de escritura en clase, apoyado en TIC que dejó como evidencia las guías de trabajo, los cuestionarios y talleres de producción con su respectivo análisis;

⁵⁸ HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. Op.cit. P. 396

⁵⁹ Ibid. P. 396

también se hizo observación constante que estuvo registrada en notas y en el diario de campo; además, se tuvo en cuenta los documentos, cuyos instrumentos verificables fueron las rejillas de evaluación y los escritos de los participantes.

En cuanto a la observación participante, Hernández Sampieri considera que, “durante la inmersión inicial en el campo son múltiples, generales y con poco “enfoque” o dispersas (para entender mejor al sitio y a los participantes o casos). Al principio, el investigador debe observar lo más que pueda. Pero conforme transcurre la investigación, va centrándose en ciertos aspectos de interés, cada vez más vinculados con el planteamiento del problema, que al ser altamente flexible se puede ir modificando.”⁶⁰

Para cerrar la revisión del tercer ciclo fue necesario aclarar lo concerniente a los documentos y a su respectivo análisis. Hernández Sampieri considera que “Una fuente muy valiosa de datos cualitativos son los documentos, materiales y artefactos diversos. Nos pueden ayudar a entender el fenómeno central de estudio. Prácticamente la mayoría de las personas, grupos, organizaciones, comunidades y sociedades los producen y narran, o delinear sus historias y estatus actuales. Le sirven al investigador para conocer los antecedentes de un ambiente, las experiencias, vivencias o situaciones y su funcionamiento cotidiano”⁶¹ En este ciclo se generaron nuevas reflexiones que se obtuvieron en el proceso, se verificaron a través de cuestionarios individuales, que posteriormente se analizaron.

Ahora bien, es necesario aclarar que existen dos clases de documentos, los individuales y los grupales. Para efecto de esta investigación en los individuales se contemplaron los “documentos preparados por razones personales y los documentos preparados por razones profesionales.”⁶² En los primeros aparecieron los manuscritos, cartas y notas (en algunas ocasiones tendrán un carácter privado),

⁶⁰ Ibid. P. 374

⁶¹ Ibid. P.433

⁶² Ibid. P. 433

mientras que en los documentos grupales estuvieron los reportes, los textos que se publicaron en una página web cuya difusión es pública.

En el cuarto ciclo, se evaluó la propuesta a través de un grupo focal. Con los nuevos datos obtenidos se verificó el grado de intervención que se logró y se determinaron los nuevos retos para una próxima intervención. La mejor herramienta para llevar a cabo este ejercicio fue la entrevista. Hernández Sampieri la define “como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados).”⁶³ Se considera que la entrevista al grupo focal permitió la construcción de significados frente al tema de la escritura de textos argumentativos que se desarrollaron a lo largo de una secuencia didáctica.

3.2.2. Instrumentos que se utilizaron en la investigación

Para el ciclo de diagnóstico se empleó una prueba de revisión de escritura que consiste en la elaboración de un párrafo de texto argumentativo. El instrumento que se utilizó fue una rejilla para la evaluación de este texto. Adicional, los cuestionarios que se propusieron en este ciclo estuvieron en una plataforma virtual, lo que facilitó abarcar la totalidad del grupo, teniendo en cuenta que se aplicaron a estudiantes, padres de familia y profesores, para conocer la realidad y el contexto que acompañó esta investigación, para determinar de entrada, la facilidad de acceso a internet que había en los hogares, la cercanía que se tenía en otras clases al uso de plataformas y la importancia que tenía el texto argumentativo, entre otros aspectos.

En el segundo ciclo los instrumentos que se utilizaron fueron las guías y los talleres para el desarrollo de una secuencia didáctica. Se escogió la secuencia debido a que era la mejor estrategia para llevar el proceso de escritura de textos. Ahora bien, de acuerdo con los datos que arrojó el diagnóstico se plantearon unos talleres de documentación y de escritura. Las guías y talleres tuvieron como característica el

⁶³ Ibid. P. 418

uso de recursos informáticos con los que contaba la institución. Cabe resaltar que a lo largo de la planeación de la secuencia se continuó el constante análisis de los datos del primer ciclo.

En el tercer ciclo los instrumentos fueron las notas, el diario de campo, el análisis documental y el cuestionario. En cuanto a las notas, Hernández determina cinco clases que empiezan con las anotaciones de la observación directa, definidas como “Descripciones de lo que estamos viendo, escuchando, olfateando y palpando del contexto y de los casos o participantes observados. Regularmente van ordenadas de manera cronológica. Nos permitirán contar con una narración de los hechos ocurridos (qué, quién, cómo, cuándo y dónde)”⁶⁴. La segunda, las anotaciones interpretativas, definidas como “Comentarios sobre los hechos, es decir, nuestras interpretaciones de lo que estamos percibiendo (sobre significados, emociones, reacciones, interacciones de los participantes)”⁶⁵. La tercera, las anotaciones temáticas, definidas como “Ideas, hipótesis, preguntas de investigación, especulaciones vinculadas con la teoría, conclusiones preliminares y descubrimientos que, a nuestro juicio, vayan arrojando las observaciones”⁶⁶. La cuarta, las anotaciones personales, definidas como las del “aprendizaje, los sentimientos, las sensaciones del propio observador o investigador”⁶⁷. La quinta, las anotaciones de la reactividad de los participantes, como las de los “cambios inducidos por el investigador), problemas en el campo y situaciones inesperadas”⁶⁸.

El diario de campo estaba compuesto por cinco aspectos que enriqueció la narración de las acciones y las reacciones que aparecieron a lo largo de la investigación. Hernández Sampieri así lo referencia: “Las descripciones del ambiente o contexto (...) Mapas (...) Diagramas, cuadros y esquemas (...) Listados

⁶⁴ Ibid. P. 377

⁶⁵ Ibid. P. 377

⁶⁶ Ibid. P.378

⁶⁷ Ibid. P.379

⁶⁸ Ibid. P. 379

de objetos o artefactos recogidos en el contexto, así como fotografías y videos que fueron tomados (...) Aspectos del desarrollo del estudio”⁶⁹

El diario de campo se convirtió en la mayor herramienta del investigador para llevar el registro de sus acciones, teniendo en cuenta el contexto, los lugares, los objetos que hay alrededor de la investigación, la cronología de los hechos y algunas reflexiones de cómo iba el proceso, qué faltaba realizar y qué se debía replantear de acuerdo a las circunstancias.

Para el análisis, Hernández Sampieri sugiere una bitácora de análisis que contempla “Anotaciones sobre el método utilizado (...) Anotaciones respecto a ideas, conceptos, significados, categorías e hipótesis que van surgiendo del análisis (...) Anotaciones en relación con la credibilidad y verificación del estudio, para que cualquier otro investigador pueda evaluar su trabajo”⁷⁰ Esta bitácora involucró la codificación y sus constantes ajustes, la generación de las categorías y el trabajo de credibilidad y verificación donde se descartó la información contradictoria y donde se explicaron las razones de algunos actos realizados en la investigación.

Hernández Sampiere también sugiere “Registrar la fecha de la anotación o “memo” (memorándum). Incluir cualquier referencia o fuente importante. Marcar los memos con encabezados que sinteticen la idea, categoría o concepto señalado. No restringir el contenido de los memos o anotaciones, permitirnos el libre flujo de ideas. Identificar el código en particular al cual pertenece el memo (...) Registrar las reflexiones en memos que ayuden a pasar de un nivel descriptivo a otro interpretativo. Guardar una copia de todos los memos”⁷¹. Estos memos analíticos tuvieron como fin la triangulación o auditoría que pueden producir otros

⁶⁹ Ibid. Pp. 380-382

⁷⁰ Ibid. P.447

⁷¹ Ibid. P.448

investigadores, además de servir como guía para que cualquier persona pueda ver lo que se realizó en los talleres y la forma cómo se desarrollaron.

En el cuarto ciclo los instrumentos fue la guía de la entrevista de grupo focal. Ahora bien, como las situaciones eran impredecibles en la entrevista, para poder conseguir los datos y la información requerida, se consideró que lo ideal era la entrevista semiestructurada, que es “una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas).”⁷²

A partir de los datos arrojados en los diferentes ciclos se procedió a la discusión y a la posterior escritura de las conclusiones, que estuvieron definidas desde el diseño de investigación-acción “El reporte de los resultados de la implementación del plan contendrá las acciones llevadas a cabo (con detalles), dónde y cuándo se realizaron tales acciones, quiénes las efectuaron, de qué forma, y con qué logros y limitantes; así como una descripción de las experiencias en torno a la implementación por parte de los actores y grupos que intervinieron o se beneficiaron del plan.”⁷³

3.3 VALIDEZ INTERNA

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

“La validez interna se relaciona con la calidad del experimento y se logra cuando hay control, cuando los grupos difieren entre sí solamente en la exposición a la variable

⁷² Ibid. P.448

⁷³ Ibid. P. 537

independiente (ausencia-presencia o en grados o modalidades), cuando las mediciones de la variable dependiente son confiables y válidas, y cuando el análisis es el adecuado para el tipo de datos que estamos manejando”.⁷⁴

Para este caso, principalmente se validó la información a través de los formatos de pruebas, las observaciones registradas en los diarios de campo, los memorandos de las entrevistas y de las encuestas, los formatos empleados en la entrevista de grupos focales. Con lo anterior se dio credibilidad al estudio desarrollado.

3.4 CONSIDERACIONES ÉTICAS

Por recomendación del CEINCI, para desarrollar esta investigación fue necesario tener en cuenta algunos principios éticos contemplados en la Ley estatutaria 1581 de 2012⁷⁵ sobre la protección de los datos personales, en este caso de los participantes en la investigación. En conformidad con lo establecido se consideró fundamental analizar los siguientes cinco aspectos en el estudio.

Confidencialidad: El aspecto más importante en este estudio fue la protección de la identificación de los participantes debido a que se debe asegurar “la seguridad de información confidencial. El Comité de Ética debe revisar las medidas especificadas en el protocolo para proteger la confidencialidad de los participantes.”⁷⁶ En concordancia con lo anteriormente expuesto, todos los participantes de este estudio se identificaron a través de códigos que permitieron proteger su identidad, bajo este principio ético, que buscó proteger los derechos de privacidad de los integrantes del equipo de trabajo. Además, en caso de ser necesario el uso de material audiovisual, las imágenes no pusieron en evidencia a los sujetos.

⁷⁴ Ibid. P. 129

⁷⁵ LEY ESTATUTARIA 1581 de 2012. En: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=49981>. (Recuperado en Marzo 2 – 2015)

⁷⁶ ARELLANO RODRÍGUEZ, José Salvador y otros. Ética de la investigación científica. En: <http://cisav.mx/wp-content/uploads/2015/02/%C3%89tica-de-la-investigaci%C3%B3n.pdf>. P. 27.

Otras consideraciones que se contemplaron en este estudio fueron: el respeto a la autonomía, no maleficencia, beneficencia, justicia y evaluación de riesgos y beneficios.

Principio de respeto a la autonomía: según lo anteriormente expuesto, “El consentimiento informado es un requisito muy importante para las investigaciones con seres humanos”⁷⁷. En relación con este principio ético, los estudiantes partícipes en este trabajo actuaron de manera libre, sin ser manipulados ni actuar bajo la influencia del investigador; además, ellos conocían plenamente las intenciones de la investigación y la posibilidad de participar voluntariamente.

Principio de no maleficencia: Este principio consistió en no causar daño de forma premeditada e intencional a cualquiera de los participantes. Esta propuesta buscó contribuir con el bienestar de los estudiantes y lograr resultados que mejoraron su calidad educativa,

“Se encuentra la máxima *primum non nocere* (ante todo, no hacer daño al paciente) en las escrituras de Hipócrates, en varias formas. Se trata de respetar la integridad física y psicológica de la vida humana. Este principio fue especialmente relevante ante el avance de la ciencia y la tecnología, porque muchas técnicas o tratamientos médicos acarreaban daños o riesgos graves.”⁷⁸

Cabe resaltar que los objetivos apuntaron a un mejor desarrollo de la competencia comunicativa, nunca se pretendió ocasionar perjuicios a los participantes, por tanto se garantizó que el investigador no persiguió fines negativos para los sujetos.

Principio de beneficencia: En este principio se consideró que “los beneficios pueden ser obtenidos a menudo sólo con riesgos concomitantes y el tratamiento es cuestión del peso en cuanto a los beneficios esperados.”⁷⁹; por esta razón, los objetivos de esta propuesta de investigación buscaron mejorar algunos procesos de

⁷⁷ Ibid. P. 15

⁷⁸ Ibid. P. 14

⁷⁹ Ibid. P.15

lectura y escritura en los participantes. Como se ha dicho antes, el investigador pretendió beneficiar e intervenir de forma positiva para ayudar a los individuos y no para perjudicarlos.

Principio de justicia: En este principio se contempló que “Hay opiniones distintas acerca de la pregunta de cuáles individuos tienen derecho a diferentes tipos de cuidado, pero en general los principios de la distribución equitativa deben aplicarse en todas las investigaciones científicas”⁸⁰ por esta razón, en esta experiencia de investigación se tuvo en cuenta que el grupo con el que se desarrolló el estudio tuvo un trato especial en el desarrollo de sus habilidades para leer y escribir sin vulnerar algunos de sus derechos, sin aprovecharse de alguna condición social o económica, sin vulnerar su dignidad o bienestar.

Por otra parte, el Ministerio de Salud establece normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. Respecto a dichas normas, en el artículo 5 se plantea que “*En toda investigación en la que el ser humano sea sujeto de estudio, deberá prevalecer el criterio del respeto a su dignidad y la protección de sus derechos y su bienestar*”⁸¹ ante este panorama es una obligación del investigador determinar el tipo o los tipos de riesgos a los que pueden exponerse los sujetos de investigación, clasificados de esta forma en el artículo 11 de esta resolución: a) sin riesgo, b) con riesgo mínimo y c) con riesgo mayor que el mínimo.

Evaluación de riesgos y beneficios: conforme a la clasificación de riesgos dada por el ministerio, este estudio se definió como *investigación con mínimo riesgo* debido a que el investigador intervino intencionalmente con una propuesta pedagógica que podría modificar las conductas de los participantes; sin embargo, no se reveló la información obtenida a otros interesados como familiares, amigos o docentes de los sujetos. Además era improbable que la intervención afectara de

⁸⁰ Ibid. P.16

⁸¹ MINISTERIO DE SALUD. Resolución 8430 de 1993. En: https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/RESOLUCION%208430%20DE%201993.pdf. (Diciembre 05 de 2015) p. 5

manera negativa la salud física o mental puesto que se trataba de un planteamiento mediado por principios académicos, a través de la implementación de talleres.

Además, fue necesario contemplar el Artículo 14 de esta resolución, según el cual “Se entiende por Consentimiento Informado el acuerdo por escrito, mediante el cual el sujeto de investigación o en su caso, su representante legal, autoriza su participación en la investigación, con pleno conocimiento de la naturaleza de los procedimientos, beneficios y riesgos a que se someterá, con la capacidad de libre elección y sin coacción alguna”⁸². Los estudiantes objeto de esta investigación, y sus padres, fueron concedores de su participación y de la intervención que se haría en el transcurso del proyecto.

⁸² Ibid. P. 6

4. ANÁLISIS DE DATOS.

En este capítulo se muestran los ciclos en los que se desarrolló la secuencia didáctica formulada a través de talleres que buscaban la producción escrita de textos argumentativos mediados por recursos informáticos. Se tuvo en cuenta las cuatro fases por las que pasó la investigación para dar cumplimiento a los objetivos trazados. De esta forma, se presenta el análisis de los datos arrojados en el diagnóstico a través de las encuestas y del ejercicio de escritura inicial. Luego se muestra una revisión de los talleres, teniendo en cuenta lo recopilado en los diarios de campo y en los ejercicios de escritura de los estudiantes. En tercer lugar se analiza la entrevista de grupo focal.

Esta propuesta de investigación inició con una serie de encuestas: una dirigida a los estudiantes que participarían en la investigación, una a sus padres, una a los profesores del área de español y una a los docentes de otras áreas. Adicionalmente, en el diagnóstico se realizó una prueba de escritura de párrafo con carácter argumentativo. A partir del diagnóstico se diseñó una propuesta de intervención en el aula con trece sesiones. El objetivo de esta secuencia fue la producción de artículos de opinión para publicarse en un periódico escolar digital. A lo largo de los talleres se planteó la lectura de artículos de opinión, la revisión de los textos de un periódico (noticias y artículos), y la producción de sus textos. Se contó con un proceso de planeación donde se consultaban diversas fuentes; un proceso de textualización con computadores y tablets en el aula; y un proceso de revisión, efectuado también en el aula con estas herramientas, por parte de los mismos estudiantes. Finalmente, se realizó una entrevista a grupo focal de seis estudiantes. Toda la información recopilada se analizó por medio de matrices de referencia.

4.1 DIAGNÓSTICO

4.1.1. Prueba de escritura a estudiantes

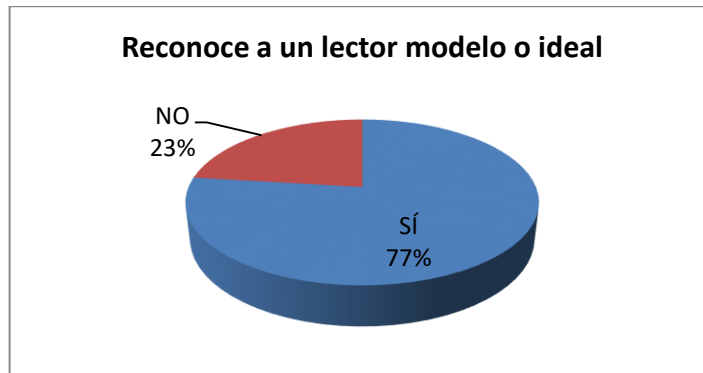
Para el diagnóstico se planteó el siguiente ejercicio a 26 estudiantes que asistieron a la clase de español (Anexo E): “Escriba un artículo de opinión acerca del tema de las cartillas de ambientes escolares del Ministerio de educación Nacional”. Se escogió este tema debido a que en ese momento estaba con furor en noticias y redes sociales la discusión latente. Para el análisis se tuvo en cuenta una rejilla que revisó cuatro aspectos: Adecuación, coherencia, cohesión y normatividad.

En el primero se registraron los aspectos pragmáticos que contemplaban el reconocimiento del lector ideal, la intención comunicativa, las ideologías presentes en el texto y el tipo de lenguaje utilizado; en el segundo aspecto se contempló que existiera una lógica entre la voz del escritor, la estructuración del texto en párrafos, una introducción que contextualice a la situación, la utilización de diversos argumentos y su confiabilidad, un progreso en el desarrollo de las ideas y una conclusión; en el tercer aspecto se revisó la utilización de conectores, síntesis de contenidos y uso de signos de puntuación; en el último aspecto se comprobó el cumplimiento de normas ortográficas en el texto. Para finalizar, se revisó que los textos tuvieran un título coherente a lo planteado en el mismo.

Los resultados para cada aspecto fueron los siguientes:

En el texto se apreciaba a quién iba dirigido, es decir se reconocía a un lector modelo o potencial.

Gráfico 4. Reconocimiento de un lector ideal



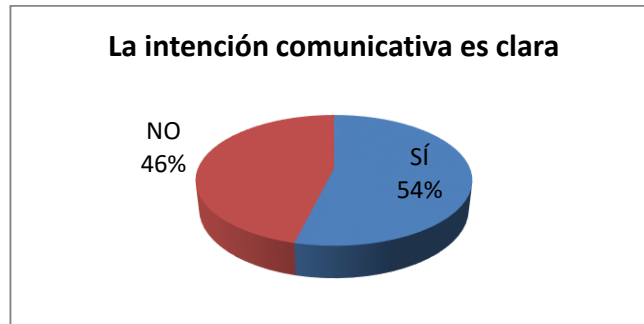
Para este primer ítem 20 estudiantes lograron presentar un texto que tenía en cuenta el posible lector que tendría su texto teniendo en cuenta lo planteado en el ejercicio; este proceso de escritura requiere una conciencia en la práctica discursiva, donde debe intervenir el docente. Ante esto Martínez: afirma que

“El discurso comprendido por un buen lector debe ser entonces el resultado de la negociación entre sus conocimientos, motivaciones, intereses y necesidades y la propuesta discursiva construida por el autor del texto. La mediación pedagógico-discursiva se propone incidir en un cambio en los esquemas del estudiante/lector/escritor para reducir la distancia entre él y el texto, mediante el desarrollo de estrategias metacognitivas a través de un proceso metadiscursivo.”⁸³

Pese a la intervención pedagógica que estos estudiantes han tenido en otros cursos, 6 estudiantes no lograron presentar un texto adecuado a la intención y al contexto; por tanto, se puede inferir que no se logró el grado de “negociación” del que habla la autora citada, lo cual fue objeto para la investigación.

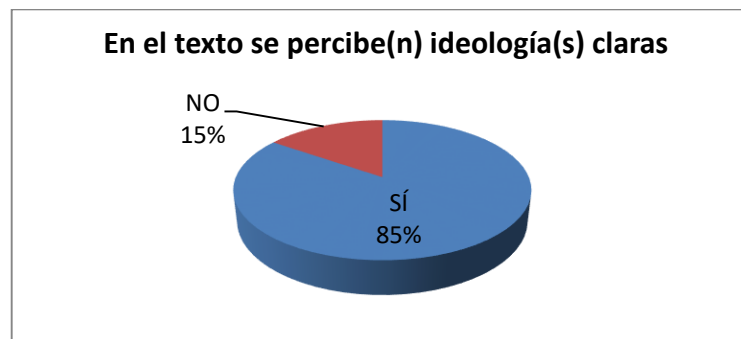
⁸³ MARTÍNEZ, María Cristina. Los procesos de lectura y escritura. P.26

Gráfico 5. La intención comunicativa era clara



En este ítem 14 estudiantes lograron identificar que el ejercicio requería un tipo de texto argumentativo, por ser un artículo de opinión; no desviaron su intención con textos informativos o narrativos como les sucedió a los 12 estudiantes restantes. A este respecto vale mencionar que la escritura de los estudiantes debería ocupar un lugar central y responder a diversos propósitos, de acuerdo con los contextos en que ocurre para comprender y transformar su realidad.

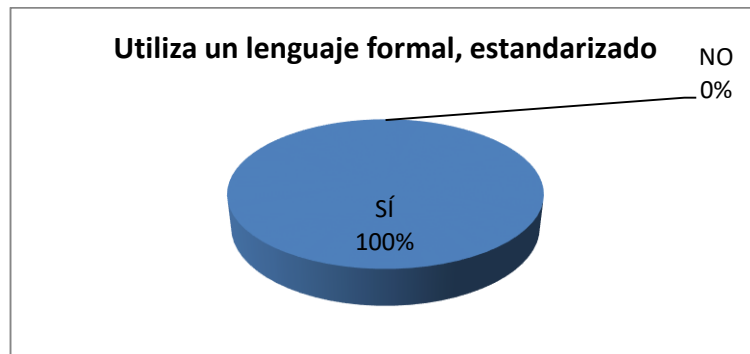
Gráfico 6. En el texto se percibía(n) ideología(s) claras



En este ítem 22 estudiantes mostraron claramente una postura frente a la situación planteada, pese a que sus textos no eran argumentativos, en algunos casos, hubo una sola posición o pensamiento que se expuso a lo largo del texto. 4 estudiantes mostraron una dualidad que hacía difícil entender con claridad cuál era su posición con respecto al tema. Este aspecto también tenía relación con el planteamiento

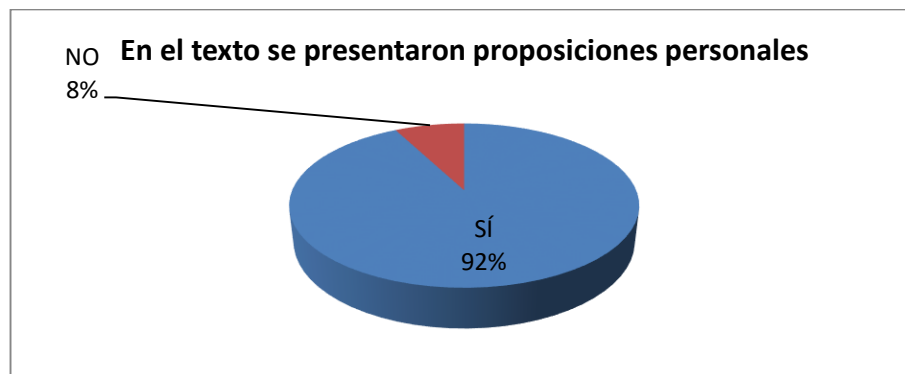
expuesto anteriormente sobre la adecuación del texto según el propósito que se perseguía. Por ello, se consideró que este problema debía tratarse con profundidad.

Gráfico 7. Utilización de un lenguaje formal, estandarizado, no coloquial



El lenguaje que utilizaron los estudiantes fue formal, las expresiones coloquiales aparecían entre comillas para hacer referencia a las diversas voces de las personas que opinaban frente al tema. En general apareció un buen rendimiento en este aspecto. Este resultado puede deberse a que los estudiantes tenían un conocimiento claro del uso de los recursos lingüísticos dependiendo de la intención comunicativa.

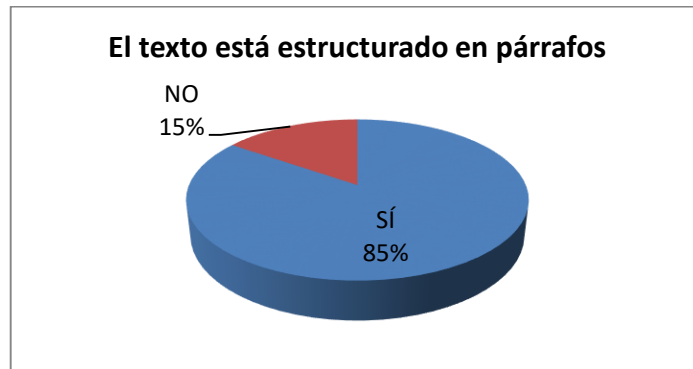
Gráfico 8. En el texto se presentaron proposiciones personales.



En este ítem, el primero para revisar el aspecto de coherencia, 24 estudiantes mostraron un discurso propio y coherente. En el caso de los 2 estudiantes restantes se observó la influencia de las noticias y de la información consultada, a tal punto

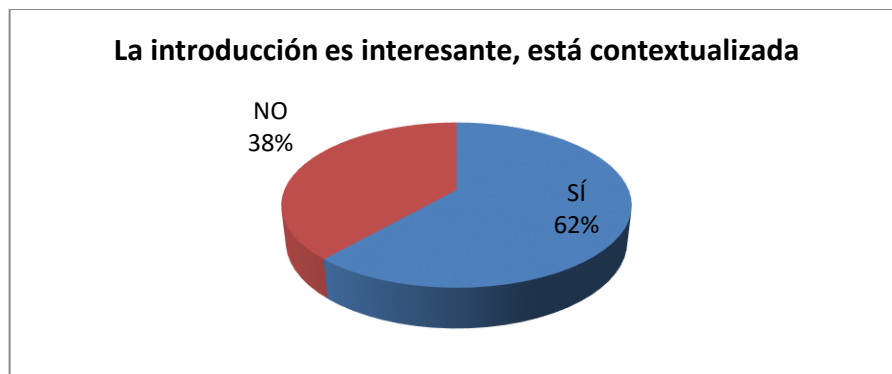
que se apreció incongruencia en sus oraciones. Principalmente se buscaba que aparecieran las palabras del autor, su voz, para determinar el nivel de apropiación de los temas y de argumentación que se tenía en este aspecto.

Gráfico 9. El texto estaba estructurado en párrafos



En este ítem, 22 estudiantes lograron organizar su información a modo de párrafos donde se muestra cambio de tema en cada uno de estos. Los 4 estudiantes restantes presentaron un solo párrafo donde se mezclaron las ideas y no se hizo una clara separación de las mismas. Esto indica un problema en la estructuración de las ideas.

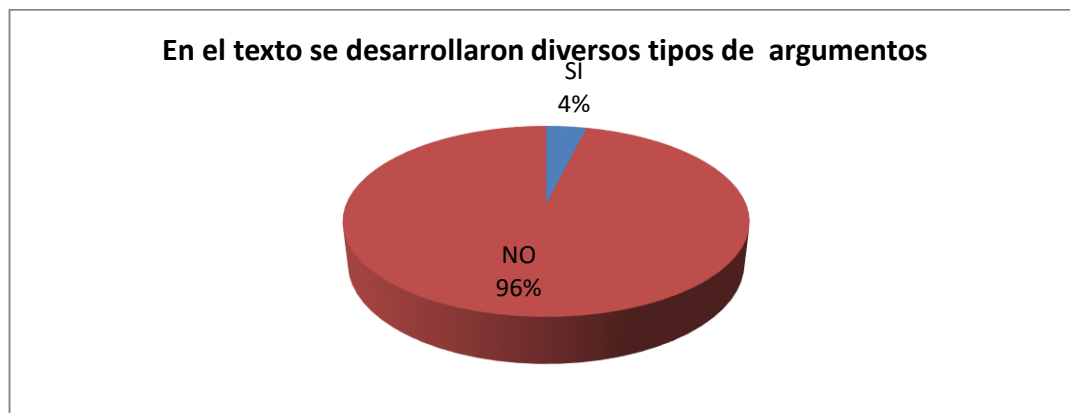
Gráfico 10. La introducción estaba contextualizada en el tiempo y el espacio.



En este ítem empezaron a aparecer los problemas de coherencia, debido a que 10 estudiantes escribieron sin contextualizar, sin aterrizar sus ideas, su postura se expresó sin la debida anticipación, lo anterior generó una falla en sus escritos. En

cuanto a los 16 restantes trataron de hacer una contextualización, pero se apreció que se debía trabajar este aspecto con mayor detenimiento.

Gráfico 11. En el texto se desarrollaron diversos tipos de argumentos.



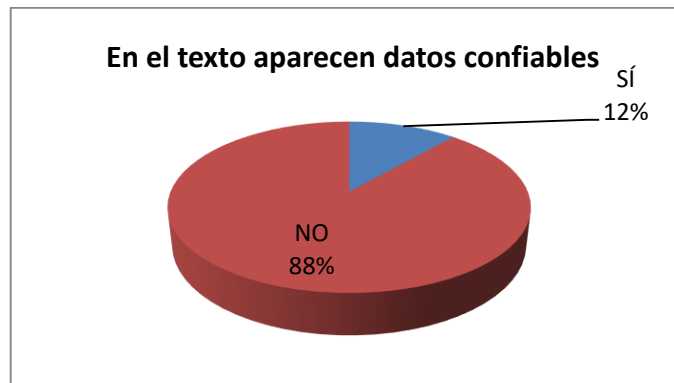
En este ítem se mostró que solo un estudiante presentó una cita textual, el resto de estudiantes solo presentaron argumentos de hecho y no revisaron la posibilidad de internet que tenían. Se centraron solo en la noticia, en el escándalo y en su postura personal, pero no se buscó otra forma de sustentar sus ideas. Este aspecto dejó la necesidad de profundizar en un taller las diferentes clases de argumentos que existen. Como dice Martínez:

“Tal vez el logro más importante que sea obtenido con este tipo de instrucción, es el énfasis en el aprendizaje de la escritura a través de la escritura y no por medio de ejercicios descontextualizados. También los estudiantes han perdido el miedo a escribir y se sienten más cómodos con las nociones de trabajo de múltiples versiones y revisiones; de compartir su escritura con otros compañeros y/o profesora para recibir ayuda y feedback.”⁸⁴

De ahí la importancia de profundizar tanto en el ejercicio de la escritura como en el de la secuencia de talleres.

⁸⁴ COLOMBI, María Cecilia. La enseñanza de los géneros textuales como proceso. En: MARTÍNEZ, María Cristina. Los procesos de lectura y escritura. P. 96

Gráfico 12. En el texto aparecen datos comprobables y se evitan las falacias.



Aparte de solo presentar argumentos de hecho, estos cayeron en la falacia, en el desprestigio o en la imposibilidad de comprobarse debido a que son posturas personales. Solo 3 estudiantes mantuvieron un discurso coherente en este aspecto y mostraron sus fuentes. En este aspecto también se apreció una carencia que se debe trabajar fuertemente en los talleres.

Gráfico 13. Existía un párrafo de conclusión o cierre.



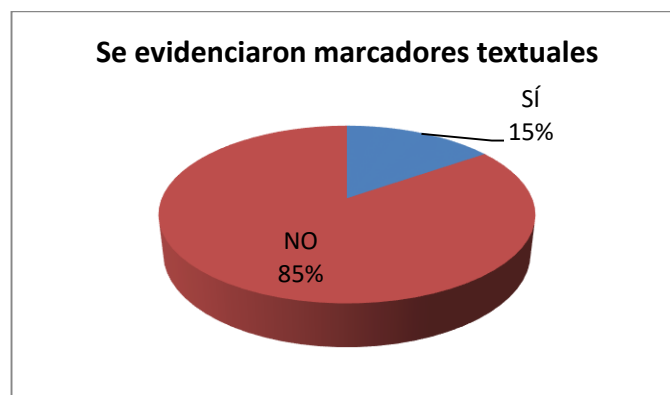
En este ítem, al igual que en el de la introducción, la mayoría no hizo cierre del texto, no utilizaron los marcadores textuales, y en muchas ocasiones las ideas quedaron a medio planteamiento. Solo un estudiante mostró su conclusión de forma concreta, de acuerdo con lo que planteó en su texto. Este aspecto también se debía profundizar en los talleres con detenimiento.

Gráfico 14. Los párrafos desarrollaron en orden textual lógico



En este ítem se buscó que hubiera una coherencia global, (progreso y coherencia de la información donde cada párrafo trata de un único tema o subtema), es decir que existiera una lógica entre lo que se plantea al inicio del texto y su final. 14 estudiantes mostraron que sus ideas tuvieron ese orden. Sin embargo, era preocupante que los otros 12 estudiantes se dispersaron y sus ideas no tuvieron un hilo conductor frente al ejercicio planteado.

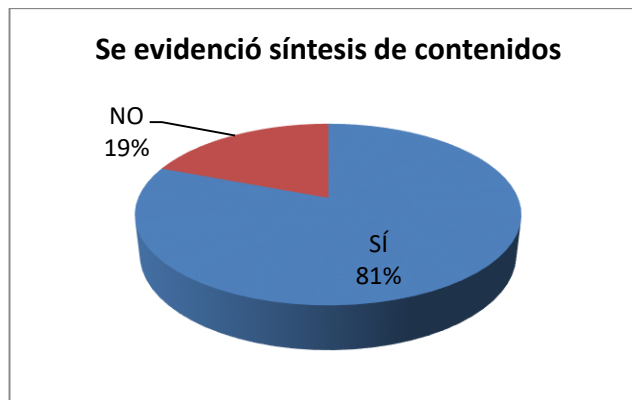
Gráfico 15. Se evidenciaron uso de conectores



Este es el primer ítem de cohesión. Como lo muestra la gráfica, 22 estudiantes no utilizaron conectores, sus ideas se plantearon sin un orden y se observaron proposiciones desligadas. Sus textos dejaron ver la necesidad de profundizar en los talleres este aspecto. Los cuatro estudiantes que utilizaron conectores lo hicieron al

interior de los párrafos para unir oraciones en el mismo, pero ningún trabajo mostró uso de conectores entre párrafos para lograr una cohesión global.

Gráfico 16. Evitar la repetición de ideas



En este ítem se encontró un buen manejo de las ideas para evitar su repetición en los trabajos de 21 estudiantes. Sin embargo, en 5 trabajos se apreció la repetición de ideas y palabras en el mismo párrafo demasiado obvias, lo que permitió ver que el proceso de escritura se quedó en una sola fase, no se piensa en re-leer lo que se escribió y por supuesto no se hizo re-escritura.

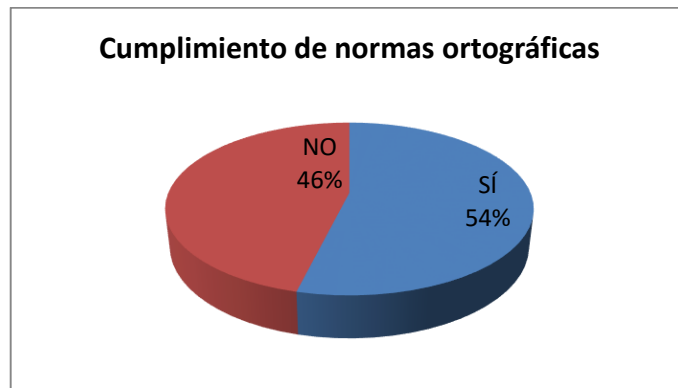
Gráfico 17. Evidencia uso de signos de puntuación.



En este último ítem del aspecto de la cohesión estaba la puntuación. En los trabajos de 17 estudiantes se apreció el buen uso de puntos, comas, comillas y paréntesis, lo que permitió encontrar una lógica a sus ideas. Sin embargo, era necesario

trabajar con los 9 estudiantes restantes, quienes presentaron dificultad en este aspecto.

Gráfico 18. Evidencia cumplimiento de normas ortográficas



Este único ítem del aspecto de la normatividad sorprendió debido a que el trabajo se realizó en una hoja de Word que ayuda en gran forma a evitar los errores. Sin embargo, 12 estudiantes presentaron errores en sus textos porque no corrigieron los errores marcados o por desconocimiento con respecto a palabras homófonas.

Gráfico 19. El texto tenía título



Este análisis surgió al final debido a que se consideró importante registrar que 4 estudiantes entregaron su texto sin un título, lo cual dejó ver un problema de cohesión porque no le ayuda al lector a ubicarse en el tema, un error de coherencia

porque era necesario entender todo el texto para identificar su propuesta, un error de adecuación porque no contextualizaron sus escritos.

4.1. 2. Análisis de encuesta a estudiantes

En esta encuesta participaron 29 estudiantes de grado once que hicieron parte de la secuencia didáctica de escritura de textos argumentativos (Anexo A).

Gráfico 20. Conocimiento de partes de un texto argumentativo



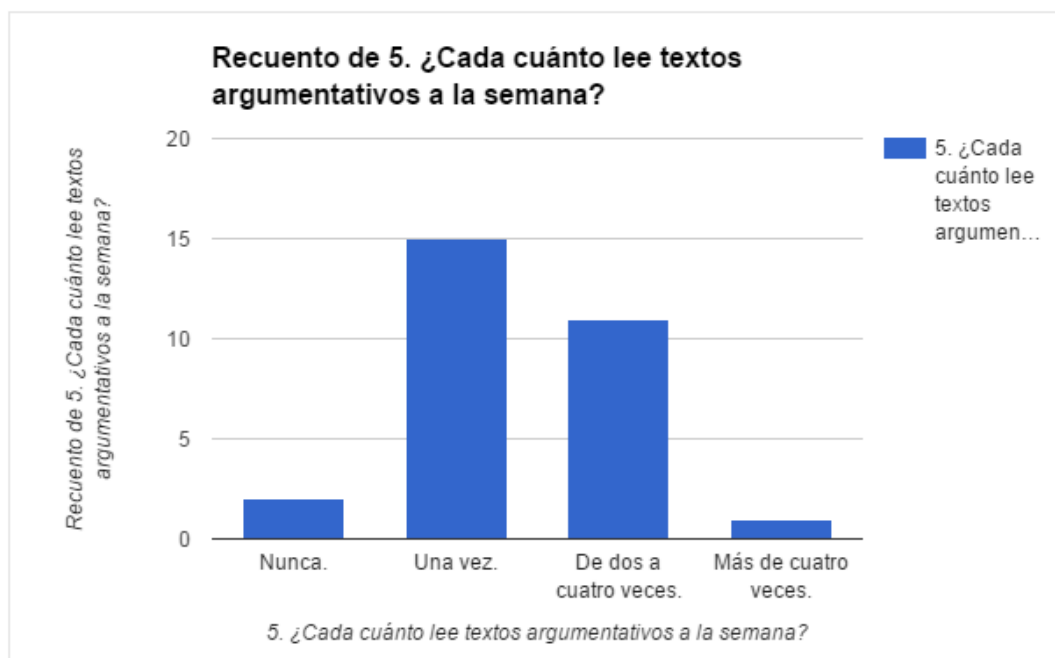
En la primera pregunta se buscaba detectar el nivel de conocimiento que tenían los estudiantes acerca de las partes de un texto argumentativo. Para una sorpresa grata 27 de los encuestados tenían claridad de esto. Lo anterior obedecía a un proceso que llevó unos años con tres profesores diferentes (como mínimo) durante su formación en secundaria.

Sin embargo, cuando se propuso la escritura del mismo, de 26 estudiantes que realizaron el ejercicio solo un estudiante se acercó a este esquema. “En su mayoría, los contenidos del currículo no son necesarios en sí mismos, sino <vehículos> para

obtener las habilidades subyacentes que realmente queremos y necesitamos transmitir a los alumnos”⁸⁵

Esto se debe a que los estudiantes pueden tener el concepto, pero cuando se llegó al momento de lo real, de aterrizar lo teórico en la práctica existió una carencia, una debilidad. De esta forma se detremina que una posible solución está en la empatía que debe despertar el profesor en sus estudiantes.

Gráfico 21. Frecuencia de lectura de textos argumentativos



En la segunda pregunta se cuestionaba por la frecuencia con la que leen textos argumentativos, teniendo en cuenta que para poder escribir sobre un tipo de texto específico se requiere conocer tanto de su estructura como de los diferentes estilos que se dan en la producción escrita. Esta pregunta también dejaba ver que en diferentes áreas se propone la lectura de textos argumentativos que procuran una buena formación de los estudiantes.

⁸⁵ PRENSKY, Marc. El mundo necesita un nuevo currículo. P. 97

Con esta pregunta se reiteraba que estos estudiantes estaban familiarizados como lectores a este tipo de textos; Sin embargo, cuando fue necesario que se demostraran las habilidades, éstas no aparecieron como se esperaba. “Están acostumbrados al intercambio rápido, a los textos breves y a las respuestas inmediatas, pero son impacientes con los escritos extensos y las reacciones retrasadas”⁸⁶

Por la fecha de nacimiento y el impulso de los medios tecnológicos que han tenido estos estudiantes se consideró que cabían en la denominación de nativos digitales, jóvenes que aprenden de una forma diferente, expuestos a largas horas de televisión, videojuegos e internet que los mantiene en redes sociales buena parte de sus vidas.

Gráfico 22. Fuentes de lectura de textos argumentativos



En esta pregunta se estimó las diferentes fuentes donde se lee esos tipos de texto. Internet es la mayor fuente de consulta para leer textos argumentativos en los estudiantes ya que para 16 encuestados así se mostró. En el colegio es una

⁸⁶ CASSANY Daniel. En_línea. Leer y escribir en la red. P. 26

respuesta que se halla en 14 estudiantes. 13 estudiantes consideraron que dentro de sus fuentes están las revistas y los periódicos que reciben en sus casas. Finalmente, la biblioteca es el menos utilizado ya que solo apareció en una encuesta.

Sin duda internet se convierte en la principal fuente debido al entorno en el cual han crecido estos jóvenes. Cassany referencia una cita de David Nicholas quien afirma “creen que <<todo está allí, en internet>>”⁸⁷

El fenómeno de la Biblioteca muestra cómo el libro ha perdido fuerza en nuestra cotidianidad, por esta razón la consulta en la biblioteca es escasa, pese a que todas las bibliotecas han forjado sus esfuerzos para no quedarse en este tiempo y han invertido en plataformas y banco de datos que en la mayoría de casos no son utilizados debido a que en la mente colectiva está la relación biblioteca con el libro físico.

Gráfico 23. Frecuencia de escritura de textos argumentativos



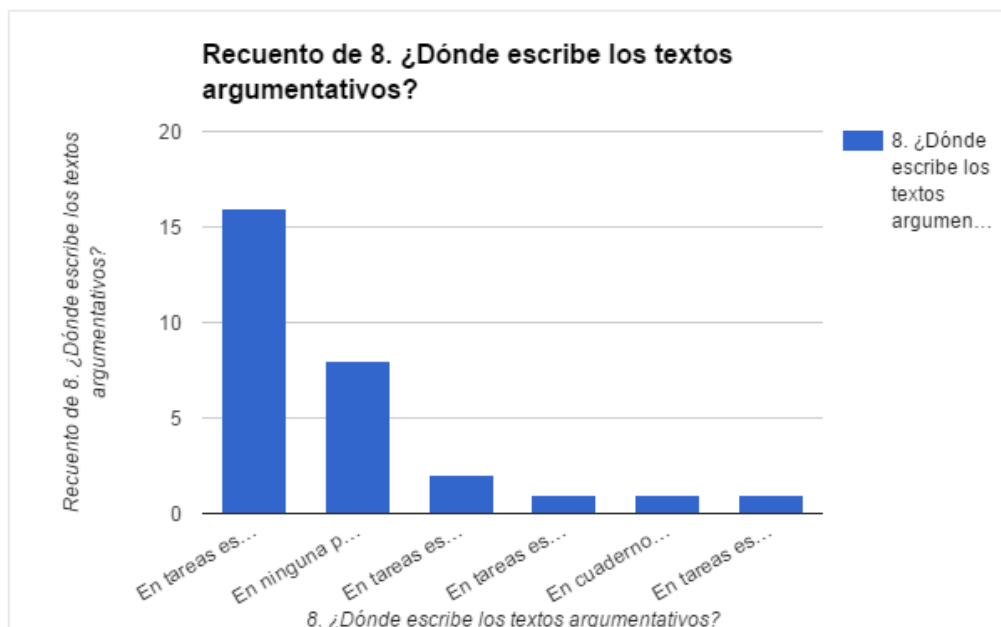
⁸⁷ Ibid. P. 29

Esta pregunta trató de mostrar la cercanía que tenían los estudiantes hacia la escritura de textos argumentativos y su nivel de conciencia frente a esta práctica, debido a que en las tareas escolares es común que la argumentación esté presente en la mayoría de las actividades, pero se cae en la creencia de considerar que solo es argumentación los ensayos y los artículos que requieran textos de estructuras especiales.

Además se encuentra con la poca cercanía o utilidad que tienen estos textos en su cotidianidad, de esta forma se escriben textos argumentativos para cumplir con la tarea, pese a que los niveles de empatía por esta actividad es muy poca. Así lo remarca el autor:

“los alumnos necesitan conseguir aprender por sí mismos, ya que tendrán que continuar haciéndolo durante el resto de sus vidas. Los profesores deben enseñarles cómo hacerlo utilizando los recursos disponibles, y también todo aquello que los ordenadores no les pueden proporcionar: respeto, empatía, motivación y pasión”⁸⁸

Gráfico 24. Espacios donde se escribieron textos argumentativos

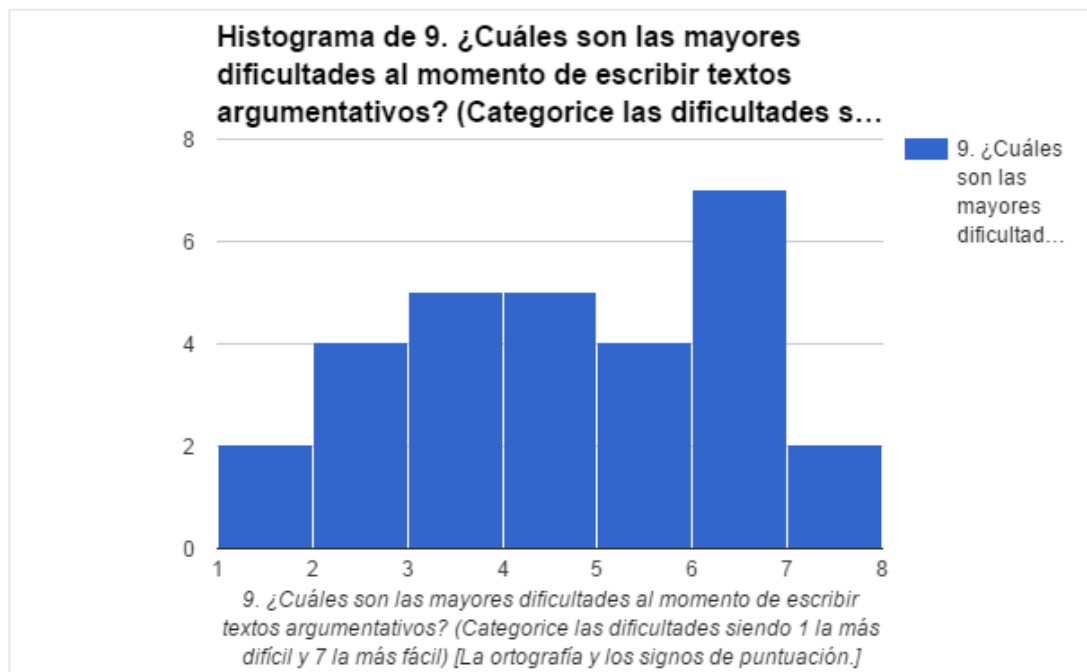


⁸⁸ PRENSKY, Marc. Op cit. P.39

En esta pregunta se ratifica que la necesidad de escribir textos argumentativos surge en la escuela, 20 estudiantes así lo mostraron en la encuesta. 4 estudiantes llevaban cuadernos de notas personales donde demuestran su cercanía a la argumentación. 2 estudiantes consideraron su participación en plataformas virtuales como un espacio para la argumentación. Finalmente 8 estudiantes ratificaron lo que se había mostrado en la anterior pregunta, no había cercanía a la escritura argumentativa.

Si la escuela promueve la argumentación, es porque ha encontrado la necesidad de que los jóvenes expresen sus puntos de vista, sus consultas y sus conclusiones. Sin embargo, no se ha logrado tal efecto y más aparece como una imposición que debería ser revaluada.

Gráfico 25. Mayores dificultades al escribir textos argumentativos- Ortografía



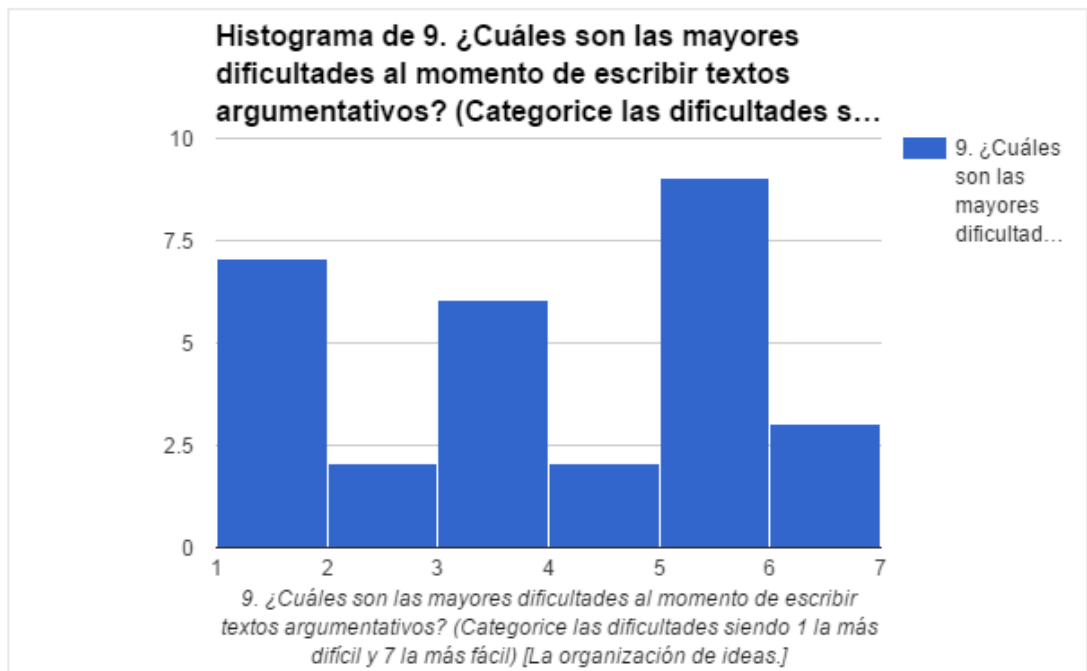
En esta pregunta se evidenció que los estudiantes consideraban importante la ortografía, muestra de lo que la escuela ha infundido en ellos. En muchas ocasiones han identificado que en sus trabajos se les evaluaba más la ortografía que el contenido de sus textos. Sin embargo, también apareció un alto porcentaje de

estudiantes que tienen otro pensamiento, a tal punto que trece encuestados la ubicaban dentro de lo más fácil por el uso de plantillas y documentos digitales donde se corrige ahí mismo.

“El mundo ha cambiado mucho y la educación del pasado ya no funciona, por lo que hay que experimentar con responsabilidad. Para lograr una mejor educación de nuestros niños y jóvenes haya que escucharlos y considerar sus expectativas y puntos de vista”⁸⁹

Bajo este punto de vista muchas cosas que se consideraban valiosas en el pasado, como la buena ortografía, hoy pasan a un plano menos relevante, porque se considera más importante el sentido y el cuerpo del texto.

Gráfico 26. Mayores dificultades al escribir textos argumentativos- Organización de ideas

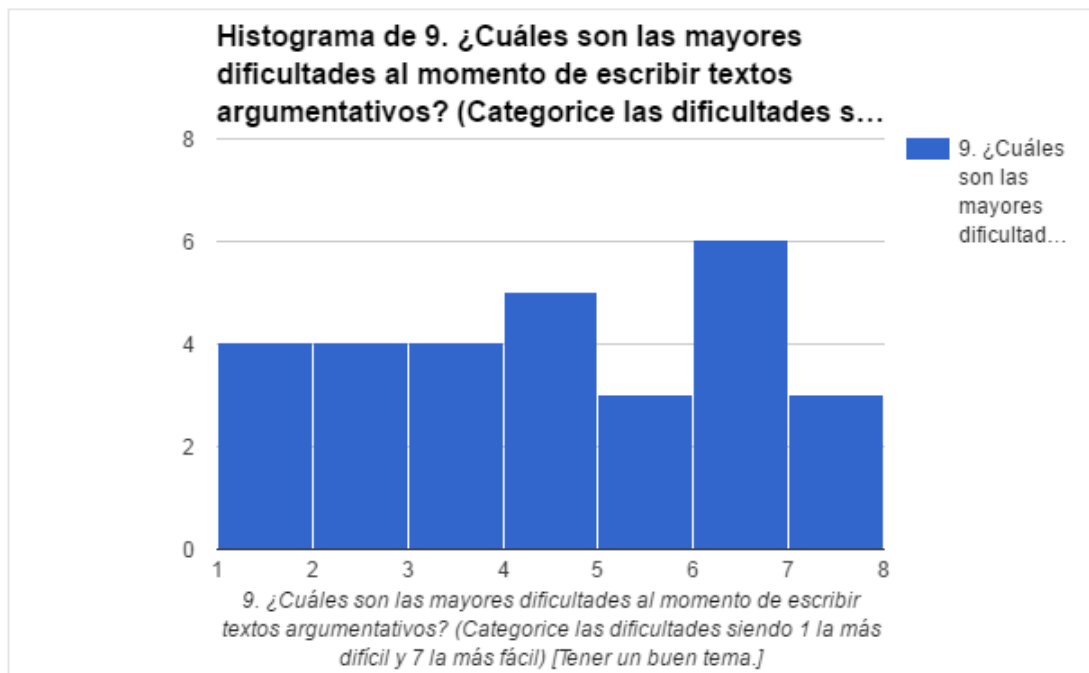


En esta pregunta se observó que siete estudiantes consideraron que su debilidad más fuerte al momento de escribir estaba en la organización de las ideas, aspecto

⁸⁹ Ibid. P. 61

que se tuvo en cuenta para el desarrollo de la secuencia para escribir los textos. De forma paralela nueve compañeros consideraron poca dificultad en este aspecto. Esto implicaba que este grupo era heterogéneo en sus capacidades a la hora de escribir, ya que algunos habían tenido una formación más avanzada que otros, tanto en el colegio como en la cotidianidad de sus redes virtuales.

Gráfico 27. Mayores dificultades al escribir textos argumentativos- Tener un buen tema

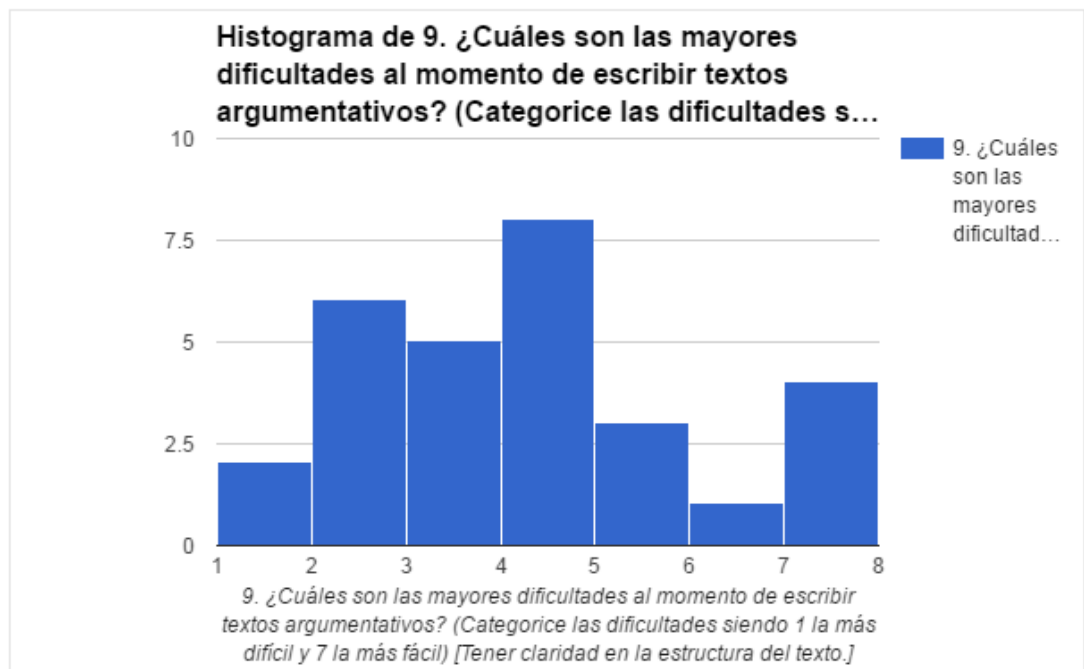


En esta pregunta se buscó demostrar que si no existe un fuerte trabajo de lectura y unas excelentes estrategias para la búsqueda de información, la escritura de los textos argumentativos se tornaba prácticamente imposible. En este punto subyacía un gran problema: el exceso de información. Como se había mencionado, el nativo digital tiene todo en internet, pero a la vez no tiene nada, debido a que tiene tanto de dónde escoger que se aturde y considera que todo es válido, por eso Prensky menciona que “uno de los retos y de las oportunidades más interesantes que ofrece

la enseñanza de nativos digitales es el de encontrar e inventar maneras de incluir la reflexión y el pensamiento crítico en el aprendizaje”⁹⁰

Como se había determinado en el anteproyecto era necesario que nuestros estudiantes tuvieran un buen desempeño en la lectura crítica, sobre todo cuando esta se realizaba en internet. “establecer relaciones entre las palabras que han escrito (para conseguir un material específico de estudio) y los productos que el buscador les ofrece al hacer un clic abre un nuevo campo de problemas para los alumnos”⁹¹

Gráfico 28. Mayores dificultades al escribir textos argumentativos- Tener claridad en la estructura del texto



En esta pregunta se ratificó que este grupo (o al menos la mayoría) ya conocía y comprendía acerca de la estructura de los textos argumentativos. Sin embargo, no se debía descuidar a los 13 estudiantes que lo consideraban una dificultad. Esta pregunta estaba directamente relacionada con la cercanía que tenían para leer

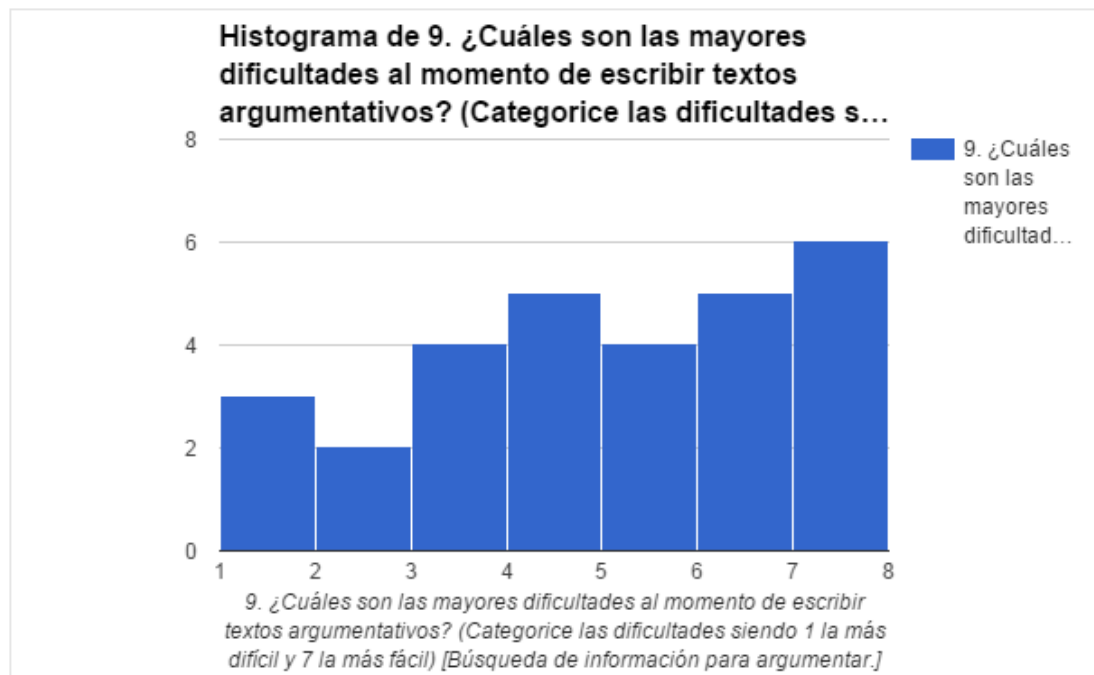
⁹⁰ Ibid. P. 28

⁹¹ PERELMAN, Flora. Enseñando a leer en internet: pantalla y papel en las aulas. P. 80

textos argumentativos, debido a que un sujeto puede escribir de aquello que conoce en estructura

“El lenguaje escrito es el resultado de un proceso. Por una parte, su uso se hace más autónomo respecto del contexto material de producción, puede apelar a destinatarios que no comparten el mismo espacio y tiempo que el locutor-escritor. Vigotsky denomina a este proceso <descontextualización>. Por otra parte, los signos se ven sometidos a un proceso de <contextualización>, de interrelación con otros signos, de forma que el lenguaje se hace más explícito... Este doble proceso se origina como reestructuración de los usos de la lengua en la interacción oral tanto en el desarrollo filogenético del lenguaje escrito como en el desarrollo el individuo en una sociedad alfabetizada. Así pues, el origen de la lengua escrita es social, surge de los intercambios comunicativos con los demás.”⁹²

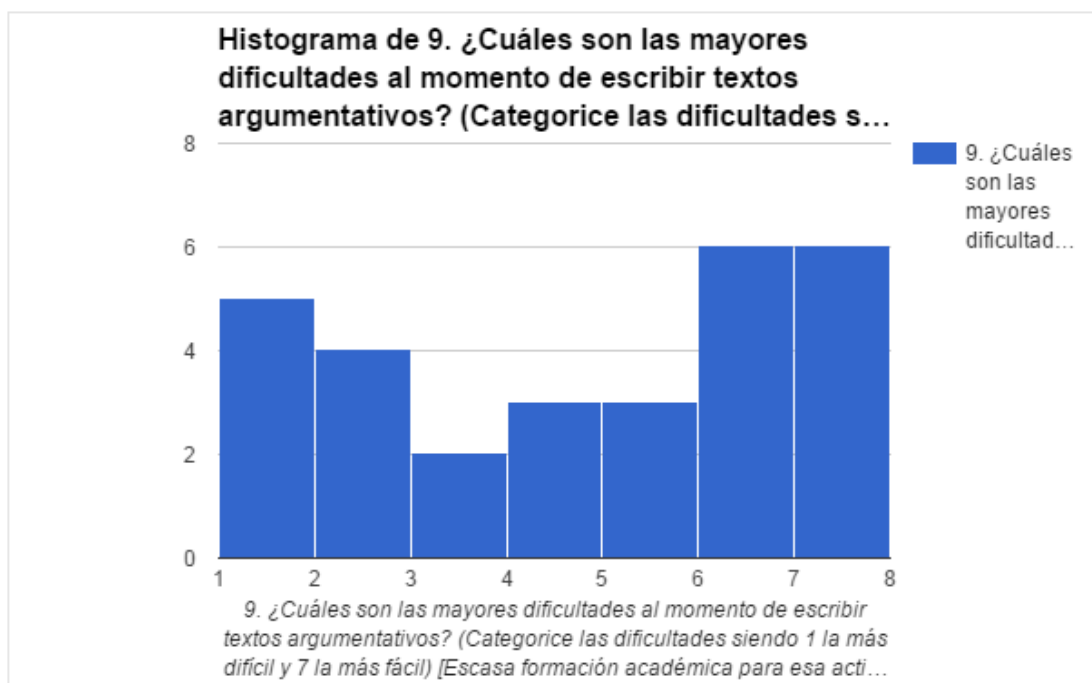
Gráfico 29. Mayores dificultades al escribir textos argumentativos- Búsqueda de información para argumentar



⁹² CAMPS, Anna. Op cit. P. 207

La mayoría de estudiantes en esta pregunta consideraron que la búsqueda de información no era un problema, ya que internet les facilitaba el trabajo. Sin embargo, en el ejercicio de la prueba escrita así no se mostró. Los argumentos que se presentaron carecían de fuerza y confiabilidad, se consideraba que argumentar es quedarse en el plano de las opiniones sin fundamento. Serafini cita a Chaim Perelman en su tercer consejo para la persuasión “Pocos argumentos de buena calidad tienen más efecto que muchos argumentos algunos de los cuales sean dudosos”⁹³ y muestra la dificultad que tiene el sujeto que trata de convencer más con falacias y opiniones de hechos sin darle suficiente forma a sus ideas.

Gráfico 30. Mayores dificultades al escribir textos argumentativos- Escasa formación para escribir



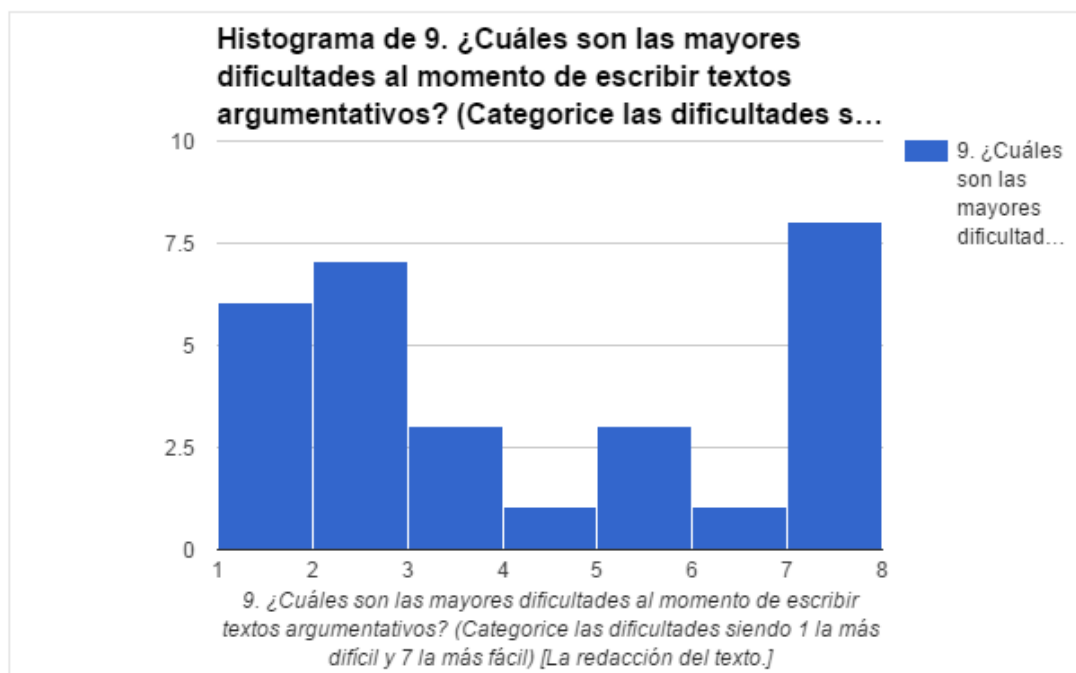
En esta pregunta 11 estudiantes mostraron que existe una dificultad en cuanto a la forma como han sido educados para escribir este tipo de textos. Una mayoría consideró que tenían las herramientas para realizar este tipo de textos. Sin

⁹³ SERAFINI, María Teresa. Op cit. P. 71

embargo, después de aplicado el diagnóstico se consideró la necesidad de enseñar cómo se escribe un texto argumentativo, desde sus tesis, sus argumentos en diferentes clases y la conclusión.

“En aras de lograr una argumentación convincente, es recomendable aludir a puntos de vista que se oponen a los que defienden para refutarlos. Ignorar este hecho le resta poder persuasivo a la argumentación que el lector puede considerar que la fuente de argumentación está injustamente parcializada o desconoce la existencia de otros puntos de vista”⁹⁴

Gráfico 31. Mayores dificultades al escribir textos argumentativos- La redacción del texto



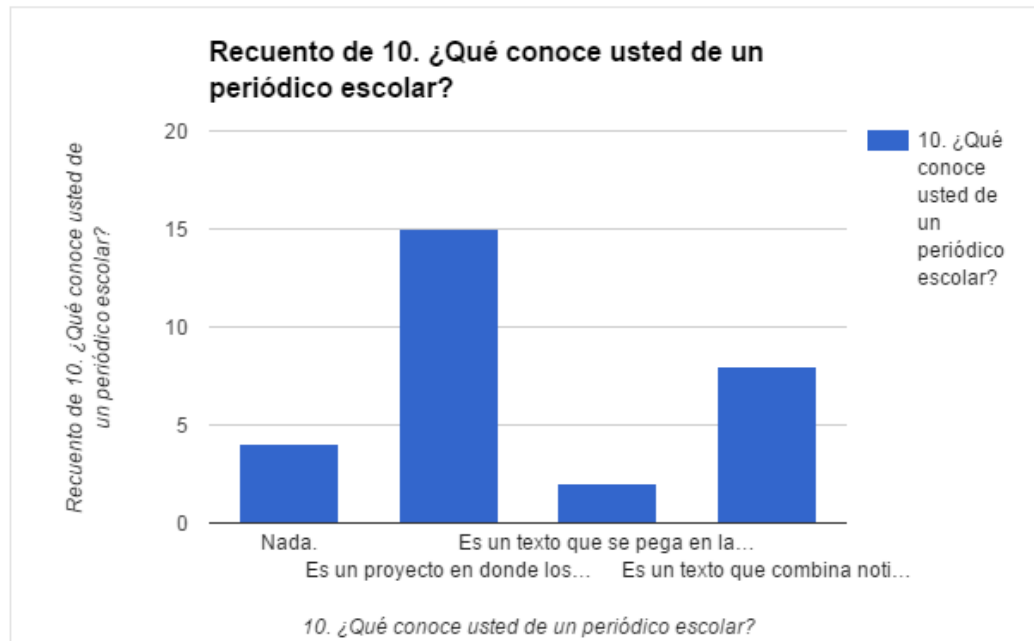
En esta pregunta 12 estudiantes mostraron dificultad para redactar textos argumentativos, mientras que al otro extremo se encontró con solidez a 8 estudiantes frente a esta actividad.

“Con frecuencia estas introducciones están hechas por los estudiantes que no hacen ningún trabajo de planificación y comienzan a escribir la introducción cuando todavía

⁹⁴ DÍAZ, Álvaro. La argumentación escrita. P. 138

no saben qué escribirán en el cuerpo del texto, o también por los estudiantes perezosos que se sienten seguros comenzando con una reelaboración y ampliación del título”⁹⁵.

Gráfico 32. Conocimiento acerca de periódico escolar



Esta última pregunta se elaboró para saber cuál iba a ser el rumbo de esta investigación. 15 estudiantes tenían claro el objetivo más fuerte de esta secuencia. 4 estudiantes no sabían hacia dónde se dirigían y 10 conocían del tema pero no lo contextualizaron a su entorno inmediato.

4.1.3. Análisis de encuestas a padres de familia

Esta encuesta se realizó a 28 padres de familia de los estudiantes que hacen parte de la secuencia didáctica en el proyecto de maestría acerca de escritura argumentativa (Anexo B).

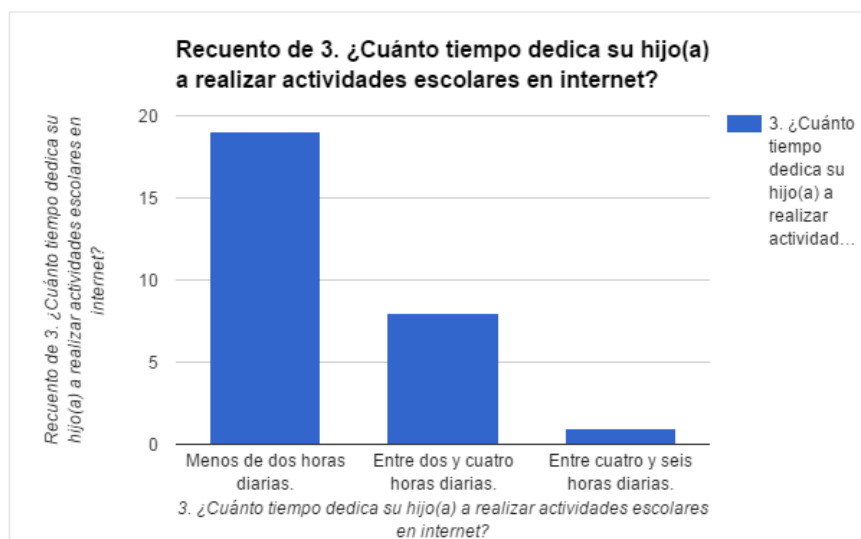
⁹⁵ SERAFINI, María Teresa. Op cit. P. 82

Gráfico 33. Frecuencia de lectura de textos argumentativos en los padres



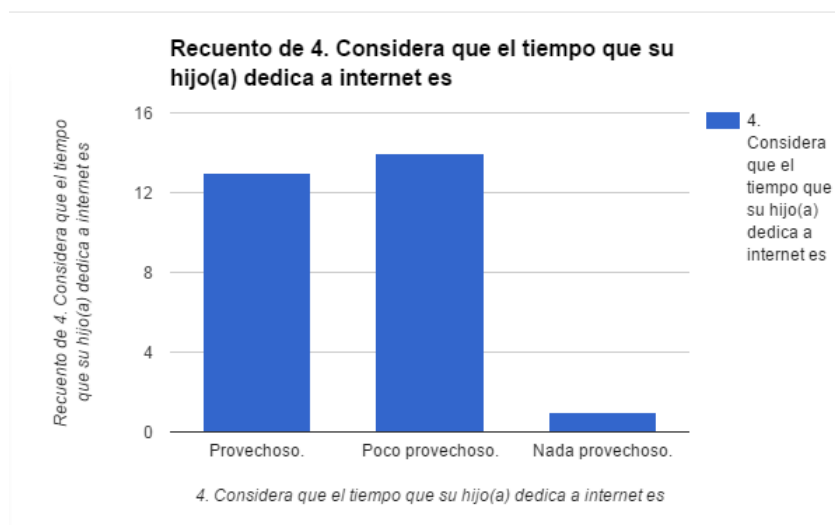
En la primera pregunta se observó una fuerte tendencia a la poca importancia que se le da a leer y escribir textos argumentativos en nuestra sociedad, donde prima la lectura y escritura de textos narrativos e informativos. Por ende, la formación o “cultura” que se trae de casa permite tener una visión, cercanía o empatía hacia este tipo de textos. En cuanto a los padres que se acercan a este tipo de textos, lo hacen por formación, gusto o experiencia, sobre todo en una era digital que está impulsando la argumentación.

Gráfico 34. Conocimiento de frecuencia de actividades en internet de sus hijos



En esta pregunta se indagó por el tiempo que pasan los jóvenes frente a computadores, tablets y celulares para realizar sus labores escolares y que los padres lo consideren como parte de su formación. Esta pregunta tenía una relación directa con la siguiente, debido a que este proyecto, en el desarrollo de la secuencia didáctica, involucraría un aumento en el tiempo de permanencia en pantallas digitales.

Gráfico 35. Consideración del tiempo utilizado por sus hijos en internet



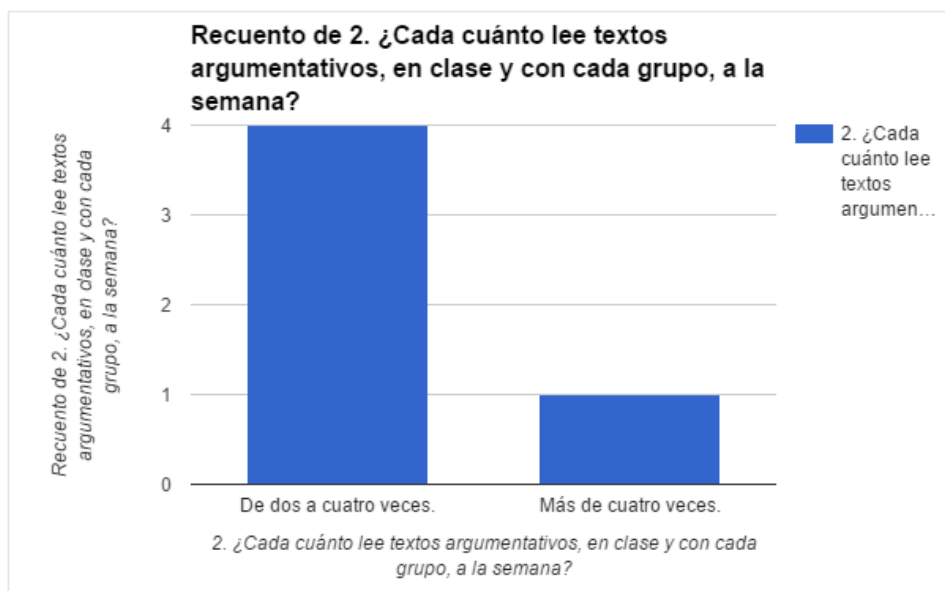
En esta pregunta se ratificó una creencia popular, fuertemente acentuada con respecto al buen uso que se da a internet en los procesos de aprendizaje. Buena parte de los padres consideraban que sus hijos pierden el tiempo cuando están en línea, (es posible que tengan razón), lo cual presenta un choque con lo que se promueve en una educación donde los medios digitales cada vez tienen más fuerza, y donde las buenas prácticas investigativas en internet han permitido un crecimiento en diferentes campos de la ciencia y el conocimiento.

En la última pregunta: ¿Cómo influye internet en la escritura y la argumentación que desarrolla su hijo(a)? se pudieron establecer tres categorías de acuerdo a las respuestas. La primera categoría fue influye positivamente, en esta 18 padres consideraron aspectos de mejoría ante la utilización de medios virtuales; apareció una tendencia hacia la puntuación, la ortografía y la estructura de los textos; también aparece una fuerte inclinación por la lectura en medios digitales que sus hijos realizan. 5 padres consideraron que influye negativamente porque se adoptan lenguajes que dañan lo que se tiene; además de permanecer solo en chats que atrofian la ortografía, o redes que promueven solo el ocio. 5 padres consideraron que no influye para nada debido a que no le encuentran utilidad al internet para el mejoramiento de la escritura y la argumentación.

4.2. ANÁLISIS DE ENCUESTAS A PROFESORES DEL ÁREA DE ESPAÑOL

Esta encuesta se realizó a 5 docentes de la sede A (Anexo C), su finalidad era determinar algunos aspectos con respecto al ejercicio lector, debido a que algunos de ellos han sido parte de la formación de los estudiantes que hicieron parte de la secuencia didáctica de escritura de textos argumentativos.

Gráfico 36. Frecuencia de lectura de textos argumentativos en clase de español



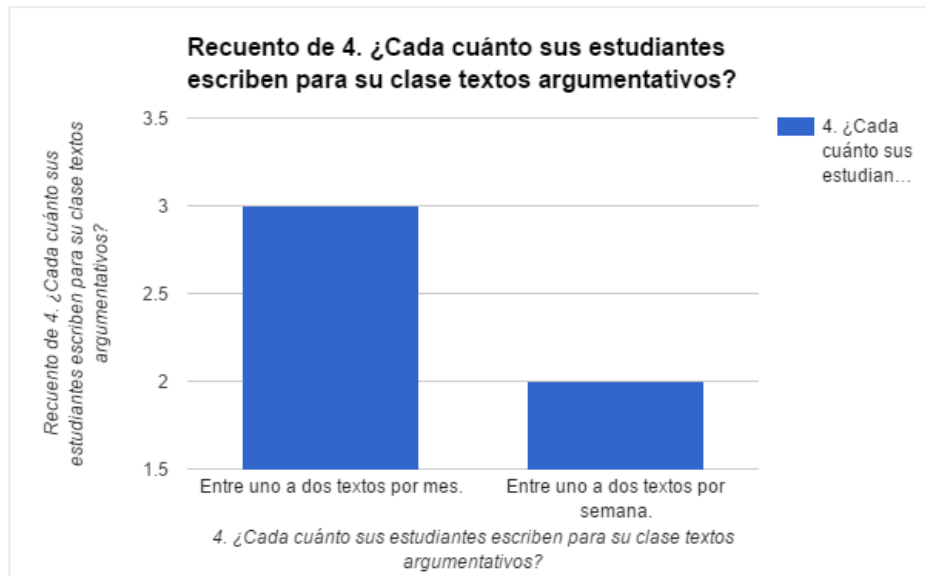
En esta pregunta se apreció que la utilización de textos argumentativos en el aula tenía una frecuencia considerable, de tal forma existe la mentalidad de mantener con mayor fuerza textos como el ensayo, la ponencia y los discursos en el aula. Sin embargo, no existía una correspondencia cuando los estudiantes debían escribir este tipo de textos, para los cuales presentaron desconocimiento y falta de comprensión tanto en la lectura previa al ejercicio de escritura, como en el mismo proceso escritor.

Gráfico 37. Ubicación de los textos argumentativos para la clase de español



Una razón para advertir el fenómeno de la poca cercanía que tenía el estudiante para leer y sobre todo escribir textos argumentativos se encontró en esta respuesta. El libro de texto es una herramienta útil en el aula. Sin embargo, su uso restringe muchos procesos y las lecturas que se muestran en estos son fragmentos, o bien son de mayor tendencia a la exposición. Por tanto, el hecho de que se esté discutiendo en el libro de texto acerca de las partes de un texto argumentativo, o de su importancia, en realidad se está quedando este estudio solo en la teoría y no hay una verdadera cercanía, no hay una lectura rica en argumentación y la escritura con respecto a estos textos era más de comprensión literal e inferencial, y muy pocas veces se hacía un ejercicio más propositivo.

Gráfico 38. Frecuencia de escritura de textos argumentativos para la clase de español



En esta pregunta se consideraron las tareas o trabajos en clase que requieren de argumentación, sin embargo no hay una correspondencia con los trabajos expuestos al inicio de la secuencia, teniendo en cuenta que son estudiantes de grado once y deberían contar con mejores producciones escritas si se llevara este ritmo de escritura de textos argumentativos.

Gráfico 39. Dificultades para escribir textos argumentativos en clase- Signos de ortografía y puntuación



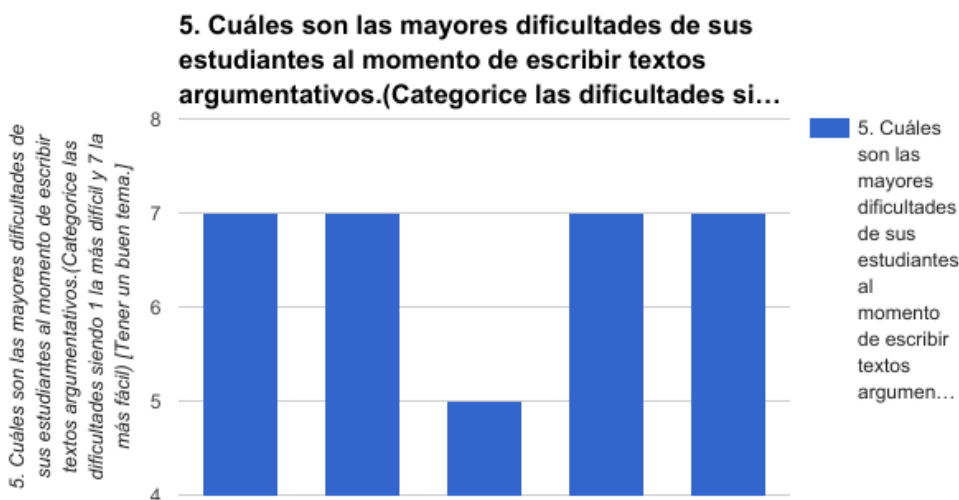
Esta pregunta dejó ver cómo la ortografía y los signos de puntuación aún tienen una valoración relativamente alta entre los encuestados, ya que en el pasado se consideraban primero las normas, por encima de del sentido de la escritura. Todavía en las aulas es muy fuerte la enseñanza de normas para escribir, de recomendaciones para que el texto sea valorado “positivamente” porque no presenta grandes correcciones, sin importar lo que debe privilegiarse en el mensaje.

Gráfico 40. Dificultades para escribir textos argumentativos en clase- La organización de las ideas



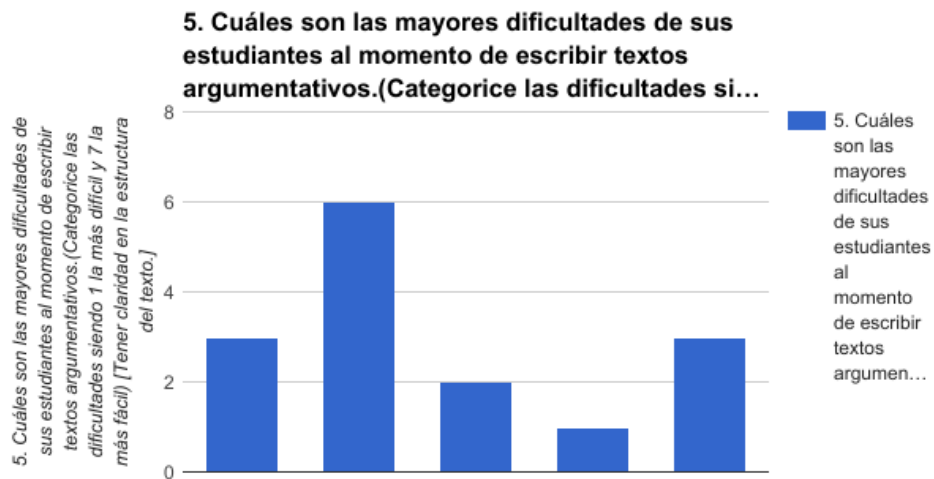
Esta dificultad también guardó una lógica con respecto al ejercicio de escritura de textos argumentativos, debido a que una organización de las ideas y los argumentos permiten un mejor impacto en el lector que se está convenciendo. Además, era necesario determinar dónde inicia una idea y hasta dónde va para encajarla en un párrafo y no permitir que aparezca en desorden en diferentes partes del texto, se torne repetitivo y poco agradable para el lector.

Gráfico 41. Dificultades para escribir textos argumentativos en clase- Tener un buen tema



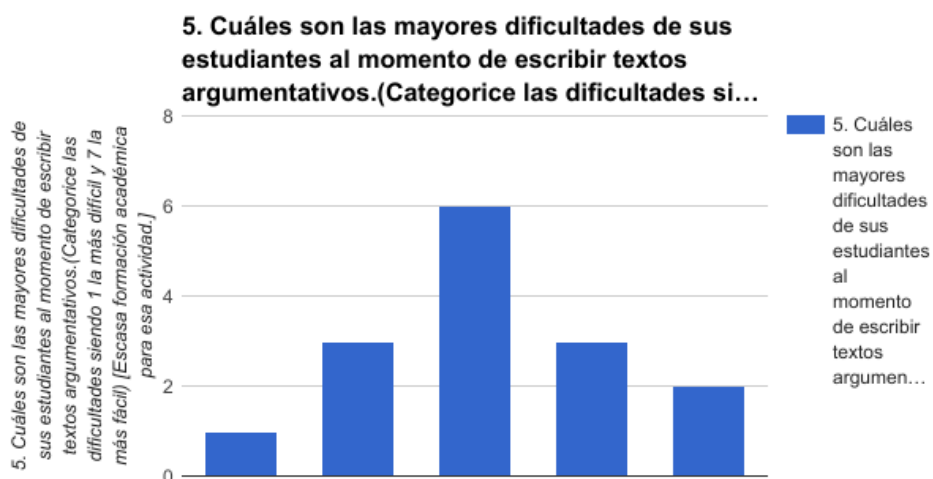
Esta pregunta fue coherente con respecto al ejercicio de escribir, ya que los estudiantes están acostumbrados a seguir las directrices para realizar los ejercicios de clase o sus tareas tal como lo desea sus docente, en muchas ocasiones con una ideología impuesta porque temen a las represalias en las notas, porque no escribieron lo que debían escribir, no opinaron lo que debían; por esa razón, cuando se plantea el ejercicio de escribir de forma autónoma, no falta el estudiante que se acerca a preguntar después de la explicación ¿y qué es lo que hay hacer? ¡Me puede ayudar profe, para empezar! Es decir, el ejercicio de autonomía, como ha estado limitado escoger un tema, puede llegar a ser un problema constante en nuestras aulas.

**Gráfico 42. Dificultades para escribir textos argumentativos en clase-
Estructura del texto**



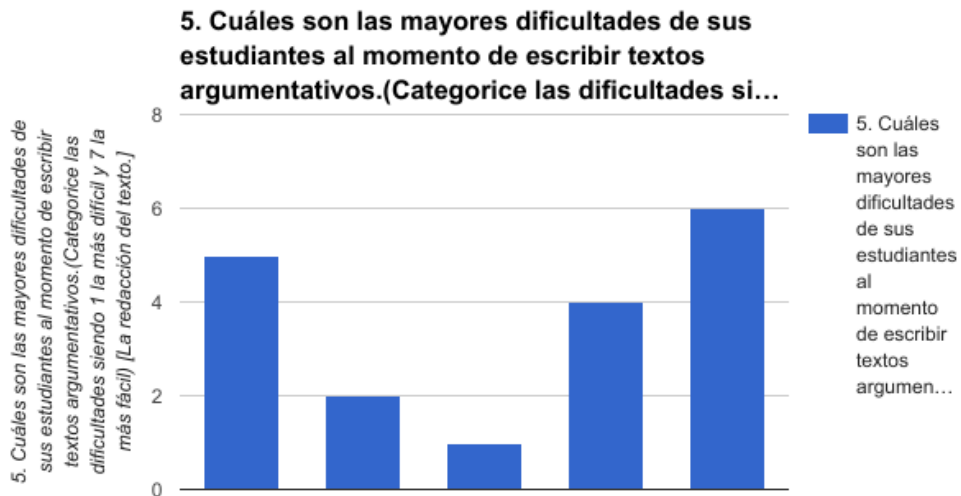
Es posible que en los talleres que ven en los libros de texto la estructura de estos esté determinada, así como se determina una norma. Por eso, cuando se indagó a niños de sexto y séptimo por la estructura de un texto argumentativo, ellos sabían responder. Otro asunto es que a la hora de la práctica tengan la total claridad de que lo que lo están haciendo. Entonces, en este punto la mayoría no encontró gravedad en el problema, porque teóricamente contaban con la estructura.

Gráfico 43. Dificultades para escribir textos argumentativos en clase- Escasa formación académica



Las respuestas que nos brindaron estos docentes dejan ver que existe la formación en cada una de sus clases. Insisto en considerar que teóricamente nuestros estudiantes cuentan con valiosa información, lo cual no es reflejo de que en la práctica se estén llevando con claridad estos conocimientos. Es decir, si en la escuela se sigue insistiendo en la estructura de textos ya escritos se tendrán estudiantes que son buenos lectores de textos argumentativos, pero esto no garantizará que sean buenos escritores de textos argumentativos.

**Gráfico 44. Dificultades para escribir textos argumentativos en clase-
Redacción del texto**

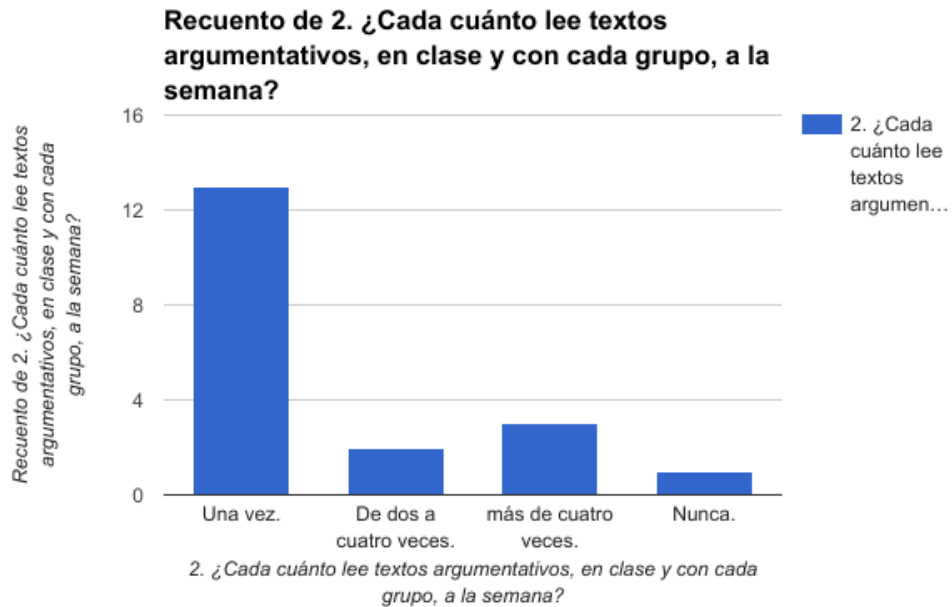


En este último punto, con respecto a la redacción tiene un porcentaje elevado. Esto se debió a que hace falta profundizar en talleres de escritura, no solo de textos argumentativos, donde se le muestre al estudiante que la escritura requiere todo un proceso, un acompañamiento e incluso hasta un ejemplo constante de parte de sus maestros para que se tome a la escritura como un hábito.

En una última pregunta se pidió a los docentes del área que compartieran una experiencia positiva para que los estudiantes escribieran con mayor facilidad, entre estas se encontraron la proposición de temas de su interés, acompañamiento constante, expresión de sus opiniones en clase, buscar información para argumentar y emitir juicios críticos que aporten nuevas ópticas.

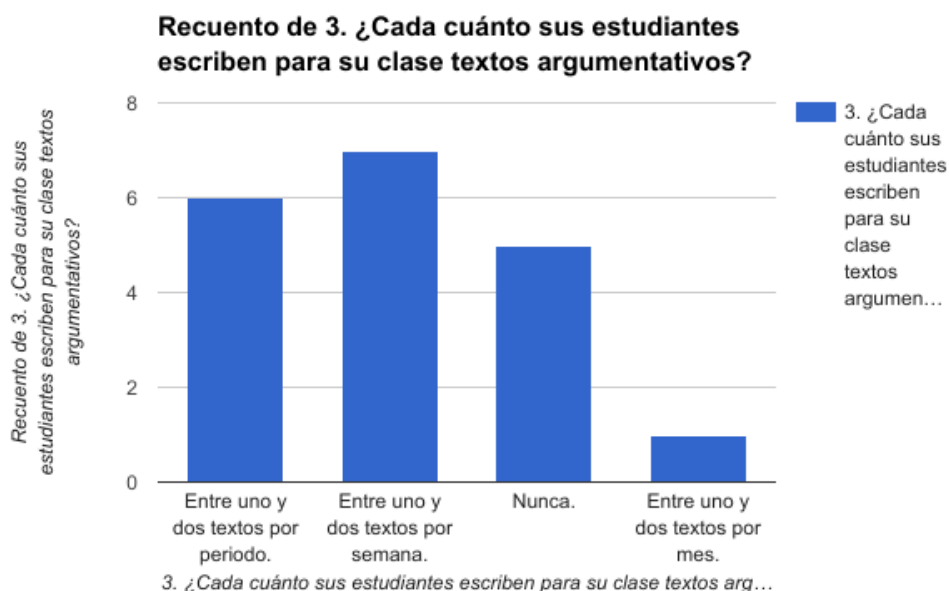
4.2.1. Análisis de encuestas a profesores de otras áreas

Gráfico 45. Frecuencia de lectura de textos argumentativos en otras disciplinas



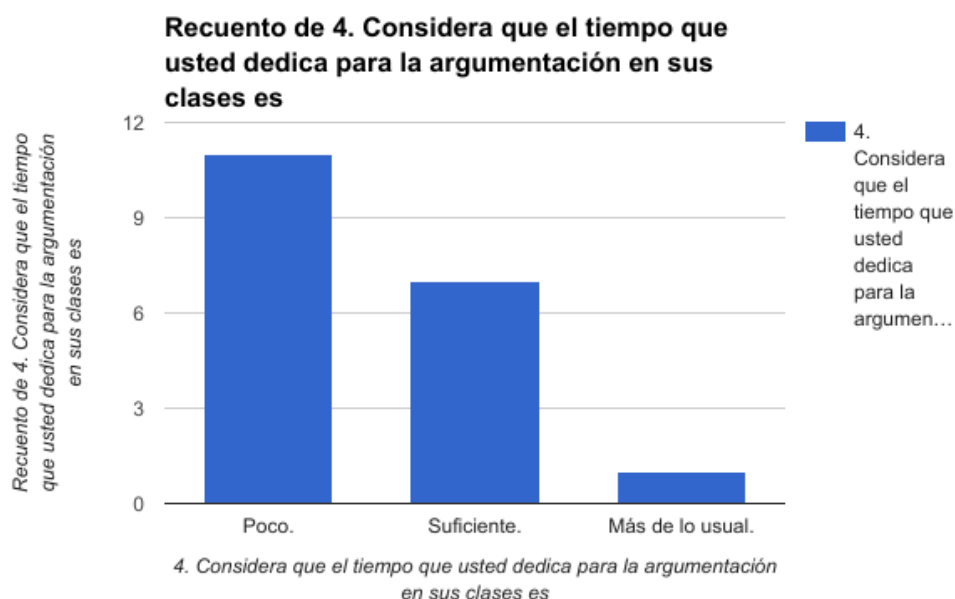
Complementario a las actividades de lectura que se realiza en el área de español, en otras áreas también se realiza este ejercicio que debería ofrecer mejores resultados a la hora de entender lo que se propone en estos textos (Anexo D). Cuando un sujeto está expuesto constantemente a ciertos textos, se hace familiar su estructura y la respuesta que dan los lectores obedecen también a esas estructuras. A partir de lo anterior se encontró una incompatibilidad en cuanto a que las respuestas de nuestros estudiantes no superaban un renglón, lo que carecía de cualquier sentido argumentativo de que está constantemente expuesto.

Gráfico 46. Frecuencia de escritura de textos argumentativos en otras disciplinas



Cuando se planteó el ejercicio de escritura de textos argumentativos en otras áreas se evidenciaron unas respuestas bastante honestas cuando se dice que no se escriben estos textos, porque esto es más acorde a la realidad y a lo que están mostrando los trabajos de los estudiantes. Es posible que buena parte de los trabajos son extraídos de internet directamente, porque los estudiantes aparte de su apatía por este trabajo, es posible que no cuenten con las competencias en escritura para realizarlo. Además es común observar que se muestra el trabajo, qué se debe realizar, pero pocas veces nos preocupamos por mostrar el cómo se debe realizar.

Gráfico 47. Consideración del tiempo para la argumentación en otras disciplinas



Estas respuestas en su mayoría favorecen a aquello que se refleja en los trabajos escritos de los estudiantes. En efecto, si se reconoce que dedicamos poco tiempo es un primer paso para el mejoramiento. Además, se debe admitir que la argumentación está presente en casi todos los actos comunicativos que realizamos; así pues, una propuesta pedagógica debe involucrar mayores espacios de argumentación no solo para el área de español, sino en un trabajo continuo en todas las áreas.

En la última pregunta, el 100% de los encuestados admitió que el ejercicio de la argumentación debe darse en todas las asignaturas. Existe una conciencia de la importancia de esta, lo que permite ver una carencia que debe ser llenada con más estrategias y herramientas didácticas para favorecer estos espacios.

4.3. REFLEXIÓN DEL DIAGNÓSTICO

En este apartado se hace explícita la reflexión desde las encuestas y la prueba inicial de lectura que dejan más claro el panorama que se debe construir en la secuencia didáctica para escribir textos argumentativos. La principal característica era la motivación que se debía imprimir en sus trabajos, debido a que la estructura del texto ya estaba clara, pero al momento de escribir aparecían las dificultades, pues bien se había señalado en la encuesta de docente se tenía el conocimiento teórico, pero faltaba llevarlo a la práctica.

En seguida, era necesario hacer un repaso por las estructuras de la escritura, porque no se debía dar todo por conocido, en ese orden se debió revisar desde la oración, el párrafo y la unidad textual, teniendo en cuenta los conceptos de coherencia y cohesión.

De igual forma, era indispensable realizar un ejercicio de lectura de textos a los que se pretendía llegar, que tenían la característica de la argumentación y del desarrollo de temas actuales, útiles y que generaban controversia, por esta razón la escritura de los artículos de opinión fue lo más cercano a estas condiciones.

Como es un texto propio del género periodístico también era ineludible revisar los diferentes textos que están presentes en el periódico, el concepto de ideología y de respeto para saber llegar a más público, sin importar si comparten de entrada el mismo pensamiento y así permitir el ejercicio de la argumentación, sin cerrar la puerta sin haber dado los primeros argumentos.

Como es una investigación de corte pedagógico es imperioso que el trabajo se realice con el apoyo de sus compañeros, quienes constantemente brindaron sus aportes, correcciones, inquietudes y posibilidades de mejoramiento para los textos que se produjeron en clase. A su vez, el docente revisó su papel de mediador y de acompañante en el proceso de escritura, generó un espacio de reflexión en los padres de familia en cuanto al trabajo virtual que realizarían sus hijos para hacerles ver que de sus ajustes en la práctica podían venir mejores resultados en sus textos.

4.4. APLICACIÓN

Después de la reflexión continuó la aplicación de la secuencia didáctica para producir textos argumentativos. Para lograr este objetivo se propuso la composición de artículos de opinión que serían publicados en un sitio web. Debido a que se contó con un género cercano al periodismo era necesario hacer una apropiación de las características del texto a través de lecturas recurrentes de este tipo de textos. Además, fue necesario la composición de noticias, pese a que la investigación revisó solo la argumentación, la tarea de escribir la noticia les permitía profundizar más en el campo periodístico y de consulta del problema o de las controversias que fueron su base para la escritura del texto.

4.4.1. Estructura de la secuencia didáctica:

La tabla 02 reúne los principales momentos que se desarrollaron en la secuencia didáctica

Tabla 2. Planeación por fechas, temas y momentos de la secuencia didáctica

| Fecha por sesión: | Tema: | Momentos | | | |
|------------------------------------|-----------------------------------|--|--|---|---|
| | | Activación de pre-saberes | Lectura de textos | Escritura de textos | Evaluación |
| Sesión 1. Agosto 19 de 2016 | Superestructura textual | Reconocimiento de cómo está compuesto un párrafo. | Recomendaciones propuestas en las diapositivas | Escribir un párrafo de carácter argumentativo. | Revisión de un párrafo de carácter argumentativo. |
| Sesión 2. Agosto 23 de 2016 | Superestructura textual | Repaso general de la sesión anterior | Lectura en el aula en tablets de los párrafo elaborados en la primera sesión | Recomendaciones en cada texto por parte de cada equipo de trabajo. | Revisión y re-escritura de los párrafos. |
| Sesión 3. Septiembre 02 de 2016 | Lectura de textos argumentativos. | Reconocimiento de lecturas de textos argumentativos en anteriores ocasiones. | Lectura del texto "Darlo" de Héctor Abad Faciolince. (Nuevamente se utilizaron las tablets). | En el texto de Word se identifican con colores la tesis, los argumentos, la conclusión y el cierre. | Envío del texto subrayado al correo del docente para evaluar la actividad. |
| Sesión 4. Septiembre 06 de 2016 | Lectura de textos argumentativos. | Reconocimiento de lecturas de textos argumentativos en anteriores ocasiones. | Lectura del texto "El otro tú" de Isaac Asimov y "La cultura del saqueo" de Antonio Caballero. (Nuevamente se utilizaron las tablets). | En los textos de Word se identifican con colores la tesis, los argumentos, la conclusión y el cierre. | Envío de los textos subrayados al correo del docente para evaluar la actividad. |
| Sesión 5. Septiembre 09 de 2016 | Lectura de textos argumentativos. | Reconocimiento de lecturas de textos argumentativos | Lectura del texto "Botella al mar para el dios de las palabras" de Gabriel | (Trabajo grupal) En los textos de Word se identifican con colores la tesis, los | (Trabajo grupal) Envío de los textos subrayados al correo del docente |

| | | | | | |
|---------------------------------------|---|---|---|--|---|
| | | en anteriores ocasiones. | García Márquez; "Opiniones respetables" De Fernando Savater; "Elogio de la mujer brava" de Héctor Abad Faciolince; "Por qué es tan malo Paulo Coelho" de Héctor Abad Faciolince; "Contra Silvestre Dangond" de Alberto Salcedo Ramos. | argumentos, la conclusión y el cierre. | para evaluar la actividad. |
| Sesión 6. Septiembre 20 de 2016 | Géneros periodísticos | Reconocimiento de conceptos de noticia, artículo de opinión, ideología y ética en los medios de comunicación. | Lectura de guía elaborada para el taller donde se contemplan los conceptos expuestos. | Asignación de noticias de orden internacional, nacional y local para buscar las noticias correspondientes. | Tarea de búsqueda de información en casa. |
| Sesión 7. Septiembre 27 de 2016 | La noticia | Búsqueda en internet de diferentes hechos noticiosos. | Lectura de material encontrado en casa y en clase. | Escritura de un primer borrador de la noticia | |
| Sesión 8. Octubre 04 de 2016 | La noticia | Repaso de los diferentes aspectos importantes en la escritura: Coherencia; cohesión; adecuación y normatividad. | Lectura en clase de las noticias que cada uno ha adecuado para el ejercicio. | Revisión de los comentarios de los compañeros y del docente para lograr un buen texto. | Entrega del texto digitado, corregido, al correo electrónico del docente. |
| Sesión 9. Octubre 07 de 2016 | El artículo de opinión | Presaberes sobre artículo de opinión. | | Elaboración del primer borrador donde se propone la realización de una lluvia de ideas y de organización de conceptos (Serafini) para empezar a escribir | En parejas revisan el trabajo de su compañero para plantear aportes. |
| Sesión 10. Octubre 18 de 2016 | Momento de reflexión de que se lleva en el proyecto | Revisión de los conocimientos que han adquirido los estudiantes con respecto a tesis y tipos de argumentos. | Lectura de los datos que surgieron en el diagnóstico | | El docente a través de preguntas para contestar de forma oral hizo un sondeo de lo que se llevaba en la claridad de conceptos. Adicional, se hizo énfasis en las diversos tipos de argumentos desde la retórica; pero también se mostró para prevenir las falacias. |
| Sesión 11. Octubre 21 de 2016 | El artículo de opinión | Revisión de los tipos de argumentos que conocen los estudiantes | Lectura de los textos "El veneno del silencio" de Milagros Martín-Lunas; "¿Hasta dónde llegaremos? Es una buena | En los textos de Word se identifican con colores la tesis, los argumentos, la conclusión y el cierre. | Envío de los textos subrayados al correo del docente para evaluar la actividad. |

| | | | | | |
|------------------------------------|---|---|---|--|---|
| | | | <i>pregunta para reflexionar con todas las neuronas encendidas” de Andrés Rodríguez;</i> “Trasplantes y accidentes de tráfico: mitos y realidades” de Rafael Matesanz; “Cosas que no se pueden decir” de Paco Tomás | | |
| Sesión 12. Octubre 25 de 2016 | El artículo de opinión (Producción escrita) | | Lectura de la noticia y de otros datos para escribir el artículo de opinión. | Escritura del primer borrador del artículo de opinión | Envío del texto al correo del docente |
| Sesión 13. Octubre 28 de 2016 | El artículo de opinión (Producción escrita) | | Lectura del borrador de artículo de opinión a partir de la rejilla. | Escritura de cada uno de los aspectos en un ejercicio de autoevaluación | Envío del trabajo al correo del docente. |
| Sesión 14. Noviembre 01 de 2016 | El artículo de opinión (Producción escrita) | | Lectura del primer borrador de artículo de opinión a partir de la rejilla por parte de uno o dos compañeros. | Escritura del segundo borrador teniendo en cuenta los aspectos negativos que se encontraron en la autoevaluación y en la coevaluación. | Envío del trabajo al correo del docente para que el docente plantee las recomendaciones |
| Sesión 15. Noviembre 04 de 2016 | El artículo de opinión (Producción escrita) | | | Escritura del tercer borrador teniendo en cuenta los aspectos mencionados por el docente | Escritura del tercer borrador. |
| Sesión 16. Noviembre 08 de 2016 | Escritura argumentativa | Compartir de los productos finales en la plataforma virtual | | | |

Como se puede apreciar en la tabla, la secuencia didáctica tiene siete momentos clave, representados por un color diferente en cada uno. El primer momento hace énfasis en el párrafo (Anexo L), ya que se hizo necesario precisar desde la superestructura cómo se escribe una idea y se desarrolla con otras que están subordinadas, sin perder la idea de argumentar en todo momento (Anexo F). Este ejercicio sirvió para dar cuenta del estado real de los estudiantes, ya que ellos mismos se autoevaluaron y luego hicieron co-evaluación de los trabajos de un par de compañeros (Anexo I). Adicional de las apreciaciones de los estudiantes también se contemplaba la del docente (Anexo M).

En el segundo momento, los estudiantes leyeron un material previamente seleccionado de artículos de opinión (Anexo N). Para esta lectura se propusieron los siguientes textos: “Darlo” de Héctor Abad Faciolince; “El otro tú” de Isaac Asimov; “La cultura del saqueo” de Antonio Caballero; “Botella al mar para el dios de las palabras” de Gabriel García Márquez; “Opiniones respetables” De Fernando Savater; “Elogio de la mujer brava” de Héctor Abad Faciolince; “Por qué es tan malo Paulo Coelho” de Héctor Abad Faciolince; “Contra Silvestre Dangond” de Alberto Salcedo Ramos. Con este material se buscó que los estudiantes tuvieran un acercamiento a la argumentación escrita. Para ello se sugería en clase que se encontrara la tesis, los argumentos y la conclusión. La lectura servía para identificar que había problemas en lectura, ya que algunos de los textos eran inductivos y los estudiantes estaban más acostumbrados a los deductivos. De este hecho se rescató que el estilo del texto es fundamental a la hora de argumentar y de saber llegar a más personas.

En el tercer momento, el docente tuvo que hacer un repaso de los géneros periodísticos de noticia y artículo de opinión; sobre todo, en el concepto de ideología, ya que esta debe estar siempre presente en la labor de escritura, ya que obedecemos a unas leyes, costumbres y prácticas que están enmarcadas en un ambiente o cultura que no podemos desconocer, ya que si nos salimos de ese rango podemos empezar a tener problemas con nuestros lectores, quienes posiblemente se cerrarán a nuestras palabras, impidiendo el ejercicio de la argumentación.

En el cuarto momento se prestó atención a la noticia, debido a que esta se muestra como el insumo básico para la escritura de textos argumentativos, por tanto fue necesario explicitar la superestructura de este género periodístico, leer muchas noticias en clase y hacer un ejercicio de re-escritura de noticias que se perfilaban como materia prima para sus artículos de opinión, ya fuera en la formulación de la tesis o en cualquiera de los argumentos (Anexo G).

El quinto momento (dividido en dos partes, por una reflexión intermedia) estuvo dedicado a la textualización, a la elaboración de los artículos de opinión (Anexo H). Para ello, los estudiantes utilizaron las tablets y los computadores (algunas veces con internet) para empezar a escribir. Se tuvieron en cuenta los aportes de Serafini y de Cassany con la lluvia de ideas, la estructuración de las ideas, los esquemas y los esbozos. Algunos estudiantes presentaron dificultad para escribir y el docente tuvo que motivar y acompañar más a estos casos.

El sexto momento fue una nueva reflexión que se dio en la mitad del quinto momento, solo que esta se logró cuando se regresó de las vacaciones cortas de octubre. Allí, el docente hizo una revisión de los conocimientos de sus estudiantes, como no hubo una claridad en los conceptos se hizo necesario *una relectura de artículos de opinión (Anexo O)*. Para ello se propusieron los textos: “*El veneno del silencio*” de Milagros Martín-Lunas; “¿Hasta dónde llegaremos? Es una buena pregunta para reflexionar con todas las neuronas encendidas” de Andrés Rodríguez; “*Trasplantes y accidentes de tráfico: mitos y realidades*” de Rafael Matesanz; “*Cosas que no se pueden decir*” de Paco Tomás. El tercer texto, “¿Hasta dónde llegaremos? Es una buena pregunta para reflexionar con todas las neuronas encendidas” tenía una serie de falacias que ellos tenían que descubrir y reconocer para evitar caer en ellas, de allí el uso continuo de la rejilla. Los demás textos les mostraban diferentes clases de argumentos que debían subrayar para apropiarse de sus formas.

El séptimo momento es el de la revisión y la re-escritura, para ello los estudiantes contaron con la rejilla de calificación de textos argumentativos para evaluar sus noticias y los borradores de los artículos de opinión, hasta lograr un texto que se podía entregar ya que gozaba con la aprobación propia y la de un par de sus compañeros.

4.4.2. Análisis de los talleres de escritura con rejilla

La rejilla sirvió para revisar los cuatro momentos fuertes que tuvo esta intervención pedagógica: el diagnóstico, la escritura de un párrafo para argumentar, la escritura de una noticia y la escritura de un artículo de opinión. La rejilla sirvió para evaluar los momentos con unas excepciones de acuerdo a las circunstancias, por ejemplo en la revisión del párrafo no se contemplaron los aspectos seis y diez: (“*El texto está estructurado en párrafos*” y “*Existe un párrafo de conclusión o cierre.*”). En cuanto a la noticia sucedió algo similar ya no se contemplaron los aspectos cinco y ocho: (“*En el texto se presentan proposiciones personales, la voz del autor.*” y “*En el texto se desarrollan diversos tipos de argumentos.*”). En el resto de aspectos y momentos sí se contempló el avance en cada entrega por parte de los estudiantes.

Por esta razón, en la tabla que se presenta la mayor cantidad es cuatro en cada sujeto y en los aspectos cinco, seis, ocho y diez, el máximo será de tres. Cabe resaltar que estos momentos hacen parte de una evolución considerable en la secuencia didáctica pues dejó ver que los sujetos con puntajes de uno o dos aspectos, lo lograron en los últimos ejercicios donde hubo mayor espacio para la revisión y la re-escritura y por supuesto a la autoevaluación y a la co-evaluación con sus compañeros.

A continuación se explicita la rúbrica con su respectivo número que indica el aspecto que se evaluó en cada uno de los textos de los estudiantes. Con esto se facilita la lectura y comprensión de las próximas tablas y gráficos.

Tabla 3. Rejilla de rúbricas, rangos y aspectos⁹⁶

| Rúbrica | Rango | Aspecto |
|---------|------------|--|
| 1 | ADECUACIÓN | En el texto se aprecia a quién va dirigido, es decir se reconoce a un lector modelo o potencial. |
| 2 | | La intención comunicativa es clara |
| 3 | | En el texto se percibe(n) ideología(s) claras. |
| 4 | | Utiliza un lenguaje formal, estandarizado, no coloquial. |
| 5 | COHERENCIA | En el texto se presentan proposiciones personales, la voz del autor. |
| 6 | | El texto está estructurado en párrafos. |
| 7 | | La introducción es interesante, llamativa, está contextualizada en el tiempo y el espacio. |
| 8 | | En el texto se desarrollan diversos tipos de argumentos. |
| 9 | | En el texto aparecen datos confiables, comprobables y se evitan las falacias. |
| 10 | | Existe un párrafo de conclusión o cierre. |
| 11 | | Los párrafos desarrollan una idea común en orden textual lógico (progreso y coherencia de la información) Cada párrafo trata de un único tema o subtema. |
| 12 | COHESIÓN | Se evidencian marcadores textuales (Uso de conectores). |
| 13 | | Se evidencia síntesis de contenidos (evita la repetición de ideas). |
| 14 | | En el texto se evidencia uso de signos de puntuación. |
| 15 | NORMATIVA | En el texto se evidencia cumplimiento de normas ortográficas. |
| 16 | TITULACIÓN | El texto tiene título |

En la tabla 04 se expresa el rendimiento global que tuvieron los estudiantes en los cuatro momentos donde hubo escritura: Diagnóstico, escritura de un párrafo argumentativo, escritura de una noticia y escritura de un artículo de opinión.

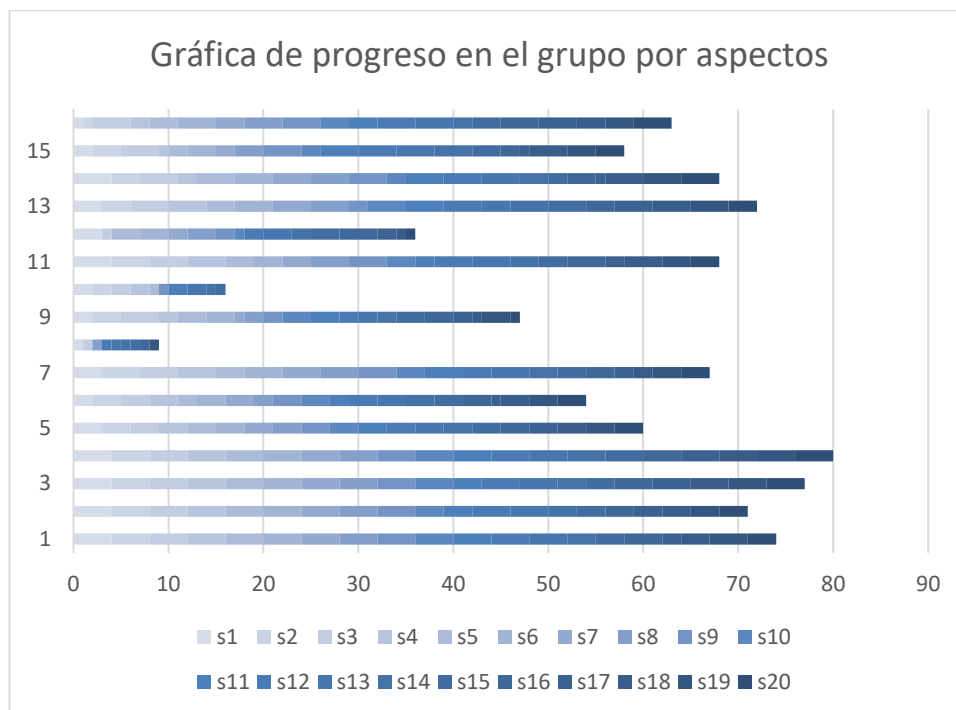
⁹⁶ Rejilla que reúne los aportes de María Teresa Serafini, Daniel Cassany y Álvaro Díaz.

Tabla 4. Rendimiento general de cada sujeto en los aspectos evaluados

| Rúbrica | s1 | s2 | s3 | s4 | s5 | s6 | s7 | s8 | s9 | s10 | s11 | s12 | s13 | s14 | s15 | s16 | s17 | s18 | s19 | s20 |
|---------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 | 3 |
| 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 6 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 |
| 7 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| 8 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| 9 | 2 | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 3 | 1 |
| 10 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 11 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 2 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 2 | 4 | 3 | 3 |
| 12 | 3 | 0 | 1 | 0 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 0 | 2 | 3 | 2 | 3 | 4 | 2 | 1 | 0 | 1 |
| 13 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 |
| 14 | 4 | 3 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 3 | 2 | 3 | 1 | 4 | 4 | 4 |
| 15 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 2 | 1 | 4 | 3 | 3 |
| 16 | 1 | 1 | 4 | 2 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 2 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 |

En la siguiente gráfica se aprecia el rendimiento general de cada sujeto en cada uno de los aspectos. El número mayor es 80 que indica que todos los sujetos en todas las actividades cumplieron con ese aspecto.

Gráfico 48. Gráfica de progreso en el grupo por aspectos



Como se puede apreciar el aspecto cuatro (*Utiliza un lenguaje formal, estandarizado, no coloquial*) se cumplió en todos los sujetos en cada uno de sus trabajos, al igual que el indicador cinco (*En el texto se presentan proposiciones personales, la voz del autor*) que no se contempló en el ejercicio de escritura de noticias. Hubo también muy buen desarrollo de los aspectos uno (*En el texto se aprecia a quién va dirigido, es decir se reconoce a un lector modelo o potencial*), dos (*La intención comunicativa es clara*) tres (*En el texto se percibe(n) ideología(s) claras.*) y trece (*Se evidencia síntesis de contenidos*) ya que superaron las 70 apariciones en los trabajos.

Sin embargo, la tabla también permite ver los aspectos que presentaron gran dificultad y que incluso terminada la secuencia didáctica presentaron niveles muy bajos en algunos de los escritos evaluados. Es el caso de los aspectos ocho (*En el texto se desarrollan diversos tipos de argumentos*), diez (*Existe un párrafo de conclusión o cierre*) y doce (*Se evidencian marcadores textuales*). En estos aspectos se trabajó constantemente, sobre todo hacia el final ya que la revisión de

los textos reflejaba estas carencias, las dos primeras que tienen que ver la coherencia y el último con la cohesión.

Adicional se muestra la tabla detallada de cada estudiante con cada uno de los aspectos que aparecían en la rejilla y que permite observar la evolución en cada uno de los ejercicios de escritura.

Tabla 5. Rendimiento de cada estudiante por aspecto en los cuatro momentos de evaluación

| Estudiante | Aspecto | Diagnóstico | Escritura de párrafo | Escritura de noticia | Artículo de opinión | |
|---------------|---------|-------------|----------------------|----------------------|---------------------|---|
| Est1VA2016- 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 5 | 1 | 1 | NA | | 3 |
| | 6 | 0 | NA | | 1 | 2 |
| | 7 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| | 8 | 0 | 0 | NA | | 1 |
| | 9 | 0 | 0 | | 1 | 2 |
| | 10 | 0 | NA | | 1 | 2 |
| | 11 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 12 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| | 13 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| | 14 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 15 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| | 16 | 0 | 0 | | 1 | 1 |
| | | Diagnóstico | Escritura de párrafo | Escritura de noticia | Artículo de opinión | |
| Est2VA2016- 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 5 | 1 | 1 | NA | | 3 |
| | 6 | 1 | NA | | 1 | 3 |
| | 7 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 8 | 0 | 0 | NA | | 0 |
| | 9 | 1 | 0 | | 1 | 3 |
| | 10 | 0 | NA | | 1 | 2 |

| | | | | | | |
|---------------|----|-------------|----------------------|----------------------|---------------------|---|
| | 11 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 12 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 13 | 1 | 0 | 1 | 1 | 3 |
| | 14 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| | 15 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| | 16 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| | | Diagnóstico | Escritura de párrafo | Escritura de noticia | Artículo de opinión | |
| Est3VA2016- 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 5 | 1 | 1 | NA | | 3 |
| | 6 | 1 | NA | | 1 | 3 |
| | 7 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 8 | 0 | 0 | NA | | 1 |
| | 9 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 10 | 0 | NA | | 1 | 2 |
| | 11 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 12 | 0 | 0 | 1 | | 1 |
| | 13 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 14 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 15 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 16 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | | Diagnóstico | Escritura de párrafo | Escritura de noticia | Artículo de opinión | |
| Est4VA2016- 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 5 | 1 | 1 | NA | | 3 |
| | 6 | 1 | NA | | 1 | 3 |
| | 7 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 8 | 0 | 0 | NA | | 0 |
| | 9 | 0 | 0 | | 1 | 2 |
| | 10 | 0 | NA | | 1 | 2 |
| | 11 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 12 | 0 | 0 | 0 | | 0 |
| | 13 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 14 | 0 | 0 | | 1 | 2 |
| | 15 | 0 | 0 | | 1 | 0 |

| | | | | | | |
|---------------|----|-------------|----------------------|----------------------|---------------------|---|
| | 16 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| | | Diagnóstico | Escritura de párrafo | Escritura de noticia | Artículo de opinión | |
| Est5VA2016- 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 5 | 1 | 1 | NA | | 3 |
| | 6 | 0 | NA | | 1 | 2 |
| | 7 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| | 8 | 0 | 0 | NA | | 0 |
| | 9 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| | 10 | 0 | NA | | 0 | 1 |
| | 11 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| | 12 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| | 13 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| | 14 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 15 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| | 16 | 1 | 0 | 1 | 1 | 3 |
| | | Diagnóstico | Escritura de párrafo | Escritura de noticia | Artículo de opinión | |
| Est6VA2016- 6 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 5 | 1 | 1 | NA | | 3 |
| | 6 | 1 | NA | | 1 | 3 |
| | 7 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 8 | 0 | 0 | NA | | 0 |
| | 9 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| | 10 | 0 | NA | | 0 | 0 |
| | 11 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| | 12 | 1 | 0 | 1 | 1 | 3 |
| | 13 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 14 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 15 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| | 16 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | | Diagnóstico | Escritura de párrafo | Escritura de noticia | Artículo de opinión | |
| Est7VA2016- 7 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |

| | | | | | | |
|----------------|----|-------------|----------------------|----------------------|---------------------|---|
| | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 5 | 1 | 1 | NA | 1 | 3 |
| | 6 | 1 | NA | 1 | 1 | 3 |
| | 7 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 8 | 0 | 0 | NA | 0 | 0 |
| | 9 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| | 10 | 0 | NA | 0 | 0 | 0 |
| | 11 | 1 | 0 | 1 | 1 | 3 |
| | 12 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 |
| | 13 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 14 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 15 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 |
| | 16 | 1 | 1 | 1 | 0 | 3 |
| | | Diagnóstico | Escritura de párrafo | Escritura de noticia | Artículo de opinión | |
| Est9VA2016- 8 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 5 | 1 | 1 | NA | 1 | 3 |
| | 6 | 1 | NA | 1 | 0 | 2 |
| | 7 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 8 | 0 | 1 | NA | 0 | 1 |
| | 9 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 |
| | 10 | 0 | NA | 0 | 0 | 0 |
| | 11 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 12 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| | 13 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 14 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 15 | 1 | 1 | 1 | 0 | 3 |
| | 16 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | | Diagnóstico | Escritura de párrafo | Escritura de noticia | Artículo de opinión | |
| Est10VA2016- 9 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 5 | 1 | 1 | NA | 1 | 3 |
| | 6 | 1 | NA | 1 | 1 | 3 |
| | 7 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 8 | 0 | 0 | NA | 0 | 0 |

| | | | | | | |
|-----------------|----|-------------|----------------------|----------------------|---------------------|---|
| | 9 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| | 10 | 0 | NA | 1 | 0 | 1 |
| | 11 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 12 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| | 13 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| | 14 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 15 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 16 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | | Diagnóstico | Escritura de párrafo | Escritura de noticia | Artículo de opinión | |
| Est11VA2016- 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 5 | 1 | 1 | NA | 1 | 3 |
| | 6 | 1 | NA | 1 | 1 | 3 |
| | 7 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| | 8 | 0 | 0 | NA | 0 | 0 |
| | 9 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| | 10 | 0 | NA | 0 | 0 | 0 |
| | 11 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| | 12 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| | 13 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 14 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| | 15 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| | 16 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| | | Diagnóstico | Escritura de párrafo | Escritura de noticia | Artículo de opinión | |
| Est12VA2016- 11 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| | 3 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 5 | 1 | 1 | NA | 1 | 3 |
| | 6 | 0 | NA | 1 | 1 | 2 |
| | 7 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 8 | 0 | 0 | NA | 0 | 0 |
| | 9 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| | 10 | 0 | NA | 1 | 1 | 2 |
| | 11 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| | 12 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 13 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |

| | | | | | | |
|-----------------|----|-------------|----------------------|----------------------|---------------------|---|
| | 14 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 15 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 16 | 1 | 1 | 1 | 0 | 3 |
| | | Diagnóstico | Escritura de párrafo | Escritura de noticia | Artículo de opinión | |
| Est15VA2016- 12 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 5 | 1 | 1 | NA | 1 | 3 |
| | 6 | 1 | NA | 1 | 1 | 3 |
| | 7 | 1 | 0 | 1 | 1 | 3 |
| | 8 | 0 | 0 | NA | 1 | 1 |
| | 9 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| | 10 | 0 | NA | 0 | 0 | 0 |
| | 11 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 12 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| | 13 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 14 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 15 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 16 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | | Diagnóstico | Escritura de párrafo | Escritura de noticia | Artículo de opinión | |
| Est17VA2016- 13 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 5 | 1 | 1 | NA | 1 | 3 |
| | 6 | 1 | NA | 1 | 1 | 3 |
| | 7 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 8 | 0 | 0 | NA | 1 | 1 |
| | 9 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| | 10 | 0 | NA | 1 | 1 | 2 |
| | 11 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 12 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| | 13 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| | 14 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 15 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 16 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | | Diagnóstico | Escritura de párrafo | Escritura de noticia | Artículo de opinión | |
| Est18VA2016- 14 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 |

| | | | | | | |
|-----------------|----|-------------|----------------------|----------------------|---------------------|-----|
| | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| | 3 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 5 | 1 | 1 | NA | 1 | 3 |
| | 6 | 1 | NA | 1 | 1 | 3 |
| | 7 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| | 8 | 0 | 0 | NA | 1 | 1 |
| | 9 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| | 10 | 0 | NA | 0 | 1 | 1 |
| | 11 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| | 12 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| | 13 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 14 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| | 15 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 16 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| | | Diagnóstico | Escritura de párrafo | Escritura de noticia | Artículo de opinión | |
| Est20VA2016- 15 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| | 3 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 5 | 1 | 1 | NA | 1 | 3 |
| | 6 | 1 | NA | 1 | 1 | 3 |
| | 7 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| | 8 | 0 | 1 | NA | 0 | 1 |
| | 9 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| | 10 | 0 | NA | 0 | 1 | 1 |
| | 11 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| | 12 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| | 13 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 14 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| | 15 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| | 16 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 3 |
| | | Diagnóstico | Escritura de párrafo | Escritura de noticia | Artículo de opinión | |
| Est22VA2016- 16 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 3 |
| | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 5 | 1 | 1 | NA | 1 | 3 |
| | 6 | 1 | NA | 1 | 1 | 3 |

| | | | | | | |
|-----------------|----|-------------|----------------------|----------------------|---------------------|---|
| | 7 | 1 | 0 | 1 | 1 | 3 |
| | 8 | 1 | 0 | NA | | 1 |
| | 9 | 1 | 0 | 1 | | 3 |
| | 10 | 0 | NA | 0 | | 0 |
| | 11 | 1 | 1 | 1 | | 4 |
| | 12 | 1 | 1 | 1 | | 4 |
| | 13 | 0 | 1 | 1 | | 3 |
| | 14 | 0 | 1 | 1 | | 3 |
| | 15 | 0 | 0 | 1 | | 2 |
| | 16 | 1 | 1 | 1 | | 4 |
| | | Diagnóstico | Escritura de párrafo | Escritura de noticia | Artículo de opinión | |
| Est23VA2016- 17 | 1 | 0 | 1 | 0 | | 2 |
| | 2 | 0 | 1 | 1 | | 3 |
| | 3 | 1 | 1 | 1 | | 4 |
| | 4 | 1 | 1 | 1 | | 4 |
| | 5 | 1 | 1 | NA | | 3 |
| | 6 | 0 | NA | 0 | | 1 |
| | 7 | 0 | 1 | 0 | | 2 |
| | 8 | 0 | 0 | NA | | 0 |
| | 9 | 0 | 1 | 0 | | 2 |
| | 10 | 0 | NA | 0 | | 0 |
| | 11 | 0 | 1 | 0 | | 2 |
| | 12 | 0 | 1 | 0 | | 2 |
| | 13 | 1 | 1 | 1 | | 4 |
| | 14 | 0 | 0 | 1 | | 1 |
| | 15 | 0 | 1 | 0 | | 1 |
| | 16 | 1 | 1 | 1 | | 4 |
| | | Diagnóstico | Escritura de párrafo | Escritura de noticia | Artículo de opinión | |
| Est24VA2016- 18 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 3 |
| | 2 | 1 | 1 | 1 | | 3 |
| | 3 | 1 | 1 | 1 | | 4 |
| | 4 | 1 | 1 | 1 | | 4 |
| | 5 | 1 | 1 | NA | | 3 |
| | 6 | 1 | NA | 1 | | 3 |

| | | | | | | |
|-----------------|----|-------------|----------------------|----------------------|---------------------|---|
| | 7 | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 |
| | 8 | 0 | 0 | NA | 0 | 0 |
| | 9 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| | 10 | 0 | NA | 0 | 0 | 0 |
| | 11 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 12 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| | 13 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 14 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 15 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 16 | 1 | 1 | 1 | 0 | 3 |
| | | Diagnóstico | Escritura de párrafo | Escritura de noticia | Artículo de opinión | |
| Est25VA2016- 19 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 5 | 1 | 1 | NA | 1 | 3 |
| | 6 | 1 | NA | 1 | 1 | 3 |
| | 7 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| | 8 | 0 | 1 | NA | 0 | 1 |
| | 9 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| | 10 | 0 | NA | 0 | 0 | 0 |
| | 11 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| | 12 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 13 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 14 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 15 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| | 16 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| | | Diagnóstico | Escritura de párrafo | Escritura de noticia | Artículo de opinión | |
| Est26VA2016- 20 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 5 | 1 | 1 | NA | 1 | 3 |
| | 6 | 1 | NA | 1 | 1 | 3 |
| | 7 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| | 8 | 0 | 0 | NA | 0 | 0 |
| | 9 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| | 10 | 0 | NA | 0 | 0 | 0 |
| | 11 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 |

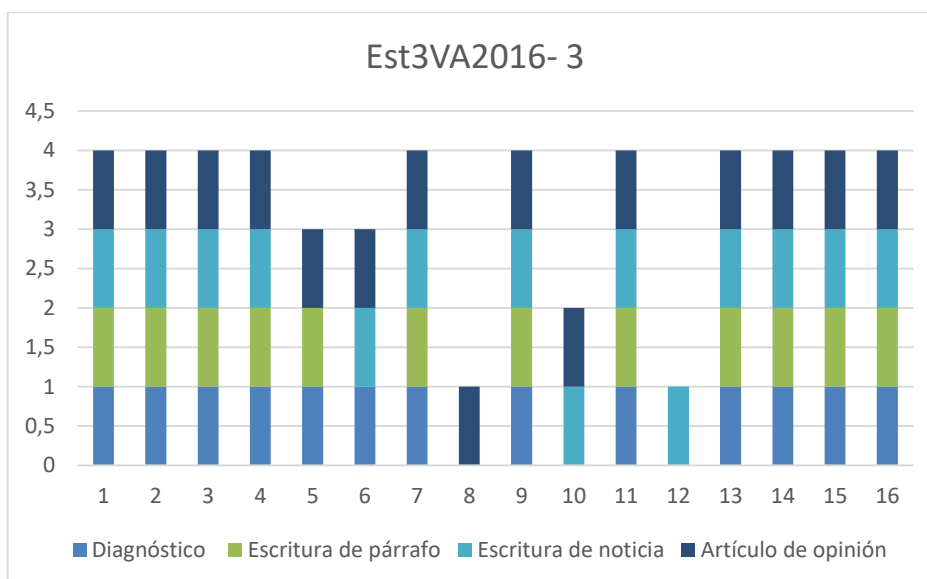
| | | | | | | |
|--|----|---|---|---|---|---|
| | 12 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| | 13 | 1 | 0 | 1 | 1 | 3 |
| | 14 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 15 | 1 | 1 | 1 | 0 | 3 |
| | 16 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |

Para encontrar con mejor precisión la labor que se realizó en la secuencia se exponen los trabajos de cuatro estudiantes con sus respectivas tablas y figuras.

Tabla 6. Rendimiento por aspectos de estudiante Est3VA2016- 3

| Est3VA2016- 3 | | | | |
|---------------|-------------|----------------------|----------------------|---------------------|
| | Diagnóstico | Escritura de párrafo | Escritura de noticia | Artículo de opinión |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 2 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 3 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 5 | 1 | 1 | NA | 1 |
| 6 | 1 | NA | 1 | 1 |
| 7 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 8 | 0 | 0 | NA | 1 |
| 9 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 10 | 0 | NA | 1 | 1 |
| 11 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 12 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| 13 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 14 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 15 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 16 | 1 | 1 | 1 | 1 |

Gráfico 49. Rendimiento por aspectos de estudiante Est3VA2016- 3



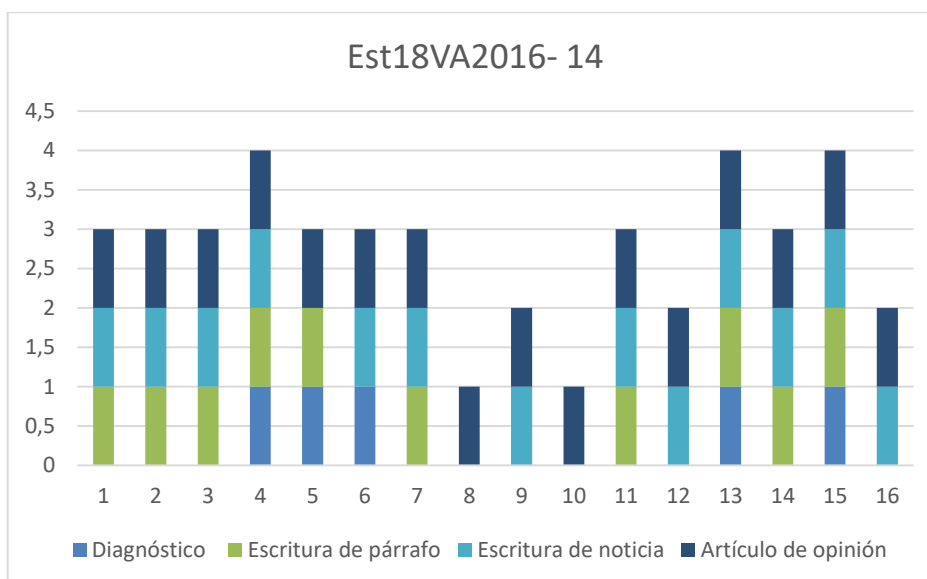
En este primer caso, el estudiante siempre gozó de un buen manejo de los cuatro primeros aspectos que reúnen la adecuación de los textos, es decir, sabía a quién le escribía, su intención comunicativa era clara, al igual que sus ideologías, y siempre utilizó un lenguaje formal en sus textos. En cuanto a los aspectos de coherencia, en el cinco, seis y siete hubo un buen trabajo, al igual que en el nueve y en el once; estos se lograron cuando se requerían, es decir, sabía plantear sus proposiciones, estructurar su texto en párrafos, saber plantear la introducción, utilización de datos confiables y el progreso de la información. Sin embargo, en los aspectos ocho y diez, la utilización de diversos argumentos y la formulación de conclusiones no fue una constante, a tal punto que se lograron solo en la última parte de la secuencia.

En el siguiente caso se observa cómo un estudiante evolucionó en su producción a medida que transcurría la secuencia, a tal punto que en el primer texto solo cumplió con cinco de las dieciséis rúbricas, en la segunda, diez de las catorce, en la tercera trece de las catorce y en el último ejercicio cumplió con todos los aspectos.

Tabla 7. Rendimiento por aspectos de estudiante Est18VA2016- 14

| Est18VA2016- 14 | | | | |
|-----------------|-------------|----------------------|----------------------|---------------------|
| | Diagnóstico | Escritura de párrafo | Escritura de noticia | Artículo de opinión |
| 1 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| 2 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| 3 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 5 | 1 | 1 | NA | 1 |
| 6 | 1 | NA | 1 | 1 |
| 7 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| 8 | 0 | 0 | NA | 1 |
| 9 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 10 | 0 | NA | 0 | 1 |
| 11 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| 12 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 13 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 14 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| 15 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 16 | 0 | 0 | 1 | 1 |

Gráfico 50. Rendimiento por aspectos de estudiante Est18VA2016- 14



La evolución que se presenta en este estudiante permite pensar que a medida que pasaron los talleres de lectura, este iba apropiándose de los elementos que debía imprimir en sus textos. Adicional, el ejercicio de autoevaluación y de co-evaluación se realizaba con la rejilla lo que configuró mentalmente cuales eran los aspectos que se evaluarían, por tanto el sujeto puede acercarse a cada uno de estos.

En la gráfica se observa que el estudiante desde el principio cumplió con los aspectos cuatro, cinco, seis, trece y quince, es decir, utilizó un lenguaje formal, uso de proposiciones personales, estructuración en párrafos, síntesis en sus ideas y normas ortográficas. Seis aspectos se cumplieron desde el taller de escritura de párrafo hasta el final estos fueron el uno, dos, tres, siete, once y catorce, es decir, reconocimiento del lector, intención comunicativa clara, ideologías claras, formulación de una introducción, desarrollo de las ideas y uso de signos de puntuación.

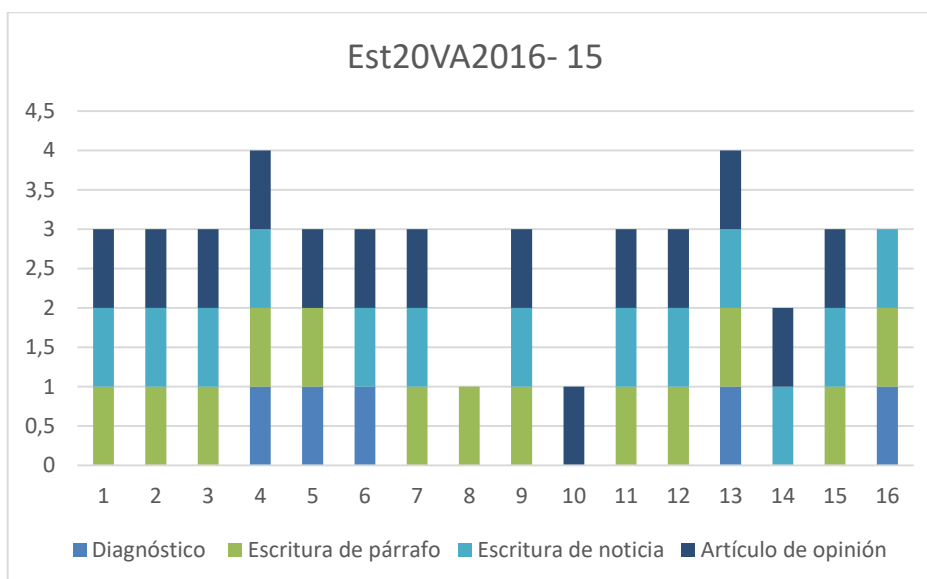
Los últimos cinco aspectos, pese a que se alcanzaron en el último taller, presentaron dificultad a lo largo del proceso. Estos fueron los aspectos ocho, nueve, diez, doce y dieciséis, es decir, poco uso de diversos argumentos, confiabilidad de los datos, cierre en los textos, uso de conectores y agregar un título que guíe al lector.

En el siguiente caso, se presenta una evolución, pese a que hubo aspectos que se lograron de forma momentánea, e incluso algunos no se aprecian al final de la secuencia.

Tabla 8. Rendimiento por aspectos de estudiante Est20VA2016- 15

| Est20VA2016- 15 | | | | |
|-----------------|-------------|----------------------|----------------------|---------------------|
| | Diagnóstico | Escritura de párrafo | Escritura de noticia | Artículo de opinión |
| 1 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| 2 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| 3 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 5 | 1 | 1 | NA | 1 |
| 6 | 1 | NA | 1 | 1 |
| 7 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| 8 | 0 | 1 | NA | 0 |
| 9 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| 10 | 0 | NA | 0 | 1 |
| 11 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| 12 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| 13 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 14 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 15 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| 16 | 1 | 1 | 1 | 0 |

Gráfico 51. Rendimiento por aspectos de estudiante Est20VA2016- 15



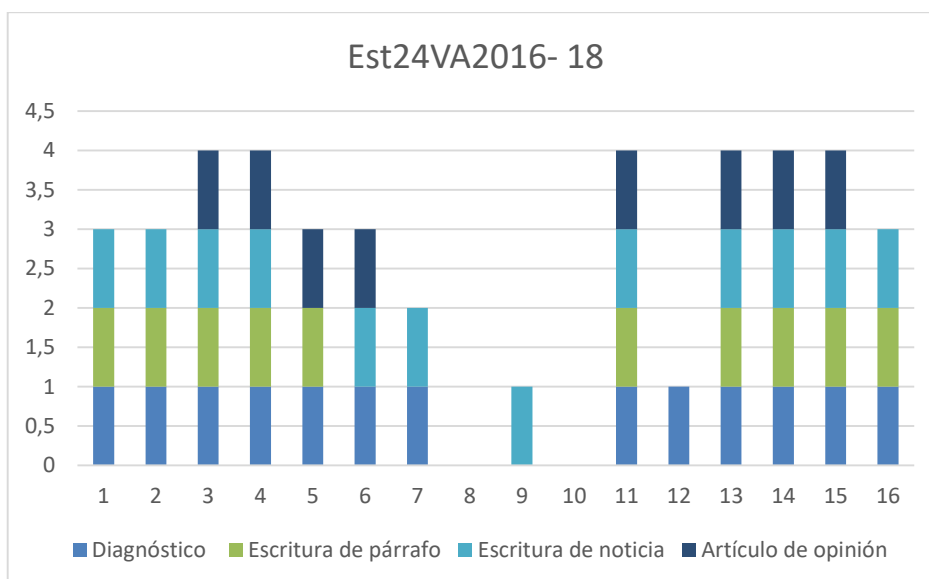
Cuatro aspectos estuvieron presentes en la evaluación que se hizo con la rejilla, fueron el cuatro, cinco, seis y trece; es decir, utilizó un lenguaje formal, proposiciones personales, estructuración del texto en párrafos y síntesis en los contenidos. Ocho aspectos surgieron desde la escritura del párrafo argumentativo, que fueron el uno, dos, tres, siete, nueve, once, doce y quince; es decir, el estudiante sabe a quién va dirigido su texto, su intención comunicativa y sus ideologías son claras, hacía introducción en sus textos, sus datos eran confiables, había secuencia en sus ideas, utilizó conectores y cumplió con normas ortográficas. Sin embargo, hubo aspectos en los que el desempeño solo apareció al final como en el diez y en el catorce en los dos últimos; es decir en la existencia de una conclusión en los párrafos y en el uso de signos de puntuación. Hubo dos aspectos que no se alcanzaron en la secuencia de este estudiante, fueron el ocho y el dieciséis; es decir la utilización de diversos argumentos y la utilización de un título en su último texto. Con respecto a la argumentación fue una constante en la mayoría de trabajos, solo que en este caso no se logró ni siquiera al final. Con respecto al título, no hay tanta relevancia y podría tomarse más como un olvido, sin embargo, cortó el buen trabajo que traía en este aspecto.

En este último caso se muestra una particularidad dentro del grupo, un estudiante que contrario a lo que se mostró en la mayoría donde hubo un avance continuo, aquí hubo un retroceso, el estudiante presentó en el diagnóstico, trece de dieciséis aspectos de forma positiva, mientras que al final de la secuencia solo mostró ocho de dieciséis aspectos evaluados en la rejilla. Se presenta este caso con la intención de mostrar que se trabajó con un grupo bastante heterogéneo, donde muchos estuvieron atentos a la escritura de los textos y sus posterior revisión y re-escritura.

Tabla 9. Rendimiento por aspectos de estudiante Est24VA2016- 18

| Est24VA2016- 18 | | | | |
|-----------------|-------------|----------------------|----------------------|---------------------|
| | Diagnóstico | Escritura de párrafo | Escritura de noticia | Artículo de opinión |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| 2 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| 3 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 5 | 1 | 1 | NA | 1 |
| 6 | 1 | NA | 1 | 1 |
| 7 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| 8 | 0 | 0 | NA | 0 |
| 9 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| 10 | 0 | NA | 0 | 0 |
| 11 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 12 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 13 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 14 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 15 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 16 | 1 | 1 | 1 | 0 |

Gráfico 52. Rendimiento por aspectos de estudiante Est24VA2016- 18



Como se aprecia hubo aspectos donde no se presentaron en ningún momento la presencia de estas capacidades, como en el ocho y el diez; es decir, la utilización de diversos tipos de argumentos y la utilización de un párrafo de cierre. En otros aspectos como en el nueve o en el doce apareció una muestra, lo cual no indica que se adquirió esta habilidad, de hecho, los datos confiables y los conectores evidenciados en el taller de escritura de noticia y en el diagnóstico, no se registraron al final como se esperaba, dentro de una lógica de progreso.

4.5. OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE:

Para llevar a cabo este proceso, en las dieciséis sesiones que tenía esta secuencia didáctica siempre estuvo presente un observador que llevaba notas del trabajo del docente, sus acciones, ejemplos, actitudes y la forma de desarrollar las lecturas o los talleres de escritura (Anexo J). A su vez en el diario se registraban las acciones, actitudes y formas de trabajar de los estudiantes en los diferentes talleres. En el diario también existía un espacio para la reflexión una vez terminada cada una de las sesiones, donde el docente pudo observar lo positivo y lo negativo de cada encuentro de tal forma que la espiral de reflexión y de re-ordenamiento de las

actividades siempre estuvo presente (Anexo K). Lo anterior se resume en la siguiente tabla

Tabla 10. Categorías y subcategorías de observación no participante

| Cód. | Categoría | subcategoría | Descriptor |
|------|--|--------------|---|
| AP | ACTIVIDADES DEL PROFESOR. Referidas a las acciones del docente. | Explica | AP. 190816. El profesor empieza la clase con una presentación en diapositivas sobre “Cómo escribir un párrafo” AP. 190816. El profesor les pone una actividad y explica que se hará con una actividad próxima, se revisa a cada estudiante [...] el profesor escribe en el tablero, y explica como guardar el documento. |
| | | Ejemplifica | AP.190816. Un estudiante hace una pregunta sobre la clase, el profesor le responde con un ejemplo. Al ver que no quedó muy claro, el profesor pone un segundo ejemplo, |
| | | Orienta | AP. 270916. Algunos estudiantes llaman al profesor pidiendo orientación y su opinión en el trabajo. AP. 041016. El profesor va a cada estudiante corrigiendo sus textos, |
| | | Organiza | AP. 060916. Mientras empieza la clase y se organizan algunos estudiantes hacen tareas de otras áreas, el profesor les pide que guarden todo y presten atención para iniciar la clase. AP. 200916. El profesor empieza la clase conversando con los estudiantes para organizar como continuarán realizando el proyecto. |
| ACE | ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES. Referidas al comportamiento y reacciones de los participantes. | Eficiente | ACE.190816. Tres estudiantes participan activamente de la clase. Luego, la mayoría de estudiantes participan en un ejemplo que propone el profesor. ACE. . 270916 Un estudiante que escribe sobre moda, no solo hace la |

| | | | |
|-------|--|---------------------------------------|---|
| | | | <p>noticia, también se adelanta y agrega al texto otras características.</p> <p>ACE.190816. un estudiante se levanta a llevar un trabajo a otro, dos estudiantes se pasan hojas, el estudiante que antes dormía, se levanta, mira al profesor y continua durmiendo, vuelve a levantarse y pregunta a sus compañeros de al lado que tanto durmió. Tres estudiantes hablan continuamente.</p> |
| | | Ineficiente | |
| UHT | <p>USO DE HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS</p> <p>Se refiere al uso de los recursos tecnológicos en las clases.</p> | Dispositivos usados | <p>UHT. 020916. El tema de la clase de hoy es el texto argumentativo, haciendo uso de las Tablet comienzan con una lectura identificando en esta la tesis, la argumentación, la conclusión y el cierre; subrayan con diferentes colores cada una de ellas y les hacen un comentario, los estudiantes trabajan con el profesor para así encontrarlas.</p> |
| | | Inconvenientes | <p>UHT. 270916. En el aula de computadores la mayoría de estos no tienen Word en funcionamiento ni internet y esto dificulta el desempeño en el trabajo de los estudiantes ya que los imposibilita para hacer lo correspondiente.</p> <p>UHT. 041016. Esta actividad se ve suspendida debido a que a la 1:20 de la tarde los estudiantes y el profesor se tienen que retirar del aula donde se encuentran y dejar de hacer uso de los recursos informáticos ya que otros docentes la requieren.</p> |
| TLECT | Taller de lectura. Referida a las actividades diseñadas para mejorar el nivel de lectura. | Lectura grupal | <p>TLECT. 090916. Los estudiantes se organizan en grupos de cinco a seis personas, y por medio de un sorteo se elige el tema correspondiente del texto a trabajar, en estos textos los estudiantes a manera de ejercicio grupal encuentran la tesis, los argumentos, la introducción, la contextualización, la conclusión, y el cierre de dichos textos.</p> |
| | | Identificación de elementos textuales | <p>TLECT. 090916. Cada estudiante toma una tablet, leen un texto de Antonio Caballero con el fin de buscar la tesis,</p> |

| | | | |
|------|---|----------------|---|
| | | | <p>La conclusión, el cierre; las subrayan con diferentes colores, el profesor da la explicación de la lectura.</p> <p>TESC 211016. Se lee un segundo texto cargado de falacias y contradicciones que permitieron observar las dificultades para comprender la intención comunicativa. Se hace un análisis de cada una de las falacias que aparecieron en el texto.</p> |
| | | Compromisos | <p>TLECT. 020916. Seguido a esto leen el artículo de opinión del texto, definen los temas con los que van a escribir sus noticias y sus artículos a nivel del colegio, regional o departamental, nacional e internacional.</p> |
| TESC | Taller de escritura Se refiere a las actividades encausadas a la escritura de las noticias y los artículos de opinión. | Planificación | <p>TESC 071016. Después de hacer y enviar el trabajo de la noticia, el profesor pide a los estudiantes hacer en un documento de Word una frase principal de acuerdo al tema de trabajo de cada estudiante y de esto desprender una serie de ideas y argumentos propios.</p> |
| | | Textualización | <p>TESC 251016. A la 1:50 también empezó de nuevo un ambiente calmo pese a que los estudiantes que andaban hablando y generando desorden empezaron a trabajar en sus computadores. Allí escribieron su primer borrador del artículo de opinión, teniendo en cuenta su tema y sus noticias consultadas.</p> |
| | | Revisión | <p>TESC. 230816. Los estudiantes forman equipos de cuatro personas para trabajar con las tablet en la corrección de sus párrafos.</p> <p>TESC 251016. Hubo estudiantes que hicieron el texto en un solo párrafo pero esperaba que hubiera introducción, desarrollo y final. El profesor les indica que lo primero que van a revisar es la introducción, pues ahí atrapan al lector, y también hay que revisar si hay tesis. Indica que hubo</p> |

| | | | |
|--|--|--------------|---|
| | | | trabajos donde no quedó la tesis bien planteada, no hubo introducción y los argumentos que plantearon fueron insuficientes. |
| | | Re-escritura | TESC. 270916. Termina la clase con un acuerdo de que el texto que se empezó a escribir en la clase deben terminarlo en casa y luego deben enviar al correo electrónico antes del jueves para poder desarrollar la siguiente clase. |

La primera categoría es las actividades del profesor. Esta categoría se dividió en cuatro subcategorías: Explica, ejemplifica, orienta y organiza. En la primera categoría de explicación se tuvieron en cuenta los principales instantes donde el ejercicio constante del docente estuvo encaminado en hacer explícitas sus intenciones en cuanto al proyecto ya fuera en lectura o en escritura, y por supuesto en la aclaración de dudas con respecto a conceptos.

Un ejemplo de esta subcategoría indica:

“AP. 190816. El profesor empieza la clase con una presentación en diapositivas sobre “Cómo escribir un párrafo”

Buena parte del éxito o fracaso en el proceso educativo está en la forma de llegar a los estudiantes y causar en ellos empatía para que su concentración y disposición se evidencie en buenos productos a partir de su intervención. La explicación permite a los estudiantes identificar los conceptos y métodos que existen en escritura. Por esta razón, la primera sesión se dedicó a la escritura desde la construcción de un párrafo.

“AP. 190816. El profesor les pone una actividad y explica que se hará con una actividad próxima, se revisa a cada estudiante [...] el profesor escribe en el tablero, y explica como guardar el documento.”

Además de la clase magistral, es necesario llevar la explicación a un sentido mayormente productivo y para ello se mencionan en el diario dos aspectos: el acercamiento a cada estudiante y la utilización del tablero cuando es una generalidad. Cuando el asunto es particular la explicación se realiza de sujeto a sujeto, pero cuando tres o más estudiantes han preguntado algo similar, es bueno hacer la explicación global, porque ya se ha detectado que habrá otros que puedan estar en la misma inquietud.

La segunda subcategoría muestra la ejemplificación como una constante en las clases de la secuencia didáctica:

“AP.190816. Un estudiante hace una pregunta sobre la clase, el profesor le responde con un ejemplo. Al ver que no quedó muy claro, el profesor pone un segundo ejemplo.”

Teniendo en cuenta que el ánimo de esta investigación es la argumentación, se establece la necesidad de este ejercicio en el aula con el docente como principal exponente. La formación de escritores desde un plano deductivo implica la frecuente utilización de ejemplos, ya que existe la costumbre en la escuela de hacer más cercano o material lo que está abstracto. En todas las sesiones hubo presencia de los ejemplos para lograr mejores resultados.

La tercera subcategoría es la orientación que dio el docente a sus estudiantes. Dos ejemplos se aprecian en el diario de campo:

“AP. 270916. Algunos estudiantes llaman al profesor pidiendo orientación y su opinión en el trabajo.”

En este ejemplo se aprecia cómo el trabajo de escritura se llevó a cabo con la presencia continua del docente. Cuando se está llevando a cabo una actividad relativamente nueva es importante el acompañamiento, ya que se observa un apoyo, una confianza de que lo que se escribe está bien, o va por buen camino. Por eso se hace importante la actividad del docente: **“AP. 041016.** El profesor va a

cada estudiante corrigiendo sus textos”, de esta forma, se garantizó que cada uno de los sujetos sintiera la compañía del docente, quien le brinda la libertad para escoger el asunto de su escrito, pero quien le limita en cuanto a la superestructura, la coherencia y la cohesión de sus textos.

La cuarta subcategoría fue la organización, vista desde dos puntos de vista, la disciplina en clase y la progresión de las actividades:

“**AP. 060916.** Mientras empieza la clase y se organizan algunos estudiantes hacen tareas de otras áreas, el profesor les pide que guarden todo y presten atención para iniciar la clase.”

Fue una constante que se evidenció en casi todas las sesiones registradas en el diario de campo donde el docente en muchas ocasiones durante sus clases, ejercicios o talleres tuvo que parar las actividades para llamar la atención a aquellos que estaban distraídos con otras actividades o con una muestra de apatía de aquello que se pretendía realizar. La charla y la revisión de los celulares generan distracciones que impiden lograr los objetivos trazados. Por esta razón, si no existe un control o disciplina en el salón será trabajo perdido la preparación de los talleres y la intervención docente para mejorar sus capacidades de escritura.

De otro parte, la organización también sugiere la estructuración de las actividades para marcar su ruta:

“**AP. 200916.** El profesor empieza la clase conversando con los estudiantes para organizar como continuarán realizando el proyecto.”

El trabajo del docente en este caso muestra la reflexión constante que debe realizarse acorde a las necesidades, avances y situaciones que se presentaron a los largo de la secuencia didáctica.

La segunda categoría es la actitud de los estudiantes, que se clasificaron en dos subcategorías: eficientes e ineficientes. Las primeras hacen referencia a todas las

acciones que permitieron el correcto desarrollo de los ejercicios, talleres o labores, como se aprecia en el ejemplo: “**ACE.190816**. Tres estudiantes participan activamente de la clase. Luego, la mayoría de estudiantes participan en un ejemplo que propone el profesor”. En este caso se aprecia cómo la participación, reflejo de empatía con el proceso, permite el mejoramiento de los procesos que se llevan en la clase; aquí, por ejemplo se llevaba una lectura guiada de su primer ejercicio, haciendo explícitos las dificultades, sin mencionar el nombre de los escritores.

A su vez, en este aspecto es necesario resaltar el rendimiento de algunos estudiantes que producían más de lo que se proponía en el ejercicio, un ejemplo se encuentra en el diario de campo: “**ACE. 270916** Un estudiante que escribe sobre moda, no solo hace la noticia, también se adelanta y agrega al texto otras características”. En este ejemplo, se aprecia que ante el gusto por el ejercicio y por lo útil que lo encuentran para su vida, sus prácticas se notan más avanzadas a la de los demás.

La segunda subcategoría tiene que ver con las actitudes ineficientes, que infortunadamente también tuvieron presencia en el desarrollo de la secuencia didáctica. Como se puede apreciar en el ejemplo: “**ACE.190816**. Un estudiante se levanta a llevar un trabajo a otro, dos estudiantes se pasan hojas, el estudiante que antes dormía, se levanta, mira al profesor y continua durmiendo, vuelve a levantarse y pregunta a sus compañeros de al lado qué tanto durmió. Tres estudiantes hablan continuamente.” Esta frase del diario se extrae para resaltar que ese día el docente no alcanzó a detectar todas estas acciones que entorpecieron el trabajo de ese taller en estos estudiantes, porque si lo hubiera apreciado se hubiera podido normalizar el aula. En algunas ocasiones tenemos que admitir que el docente cree tener el control total de las acciones y solo un observador externo puede llegar a identificar estas conductas.

En la tercera categoría, el uso de herramientas tecnológicas en el desarrollo de los talleres, aparecen dos subcategorías para sus análisis. La primera el uso de

dispositivos en la vivencia de los talleres, la segunda, las dificultades que surgen en esta utilización, teniendo en cuenta la limitación de los recursos.

En la primera subcategoría surge este ejemplo: “**UHT. 020916.** El tema de la clase de hoy es el texto argumentativo, haciendo uso de las Tablet comienzan con una lectura identificando en esta la tesis, la argumentación, la conclusión y el cierre; subrayan con diferentes colores cada una de ellas y les hacen un comentario, los estudiantes trabajan con el profesor para así encontrarlas.” En este se contempla la utilización constante que tuvieron los estudiantes a unas tablets de diez pulgadas que el MEN había donado al colegio y que a través de la gestión del docente investigador le fueron prestadas de forma oportuna para las clases. En esta secuencia no hubo necesidad de imprimir ni fotocopiar ningún documento, ya que todos los textos y producciones eran digitales, enviadas a través de correo electrónico o recuperadas en memorias usb, en caso de no tener internet.

Aparte del servicio de internet, se presentaron algunas dificultades, que constituyen la segunda subcategoría llamada inconvenientes. Ejemplo de esto aparece en el diario de campo: “**UHT. 270916.** En el aula de computadores la mayoría de estos no tienen Word en funcionamiento ni internet y esto dificulta el desempeño en el trabajo de los estudiantes ya que los imposibilita para hacer lo correspondiente.” Si bien era cierto que se disponía de las tablets continuamente, es difícil escribir en estos aparatos, (es más fácil leer), sobre todo porque la mayoría no tenía el sistema operativo office activado, por tanto se decidió pedir prestada una de las salas de informática para los días en que se iba a escribir. El problema es que también algunos computadores presentaban problemas de funcionamiento, o los problemas de activación para utilizar el programa Word.

Otro problema surgió cuando el aula no podía ser utilizada porque se desarrollaba allí una formación para los docentes, por parte del programa <computadores para educar>, registrado en el diario de campo: “**UHT. 041016.** Esta actividad se ve suspendida debido a que a la 1:20 de la tarde los estudiantes y el profesor se tienen

que retirar del aula donde se encuentran y dejar de hacer uso de los recursos informáticos ya que otros docentes la requieren.” Esto aparte de generar desorden, genera un poco de frustración porque cuando se corta el proceso de escritura, es muy difícil volver a retomar las ideas, y además escribir en Tablet, después de estar en el computador con internet era muy complejo para los estudiantes.

La tercera categoría tiene que ver con el taller de lectura. Esta se desarrolló a través de tres subcategorías: la lectura grupal, la identificación de los elementos textuales y el surgimiento de compromisos en los talleres. La primera subcategoría presentó la forma más común que se utilizó en el proceso de lectura, el trabajo grupal. Ejemplo de esto se halla en el diario de campo: “**TLECT. 090916**. Los estudiantes se organizan en grupos de cinco a seis personas, y por medio de un sorteo se elige el tema correspondiente del texto a trabajar, en estos textos los estudiantes a manera de ejercicio grupal encuentran la tesis, los argumentos, la introducción, la contextualización, la conclusión, y el cierre de dichos textos.” La explicación para el trabajo grupal obedece que existe una profunda colaboración por parte de los estudiantes cuando tienen que presentar una responsabilidad académica, porque existe cooperación e incluso explicación de aquellos que tienen más apropiación de las estructuras.

La segunda subcategoría, tiene que ver con esas estructuras, ya que busca la identificación de los elementos textuales: tesis, argumentos y conclusión. Ejemplo de esto se percibe en el diario: “**TLECT. 090916**. Cada estudiante toma una Tablet, leen un texto de Antonio Caballero con el fin de buscar la tesis, los argumentos y la conclusión o el cierre; las subrayan con diferentes colores, el profesor da la explicación de la lectura.”

Además de la identificación de estos elementos también fue necesario reconocer los argumentos que presentaban problemas en un texto y argumentos muy bien contruidos. Muestra de esto aparece en el diario: “**TESC 211016**. Se lee un segundo texto cargado de falacias y contradicciones que permitieron observar las

dificultades para comprender la intención comunicativa. Se hace un análisis de cada una de las falacias que aparecieron en el texto.” De esta forma, la identificación consiste en hallar la coherencia y la cohesión que deben tener los textos bien estructurados.

La tercera subcategoría muestra los compromisos que se adquirieron en los ejercicios de lectura. En el diario así se indica: “**TLECT. 020916**. Seguido a esto leen el artículo de opinión del texto, definen los temas con los que van a escribir sus noticias y sus artículos a nivel del colegio, regional o departamental, nacional e internacional.” El mayor compromiso aparte de es la planificación de los textos que escribirían en esta secuencia y que sirven como antesala para la última categoría de escritura.

La última categoría gira en torno al taller de escritura, donde surgen cuatro subcategorías: planeación, textualización, revisión y re-escritura. Estos cuatro momentos indispensables en todo proceso escritor surgió en los diferentes momentos donde las evidencias fueron los textos que surgieron en los talleres. Con respecto a la primera subcategoría, en el diario se evidenció: “**TESC 071016**. Después de hacer y enviar el trabajo de la noticia, el profesor pide a los estudiantes hacer en un documento de Word una frase principal de acuerdo al tema de trabajo de cada estudiante y de esto desprender una serie de ideas y argumentos propios.” En cuanto a la planificación el ejercicio expuesto pretendió que se realizara un bosquejo, una lluvia de ideas para empezar a escribir su artículo de opinión, ya que tenían clara su noticia y tenían suficientes ideas para construir el esquema, el plan para la realización de su texto.

En cuanto a la segunda subcategoría que se refiere a la textualización, un ejemplo del diario refiere: “**TESC 251016**. A la 1:50 también empezó de nuevo un ambiente calmo pese a que los estudiantes que andaban hablando y generando desorden empezaron a trabajar en sus computadores. Allí escribieron su primer borrador del artículo de opinión, teniendo en cuenta su tema y sus noticias consultadas.” En este

fragmento se aprecia la forma cómo trabajaron los estudiantes para cumplir con la segunda etapa de la producción de su texto argumentativo. En este punto fue clave la utilización de computadores, debido a que tenían conexión a internet para seguir ampliando la información, sobre todo en los argumentos.

En la tercera subcategoría en la que se establece la revisión, un ejemplo del diario muestra: “**TESC. 230816.** Los estudiantes forman equipos de cuatro personas para trabajar con las Tablet en la corrección de sus párrafos”. En esta cita se muestra el trabajo colaborativo en la escritura que consistía en presentar los trabajos a sus compañeros para que ellos señalaran a través de la rejilla que aspectos hacían falta o se debían mejorar. A su vez, el diario dejó ver: “**TESC 251016.** Hubo gente que hizo el texto en un solo párrafo pero esperaba que hubiera introducción, desarrollo y final. El profesor les indica que lo primero que van a revisar es la introducción, pues ahí atrapan al lector, y también hay que revisar si hay tesis. Indica que hubo trabajos donde no quedo la tesis bien planteada, no hubo introducción y los argumentos que plantearon fueron insuficientes.” El trabajo de revisión no solo estuvo en la responsabilidad de los estudiantes, también el docente hacía frecuentemente sus aportes y revisiones, debido a que la escritura, vista como un proceso requiere de este ejercicio y de esta guía.

En la cuarta subcategoría surge la re-escritura, como última actividad dentro de la categoría de escritura. En el diario se registró así: “**TESC. 270916.** Termina la clase con un acuerdo de que el texto que se empezó a re-escribir en la clase deben terminarlo en casa y luego deben enviar al correo electrónico antes del jueves para poder desarrollar la siguiente clase.” En este fragmento se registra la actividad de re-escritura de la noticia. Actividad que se llevó a cabo en la clase y que pese a que no tenía el carácter argumentativo, buscaba tener un texto base para un posterior ejercicio.

En cuanto al artículo de opinión el ejercicio también tuvo lugar, en un fragmento del diario así se indicó: “**TESC. 041116** La clase empieza con la entrega de los trabajos

en digital, luego de revisar y ajustarlos, de acuerdo a la tabla, los estudiantes continúan con un proceso de ajustes finales”. Al considerar la escritura como un proceso muchos estudiantes lograron cumplir con el propósito, en la medida en que cumplieron con los ejercicios con sus respectivos pasos como estaba diseñado en la secuencia.

4.6. ENTREVISTA A GRUPO FOCAL

Finalizada la secuencia didáctica se procedió a citar a ocho estudiantes para conocer sus impresiones acerca de lo que se vivió en los diferentes momentos que se desarrollaron en los talleres tanto de lectura como de escritura. Durante la entrevista el comportamiento y la disposición de los estudiantes fue muy bueno, aunque en algunas preguntas hubo necesidad de preguntar directamente por sus nombres ya que sentían una especie de pena o temor por el dispositivo que lo estaba grabando.

En la tabla 11 se aprecian las respuestas sintetizadas.

Tabla 11. Síntesis de las respuestas de entrevista de grupo focal

| Pregunta | Tipo | Ejemplo |
|---|-----------|---|
| ¿Cómo les pareció la propuesta de talleres para escribir artículos de opinión? | | Est1VA2016- 1: <i>pues me gustó la actividad porque tenía mucho que ver con la didáctica con las tic y tenía el enfoque que teníamos que hacer algo de publicidad o algo parecido, me gusta que nos hayan hecho diferenciar un texto de opinión, un artículo, un texto argumentativo y un texto narrativo porque teníamos dudas siempre de que era eso o porque lo hacíamos.</i> |
| ¿Qué fue lo que más les gustó y les disgustó de los talleres? | Gustos | Est22VA2016- 16: <i>(...) lo bueno era que nos ayudaba en nuestro vocabulario y también nos ayudaba a orientar sobre cómo serían nuestros párrafos o artículos ya que eso influía mucho en el último artículo que hicimos.</i> |
| ¿Por qué eso de cansón? | Disgustos | Est22VA2016- 16: <i>porque uno tenía que subrayar y cuando uno lo lee ya tiene la idea de lo que están preguntando pero a mi modo de ver no veo necesario subrayar en el texto</i> |

| Pregunta | Tipo | Ejemplo |
|---|---------------------|---|
| ¿Cómo se emplearon los recursos informáticos en los talleres y para qué? | Lectura | Est1VA2016- 1: en la comodidad de lectura, a mí me influyó mucho en la información sobre textos, noticias y sobre todo influyó también en los ejemplos que daba de cada vez que se subía el nivel por decirlo así de escritura y de lectura. |
| | Escritura | Est3VA2016- 3: Los recursos informáticos se emplearon en la investigación de noticias, en la escritura de algunos textos, y en la subrayada de los textos argumentativos que hemos leído. |
| ¿Es más fácil para ustedes escribir en un computador, en una Tablet, o a mano? | Computador o Tablet | Est3VA2016- 3: En un computador, ya que nos facilita la corrección de ortografía y algunos errores que uno puede cometer normalmente y en los computadores o Tablet uno puede corregirlos más fácilmente y hacer más investigación. Est25VA2016- 19: Pues a mí me parece todo lo contrario a mi compañero, me parece que las ideas me fluyen más si solo tengo que mover los dedos y no completamente las manos, o sea, en un computador es más fácil, también por el hecho de que la idea no hay que pensarla tanto, si no, dejarla que fluya en cambio escribiendo a mano hay que mirar la ortografía, la puntuación, la distancia y todo eso. |
| | A mano | Est6VA2016- 6: pues a mí en lo personal no me agrada mucho la idea de escribir en computador, siento que no entro tanto en el tema, en cambio cuando escribo a mano siento que me fluyen más las ideas y todo lo que escribo, por eso no me gusta escribir en computador o en Tablet. |
| ¿Qué es para ustedes un texto argumentativo y desde cuándo sabían esto? | Antes del taller | Est25VA2016- 19 Como desde tercero |
| | Después del taller | Est23VA2016- 17: pues profesor la verdad hasta este año tuve la oportunidad de conocer que era un texto argumentativo y como era que se podía lograr, mediante la noticia, los argumentos y la |

| Pregunta | Tipo | Ejemplo |
|---|----------------|--|
| | | <i>investigación que se hacía a fondo se podría lograr un texto argumentativo</i> |
| Bueno, a parte del artículo de opinión que realizamos acá, ¿Qué otros textos argumentativos ustedes conocían de antemano? | Científico | Est3VA2016- 3: <i>El texto científico, que utilizan los investigadores basados en su investigación y hacían un estudio a base de eso.</i> |
| | No corresponde | Est1VA2016- 1: <i>Reseña histórica, porque la mayoría son basados en hechos reales y contados por antepasados o pueden ser contados a base de libros o manuscritos.</i> |
| Bueno, después de todo este proceso, ¿ustedes creen que la escritura de textos de artículos de opinión permite el desarrollo verdaderamente de la argumentación? | Sí | Est18VA2016- 14: <i>si porque dando su punto de vista a la sociedad, la sociedad crea o se adhiere si quiere tener ese mismo punto o si lo niega busca otros argumentos como el autor lo ve hacia el lector tratando de convencerlo y creando su enfoque y crenado su opinión en la otra persona.</i> |
| Bueno ¿antes de los talleres ustedes escribían textos argumentativos y como lo hacían? | No | Est25VA2016- 19: <i>No, nunca. Yo sinceramente los mandaba a hacer nunca me había llamado la atención hacer un texto, era algo aburridor.</i> |
| Bueno, ¿consideran ustedes que el desarrollo del periódico escolar los estimuló para la creación de estos artículos de opinión y verdadera argumentación? | Sí | Est3VA2016- 3: <i>realmente sí, ya que nos estimuló de cierta manera a que escribiéramos y plasmáramos nuestras ideas y argumentos, nuestra noticia y que todo quedara bien escrito.</i> Est25VA2016- 19: <i>pues sí, como el periódico esta fraccionado en diferentes temas y situaciones, pues cada quien escogió una, y si lo escogió es porque le gustaba y entonces el simple hecho de tener esa ansiedad de dar su punto de vista en referencia al tema escogido en el periódico</i> Est1VA2016- 1: <i>tuvimos la libertad de escoger lo que quisiéramos y dar testimonio a parte por medio de la noticia y ponerlo en práctica con el artículo de opinión.</i> |

| Pregunta | Tipo | Ejemplo |
|--|--------------------------------|--|
| <p>¿Consideran que existe una diferencia en la forma de como escribían antes y como lo hacen ahora?</p> | Sí | <p>Est15VA2016- 12: total, ni parecido a lo que uno escribía antes, ahorita uno ya tiene como la idea de la coherencia de unir oraciones y que tengan sentido, antes usted escribía por escribir y uno leía y decía “esto que es, yo nunca he escrito acá”, en cambio uno ahora tiene como la capacidad de entender y que se le facilite más hacer un párrafo o un texto argumentativo.</p> <p>Est22VA2016- 16: estoy de acuerdo con ella porque antes uno escribía sin signos de puntuación y eso hacía que no tuviera coherencia lo que se había escrito y eso daba una mala imagen de sí mismo al momento de no tener buena ortografía o saber escribir bien por decirlo así</p> <p>Est15VA2016- 12: yo estoy completamente seguro de lo que dicen mis compañeros y a mi punto de vista lo diría por que al inicio de este año no sabía diferenciar entre una coma, un punto o un nuevo párrafo, entonces al momento de poner una coma ya se lo que va a seguir a continuación con que palabra o intención ponerlo para que quede con coherencia</p> |
| <p>En qué debe mejorar la secuencia ideática teniendo en cuenta lo que hace un rato les decía, este proyecto va a continuar en siguientes años, entonces ¿Qué mejorarían ustedes? Ustedes dirían, bueno profe yo creo que este momento de la secuencia no funcionó o podría funcionar mejor de la siguiente manera,</p> | Estímulo | <p>Est3VA2016- 3: pues no sabría cómo mejorarlo pero sí, haciendo un poco más de estímulo para que los estudiantes se sientan un poco más allegados al tema y les den más ganas de escribir sobre ese tema, un poco más de estímulo.</p> <p>Est23VA2016- 17: es que es muy difícil porque no a todos les gusta la escritura y mucho menos la lectura, sería como realmente incentivarlos más como, somos jóvenes, algo a cambio</p> |
| | Continuar con libertad de tema | <p>Est1VA2016- 1: que no se quitara la libertad del tema y se extendiera a un texto científico o una reseña histórica</p> |

| Pregunta | Tipo | Ejemplo |
|---|----------------|---|
| <i>¿en qué se puede mejorar?</i> | | |
| <i>¿Un poco más de estímulo en el momento en que se está trabajando en el aula o cuando se está trabajando en la sala de computo?</i> | Todo el tiempo | Est3VA2016- 3: <i>No solo eso porque uno también puede escribir en la casa, tener ese estímulo de trabajar en la casa, pues yo escogí el tema de la sociedad y los celulares. Escogí ese tema porque me gusta y yo escribir en la casa porque me generaba estímulo de escribir sobre ese tema y creo que faltaría ese estímulo para otros estudiantes, no solo hablo por mí sino por otros que no se sintieron tan allegados al tema que les correspondió.</i> |

La primera intervención en esta entrevista revisó el impacto de las actividades de esta secuencia, en general, hubo una buena aceptación acerca de los ejercicios, talleres y tareas que se propusieron para el desarrollo de la competencia escritora de textos argumentativos, ejemplo de esto se aprecia en:

Est1VA2016- 1: *pues me gustó la actividad porque tenía mucho que ver con la didáctica con las tic y tenía el enfoque que teníamos que hacer algo de publicidad o algo parecido, me gusta que nos hayan hecho diferenciar un texto de opinión, un artículo, un texto argumentativo y un texto narrativo porque teníamos dudas siempre de que era eso o porque lo hacíamos.*

En esta respuesta se encuentra la aprobación de los estudiantes frente a los ejercicios, dada la simpatía que sintieron con respecto a los talleres, a su finalidad y a su utilidad, en las palabras del estudiante se menciona la palabra didáctica, que para ellos es sinónimo de trabajo eficiente en el aula. Además se menciona la utilización de las tic como un aspecto favorable, debido a que se siente más cercano a su realidad y a su ambiente que se caracteriza por el uso constante de dispositivos para expresar sus intenciones comunicativas.

En cuanto a los gustos y disgustos que surgieron en el desarrollo de talleres, tanto de lectura como de escritura, se resalta el valor a futuro que puede tener el ejercicio, es decir, si el estudiante encuentra una tarea como principio de algo más complejo, realizará con agrado y con gran concentración. Ejemplo se halla en:

*“**Est22VA2016- 16:** (...) lo bueno era que nos ayudaba en nuestro vocabulario y también nos ayudaba a orientar sobre cómo serían nuestros párrafos o artículos ya que eso influía mucho en el último artículo que hicimos.”*

Allí se aprecia cuando el estudiante se refería al taller de lectura, ya que un buen lector si conoce la estructura, los estilos e incluso el vocabulario como lo menciona la cita puede tener mejor desempeño en su comprensión de lectura y en su posterior producción escrita.

En cuanto a los aspectos que no fueron de su agrado apareció una parte del ejercicio que se realizó en los talleres de lectura: *“**Est22VA2016- 16:** porque uno tenía que subrayar y cuando uno lo lee ya tiene la idea de lo que están preguntando pero a mi modo de ver no veo necesario subrayar en el texto”*. El ejercicio consistía en subrayar con colores la tesis, con otro la conclusión y con diversos colores más cada uno de los argumentos dependiendo de su clase. La resistencia se mostró porque ellos consideraban que ya sabían, que su comprensión de lectura ya estaba en un nivel óptimo y a su vez el ejercicio de subrayado implicaba un mayor trabajo, pues debía realizarse con todo el rigor. La insistencia del docente por esta práctica era para que entendieran que los textos tienen una estructura, y a pesar de que cada autor tiene su estilo, la estructura prevalece, cuando se tiene que argumentar.

Se cuestionó por el uso y la importancia de herramientas tecnológicas en los talleres, de allí surgieron dos tipologías que ya se había advertido desde los diarios de campo, ya que es diferente el uso de estos para los talleres de lectura y otro para los de escritura. En los dos existe una tendencia a considerarlos de forma positiva. Con respecto al primero, consideraron: *“**Est1VA2016- 1:** en la comodidad de lectura, a mí me influyó mucho en la información sobre textos, noticias y sobre todo*

influyó también en los ejemplos que daba de cada vez que se subía el nivel por decirlo así de escritura y de lectura.” Con esta respuesta se halla la cercanía que tiene el sujeto a la lectura en pantalla, debido a su cercanía a dispositivos de forma frecuente. Además se consideraba que a medida que leían se estaban preparando para su posterior ejercicio de escritura.

En cuanto a la escritura, también tiene una connotación positiva cuando se afirma: “**Est3VA2016- 3:** *Los recursos informáticos se emplearon en la investigación de noticias, en la escritura de algunos textos, y en la subrayada de los textos argumentativos que hemos leído.*” La utilización de los recursos informáticos generó una empatía con respecto a las actividades que se habían diseñado en los talleres. Cuando los estudiantes debían escribir en papel, sus respuestas en clase, generalmente eran muy cortas, de no más de dos líneas, mientras que en estos talleres se pasó a la escritura de párrafos, noticias y artículos de opinión.

Con respecto a la facilidad que puede tener escribir en el computador o en el papel, se cuestionó para corroborar, la mayoría consideró el uso de las herramientas tecnológicas, ejemplo de ello aparece en: “*En un computador, ya que nos facilita la corrección de ortografía y algunos errores que uno puede cometer normalmente y en los computadores o Tablet uno puede corregirlos más fácilmente y hacer más investigación.*” En esta respuesta se halla dos preocupaciones constantes que tuvieron los estudiantes, porque la escuela así lo ha remarcado, la ortografía y la consulta de los datos para escribir. Esta idea se ratifica con otra voz que indica: “*me parece que las ideas me fluyen más si solo tengo que mover los dedos y no completamente las manos, o sea, en un computador es más fácil, también por el hecho de que la idea no hay que pensarla tanto, si no, dejarla que fluya en cambio escribiendo a mano hay que mirar la ortografía, la puntuación, la distancia y todo eso.*” En esta se sigue apreciando no solo la ortografía y los signos de puntuación, sino también la estética, que el texto se vea lindo, agradable.

Sin embargo, surgió una respuesta diferente, un estudiante que prefería la escritura a mano, así se registró: “**Est6VA2016- 6:** *pues a mí en lo personal no me agrada mucho la idea de escribir en computador, siento que no entro tanto en el tema, en cambio cuando escribo a mano siento que me fluyen más las ideas y todo lo que escribo, por eso no me gusta escribir en computador o en tablet.*” En este caso, pese a estar el sujeto a un ambiente de herramientas tecnológicas, estas no garantizan su habilidad para concentrar sus ideas, mientras que la escritura a mano le permite el desarrollo de sus ideas y un ambiente más cercano para materializar sus pensamiento a través del lápiz y el papel, más cercano a los migrantes digitales.

De otra parte, con respecto a la argumentación, se cuestionó por la cercanía que tenían a este tipo de textos. La mayoría indicó que desde la primaria conocían el tema de la argumentación, más específico, desde el grado tercero. Uno de los compañeros afirmó algo diferente y así se registró: “**Est23VA2016- 17:** *pues profesor la verdad hasta este año tuve la oportunidad de conocer que era un texto argumentativo y como era que se podía lograr, mediante la noticia, los argumentos y la investigación que se hacía a fondo se podría lograr un texto argumentativo*”. Con este aporte, se contempla un grado de confianza y de sinceridad para admitir que en algunos casos ha existido una incipiente formación con respecto a la argumentación.

Esto se corroboró al preguntar por otros textos argumentativos que ellos conocieran ya fuera en lectura o escritura. Aunque la mayoría guardó silencio surgieron dos respuestas. La primera intervención indicó: “**Est3VA2016- 3:** *El texto científico, que utilizan los investigadores basados en su investigación y hacían un estudio a base de eso.*” Allí se apreció que existía un nivel de coherencia de lo que se estaba hablando, pues en el texto científico existe la exposición y la narración, pero prima la argumentación. Sin embargo, hubo otra respuesta que no fue muy pertinente: “**Est1VA2016- 1:** *Reseña histórica, porque la mayoría son basados en hechos reales y contados por antepasados o pueden ser contados a base de libros o*

manuscritos.” En este caso se sigue confundiendo las estructuras narrativas, informativas y expositivas con la argumentación.

En cuanto a la escritura de textos argumentativos con el rigor suficiente, ellos prefirieron guardar silencio; ante esto, se les preguntó si consideraban que en los talleres de escritura, en especial si se había logrado en la construcción del artículo de opinión. La respuesta fue afirmativa en todo el grupo, una de las voces así lo indicó: *“sí, porque dando su punto de vista a la sociedad, la sociedad crea o se adhiere si quiere tener ese mismo punto o si lo niega busca otros argumentos como el autor.”* El ejercicio de argumentación genera un gusto no solo por tratar de convencer a los demás desde su punto de vista, sino en escuchar otros puntos de vista, desde un plano respetuoso.

Luego se cuestionó por la forma cómo escribían los textos argumentativos que presentaban en sus tareas, previo a los talleres. Las respuestas indicaban que trataban de hacer lo que entendían, sin embargo una respuesta sorprendió: **“Est25VA2016- 19: No, nunca. Yo sinceramente los mandaba a hacer, nunca me había llamado la atención hacer un texto, era algo aburridor.”** Aquí se reveló la poca cercanía que tenían algunos hacia la escritura, que la veían como un ejercicio ajeno a sus intereses y a sus gustos. Para evitar las malas calificaciones se optaba por el camino fácil pero poco productivo.

Ante la cita anterior, se cuestiona por el desarrollo del periódico escolar como estímulo para realizar sus textos. Las respuestas en su totalidad fueron afirmativas. Entre algunas voces se rescatan el trabajo bien hecho, el punto de vista y la libertad. En la primera se registró: **“Est3VA2016- 3: realmente sí, ya que nos estimuló de cierta manera a que escribiéramos y plasmáramos nuestras ideas y argumentos, nuestra noticia y que todo quedara bien escrito.”** Se rescata esta cita debido a la muestra de ser un proceso de escritura, donde se pretendía que no solo se escribiera, sino que tuviera la rigurosidad para ser publicados en la web, y que por tanto debía estar bien hecho.

En la segunda se mostró posibilidad de escoger y fortalecer el punto de vista: **“Est25VA2016- 19: pues sí, como el periódico esta fraccionado en diferentes temas y situaciones, pues cada quien escogió una, y si lo escogió es porque le gustaba y entonces el simple hecho de tener esa ansiedad de dar su punto de vista en referencia al tema escogido en el periódico”** para lograr esto se dio prioridad al gusto por los temas, a sus cercanía y conocimiento, debido a que escribir es difícil y más aún cuando se realiza sobre algo que no gusta o que es ajeno al propio conocimiento.

En la tercera apareció el concepto de libertad: **“Est1VA2016- 1: tuvimos la libertad de escoger lo que quisiéramos y dar testimonio a parte por medio de la noticia y ponerlo en práctica con el artículo de opinión.”** Esta no solo se dio para escoger el tema, sino para el tratamiento de la información, la ideología que tendría el escrito e incluso para el ritmo de consultas, planteamientos de borradores y correcciones.

Ante el cuestionamiento por los avances que tuvieron durante y después de los talleres, todos mostraron afirmación, sobre todo con respecto a los aspectos de coherencia y normatividad en sus textos. Una primera voz así lo indica: **“Est15VA2016- 12: total, ni parecido a lo que uno escribía antes, ahorita uno ya tiene como la idea de la coherencia de unir oraciones y que tengan sentido, antes usted escribía por escribir y uno leía y decía “esto que es, yo nunca he escrito acá”, en cambio uno ahora tiene como la capacidad de entender y que se le facilite más hacer un párrafo o un texto argumentativo.”** En estos aspectos los estudiantes tuvieron grandes avances, sobretodo, porque no se ven los signos de puntuación como una norma rígida, sino como un elemento clave en la intención comunicativa de quien escribe. A su vez se menciona en otra voz que otro aprendizaje estuvo en la coherencia global: **“Est15VA2016- 12: yo estoy completamente seguro de lo que dicen mis compañeros y a mi punto de vista lo diría por que al inicio de este año no sabía diferenciar entre una coma, un punto o un nuevo párrafo, entonces al momento de poner una coma ya se lo que va a seguir a continuación con que palabra o intención ponerlo para que quede con coherencia”**. Cuando se habla de

la coherencia global se establece que cada párrafo guarda su idea y que esta debe seguir la secuencia y la unidad textual.

En cuanto a la normatividad apareció en una voz, cuando se dijo: “**Est22VA2016-16:** *estoy de acuerdo con ella porque antes uno escribía sin signos de puntuación y eso hacía que no tuviera coherencia lo que se había escrito y eso daba una mala imagen de sí mismo al momento de no tener buena ortografía o saber escribir bien por decirlo así*”. De esta manera, la revisión de los textos en la normatividad no se realiza por orden estricto, sino con una analogía del verse bien, de una imagen que debe mostrar que lo escrito tiene un grado de valioso, tanto para el que escribe como para quien lee.

En la última parte de la entrevista se pidió a los estudiantes que dieran sus críticas, aspectos y momentos de la secuencia didáctica por mejorar o para establecer de mejor forma para una próxima investigación. Dentro de sus respuestas surgieron dos aspectos, los estímulos y mayor libertad en el tema. En cuanto al primer aspecto surgió una voz que indicó: “**Est3VA2016- 3:** *pues no sabría cómo mejorarlo pero sí, haciendo un poco más de estímulo para que los estudiantes se sientan un poco más allegados al tema y les den más ganas de escribir sobre ese tema, un poco más de estímulo.*” Ese estímulo que ellos pedían surgió porque se limitó a la elaboración de un periódico donde primaba más la retórica y a ellos se les advirtió que no podían caer en falacias; sin embargo, quedó la impresión de que ellos querían inclinarse más hacia ese tipo de argumentación. Otra voz, para este mismo aspecto indicó: “**Est23VA2016- 17:** *es que es muy difícil porque no a todos les gusta la escritura y mucho menos la lectura, sería como realmente incentivarlos más como, somos jóvenes, algo a cambio*” En este caso, se muestra que aún persiste en el aula esquemas conductistas de permio o castigo como recompensa. Esta unidad didáctica solo contemplaba parte de la nota del cuarto periodo, y nunca buscó influir en sus escritos por una nota, porque se hubiera viciado. Pero esta voz indica que algunos sí esperaban eso.

El segundo aspecto tiene que ver con la libertad para escoger los temas debido a que estos tenían que hacer parte de un periódico; así se mostró en uno de los diarios: "**Est1VA2016- 1**: *que no se quitara la libertad del tema y se extendiera a un texto científico o una reseña histórica*". Aquí se indica que algunos hubieran preferido que sus textos tuvieron un contexto menos restringido, una revista de variedades, donde la historia y la ciencia tuvieran mayor presencia y no tanto la noticia.

Para terminar la entrevista hubo una última contra-pregunta con respecto al momento preciso para los estímulos, con una respuesta general de la constancia del tiempo; así se indicaba en el diario: "**Est3VA2016- 3**: *No solo eso porque uno también puede escribir en la casa, tener ese estímulo de trabajar en la casa, pues yo escogí el tema de la sociedad y los celulares. Escogí ese tema porque me gusta y yo escribía en la casa porque me generaba estímulo de escribir sobre ese tema y creo que faltaría ese estímulo para otros estudiantes, no solo hablo por mí sino por otros que no se sintieron tan allegados al tema que les correspondió.*" En este caso se remarca que los estímulos surgen no del exterior, sino de las concepciones internas que se puedan expresar en los artículos, por tanto el éxito de un proceso escritor radica en dedicar más tiempo en la exploración de los temas con los cuales el estudiante va a escribir su artículo de opinión.

5. DISCUSIÓN

Para este capítulo se hará una reflexión de las categorías que han surgido a lo largo de los diferentes ciclos y que se evidencia en la siguiente tabla.

Tabla 12. Relación de objetivos, actividades y categorías

| Objetivo | Actividad | Categorías descriptivas | Categorías de análisis en discusión |
|---|--|---|--|
| Identificar las dificultades que tienen los estudiantes de grado once para escribir textos argumentativos. | <ul style="list-style-type: none"> • Escritura de un párrafo argumentativo de diagnóstico • Encuesta a estudiantes • Encuesta a padres de familia | <ul style="list-style-type: none"> • Adecuación-coherencia-cohesión-normatividad-título. • Dificultades para leer textos argumentativos. • Dificultades para escribir textos argumentativos. | <ul style="list-style-type: none"> • Dificultad para leer textos argumentativos. (Frecuencia, lugar, uso.) • Dificultad para escribir textos argumentativos. (Falta de hábito). |
| Reconocer qué estrategias emplean los maestros de una institución educativa para el desarrollo de la producción de textos argumentativos. | <ul style="list-style-type: none"> • Encuesta a docentes de español • Encuesta a docentes de otras áreas | <ul style="list-style-type: none"> • Frecuencia de lectura de textos argumentativos. • Frecuencia de escritura de textos argumentativos. • Dificultades para escribir textos argumentativos. • Recomendaciones para escribir textos argumentativos. | <ul style="list-style-type: none"> • Escoger un buen tema y sustentarlo • Acompañamiento, estímulo y consejo constante. • Buenas consultas y solidez de proposiciones. • Ordenamiento de las ideas y soportarlas con citas de autoridad. • Suficiente tiempo, redacción, revisión y re-escritura. |
| Determinar las características de una secuencia didáctica basada en el periódico escolar digital para la producción de textos argumentativos. | <ul style="list-style-type: none"> • Taller de escritura de párrafo • Taller de escritura de noticia | <ul style="list-style-type: none"> • Adecuación-coherencia-cohesión-normatividad-título. • Actividades del profesor | <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo colaborativo. • Uso de herramientas tecnológicas. |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Taller de escritura de artículo de opinión • Análisis de diario de campo | <ul style="list-style-type: none"> • Actitud de los estudiantes • Uso de herramientas tecnológicas • Taller de lectura • Taller de escritura | <ul style="list-style-type: none"> • Autonomía en el desarrollo de las actividades. • Reflexión. • Método. • Necesidad de argumentar. • El artículo de opinión. • Dificultades para escribir artículos de opinión. |
| <p>Caracterizar de qué manera una secuencia didáctica que incorpore manejo de periódico escolar digital permite el desarrollo de la producción de textos argumentativos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de entrevista focal | <ul style="list-style-type: none"> • Impresión general de los talleres. • Gustos y disgustos de los talleres. • Empleo de recursos tecnológicos para leer y escribir textos argumentativos. • El artículo de opinión como texto para argumentar. • El periódico escolar como estímulo para la producción de textos argumentativos. • Aspectos por mejorar en la secuencia. | <ul style="list-style-type: none"> • Fundamento. • Contexto. • Competencias • Dificultades superadas en la secuencia. |

5.1. DIFICULTADES DE LOS ESTUDIANTES PARA ESCRIBIR TEXTOS ARGUMENTATIVOS.

Dentro del diagnóstico de prueba de escritura de textos argumentativos, las encuestas a los estudiantes y a los padres de familia surgieron voces, pensamientos y emociones que permiten identificar buena parte de las dificultades que tienen estos sujetos al momento de escribir.

Para detectar en primera instancia cuáles eran las dificultades que más sobresalían, se procedió a realizar un diagnóstico de escritura. En este se apreciaron cuatro aspectos de la rejilla que tenían muy bajos porcentajes de acierto y que dentro de la rejilla hacían parte de los rangos de coherencia y cohesión. En el aspecto 08 se evaluó el desarrollo de diversos tipos de argumentos con un 96% de ausencia y solo un 4% de acierto.

“Los dos requisitos esenciales en la redacción son la claridad y el orden. De ahí se deduce que hemos de reconocer la información que transmitimos a través del mensaje, cuyo contenido ha de expresarse de forma que pueda ser comprendido sin dificultad por el destinatario. Es en la redacción donde mostramos la capacidad comunicativa y el dominio de la lengua observando la corrección ortográfica, la propiedad gramatical y la precisión y la variedad léxicas.”⁹⁷

Con esta cita de Sánchez Lobato, surge la revisión de un aspecto que para un estudiante de grado once debe tener claridad: la utilización de diversos tipos de argumentos, para lograr esa claridad, orden y precisión que requiere el ejercicio argumentativo. En esta cifra se reconoce una carencia de aspectos que deberían ser primordiales en el currículo de acuerdo a los estándares curriculares y los derechos básicos de aprendizaje.

En el aspecto 09 se revisaba si los datos eran confiables, comprobables y se evitaban las falacias. En el 88% hubo desacierto y solo el 12% logró el objetivo. En este aspecto se muestra cómo los evaluados llegaron a caer en la falacia para sostener sus ideas propias, aunque estas no tuvieran el suficiente fundamento.

“La argumentación es una forma de expresión que presenta opiniones, hechos o ideas sobre un tema expuesto con el propósito de convencer o persuadir. La argumentación es la aportación de hechos y la propuesta de razones que

⁹⁷ SANCHEZ LOBATO, Jesús. Saber escribir. P 209

traten de avalar y defender un planteamiento, una tesis, una idea o una opinión. Dicho de otro modo, la argumentación consiste en apoyar y defender una idea planteada con claridad y firmeza”⁹⁸

En esta cita se aprecia el valor de la coherencia entre la tesis y los argumentos que se exponen a lo largo del texto, ya que de esta depende la capacidad de convencer o no al lector debido a su claridad y firmeza para consolidar una tesis. Cuando no existe esa capacidad, el ejercicio de la argumentación se pierde y se frustra cualquier esfuerzo.

En el aspecto 10 se cuestionó si existía un párrafo de conclusión o cierre. Nuevamente, el 96% tuvo desacierto y solo el 4% alcanzó este aspecto. En este caso se mostraba una mala costumbre de considerar a la escritura como algo simplista y desordenado, donde se cree que la ausencia de las palabras determina el fin del acto comunicativo, sin advertencia previa.

“El texto argumentativo es un tipo específico de texto cuya finalidad es exponer y rebatir opiniones e ideas, convencer, persuadir y hacer creer algo a alguien. Tiene una estructura semejante al texto explicativo (introducción, desarrollo y conclusión) pero con una mayor presencia de argumentos a favor y en contra de una idea o un hecho”⁹⁹.

Cuando Lomas se refiere a la estructura del texto argumentativo hace la comparación con el texto expositivo para mostrar la importancia de estas tres partes para lograr la intención comunicativa, que para este caso era la persuasión o el convencimiento. Habría que anotar que si bien, la argumentación no tiene una presencia tan fuerte en la escuela, la exposición si lo tiene, por tanto debería existir esa equivalencia al momento de escribir.

⁹⁸ Ibid. P. 379

⁹⁹ LOMAS, Carlos. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: teoría y práctica de la educación lingüística*. P.219

En el aspecto 12, se evaluó la utilización de conectores, propio de la cohesión de los textos. Solo el 15% de los escritos presentaban este acierto, el 85% restante no poseía esta habilidad, presentando las ideas de forma desordenada y con poca conexión.

“Los párrafos constituyen las unidades estructurales y significativas de los textos, puesto que dan cuenta de las ideas principales y secundarias a partir del plan esquemático previsto y proyectado acerca de un determinado tema”¹⁰⁰

Con esta proposición Sánchez Lobato resalta como el texto es una unidad de sentido donde existen ideas más fuertes que otras, y que depende de los marcadores textuales que los lectores identifiquen estas características. Ante la ausencia de los conectores es muy complejo tratar de descifrar las intenciones comunicativas que deberían llegar, y por tanto el ejercicio de la argumentación otra vez se perjudica.

Como se había anunciado en la tabla, para esta parte también se analizarían las dificultades que se manifestaron tanto en la encuesta de los estudiantes como de los padres de familia. La primera dificultad tiene que ver con la lectura de los textos argumentativos que se abordará en tres situaciones, la frecuencia con la que se lee este tipo de textos en la escuela, el lugar donde leen los textos argumentativos, lo que piensan los padres de las lecturas de sus hijos.

En cuanto a la frecuencia con la que leen textos argumentativos con respecto a su conocimiento y cercanía no hay compatibilidad con lo que mostraron en el diagnóstico, producto de una inapropiada formación que ha privilegiado el desarrollo de temáticas, olvidando que lo esencial es la comunicación y que lo demás solo son vehículos para llegar de forma acertada al entendimiento. Cuando en la escuela se concentra este punto se podrá pensar en el desarrollo del pensamiento crítico y en una postura argumentativa frente a las desventajas que se muestren en el contexto.

¹⁰⁰ SANCHEZ LOBATO, Jesús. Op cit. P. 238

“En conclusión, la educación lingüística en la enseñanza secundaria debe contribuir a la mejora de las destrezas expresivas y comprensivas de quienes acuden de lunes a viernes a las aulas de nuestros institutos. De ahí que el objetivo esencial de la enseñanza de las lenguas y de la literatura sea desarrollar y afianzar las capacidades de comprensión y expresión de mensajes que hacen posible el intercambio comunicativo entre las personas. Si estamos de acuerdo con este objetivo, entonces también estaremos de acuerdo en que los contenidos de la enseñanza de las lenguas y de la literatura no se refieran sólo al saber lingüístico (conceptos gramaticales y hechos literarios) sino también al saber hacer cosas con las palabras, al saber hablar, al saber escuchar, al saber escribir, al saber leer, al saber entender (procedimientos expresivos y comprensivos) sin olvidar, en fin, otros contenidos asociados al desarrollo de actitudes críticas ante los prejuicios lingüísticos, ante los usos discriminatorios del lenguaje y ante las diversas estrategias de manipulación y persuasión utilizadas en los intercambios comunicativos.”¹⁰¹

En cuanto al lugar donde los estudiantes leen los textos argumentativos es el internet, ya que este medio se ha convertido en su proveedor de conocimiento, entretenimiento e información. Por esta razón, surge la insistencia de revisar qué aspectos de la escuela se pueden empezar a desarrollar con mayor ayuda de las herramientas que se encuentren en la web, de tal forma que el docente ahora tiene un nuevo rol, como lo resalta Lomas:

“El profesor o la profesora deja de ser como antaño un técnico especializado en la transmisión verbal de los saberes de las distintas disciplinas del conocimiento académico y en la aplicación de estrategias y de métodos diseñados por personas ajenas a su ámbito de actuación pedagógica para pasar a ser una persona capacitada para diseñar su intervención educativa, reflexionar sobre su propia práctica docente y adaptarse a los cambiantes y conflictivos contextos tanto del aula como del entorno cultural y social”.¹⁰²

¹⁰¹ LOMAS, Carlos. Op cit P. 46-47

¹⁰² Ibid. P 69-70

En cuanto a lo que piensan los padres de sus hijos en cuanto a la lectura y las actividades que hacen en internet, la mayoría considera que puede ser bueno lo que hacen, aunque desconocen en buena medida de sus actividades; otros padres ven poco útil estas actividades de acuerdo su formación, a tal punto que una madre escribió ante la pregunta si consideraba útil la utilización de internet en las tareas de sus hijos: “Yo creo que en nada, aprende mas si cojera un libro y se pudiera a leer.”

Para cerrar esta parte, en cuanto a la lectura cabe resaltar que la escuela propone unos ideales para la formación de los estudiantes, sin embargo la realidad no permite llegar a estos nobles anhelos, debido a que hay una preocupación constante por la estructura, por la forma, pero ha perdido fuerza el sentido, por eso Lomas hace este llamado de atención, donde se invita al cambio, a la transformación para verdaderamente empezar a construir el cambio:

“Esta distancia entre el deseo y la realidad, entre lo que se dice y lo que se hace, no es fruto del azar ni de una especie de <<perversión pedagógica>> que afecte especialmente a quienes enseñan lenguas. En la mayoría de las instituciones encargadas hoy por hoy de la formación inicial del profesorado de lenguas siguen dominando aquellas teorías del lenguaje que excluyen de su campo de interrogantes el estudio del uso lingüístico y comunicativo. En consecuencia, las tareas escolares se orientan a menudo al análisis formal del sistema de la lengua y al conocimiento (efímero) de la historia literaria en vez de mejorar el uso de esa herramienta de comunicación y de representación que es el lenguaje”.¹⁰³

Estos inconvenientes en lectura desencadenan inmediatamente en las dificultades para escribir textos argumentativos, porque no se tiene la base, las costumbres, la disposición. Así lo marca Mc Cormick en esta cita:

“Pero en nuestras escuelas, nuestros alumnos nos dicen que no quieren escribir. Ni siquiera hace falta que se preocupen en decírnoslo: podemos

¹⁰³ Ibid. P. 65-66

percibir su apatía cuando enhebran penosamente relatos apenas aceptables o nos preguntan por enésima vez “de qué largo tiene que ser”.¹⁰⁴

Adicional hay actitudes que muestran ese disgusto por las actividades que pretenden guiar ese proceso escritor, a tal punto que generan malestar constante en el aula cuando el docente trata de convencer pero sus esfuerzos no dan resultados positivos:

“AP. 200916. Una estudiante se encuentra haciendo una tarea de otra clase logrando que el profesor le llame la atención, le pide que lo guarde y atienda a la clase”.

En este ejemplo se alcanza a apreciar que los intereses de los estudiantes dependen del día a día, de lo que se han acostumbrado: a cumplir con las tareas sin importar las consecuencias que pueda traer, como el irrespeto hacia el docente y hacia su clase, que se vio en medio del taller. Además buena parte de esos deberes que se dejan para última hora obedecen a una mala planeación, en la que debe intervenir el docente, y en lugar de encontrar un gran obstáculo debe servir para reflexionar en medio del taller cuáles son sus gustos y pasiones, porque de allí debe surgir el impulso de la escritura. Prensky, así lo invita:

“En este entorno nuevo, la mejor ayuda a largo plazo que un profesor puede brindar a los alumnos es conducirlos para que encuentren aquello que les apasiona, reconocerlo, sentirse apoyados y merecedores de reconocimiento. La contribución más valiosa de un profesor a la educación de sus alumnos hoy día es saber animarlos a desarrollar y llevar sus pasión tan lejos como pueda llegar cada uno”¹⁰⁵

Por esta razón el taller se vio para muchos de los participantes como una posibilidad de aprender algo nuevo, pero sobre todo un impulso para expresar lo que querían, lo que pensaban y lo que les asombraba de un mundo informativo que hasta ese momento lo habían visto alejado de sus vidas desde un punto de vista crítico. Por

¹⁰⁴ MC CORMICK CALKINS, Lucy. Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria. P. 13.

¹⁰⁵ PRENSKY, M. Op cit. P. 43.

eso, estas dificultades empezaron a evolucionar con el trabajo de leer y escribir a partir de lo que ellos sabían y querían conocer más, para evitar caer en la ironía que remarca Mc Cormick:

“En vez de reflexionar, honesta y profundamente, acerca de por qué los alumnos han aprendido a rechazar la escritura, seguimos adelante presionando, incitando, alentando, motivando, sobornando, rogando... La máxima ironía es que en las escuelas desnaturalizamos con toda clase de barreras las simples y concretas razones que existen para la escritura, y luego nos quejamos de que nuestros niños no quieren escribir”¹⁰⁶

Ya establecido el nivel de confianza con los estudiantes y con sus diferentes temas empieza a surgir nuevas preguntas, problemas y situaciones donde el docente debe estar pendiente. No son dificultades tan grandes, pero es lo que permite conocer cuánto se está trabajando y cuánto se ha podido avanzar:

“**AP. 251016.** El profesor siempre mantiene el interés por los estudiantes que tienen buenos conceptos e ideas en los que invierte gran tiempo de la clase;”.

Es en este punto donde las explicaciones se pueden presentar de manera general, pero avanzado el proceso de escritura, los interrogantes se hacen particulares y en buena medida la clase se transforma en un diálogo constante entre los que están participando y el docente que los guía. En este caso, habrá estudiantes que empezaron a quedarse rezagados y es indispensable estar pendiente de ellos con preguntas constantes para animarlos a seguir los pasos de aquellos que van más adelante, así lo indica Mc Cormick:

“yo sé que la enseñanza de la escritura comienza con el reconocimiento de que cada individuo llega al taller de escritura con pre-ocupaciones, ideas, recuerdos y sentimientos. Nuestra tarea como maestros consiste en escuchar y ayudarlos a escuchar. ¿Qué cosas sabés y qué cosas te interesan?”¹⁰⁷

¹⁰⁶ MC CORMICK CALKINS, Lucy. Op cit. P.13

¹⁰⁷ Ibid. P.15

En última instancia las dificultades siempre estarán, ya sea por lo que se ha vivido en la escuela, por los hábitos que tenemos frente a la lectura y la escritura, porque no se ha tenido la convicción de que se puede escribir sin tener presente las mismas barreras de la ortografía y la gramática y que más allá de estos aspectos formales, siempre debe primar el sentido, la necesidad de expresar lo que creemos, sentimos y pensamos.

5.2. QUÉ ESTRATEGIAS UTILIZAN LOS PROFESORES PARA QUE SUS ALUMNOS ESCRIBAN TEXTOS ARGUMENTATIVOS.

Para esta sección se tendrá en cuenta las voces de los maestros de lengua castellana y de otras áreas que no quedaron registradas en la descripción presentada en el diagnóstico. Estas voces tienen un valor agregado de experiencia en el aula que es muy valiosa en el momento de lograr la motivación y el impulso para empezar a escribir o para mejorar los escritos ya existentes. La última pregunta de la encuesta decía: ¿Cuáles son las estrategias que a usted le han funcionado para que sus estudiantes escriban textos argumentativos?

ENCDOC 01. “Proponer un buen tema, actual, que ellos puedan encontrar en revistas, en periódicos, en televisión, en diferentes medios. Validar el trabajo a partir de la sustentación que hacen del mismo”.

Ante la primera respuesta, aparecen dos elementos que son clave en el ejercicio de la argumentación, escoger un buen tema para tener suficiente información y luego viene la sustentación. Aunque en la respuesta no aparece concreto el género con el que se desarrollará la argumentación, queda claro que abre las puertas a un ejercicio de lectura crítica y de apropiación del tema.

“La elección del tema es una parte, pero lo más importante es que, cuando invitamos a los chicos a que elijan su forma, su voz y su público, además de su tema, les damos a ellos el dominio y la responsabilidad de su escritura: eso transforma la escritura de tarea encomendada en proyecto personal”¹⁰⁸

¹⁰⁸ Ibid. P. 16

Esta cita de Mc Cormick complementa esta discusión con el término proyecto personal, pues cuando la escritura se convierte en una empresa personal, se buscarán los elementos necesarios para defender nuestras posturas, intereses e ideologías. Lo anterior deriva en un trabajo arduo de parte del sujeto escritor, quien buscará las formas de convencer a su público.

La segunda respuesta que se cita a continuación, es un posterior paso, ya que involucra el gusto por lo que se va a hacer y el acompañamiento que realiza el docente en este proceso: **ENCDOC 05**. “-El acompañamiento; los buenos temas; el gusto y el deleite por lo que se va a hacer para que ellos encuentren sentido por lo que hacen”. A partir de lo expresado se ve claramente que al sentir un gusto por lo que se hace el sujeto escritor no se preocupará por la forma, sino por el contenido y es allí cuando el docente entra al acompañamiento para empezar a dar estructura al texto y para mejorar el sentido de ese contenido. Mc Cormick, lo expresa de esta forma: “Cuando escribir se convierte para el niño en un proyecto personal, los maestros quedan liberados de la coacción, la presión, la inducción y la motivación. La acción docente cambia”¹⁰⁹

Es decir, la segunda estrategia involucra el cambio del rol del docente, quien no ejerce una presión para que se dé la escritura desde un esquema pre-establecido, sino que es el que acompaña, estimula y aconseja cuando es necesario, desde cada proyecto personal y para cada situación particular, dando prioridad al sentido, a la intención comunicativa de cada uno de sus estudiantes.

La tercera respuesta nos permite encontrar una estrategia al momento de escribir los primeros borradores, donde se busca tener una silueta para expresar las ideas, es el momento de la revisión de la literatura acerca del tema, para empezar a consolidar la tesis y los argumentos. **ENCDOC 03** “Consultar información; aprender a extraer la idea principal; redactar lo que piensa”.

¹⁰⁹ Ibid. P.18

Es necesario resaltar la última frase, ya que la escritura es el medio de expresión para mostrar nuestra ideología, para hacer notar a los demás nuestros puntos de vista, nuestros sueños, nuestra concepción como seres propios de una cultura, Mc Cormick lo expresa así: “La escritura puede desempeñar un papel fundamental en la tarea de la formación de la identidad. Cuando los adolescentes sienten que pueden confiar en su maestro y en sus compañeros, suelen elegir escribir sobre temas increíblemente poderosos”¹¹⁰

Entonces, la tercera estrategia expresa que la solidez de la argumentación depende de la buena consulta y revisión de la literatura del tema que se tratará para darle mayor solidez a las proposiciones. Estas ideas a su vez, guardan una característica fundamental, pues desde estas se puede revisar todo el componente de identidad del sujeto escritor, sus ideologías, de allí la importancia de brindarle la libertad para abordar los temas que deseen.

La cuarta respuesta, que también hace parte de la textualización, muestra dos acciones clave para entender el ejercicio de la argumentación: analizar los argumentos que se tienen y proponer otras voces, preferiblemente de expertos en el tema que permitan una fluidez en el desarrollo de las ideas: **ENCDOC 02**. “- Análisis oral de textos cortos (expresión verbal, opiniones) -Consultas de frases célebres o mensajes que promueven reflexión y que sirven para el trabajo de escritura”.

La estrategia requiere de reconocer a través de un juicio oral si los argumentos sirven o no ante la intención comunicativa, no queda claro si se hace con el docente o si se realiza con los compañeros, lo que sí queda claro es que se requiere de otro(s) y curiosamente se hace de forma oral, para guardar una lógica cultural que primero se habla y luego se escribe. Adicional ya se menciona la necesidad de tener argumentos de autoridad. Ante estas recomendaciones Mc Cormick señala:

¹¹⁰ Ibid. P. 143

“El problema es que si los estudiantes están acostumbrados en sus clases a una mentalidad de << cubrir el currículo >> tratarán de cubrir el tópico de investigación. Si están habituados a repetir meramente el texto de lo que se dicta en sus clases, considerarán que su objetivo es registrar más que pensar”¹¹¹

Es decir, el ejercicio de la escritura argumentativa, más allá de ser un requisito curricular, se debe ver como una posibilidad de afianzamiento de procesos complejos como el de ordenar las ideas y respaldarlas a través de juicios de autoridad. Esta cuarta estrategia invita a buscar nuevos espacios donde haya discusión de los argumentos y la ubicación de frases célebres de autoridades en el tema para enriquecer las ideas que estarán en el texto y que ayudarán en el convencimiento de los lectores.

La quinta respuesta nos ubica en la producción escrita, donde es importante que el estudiante jerarquice sus ideas, emita juicios críticos y los comparta con sus compañeros a través de su oralidad o su escritura: **ENCDOC 04**. “Identificación y jerarquización de proposiciones. Capacidad para emitir juicios críticos. Capacidad para argumentar a través de la justificación basada en razones de forma oral y escrita”.

Esto indica que el ejercicio de la argumentación requiere tiempo y diversos ejercicios. Es valioso encontrar en esta estrategia el compartir con los compañeros debido a que la escritura, lejos de ser un trabajo individual, requiere de los puntos de vista de los lectores a quienes debe llegar lo más claro posible el mensaje y la intención comunicativa. En palabras de Mc Cromick:

“Para que los alumnos se involucren profundamente en su escritura, y para que redacten y revisen, intercambiando sus textos unos con otros mientras escriben, necesitan disponer de un tiempo extenso. Para que tengan la posibilidad de hacer lo mejor que saben y de seguirlo mejorando, necesitan lapsos prolongados dedicados a la escritura”¹¹²

¹¹¹ Ibid. P. 367

¹¹² Ibid. P. 39

En resumen, la quinta estrategia muestra que el ejercicio de la escritura argumentativa, requiere tiempo, redacción, revisión e intercambio de ideas entre los escritores y sus lectores. Solo de esta forma se acerca a la verdadera esencia de la escritura que no solo consiste en la planeación y la textualización, sino que deja claro la importancia de la revisión y la re-escritura.

5.3. EL TALLER DE LECTURA DE TEXTOS ARGUMENTATIVO Y EL TALLER DE ESCRITURA ARTÍCULOS DE OPINIÓN.

Para esta parte de la discusión se tendrá en cuenta las categorías que surgieron en el desarrollo de los talleres que integraron la secuencia didáctica para producir textos argumentativos. Cabe resaltar que el objetivo principal se centró en los talleres de escritura, sin desconocer que fue necesario recurrir constantemente al taller de lectura como insumo para su posterior producción de sus escritos.

Dentro del taller de lectura surgieron categorías con aspectos positivos y negativos en cuanto al trabajo colaborativo, el uso de herramientas tecnológicas y la autonomía en el desarrollo de las actividades. En cuanto al trabajo colaborativo, de forma positiva, se dispusieron unas actividades que buscaban el desarrollo de las competencias lectoras para identificar la tesis, los argumentos y la conclusión; por tanto, era indispensable el trabajo en equipo, pues los estudiantes más aventajados guiaban a aquellos con dificultades:

“**TLECT. 090916.** Los estudiantes se organizan en grupos de cinco a seis personas, y por medio de un sorteo se elige el tema correspondiente del texto a trabajar, en estos textos los estudiantes a manera de ejercicio grupal encuentran la tesis, los argumentos, la introducción, la contextualización, la conclusión, y el cierre de dichos textos”.

Dichas actividades servían de ayuda para los individuos que no lograban la comprensión total de los textos y por ello necesitaban el apoyo de un compañero para lograrlo; de ahí la importancia en el planteamiento de este tipo de actividades que facilitan la obtención de resultados exitosos. Esto se consigue a través de las

habilidades que menciona Prensky: “la escuela debería enseñar las cuatro habilidades subyacentes fundamentales: el pensamiento eficaz, la acción eficaz, las relaciones eficaces y los logros eficaces.”¹¹³

De forma negativa, se presentaron casos donde el trabajo aparentemente se realizó de esta forma, pero la realidad dejó ver que algunos líderes realizaron el trabajo, y solo se preocuparon por cumplir una responsabilidad, delante de los demás y del docente.

En cuanto al uso de las herramientas tecnológicas, esta necesidad surge a partir del contexto de los estudiantes que expresaron a lo largo de la secuencia su afinidad para trabajar en las tablets y en el computador más allá del cuaderno y el lapicero, de forma positiva se encuentra esta cita:

“**TLECT. 060916.** A continuación comienzan con la siguiente lectura “la cultura del saqueo”. Cada estudiante toma una Tablet, leen un texto de Antonio Caballero con el fin de buscar la tesis, La conclusión, el cierre; las subrayan con diferentes colores, el profesor da la explicación de la lectura”.

Como no es común la utilización de estos elementos en el aula, los estudiantes mostraron una afinidad por las actividades ante los aparatos, lo que da una buena apertura motivacional, que logró captar su atención y disponibilidad para el trabajo. Sin embargo el computador o a Tablet por sí sola no garantiza el acceso al conocimiento que requiere el estudiante para esta época. Como lo expresa Flora Perelman:

“El problema está, entonces, no solo en incrementar la presencia de computadoras en las aulas- aunque obviamente es necesario-, sino en convertir aquellas en verdaderos soportes de adquisición de conocimientos en situaciones didácticas que propicien que los estudiantes aprendan a acceder críticamente al saber que la cultura les ofrece.”¹¹⁴

¹¹³ PRENSKY, Marc. Op cit. P. 97

¹¹⁴ PERELMAN, Flora. Op cit. P. 18.

Ya lo anota Perelman, al considerar que solo el instrumento no es muestra de conocimiento asertivo, así se pudo apreciar en muchos momentos de los talleres, cuando se registró el inadecuado uso de sus celulares o de los computadores, cuando solo se utilizó como distracción en las redes: “**ACE.041016**. Tres estudiantes hacen otro trabajo tras esto el profesor se acerca, les llama la atención, revisa lo que están haciendo y les guarda sus cosas, tres estudiantes están utilizando sus celulares para revisar sus redes sociales”. De esta forma se aprecia como la misma herramienta tiene doble cualidad dependiendo de su uso, si está bien guiada es de gran utilidad en el aula, sino termina siendo una gran distracción.

Por otra parte, un aspecto positivo en los talleres de lectura fue la autonomía con la que trabajaron los estudiantes. Esta libertad que se fomentó en las actividades buscó que existiera un grado de confianza en el ritmo y en la profundidad con la que se realizaron las lecturas. De hecho esa voluntad debe estimularse porque lo que leían era el principal insumo para su ejercicio como escritores. Así lo expresó en la entrevista un estudiantes: “**Est1VA2016- 1**: *tuvimos la libertad de escoger lo que quisiéramos y dar testimonio a parte por medio de la noticia y ponerlo en práctica con el artículo de opinión*”.

En palabras de Celestin Freinet, esta libertad incentiva un mayor rendimiento e inteligencia en las diferentes respuestas que ofrece cada estudiante: “En el momento en que ustedes le hacen ir por sus propia voluntad a donde quiere llegar, entonces rendirá el cien por ciento, y sin límite, con todas las fuerzas, su iniciativa y su inteligencia”¹¹⁵. A su vez también advierte lo contrario, pues cuando el sujeto se siente presionado, su esfuerzo será totalmente contrario.

En cuanto a la presión y el mal manejo de la libertad se observó en las actitudes de algunos estudiantes:

“**ACE. 251016** pero algunos estudiantes siguieron hablando de otros temas e incluso había algunos revisando sus redes sociales que es algo totalmente

¹¹⁵ FREINET, Célestin. Los planes de trabajo. P. 26.

fuera de contexto; en un momento el profesor iba a escribir en el tablero y un estudiante no quiso prestar atención e inició a hacer ruido con lo cual se creó algo de discordia, luego que los compañeros y el profesor indicaron que guardara silencio, el joven luego procedió a tratar mal a la primera compañera que le pidió guardara silencio, lo que generó cierta discordia y un mal trato entre los dos jóvenes. ”

Ante este ejemplo se remarca una falta de motivación en este instante de la secuencia didáctica y pese a que posteriormente hubo una disculpa del estudiante por su mal comportamiento, quedó reflejado en este hecho su indisposición, su mal manejo de la voluntad que no solo afectaba su proceso, sino el de todos lo que estaban a su alrededor, que se manifestó con la discordia en el aula entre los do compañeros.

Dentro de los talleres de escritura los aspectos que se tendrán en cuenta para esta discusión son la reflexión, el método, la necesidad de argumentar, el artículo de opinión y las dificultades para escribir artículos de opinión. En cuanto a la reflexión se buscó que los estudiantes tuvieran un nivel de conciencia de aquel tema sobre el que debían escribir:

“Aprender a escribir es reflexionar con el lenguaje sobre el mundo, sobre los demás y sobre nosotros mismos. Asimismo, escribir es examinar la realidad y saber cómo la simbolizamos y la transmitimos. Mediante la escritura ejercitamos nuestra capacidad reflexiva de comunicación y expresión”¹¹⁶

Como quedó registrado en la entrevista focal un estudiante da muestra de lo que significó el proceso de escritura, donde el principal componente era una expresión reflexiva acerca de un tema que escogieron con libertad y que profundizaron con lecturas para hacer más cercano el ejercicio de escritura. “*Est3VA2016- 3: Escogí ese tema porque me gusta y yo escribía en la casa porque me generaba estímulo de escribir sobre ese tema*”.

¹¹⁶ SANCHEZ LOBATO, Jesús. Op cit. P. 209

En cuanto al método utilizado en el desarrollo de la secuencia didáctica, se tuvieron diversas recomendaciones de estudios precedentes, donde se partió de la escritura de un párrafo con intención comunicativa para empezar a mejorar algunos aspectos que mostraron dificultad en el ejercicio de diagnóstico. De paso la escritura de este párrafo estuvo acompañada de la teoría expuesta en clase, donde se explicitaron varios elementos que hacen parte de la argumentación.

“Escribir es necesario para la vida diaria, pero no es fácil hacerlo. Se exige oficio y método. Constituye una habilidad que hay que aprender con el ejercicio constante de componer y redactar mediante la imitación, la repetición, la reflexión, la revisión y la corrección. En la escritura se combinan los conocimientos culturales, el manejo de la lengua y las técnicas de redacción y revisión”¹¹⁷

Luego de la escritura del párrafo argumentativo, era necesario adentrarse en el campo de los géneros periodísticos, en especial de la noticia, que sería el insumo básico para la escritura de los artículos de opinión. Para lograr este proceso como lo indicaba la cita se requirió de oficio, método, imitación, repetición, revisión y corrección. En cuanto a estas últimas se aprecia un instante de la secuencia:

“**TESC 251016** A la una de la tarde se logró abrir el archivo de las recomendaciones o consejos para el trabajo que iba a realizar y aún el profesor seguía dando algunos consejos para que hicieran bien su trabajo: un primer borrador de un artículo de opinión... Algunos consejos del profesor son muy buenos ya que incitan a que el tema sea interesante algunos de ellos son: el artículo debe ser breve, ya que al ser extenso el lector se aburrirá; las frases sean cortas y los párrafos sean cortos; limitar el uso de jergas o que al menos sea indicado; manejar una buena tesis para que sea interesante y cause intriga al lector; la lectura no sea tediosa que no repita mucho los temas discutidos lo cual también hará que sea mucho menos extensa”.

De otra parte, en cuanto a la necesidad de argumentar aparece un elemento propio de cada ser humano que considera indispensable dar a conocer sus puntos de vista, sus opiniones y sus razonamientos. Además hay que considerar que el ejercicio de

¹¹⁷ Ibid. P. 209

la argumentación está presente en todos los actos comunicativos que tenemos desde muy corta edad, así lo expresa Sánchez Lobato al afirmar: “La argumentación es un procedimiento que está presente no solo en los textos científicos y académicos, sino en casi todos los actos comunicativos que realizamos los hablantes en las diferentes actividades humanas”¹¹⁸

Con esta cita se muestra que independiente del tipo de texto que se escoja para realizar una acción comunicativa, siempre estará presente la intencionalidad de tratar de convencer a los demás de que se tiene la razón o las pruebas para que adherir a más personas a la construcción de las mismas conclusiones. A partir de esto en los talleres se buscó que todo el ejercicio de argumentación tuviera una estructura donde la conclusión fuera la consolidación de un cuerpo lógico. Sánchez Lobato así lo indica: “Concretamente, en la argumentación se desencadena un proceso que permite relacionar la información que se plantea en las premisas, después de aplicar las reglas lógicas adecuadas, con la información nueva de las conclusiones”¹¹⁹

De esta forma, cada estudiante era consciente todo el tiempo de plantear proposiciones que tenían una cadencia, diversos puntos de vista, que al final debía ser solo uno para consolidar la tesis y darle mayor fortaleza a la conclusión, así se registró en las palabras de uno de los participantes:

“Est22 VA2016- 16: podíamos profundizar más sobre el tema que nos correspondía o que habíamos escogido, por ejemplo basarnos más en la tesis. El mío era si la marihuana era dañina o si era medicina; en las dos había acuerdos. El taller también nos hizo quitar lo perezoso al momento de realizar el escrito”.

Por otra parte, en cuanto al artículo de opinión, se hace necesario mencionar sus características para considerarlo el más apropiado en esta secuencia didáctica, pues bien se hubiera podido escoger otros géneros como el ensayo o la reseña

¹¹⁸ Ibid. P.379

¹¹⁹ Ibid. P.377

argumentativa para alcanzar los objetivos. Sin embargo se escogió por su carácter de libertad, de espontaneidad y de actualidad que acompaña cada escrito. Así es manifestado por Sánchez Lobato:

“Los géneros de opinión analizan un hecho de actualidad con un estilo libre y desde una perspectiva subjetiva, que responde al efecto que el periodista quiere crear en el lector. En cierto modo, estos textos se acercan al ensayo porque se fundamentan en las modalidades textuales expositivas y argumentativas”¹²⁰

Para defender este sentido se requiere del desarrollo de una subjetividad enmarcada por una cultura que cada vez más se amplía debido a los espacios y amigos que se encuentra en el internet y las costumbres que se han alimentado desde círculos más cercanos como el de la familia y el de la escuela. Por eso el ejercicio de concretar el tema de trabajo fue fundamental, porque de este dependía la capacidad para buscar información y condensarla, estructurarla y utilizarla para crear el artículo. Así quedó consignado en una de las palabras de uno de los estudiantes:

“Est25VA2016- 19: como el periódico está fraccionado en diferentes temas y situaciones, pues cada quien escogió una, y si lo escogió es porque le gustaba y entonces el simple hecho de tener esa ansiedad de dar su punto de vista en referencia al tema escogido en el periódico”.

Con respecto a dar el punto de vista no se puede desconocer que hacemos parte de una cultura y que el ejercicio argumentativo estará enmarcado dentro de estos límites; es decir, pese a que se quiera dar una opinión diferente a la de una ideología dominante en ese espacio, es bastante difícil llegar a una comprensión con éxito. Por esta razón se recomendó, (en medio de la libertad), que los temas, las tesis, los argumentos y las conclusiones estuvieran dentro de un plano entendible para la mayoría de lectores posibles:

¹²⁰ Ibid. P. 470

“Al ser un texto que responde a la ideología del periódico el tema que trate debe exponerse con seriedad. Al redactarlo, se ha de tener cuidado con el estilo que se utiliza: puesto que debe conservar el prestigio y la autoridad del periódico ante el público al que va dirigido, por lo que es necesario que presente señas exteriores y formales de dignidad y de seriedad lingüística.”¹²¹

Ante esta cita se Sánchez Lobato queda bastante claro que un aspecto valioso en la comunicación es la ideología que acompaña la acción comunicativa y que siempre estuvo presente, pese a que cada estudiante gozará de libertad, sus temas involucraban reflexiones de su cotidianidad y de su forma de ver el mundo sin chocar con los parámetros o normas que los acompañaba, es decir sin desprenderse del contexto escolar en el cual escribían.

5.4. EL PERIÓDICO ESCOLAR DIGITAL PARA INCENTIVAR LA PRODUCCIÓN DE ARTÍCULOS DE OPINIÓN.

Para esta parte de la discusión se tendrá en cuenta el fundamento, contexto, competencias y dificultades que tenían los estudiantes y que llevaron a la formulación de un proyecto de producir un periódico escolar digital para producir textos argumentativos en el género de artículo de opinión que estarían publicados en la web en una plataforma ideal para trabajos pedagógicos denominado Calaméo, cuya dirección donde se publicaron los trabajos de los estudiantes al finalizar la secuencia es <https://es.calameo.com/read/0052058315f159fa0fa15>.

El fundamento de este trabajo es pedagógico, es decir, todas las acciones planeadas y ejecutadas tenían como fin el mejoramiento del proceso escritor de unos estudiantes de grado once. Para ello se pensó en unas estrategias y en unos talleres que garantizaran excelente calidad en sus textos. (Anexo P) Este pensamiento que se resalta en los Derechos básicos de aprendizaje, propuestos por el MEN:

“La educación de calidad es un derecho fundamental y social que tiene que ser garantizado a todos. Presupone el desarrollo de saberes, competencias y

¹²¹ Ibid. P. 471

valores que forman a la persona de manera integral. Ese derecho tiene que ser extensivo a todos los ciudadanos y es condición esencial para la democracia y la igualdad de oportunidades.”¹²²

En las diferentes sesiones el docente se recalcó que este trabajo más allá de ser un trabajo de currículo, era una posibilidad para mejorar rendimiento en escritura, impulsar el desarrollo de unas competencias que les serían útiles en sus estudios de nivel superior y un nivel de conciencia sobre su realidad social. Ese fue el ánimo que acompañó de principio a fin el desarrollo de la secuencia didáctica. En palabras de Tobón, Pimienta y García así se referenció:

“Un aspecto fundamental en las secuencias didácticas destinadas a formar y evaluar competencias desde la perspectiva socioformativa consiste en considerar un problema significativo y pertinente del contexto para orientar el proceso de mediación docente. Esto se debe al compromiso de que la educación no sólo forme, sino que también sea un escenario social para actuar y contribuir a resolver los problemas del contexto”¹²³.

Con respecto al contexto que allí se plantea es un elemento fundamental para determinar las características de los talleres, la cantidad de sesiones y los objetivos que se desarrollarán, teniendo en cuenta los intereses de los participantes, sus dificultades, sus gustos y sus anhelos. Solo de esta forma se podrá establecer un camino donde se desarrollen los objetivos de la investigación y que estos no sean ajenos a los intereses de los participantes.

“Es claro que el docente, en cualquier circunstancia, debe estudiar los contextos e identificar los problemas relacionados con su asignatura, módulo, eje rector, ya sea del pasado, el presente o el futuro, y luego considerarlos en las secuencias didácticas como tal, buscando que los estudiantes puedan hacer alguna contribución en torno a dichos problemas.”¹²⁴.

Además de los intereses de los participantes es necesario contemplar el ambiente escolar que determina el punto de encuentro del rendimiento académico de los

¹²² MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. Derechos básicos de aprendizaje. P. 2

¹²³ TOBÓN, Sergio; Pimienta, Julio Herminio, García, Juan Antonio. Op cit. P.65.

¹²⁴ Ibid. P.66

estudiantes y de las estrategias, didáctica y pedagogía con la que el docente plantea la secuencia didáctica. Generalmente ese encuentro está en el conocimiento, pero en los últimos años se ha determinado que más allá del saber está en el concepto de competencia:

“Aquí reside una de las características principales del modelo de competencias, es decir, la formación se lleva a cabo abordando problemas reales con sentido, significado y reto, porque eso es precisamente lo que significa una competencia: se trata de una actuación integral para identificar, interpretar, argumentar y resolver determinados problemas del contexto”¹²⁵.

El concepto de competencia está por encima del conocimiento porque resulta una tríada donde aparte del conocimiento también se contemplan la capacidad de hacer y de reflexionar sobre lo que se hace y se sabe. Pero estas competencias no pueden ajenas al currículo establecido en los diferentes niveles de formación:

“Cuando se busca que sean los estudiantes quienes identifiquen los problemas (nivel estratégico), el docente debe ofrecer también lineamientos generales de áreas problema y ser un dinamizador del proceso, ayudando a que dichos problemas se relacionen con la asignatura o módulo y con los aspectos a trabajar de una o varias competencias. Esto es esencial para que además de identificar y resolver problemas, se logren las metas de formación respecto a las competencias establecidas en el currículo.”¹²⁶

En los Estándares Básicos de Aprendizaje y en los Derechos Básicos de Aprendizaje se contempla la escritura de textos argumentativos para los grados décimo y undécimo. A partir de lo propuesto en los documentos directrices, se plantea la argumentación a través del artículo de opinión y por ello se establece en la didáctica como meta u objetivo. Sin embargo, surgen ciertas dificultades para lograr estos fines, lo cual hace más difícil el camino, pero más interesante en aporte pedagógico.

¹²⁵ Ibid. P.65

¹²⁶ Ibid. P. 67

En uno de los aportes se registró las dificultades que tenían los estudiantes y que a medida que fue transcurriendo la secuencia se fueron mejorando, y ellos eran conscientes de sus avances:

“Est25 VA2016- 19: total, ni parecido a lo que uno escribía antes, ahorita uno ya tiene como la idea de la coherencia de unir oraciones y que tengan sentido, antes usted escribía por escribir y uno leía y decía <esto que es, yo nunca he escrito acá>, en cambio uno ahora tiene como la capacidad de entender y que se le facilite más hacer un párrafo o un texto argumentativo”.

Todo este proceso de avances registrados, que se desarrolla dentro de una la secuencia se logró gracias a la toma de conciencia en los escritos de los estudiantes, quienes utilizaron la rejilla para evaluar sus textos, tanto en autoevaluación, como en co-evaluación. A medida que iban presentando sus trabajos, las rúbricas les indicaban en que debían mejorar, a tal punto que existe un avance progresivo desde su diagnóstico hasta su trabajo final.

“La evaluación de las competencias se propone como un proceso continuo que se hace a medida que se llevan a cabo las actividades de aprendizaje. En contra de lo que tradicionalmente se ha hecho en la educación, la evaluación no está al final, sino que se planifica en forma paralela. Y así es como se desarrolla con los estudiantes.”¹²⁷

Estas mismas impresiones aparecen en diferentes voces, quienes indicaban sus dificultades, y la forma como pudieron superarlas, mientras se desarrollaban los diferentes talleres de escritura:

“Est22 VA2016- 16: estoy de acuerdo con ella porque antes uno escribía sin signos de puntuación y eso hacía que no tuviera coherencia lo que se había escrito y eso daba una mala imagen de sí mismo al momento de no tener buena ortografía o saber escribir bien por decirlo así”.

Lo que se buscó constantemente fue que los mismos evaluados tuvieran noción de sus dificultades, para que logran ellos mismos superarlas, sin necesidad de que el docente lo recalcará, o estuviera en un control exhaustivo. Simplemente el

¹²⁷ Ibid. P. 78

docente cuando pasaba por sus puestos daba recomendaciones, que a manera de consejo devolvía cuando los trabajos eran enviados a su correo para la revisión final. Así lo expresó uno de los evaluados:

“Est23 VA2016- 17: yo estoy completamente seguro de lo que dicen mis compañeros, y a mi punto de vista lo diría, porque al inicio de este año no sabía diferenciar entre una coma, un punto o un nuevo párrafo. Entonces al momento de poner una coma ya sé lo que va a seguir a continuación, con que palabra o intención ponerlo para que quede con coherencia”.

En palabras de Tobón, Pimienta y García lo que la secuencia siempre busca es un rendimiento personal tan eficiente que se convierta en un espacio de metacognición, es decir que no solo se aprendiera los tipos de argumentos que existen, las formas de plantear una tesis y su conclusión (deductivo o inductivo) o los estilos que configuran al escritor frente a su lector. La metacognición tiene la implicación de acercarse al aprendizaje significativo:

“El proceso metacognitivo consiste en orientar a los estudiantes para que reflexionen sobre su desempeño y lo autorregulen (es decir, lo mejoren), con el fin de que puedan realizar un aprendizaje significativo y actúen ante los problemas con todos los recursos personales disponibles.”¹²⁸

Dadas estas características, la secuencia didáctica para escribir textos argumentativos era la mejor estrategia con la que contaba el docente investigador para saber llegar a sus estudiantes con una propuesta sólida, la opción ideal para trabajar las dificultades de sus estudiantes, mientras avanzaba su búsqueda y análisis de información, una forma distinta de cerrar el proceso de enseñanza, (ya que se encontraba en el último periodo de clases), donde se puso en práctica sus aportes pedagógicos.

¹²⁸ Ibid. P. 81

6. HALLAZGOS

De acuerdo con los objetivos trazados en el proyecto de secuencia didáctica para escribir textos argumentativos, más precisamente artículos de opinión para un periódico escolar digital, se llegó a los siguientes hallazgos: cada uno presentado a manera de reflexión que partió de cada uno de los cuatro objetivos de la investigación.

“Ninguno da lo que no tiene” (Fernando de Rojas, escritor español)

Respecto al primer objetivo, se encontró que en general, la dificultad para escribir textos argumentativos radica en la escasez de lectura de este tipo de textos. En la escuela, único lugar donde se está promocionando se llega a confundir con otros tipos de textos o donde mayor prioridad tiene el texto narrativo, debido a que se privilegia la lectura de cuentos y fragmentos de novelas por el componente de Literatura.

Adicional a este panorama de lectura, existe una carencia en los procesos de escritura de cualquier tipo de texto, pues en la escuela aún persisten prácticas de respuestas cortas a preguntas de cuestionarios, transcripción de información al cuaderno desde el libro de texto o desde internet a través de diversos dispositivos electrónicos, dando mayor prioridad al texto expositivo e informativo. En cuanto a la escritura de textos argumentativos en los grados de Media aparece la escritura de ensayos que representan obligación carente de sentido.

Pero a los problemas expuestos, se suma la falta de prioridad a la adecuación de las producciones textuales, que es otra gran falencia. Como dice Cassany “cada situación requiere el uso de un registro particular que está determinado por el tema del que hablamos o escribimos (general o específico), por el canal de comunicación (oral o escrito), por el propósito perseguido (por ejemplo informar o convencer) y por

la relación entre los interlocutores (formal o informal)”¹²⁹. En la mayoría de ocasiones los estudiantes no tienen en cuenta estos aspectos porque sus escritos se quedan en una única entrega para recibir una nota y porque sus propios docentes estimulan este mecanismo.

Desde el diagnóstico se presentó mayor dificultad en la producción escrita en los aspectos de coherencia y cohesión, debido a que los textos presentaban problemas en la confiabilidad de los datos y en la diversidad de argumentos, no presentaban párrafo de cierre o conclusión y la lógica de los argumentos era tan débil como la utilización de conectores a lo largo del texto.

“Hay dos maneras de difundir la luz... ser la lámpara que la emite, o el espejo que la refleja”. (Lin Yutang, escritor chino)

Esta investigación contempló, para su segundo objetivo, la perspectiva de los docentes del área de Lengua castellana y de otras áreas debido a que ellos son lámpara y espejos de teorías para acercar a los estudiantes a procesos de comprensión de lectura y de producción de textos. A partir de esta metáfora cabe recordar que esa luz llamada conocimiento depende de la frecuencia y calidad en la lectura y la escritura de textos argumentativos, sin desconocer las dificultades que puedan existir en el contexto.

Cuatro ideas acompañarán esa reflexión desde la experiencia de los maestros de la institución que ha sido un referente positivo en sus prácticas. El primero es la excelente selección del tema para escribir, debido a que la motivación es un factor clave para expresar, para comunicar. Por eso, imponer un tema corta el gusto por comunicar de forma eficiente, más bien se convierte en una obligación. Adicional, cuando el sujeto busca su propio tema no solo parte de su gusto, sino de su saber

¹²⁹ CASSANY, Daniel. Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. P.33

con respecto al tema, lo cual permite de entrada una sustentación. Ejercicio que posteriormente se tendrá que profundizar.

En la profundización es necesario el acompañamiento, el estímulo y el consejo constante de parte del docente, quien se convierte como una guía, un mediador entre la información, el conocimiento y la forma como debe registrarse en el proceso escritor. El docente es un facilitador y por eso recurre continuamente a los ejemplos para que sus estudiantes entiendan qué es lo que se debe hacer y cómo debe realizarse. En más de una ocasión cuando el docente escribe junto a sus estudiantes permite verse como una lámpara que ilumina. Cuando el docente centra sus prácticas en la teoría se convierte en espejo que trata de reflejar lo bueno que otros han logrado.

Sin embargo, hay que considerar que la escritura de textos argumentativos depende de la calidad y de la diversidad de los argumentos para sostener la idea fuerte. Por esta razón, las consultas y la solidez de los argumentos es una de las tareas más difíciles de llevar en este proceso, debido a que estamos acostumbrados a la sustentación sin fundamento, a comentar, más que a argumentar con suficiente credibilidad, lo cual desencadena en la tergiversación de la información y el bajo nivel argumentativo. Como dice Cassany “pocas veces disponemos de todos los conocimientos necesarios para elaborar el escrito (...) pero la manera más corriente y positiva de actuar ante estas deficiencias es intentar solucionarlas”¹³⁰

Finalmente, un consejo sabio deja ver que la escritura requiere del tiempo, la revisión y las etapas de corrección y re-escritura para consolidar procesos completos que determinan el valor de la escritura no solo como instrumento de comunicación sino como herramienta para construir cultura y re-construir la conciencia de los que emiten como de sus receptores. En esta etapa la escritura

¹³⁰ Ibid. P.p. 126-127

tiene un valor más elevado para los estudiantes quienes comprenden de mejor forma su mundo y su tiempo.

“Cuando sepas una cosa sostén que la sabes; cuando no la sepas, confiesa que no la sabes. En eso está la característica del conocimiento”. (Confucio, filósofo chino)

Con esta frase se expresa la importancia de las características que deben tener una secuencia didáctica, contemplado en el tercer objetivo de la investigación, que a través del periódico escolar digital impulsó la escritura de textos argumentativos, debido a que es necesario sostener lo que se aprendió en esta investigación. Para ello es necesario determinar que pese a ser un trabajo en escritura fue necesario abordar la lectura a través de talleres y posteriormente con el desarrollo de talleres de escritura.

En el primero se encontraron dificultades en los procesos de lectura para identificar tesis, argumentos y conclusión, debido a que no existe el hábito de leer este tipo de textos, pese a que se estaban utilizando dispositivos electrónicos, donde algunas de las tablets tenían internet y el docente guió las actividades. Sin embargo, acá aparece una primera característica, la poca relevancia que tienen los dispositivos cuando no existen los hábitos, el conocimiento y la certeza de lo que se hace en el taller.

Es decir, muy poca influencia tuvieron las tablets cuando el estudiante no hacía la consulta, no se sentía acorde en el ejercicio y su nivel de distracción podría aumentar con el dispositivo electrónico. Entonces, una herramienta tecnológica tiene sentido no solo cuando se sabe utilizar, sino cuando se adquiere la conciencia de para qué utilizarla. En términos de conciencia el trabajo individual que realizaron

los estudiantes en la secuencia didáctica, facilitó a su vez su autonomía para responder a las diferentes tareas.

Con respecto a los talleres de escritura la mayor característica fue la expresión reflexiva, debido a que la motivación influye en la calidad de escritos que se pueden producir. Además la parte argumentativa requería que los estudiantes mostraran un alto grado de apropiación de las temáticas para poder defender sus proposiciones en un orden lógico. La gran característica de la escritura radica en la aplicación de la secuencia didáctica, ya que los productos publicables en el periódico escolar fueron el resultado de todo un proceso que estaba previamente planeado y estructurado para encausar las producciones escritas, y que en muy buena medida se lograron.

“Excelente maestro es aquel que, enseñando poco, hace nacer en el alumno un deseo grande de aprender.” (Arturo Graf, escritor italiano)

En este último apartado, que contempla el cuarto objetivo de la investigación, se visualiza la forma en que una secuencia didáctica con uso de la tecnología influye en la producción escrita de textos argumentativos, se evidenció una necesidad propia de los estudiantes y de la época, la utilización de herramientas y dispositivos en clase para desarrollar juicios, razones y proposiciones acorde a sus contextos y hacia sus gustos que posibilitaron un desarrollo discursivo. En cuanto al desarrollo de sus competencias escritoras, hubo una mejoría en la medida en que la autoevaluación y la coevaluación de sus trabajos, a través de rejillas, fomentaba una conciencia de los aspectos por mejorar en las siguientes producciones.

El trabajo que se realizó en esta investigación promovió el impulso por mejorar lo que se tenía previsto en el currículo, para incentivar a través del desarrollo de este proyecto el gusto por la escritura de textos argumentativos pues como afirma Cassany: “sin nociones de adecuación, de coherencia, de cohesión, e incluso, de

disposición en el espacio, un escritor es incapaz de componer un texto comunicativo”¹³¹ y la idea de un verdadero trabajo de aula es formar sujetos competentes en la comunicación, en este caso, escrita. Se reitera el concepto de conciencia de producción académica que permitió la mejoría de los escritos a medida que se desarrollaba la secuencia didáctica, logrando superar la mayoría de las dificultades en un alto grupo de estudiantes.

Lo anterior se precisa en un ambiente de metacognición donde el aprendizaje tiene un verdadero sentido para el estudiante quien encuentra utilidad directa a su aprendizaje y cuestiona incluso del porqué no se había realizado secuencia como esta con anterioridad para romper el esquema del currículo por temas y competencias que reducen la intención educativa y genera desinterés que se refleja en el aspecto evaluativo.

¹³¹ Ibid. P. 39

7. CONCLUSIÓN

Ante la pregunta qué sucede cuando se implementa un periódico escolar digital en el proceso de producción de textos escritos argumentativos, en un colegio oficial de Floridablanca es necesario hacer un recuento de los aspectos positivos que se lograron con esta investigación. Los primeros serán de orden pedagógico, los segundos de orden didáctico y los terceros de orden metodológico.

En cuanto al orden pedagógico se evidenciaron diversas teorías que aplicadas en el proyecto permitieron observar los respectivos avances. Las primeras fueron de fundamento teórico para definir qué es lectura crítica, cómo realizar lectura crítica en internet, cómo a partir de este ejercicio se propicia la escritura de textos argumentativos, cómo escribir en el aula a partir de la motivación de la publicación de un periódico escolar digital, cómo utilizar de forma eficiente la tecnología en el aula, y cómo a través de una secuencia didáctica y un enfoque pedagógico de trabajo colaborativo se llegaría a una meta común como la publicación de artículos de opinión en un periódico escolar digital.

La reflexión pedagógica sirve para determinar hasta qué punto cada una de las teorías anteriormente mencionadas tienen aplicabilidad y se ajustan a contextos diferentes a donde fueron creadas o publicadas. Buena parte de la tarea del pedagogo está en afianzar, ajustar y acomodar estos fundamentos para realizar la acción educativa de forma eficiente frente a las necesidades y requerimientos de estos nuevos tiempos. Con respecto a las teorías que se estudiaron jugaron a favor de un correcto direccionamiento y de una solidez que determinó que cada actividad, cada taller y la secuencia en total tuvieran un éxito considerable.

En cuanto al orden didáctico, la tarea se realizó reflexionando sobre los instrumentos y sobre su influencia en cada uno de los momentos. Pese a que al final de la secuencia didáctica los productos eran individuales, en muchos momentos los ejercicios se realizaron de forma grupal para propiciar ambiente de trabajo colaborativo. Los talleres de lectura y de escritura se mantuvieron en

ambientes digitales para utilizar las tablets y los computadores, donde se evidenció que la tecnología incentiva, pero no es una condición absoluta para el rendimiento de jóvenes lectores y escritores.

El mayor incentivo para este grupo de jóvenes era su publicación en el periódico escolar digital, sin embargo, no solo se pensó en la publicación de los artículos, sino que se buscó soportar mejor el proceso de argumentación con la documentación de hechos noticiosos que tuvieron que condensar para la publicación del texto informativo que aparece previo a sus textos argumentativos. Es precisamente a partir de esta motivación que los estudiantes posibilitaron que el proceso tuviera una influencia positiva en sus producciones y en el mejoramiento de cada una de sus dificultades.

En relación con el orden metodológico, se encontró que las características más importantes en el desarrollo de la secuencia didáctica radican en la perfecta combinación de los talleres de lectura y escritura de textos argumentativos en las que se resalta el trabajo colaborativo, el uso de las herramientas tecnológicas, la autonomía en el desarrollo de las actividades, la reflexión previa a la escritura, el método inductivo que partió de la escritura de párrafos para llegar a la composición del artículo de opinión, la necesidad de argumentar pese a las dificultades para escribir que fueron superadas de forma paulatina acorde a sus progresos en los ejercicios.

Para cerrar es necesario reconocer que todo este esfuerzo se vio reflejado en los trabajos de cada uno de los estudiantes que asumieron con conciencia su ejercicio, primero como lectores y luego como escritores, que permitieron constatar las diferentes teorías y métodos en la enseñanza de la escritura de textos argumentativos.

8. RECOMENDACIONES

- El tiempo de la secuencia didáctica debe tener por lo menos dos semanas más, debido a que los trabajos de revisión y de re-escritura de algunos estudiantes se realizaron, pero no se logró que estos textos estuvieran totalmente acabados.
- Si bien es una necesidad la utilización de dispositivos y herramientas tecnológicas ante el contexto que acompaña a nuestros estudiantes, cabe resaltar que la institución debe estar bien dotada de salas con internet, equipos con licencia de software y las condiciones óptimas para la aplicación de talleres en ese ambiente; de lo contrario serán más las dificultades, la indisciplina y el desorden que pueden entorpecer totalmente el proceso.
- Es conveniente utilizar plataformas para la publicación de los trabajos de los estudiantes, sin que haya un esfuerzo adicional, en la creación de páginas con dominio y hosting privados, ya que se requieren de otros conocimientos para este tipo de diseño y programación de páginas web.
- Se recomienda que esta secuencia como se planteó en el proyecto se aplique con estudiantes de Media, ya que con otros grados de secundaria se tendría que ampliar a más semanas la aplicación, debido a su nivel de competencias lectoras y escritoras; esto puede generar un cansancio en los participantes que pueden dejar a mitad de camino su proceso escritor.

BIBLIOGRAFIA

ALSINA, Miquel Rodrigo. Por un uso crítico de la prensa. La construcción periodística de la realidad social. En: Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se) Volumen II La educación lingüística y el aprendizaje de las competencias comunicativas. Carlos Lomas (Compilador) Red Latinoamericana para la transformación de la formación docente en Lenguaje. Magisterio Editorial. Segunda edición 2011.

ARELLANO RODRÍGUEZ, José Salvador y otros. Ética de la investigación científica. En: <http://cisav.mx/wp-content/uploads/2015/02/%C3%89tica-de-la-investigaci%C3%B3n.pdf>. (Diciembre 05 de 2015).

CAMPS, Anna. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. En: Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se) Volumen I La educación lingüística y el aprendizaje de las competencias comunicativas. Carlos Lomas (Compilador) Red Latinoamericana para la transformación de la formación docente en Lenguaje. Magisterio Editorial. Segunda edición 2011.

CASSANY Daniel. Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Paidós. Barcelona. 2011.

------. En_línea. Leer y escribir en la red. Editorial Anagrama. Barcelona. 2012.

----- . Literacidad Crítica: Leer y Escribir La Ideología. Tomado de:
http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/10/Cassany,_D..pdf

----- . Tras las líneas sobre Lectura contemporánea. Editorial
Anagrama. Barcelona. 2006.

CASSANY, Daniel y HERNÁNDEZ Denise. ¿Internet: 1; Escuela: 0? Revista de investigación educativa. Xalapa- Veracruz. Enero-junio 2012. Disponible en:
<http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/32/61> (Recuperado el 02 de mayo de 2014)

CASTRILLÓN, Leidy Yurany. Aportes de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NITC) en la formación de pensamiento crítico de los estudiantes del grado 11º de la Institución Educativa El Limonar en el marco de los procesos de lectura y escritura. Universidad de San Buenaventura. 2013. (Recuperado el 03 de mayo de 2014) Disponible en:
http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/jspui/bitstream/10819/1676/1/Ntic_Pensamiento_Critico_Castrillon_2013.pdf

CEBALLOS, Juan. Más que instrumentos, la memoria colectiva de la escuela. Revista Tram[p]as. Universidad Nacional de la plata. Buenos Aires. (Recuperado el 29 de abril de 2014). Disponible en:
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/34596/Documento_completo.pdf?sequence=1

DÍAZ, Álvaro. La argumentación escrita. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín. 2009.

FAINHOLC, Beatriz. Lectura crítica en Internet. Análisis y utilización de los recursos tecnológicos en educación. Homo sapiens Ediciones. Rosario. Argentina. 2004

FALS BORDA, Orlando. El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis. Tercer mundo editores. Bogotá. 1990.

FREINET, Célestin. Los planes de trabajo. La lectura en la escuela por medio de la imprenta. Editorial Laboratorio Educativo. Caracas. 2001

----- . El texto libre. El periódico escolar. Editorial Laboratorio Educativo. Caracas. 2001

FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. Siglo veintiuno editores. Cuarta reimpresión. México.2010.

GÓMEZ BARRIGA, Juan Carlos. La formación de estudiantes de grado undécimo en el campo de la escritura argumentativa. Estudio de caso de cuatro colegios públicos en Bogotá. Revista REICE. Bogotá 2012. (Recuperado el 04 de mayo de 2014). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55124596008>

GÓMEZ CASTELLÓ, Marta. "Prensa escolar digital: uso y competencias curriculares. Caso de Sevilla". Sevilla. 2013. (Recuperado el 20 de octubre de 2016). Disponible en: <http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:masterComEdred-Mgomez/Documento.pdf>

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. Metodología de la investigación. Mc Graw Hill. Sexta edición. México D. F. 2014

ICFES. Colombia en PISA 2012. Informe nacional de resultados. Resumen ejecutivo. Internet: <http://www.icfes.gov.co/investigacion/evaluaciones-internacionales/pisa> (abril 14 de 2014).

------. Resultados de la Prueba Saber Noveno 2014. Tomado de: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.jsp>.

------. Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación Alineación del examen SABER 11° Lineamientos generales 2014 – 2. Tomado de: <http://www.icfes.gov.co/index.php/docman/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-11/novedades/650-guia-lineamientos-generales-saber-11-2014-2/file?force-download=1>.

LEY ESTATUTARIA 1581 de 2012. (Recuperada el 2 de marzo de 2015).
Disponible en:
<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=49981>.

LOMAS, Carlos. Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: teoría y práctica de la educación lingüística. Paidós. Barcelona. 1999.

MALLOF, Ana Gabriela. La escritura de la mano de las nuevas tecnologías. Universidad Industrial de Santander. 2014. (Recuperado el 23 de marzo de 2015) Disponible en: <http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2014/151357.pdf>

MC CORMICK CALKINS, Lucy. Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria. Aique. Buenos Aires. 2001.

MARTÍNEZ S. María Cristina. Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres. Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la calidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y la Escritura. Cali. 2002.

----- . Los procesos de lectura y escritura. Editorial Universidad del Valle. Santiago de Cali. 1997.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. Derechos básicos de aprendizaje. Bogotá. 2016 Internet:
http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349446_genera_dba.pdf

----- . Estándares básicos de competencia de Lenguaje. Bogotá. 2002

----- . Lineamientos Curriculares Lengua Castellana. Bogotá. 1998.

OCHOA, Oscar y GARCÍA, Aura. La secuencia didáctica como a secuencia didáctica como estratégica en la enseñanza del ensayo estratégica en la enseñanza del ensayo argumentativo. Cuadernos de Lingüística Hispánica N.º 19, edición de enero a junio de 2012. (Recuperado el 25 de junio de 2015).

Disponible en:

<http://ezproxy.uis.edu.co:2082/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=a53ddb57-8324-408a-9aa4-33ea90d29512%40sessionmgr4010&vid=2&hid=4210>.

PENAGOS, Constanza. Implementación de un periódico escolar digital para mejorar la producción escrita en los estudiantes del ciclo v del colegio Ofelia Uribe de Acosta IED (Del papel a la virtualidad, una invitación a producir textos). Universidad de la Sábana. 2016. (Recuperado el 20 de noviembre de 2016).

Disponible en:

<http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/26306/Constanza%20Ximena%20Penagos%20Nieto%20%28Tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

PERELMAN Chaïm y OLBRECHTS-TYTECA Lucie. Tratado de la argumentación. La nueva retórica. Editorial Gredos. Madrid. 1989.

PERELMAN, Flora. Enseñando a leer en internet: pantalla y papel en las aulas. Aique grupo editor. Buenos Aires. 2011.

----- Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Icfes. Bogotá. 2003.

PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACIÓN 2006 – 2016. (Recuperado en octubre 23 de 2014). Disponible en: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles166057_compendio_general.pdf

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

ROBLEDO, Miguel. Desarrollo del proceso escritor a través del uso de entornos personales de aprendizaje (PLEs) en el tercer ciclo de Primaria. Internet: <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2814/1/TFG-L166.pdf> (abril 28 de 2014).

SANCHEZ LOBATO, Jesús. Saber escribir. Instituto Cervantes. Editorial Aguilar. Madrid. 2006

SERAFINI, María Teresa. Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura. Ediciones Paidós. Barcelona. 1993.

SERRANO DE MORENO, Stella y MADRID DE FORERO, Alix: Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión-acción pedagógica, nº 16 / enero - diciembre, 2007- Pp. 58-68 En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968602>. (Marzo 15 de 2015)

SLAVIN Robert. Grupo de estudio sobre aprendizaje cooperativo. Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica. En: <http://apoclam.org/archivos-recursos-orientacion/Educacion%20inclusiva/Estrategias/slavin-el-aprendizaje-cooperativo.pdf> (agosto 12 de 2015).

TOBÓN, Sergio; PIMIENTA, Julio Herminio; GARCÍA, Juan Antonio. Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. Pearson educación. México. 2010.

VILLANUEVA, Marelvis. El uso del blog para desarrollar la producción escrita los estudiantes de 9º de una institución educativa oficial de Barrancabermeja. Universidad Industrial de Santander. 2014. (Recuperado el 23 de marzo de 2015) Disponible en: <http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/pags/cat/popup/derautor.jsp?parametros=155611>

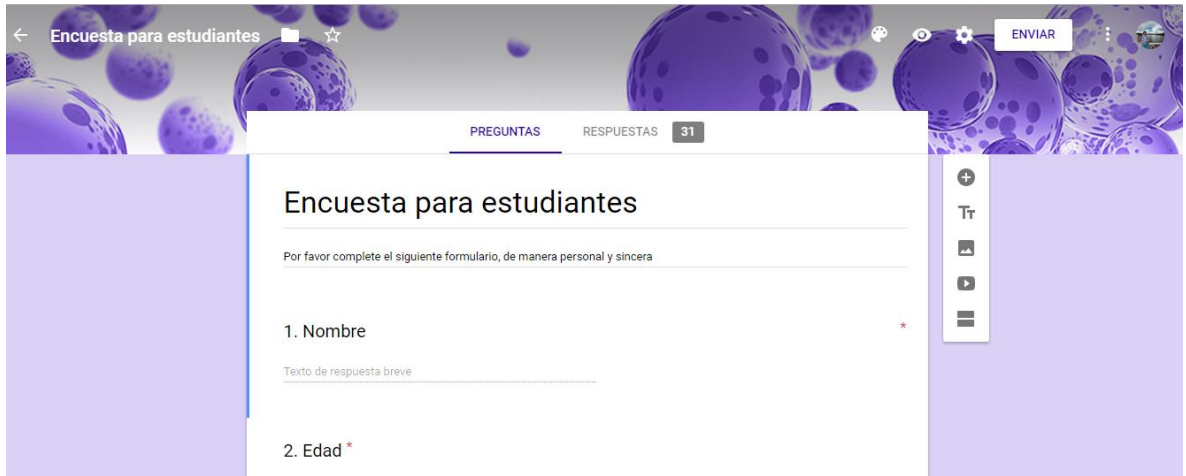
ZUTA, Dayana. Acceso equitativo al conocimiento y desarrollo de la argumentación: Una experiencia didáctica en la clase de Lengua Castellana.

Universidad Industrial de Santander. 2014. (Recuperado el 25 de marzo de 2015) Disponible en: <http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2014/153445.pdf>

ANEXOS

Anexo A Encuesta a estudiantes

Disponible en: <https://goo.gl/forms/jHWle6ftxCq49gNH3>



The image shows a mobile view of a Google Forms survey. The title is "Encuesta para estudiantes". Below the title, there is a instruction: "Por favor complete el siguiente formulario, de manera personal y sincera". The survey contains two questions:

1. Nombre *
2. Edad *

The form is displayed on a purple-themed background. At the top, there is a navigation bar with a back arrow, the title "Encuesta para estudiantes", a star icon, and an "ENVIAR" button. Below the title, there are tabs for "PREGUNTAS" and "RESPUESTAS 31". On the right side, there is a vertical menu with icons for adding questions, text, images, video, and a list.

Anexo B Encuesta a padres de familia

Disponible en: <https://goo.gl/forms/TC1wbojaUMowZcgU2>

← Encuesta para padres de familia. ☆

PREGUNTAS RESPUESTAS 28

Encuesta para padres de familia.

Por favor, conteste la siguiente encuesta de forma sincera.

1. Nombre *

Texto de respuesta breve

2. ¿Cada cuánto lee o escribe textos argumentativos, a la semana? *

Nunca.

Una vez.

Más de una vez.

ENVIAR

?

Anexo C Encuesta a docentes de español

Disponible en: <https://goo.gl/forms/zVFEBDczA0Ui7y9H3>

The image shows a mobile view of a Google Forms survey. At the top, the title 'Encuesta para Docentes de Español' is visible, along with navigation icons and an 'ENVIAR' button. The survey content is displayed in a white box with a light green background. It includes a header 'Encuesta para Docentes de Español', a prompt 'Por favor, conteste las siguientes preguntas', and two questions. The first question is '1. Nombre' with a text input field. The second question is '2. ¿Cada cuánto lee textos argumentativos, en clase y con cada grupo, a la semana?' with two radio button options: 'Nunca.' and 'Una vez.'. A vertical toolbar on the right side of the form contains icons for adding elements, text formatting, images, video, and a help icon.

← Encuesta para Docentes de Español

PREGUNTAS RESPUESTAS 5

Encuesta para Docentes de Español

Por favor, conteste las siguientes preguntas

1. Nombre *

Texto de respuesta breve

2. ¿Cada cuánto lee textos argumentativos, en clase y con cada grupo, a la semana? *

Nunca.

Una vez.

Anexo D Encuesta a docentes de diferentes áreas

Disponible en: <https://goo.gl/forms/HNFBrtdhZ9xv3X2z2>

The image shows a mobile view of a Google Forms survey. The title is "Encuesta para Docentes". The form is in the "PREGUNTAS" (Questions) section, with "RESPUESTAS" (Answers) showing 19 responses. The survey contains two questions:

1. Nombre *

Texto de respuesta breve

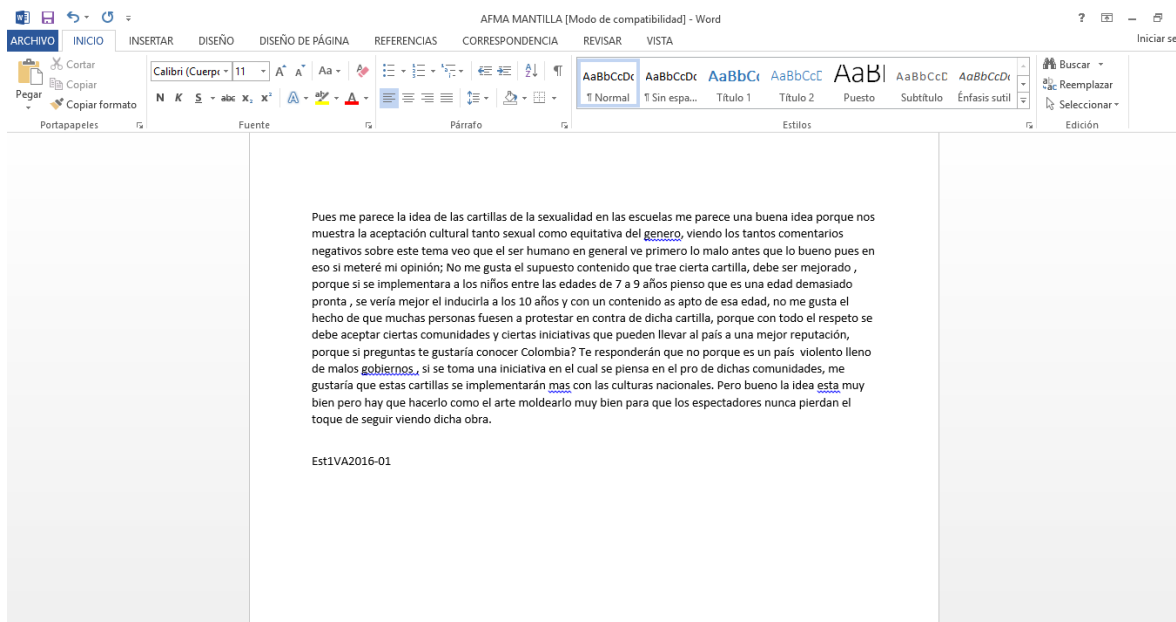
2. ¿Cada cuánto lee textos argumentativos, en clase y con cada grupo, a la semana? *

Nunca.

Una vez

At the bottom left, there is a status bar that says "Esperando a docs.google.com...".

Anexo E Primer trabajo escrito de los estudiantes



Anexo F Segundo trabajo escrito de los estudiantes

¿Por qué Colombia es un buen país para vivir?

Colombia es un república donde hay una gran beneficio educativo por el cual puede adquirir ciertos conocimientos o técnicas para poder ejercerla en una postura laboral y disfrutar de esos servicios educativos y laborales. En el ámbito educativos hay una gran beneficio económica por parte del estado que consta de financiar por completo una carrera universitaria, pero consta con ciertos requisitos como tener el sisben entre 1 y 2, obtener un puntaje de 318 en el icfes para poder obtener esta beca.

En el ejercicio laboral hay grandes posibilidades de ejercer su carrera en grandes empresa multinacionales que se han estipulado en el comercio colombiano o también llegar a crear su propia empresa con base de su estudio e incorporarse en el mercado colombiano.

En resumen Colombia es una nación por el cual tiene un ámbito de oportunidades fructíferas para su y nuestro futuro.

Est22VA2016-16

Anexo H Cuarto trabajo escrito de los estudiantes

La sociedad y los teléfonos celulares_Castellanos - Word

ARCHIVO INICIO INSERTAR DISEÑO DISEÑO DE PÁGINA REFERENCIAS CORRESPONDENCIA REVISAR VISTA

Calibri (Cuerp... 11 A Aa

N K S abc x x²

Portapapeles Fuente Párrafo Estilos Edición

Buscar Reemplazar Seleccionar

La sociedad y los teléfonos celulares

Los celulares desde su creación en el 3 de abril de 1973 han evolucionado, pero, su mayor evolución fue a partir del 2000 cuando los teléfonos empezaron a traer desde mensajería a juegos incorporados volviéndolos indispensables para una sociedad moderna en la que se necesita mayor eficiencia en poco tiempo.

Los teléfonos celulares son cada vez más importantes por su gran cantidad de funciones y la posibilidad de descargar más APP que nos facilita la comunicación como la mensajería instantánea, las redes sociales y otros que nos entretienen nos hace matar tiempo. Nunca se pensó que los teléfonos celulares podrían llegar tan lejos, pasando de teléfonos de pantallas en escala de grís con botones a celulares con pantalla táctil y HD en un lapso de 6 años.

Se sabe muy bien que los teléfonos celulares nos ayudan todos los días y nos facilitan el diario vivir, pero como todo el problema inicia cuando se abusa, este fenómeno se denomina *nomofobia* y el término proviene de la expresión en inglés "no-mobilia" (sin teléfono) y no es una adicción tradicional, como el consumo de sustancias alucinógenas; si no, que el problema es el comportamiento haciendo de esta un problema social grave y que cada vez empeora.

Un estudio realizado por la empresa Digital Lab, indica que 82.5% de las mujeres y 69.8% de los hombres sufren algunos síntomas de estrés y ansiedad cuando por algún motivo no pueden acceder a la red desde su celular o bien porque éste se les olvida.

El psicoanalista Enrique Novelli, miembro de la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA), sostiene que la tecnología no sólo es útil, sino necesaria, pero advierte: "Es dañina si se convierte en una obsesión. Por ella se empobrecen los intercambios comunicacionales cara a cara. Cuando esto sucede, se crea una modalidad de comunicación que se torna paradójica en tanto que crea la ilusión de estar hipercomunicado cuando en realidad se está aislado".

Estudios realizados por Cotton Seo Media revelan que el cerca del 50% de los adolescentes sienten que son adictos a su móvil haciendo de ellos la población más vulnerable frente a este problema, ya que esta población tiende a estar conectados a internet todo el tiempo.

Cuando las personas del común se exceden en el uso de estos aparatos las cosas se podrían salir mal ya que, su vida social (real) podría tornarse nula, en casos extremos las personas se aislan de cualquier contacto con el mundo exterior haciendo de su teléfono la prioridad.

ETSVA2016-03

Anexo I Revisión y corrección del primer ejercicio de texto argumentativo

¿Por qué Colombia es un buen sitio para vivir?

A través del tiempo, Colombia ha sido estigmatizada por el fuerte problema de narcotráfico y violencia vivida en los 50°, pero **este** no es lo único que resalta en este bello **país**. **El país** no solo cuenta con un bello territorio, sino que también Colombia cuenta con una localización importante bajo la línea del ecuador **brindándonos** un **clima** tropical y una estación veraniega durante todo el año. **esta** característica permite **por su parte** **así** una ocidud amable y **calida** con todos sus visitantes, **no solo** por su gente. **Colombia** es un gran **país** también por su comida, su cultura, su música y sus dos grandes mares **lo** que hacen de este **país** un sitio óptimo para vivir.

¿Por qué Colombia es un buen sitio para vivir?

A través del tiempo, Colombia ha sido estigmatizado por el fuerte problema de narcotráfico y violencia vivida en los 50°, pero, este no es lo único que resalta en este bello territorio: este lugar cuenta con una localización importante bajo la línea del ecuador que le brinda un clima tropical y una estación veraniega durante todo el año, estas características le permiten a sus visitantes a asumir una ocidud amable y cálida, con sus visitantes: no solo por su gente es una gran razón también por su comida, su cultura, su música y sus dos grandes mares que hacen de este un sitio óptimo para vivir.

E:15VA2016-13

Anexo J Ejemplo de diario de campo

Viernes 28 de octubre(13) [Modo de compatibilidad] - Word

HERRAMIENTAS DE TABLA

ARCHIVO INICIO INSERTAR DISEÑO DISEÑO DE PÁGINA REFERENCIAS CORRESPONDENCIA REVISAR VISTA DISEÑO PRESENTACIÓN

Portapapeles Cortar Copiar Copiar formato Fuente Párrafo Estilos Edición

| | | | |
|---|---|---|---------------|
| <p>COMENTARIOS:</p> <p>Luego de 30 minutos de clase se logró enviar el documento guía con el cual se iba a basar gran parte de la clase debido a la calidad de señal de la red móvil del colegio y también a que el profesor decidió confirmar todos los correos de los estudiantes presentes para evitar que digieran que no les llegó como excusa para no realizar el trabajo asignado o en modo de poner en saboteo la clase, con lo cual se presenta de nuevo una tardanza en el inicio de clases, con respecto con la clase pasada hay una gran diferencia en el ruido en el aula y hay más estudiantes, algunos se encontraban enfermos y quizás otros estaban acompañando a la compañera en la muerte de su padre.</p> <p>Luego hubo un gran inconveniente pese a que el programa Word no estaba activado y pues era el programa que iban a usar para la realización del documento y pues en la descarga del archivo también hubo una gran demora por la calidad de la red wifi, luego de ello de nuevo se presentó la recocha y el saboteo en la clase: hubo hasta saboteo entre compañeros y en el ambiente de la clase en lo cual se forma un cierto ambiente de saboteo, luego de unos minutos se volvieron a calmar y la única queja que se podría dar es la</p> | <p>TEMAS SOBRE LA CLASE</p> <p>El profesor procedió a pedir los correos para verificarlos y a enviar el correo a todos los estudiantes, luego de ello procedió a explicar el tema tratado para esta clase ya que era un tema nuevo.</p> <p>El correo que se envió trataba acerca de la rejilla para evaluar un texto argumentativo lo cual se relaciona demasiado con el tema anterior, siendo una procedencia del tema anterior que era una noticia, con la cual pueden tomar como base su noticia y simplemente complementarla o mejorarla, lo que puede hacer que entiendan sus fallos en el trabajo anterior y así logran saber qué argumentos son los equivocados y cuáles los convincentes; en la rejilla el profesor les explicó la metodología y les expuso el límite de palabras y párrafos que debería tener para no tender a ser extenso lo cual lo generaría en un tono aburrido en el cual lector se cansaría y dejaría de leerlo.</p> <p>El profesor como en la anterior clase atendió con toda la disposición al llamado de sus estudiantes y los encaminó a tener un buen texto argumentativo con la respuesta de sus dudas e incluso ayudándolos en algunos momentos a no perder la</p> | <p>auriculares de lo cual pues nadie se queja, el saboteo que ahí es mínimo y es frente a comentarios que suenan quizás en doble sentido y cosas por el estilo que solo generan un mínimo momento de risa.</p> <p>El profesor informó que al final de la clase se debía enviar al correo suyo ambos documentos con lo que cual se logra sustentar por qué no envía sus archivos desde la casa para evitar el saboteo y la mala calidad del wifi, que también perjudica las horas de clase aunque también se podría implementar el dejar en cada equipo el trabajo y recogerlo al finalizar la clase en una memoria usb.</p> <p>Al finalizar la clase el profesor procedió a dar indicaciones respecto al trabajo realizado durante la clase y su procedencia pese a que seguirán trabajando con base al mismo tema.</p> | <p>ideas.</p> |
|---|---|---|---------------|

Anexo K Ejemplo de diario de campo codificado

Viernes 28 de octubre(13)_Codificación - Word

ARCHIVO INICIO INSERTAR DISEÑO DISEÑO DE PÁGINA REFERENCIAS CORRESPONDENCIA REVISAR VISTA Iniciar sesi

Calibri (Cuerp 11 A A Aa

Normal Sin espa... Título 1 Título 2 Puesto Subtítulo Énfasis sutil

Buscar Reemplazar Seleccionar Edición

| COMENTARIOS: | TEMAS SOBRE LA CLASE |
|--|---|
| <p>UHT: 281016 Luego de 30 minutos de clase se logró enviar el documento guía con el cual se iba a basar gran parte de la clase debido a la calidad de señal de la red móvil del colegio y también a que el profesor decidió confirmar todos los correos de los estudiantes presentes para evitar que digieran que no les llegó como excusa para no realizar el trabajo asignado o en modo de poner en saboteo la clase, con lo cual se presenta de nuevo una tardanza en el inicio de clases.</p> <p>SC: 281016 con respecto con la clase pasada hay una gran diferencia en el ruido en el aula y hay más estudiantes, algunos se encuentran enfermos y quizás otras estaban acompañando a la compañera en la muerte de su padre.</p> <p>UHT: 281016 luego hubo un gran inconveniente pese a que el programa Word no estaba activado y tuvo que el programa que iban a usar para la realización del documento y pues en la descarga del archivo también hubo una gran demora por la calidad de la red móvil.</p> <p>SC: 281016 luego de ello de nuevo se presentó la recarga o el saboteo en la clase, hubo hasta un saboteo entre compañeros y en el</p> | <p>AP: 281016 El profesor procedió a pedir los correos para verificarlos y a enviar el correo a todos los estudiantes, luego de ello procedió a explicar el tema tratado para esta clase ya que era un tema nuevo.</p> <p>ESC: 281016 El correo que se envió trataba acerca de la rejilla para evaluar un texto argumentativo, cual se relaciona directamente con el tema anterior, siendo una procedencia del tema anterior que era una noticia, con la cual pueden tener como base su noticia simplemente complementaria o mejorarla, lo que puede hacer que entiendan sus fallos en el trabajo anterior y así logren saber qué argumentos son los equivocados y cuáles los convincentes, en la rejilla el profesor les explicó la metodología y les expuso el límite de palabras y párrafos que deberán tener para no tender a ser extensos lo cual lo generaría en un texto aburrido en el cual lector se cansaría y dejaría de leerlo.</p> <p>AP: 281016 El profesor como en la anterior clase atendió con toda la disposición al llamado de sus estudiantes y los examinó a tener un buen texto argumentativo con la respuesta de sus dudas e incluso ayudándolos en algunos momentos</p> |

ambiente de la clase en lo cual se forma un cierto ambiente de saboteo, luego de unos minutos se soltaron a caminar y la única que se podría dar es la música que ponen sin sus respectivos auriculares de lo cual pues nadie se burla, el saboteo que así es minutos y así Frente a comentarios que suenan quizás en doble sentido y cosas por el estilo que solo genera un mismo momento de risa.

AP: 281016 El profesor informó que al final de la clase se debía enviar el correo suyo ambos documentos con lo que cual se logra sustentar por qué no envía sus archivos desde la casa para evitar el saboteo y la mala calidad del wifi que también perjudica las horas de clase aunque también se podría implementar el dejar en cada equipo el trabajo y recogerlo al finalizar la clase en una memoria USB.

AP: 281016 Al finalizar la clase el profesor procedió a dar indicaciones respecto al trabajo realizado durante la clase y su procedencia pese a que seguirán trabajando con base al mismo tema.

a no perder la temática del texto o el hilo de sus ideas.

Anexo L Ejemplo de material utilizado en clase

1 taller_Cómo escribir un párrafo - PowerPoint

ARCHIVO INICIO INSERTAR DISEÑO TRANSICIONES ANIMACIONES PRESENTACIÓN CON DIAPOSITIVAS REVISAR VISTA Iniciar sesión

Portapapeles Pegar Nueva diapositiva Sección

Diseño Restablecer Fuente Párrafo Dibujo

Relleno de forma Contorno de forma Efectos de forma

Organizar Estilos rápidos Buscar Reemplazar Seleccionar

Cómo escribir un párrafo

- Planificar el párrafo.
- Escribir el párrafo.
- Revisar el párrafo.

Haga clic para agregar notas

Detailed description: This is a screenshot of a Microsoft PowerPoint presentation. The title bar shows '1 taller_Cómo escribir un párrafo - PowerPoint'. The ribbon includes 'ARCHIVO', 'INICIO', 'INSERTAR', 'DISEÑO', 'TRANSICIONES', 'ANIMACIONES', 'PRESENTACIÓN CON DIAPOSITIVAS', 'REVISAR', and 'VISTA'. The 'PRESENTACIÓN CON DIAPOSITIVAS' ribbon is active, showing options for 'Fuente', 'Párrafo', and 'Dibujo'. The 'Párrafo' group includes 'Dirección del texto', 'Alinear texto', and 'Convertir a SmartArt'. The 'Dibujo' group includes 'Organizar', 'Estilos rápidos', 'Relleno de forma', 'Contorno de forma', and 'Efectos de forma'. The 'REVISAR' ribbon shows 'Buscar', 'Reemplazar', and 'Seleccionar'. The slide content features a blue background with the title 'Cómo escribir un párrafo' and a bulleted list: 'Planificar el párrafo.', 'Escribir el párrafo.', and 'Revisar el párrafo.'. A slide thumbnail pane on the left shows five slides, with the first slide selected. The status bar at the bottom says 'Haga clic para agregar notas'.

TALLER 2 - PowerPoint

ARCHIVO INICIO INSERTAR DISEÑO TRANSICIONES ANIMACIONES PRESENTACIÓN CON DIAPOSITIVAS REVISAR VISTA Iniciar sesión

Portapapeles Pegar Nueva diapositiva Sección

Diseño Restablecer Fuente Párrafo Dibujo

Relleno de forma Contorno de forma Efectos de forma

Organizar Estilos rápidos Buscar Reemplazar Seleccionar

Taller 2

Corregir párrafos

En esta sesión se hará una corrección de los trabajos realizados en el primer taller.

Se trabajará en puntuación, coherencia y cohesión, estructura del párrafo y ortografía.

Haga clic para agregar notas

Detailed description: This is a screenshot of a Microsoft PowerPoint presentation. The title bar shows 'TALLER 2 - PowerPoint'. The ribbon includes 'ARCHIVO', 'INICIO', 'INSERTAR', 'DISEÑO', 'TRANSICIONES', 'ANIMACIONES', 'PRESENTACIÓN CON DIAPOSITIVAS', 'REVISAR', and 'VISTA'. The 'PRESENTACIÓN CON DIAPOSITIVAS' ribbon is active, showing options for 'Fuente', 'Párrafo', and 'Dibujo'. The 'Párrafo' group includes 'Dirección del texto', 'Alinear texto', and 'Convertir a SmartArt'. The 'Dibujo' group includes 'Organizar', 'Estilos rápidos', 'Relleno de forma', 'Contorno de forma', and 'Efectos de forma'. The 'REVISAR' ribbon shows 'Buscar', 'Reemplazar', and 'Seleccionar'. The slide content features a blue background with a white paper pinned to it. The paper has the title 'Taller 2' and subtitle 'Corregir párrafos'. Below the title, there are two paragraphs of text: 'En esta sesión se hará una corrección de los trabajos realizados en el primer taller.' and 'Se trabajará en puntuación, coherencia y cohesión, estructura del párrafo y ortografía.'. A slide thumbnail pane on the left shows five slides, with the first slide selected. The status bar at the bottom says 'Haga clic para agregar notas'.

Taller 3 - PowerPoint

ARCHIVO INICIO INSERTAR DISEÑO TRANSICIONES ANIMACIONES PRESENTACIÓN CON DIAPOSITIVAS REVISAR VISTA

Portapapeles Pegar Nueva diapositiva Nueva Sección Fuente Párrafo Dibujo

1

2

Colombia , es un buen país para vivir, yo por mi parte solo he vivido en bogota, y en girardot el primero de clima frio, y el segundo todo lo contrario, bogota es muy buena te ofrece muy buenas posibilidades de trabajo al igual que de vivienda, tiens muchos lugares historicos con la candelaria que puedes conocer y en colombia es muy bueno viv ...te sugiero conocerla... no solo porque yo viva aqui sino tambn se que el trato es igualitario para todos , te contagias del claor de la gente, su entusiasmo , su alegría , y te das cuentas que sin importar lo que digan siempre son "echados pa'lante" o como tambn se dice somos "vacanos y cheveres" ...chao

Tomado de:<https://es.answers.yahoo.com/question/index?qid=20090205164853AAJS8qD>

Anexo N Material desarrollado en los talleres de lectura.

Ejercicio subrayar textos para encontrar tesis, argumentos, conclusión y cierre

COLEGIO TÉCNICO VICENTE AZUERO

Taller de lectura para identificación de tesis, argumentos y conclusión

Ejercicio 1:

Antes de leer:

¿Se puede establecer una relación entre las siguientes palabras (sexo – violencia – mujer)?

¿Podría la mujer ser causa de violencia? (Explica con ejemplos)

¿Conoces alguna obra literaria en donde se plantee el tema de la mujer como causa de la violencia? menciónalo

Lee el texto de Héctor Abad Faciolince que aparece a continuación.

Después de leer:

1. Encuentra la tesis
2. Escribe con tus palabras los argumentos que se utilizaron para soportar esa idea central.

DARLO

HECTOR ABAD FACIOLINCE

Este país no deja de sorprenderme. Es el paraíso de la crueldad, a duras penas uno se atreve a salir de la casa por miedo de las fieras, y al mismo tiempo es el paraíso de la seducción: las mujeres en la calle parecen llevar un letrero en el pecho que dice “lo doy” No me refiero, claro está, a las muchachas que andan por la calle. Ellas lo muestran casi todo, pero no lo dan. Me refiero a las de las vallas de carretera, a las de los avisos publicitarios de los buses, a las que pasean al final de los noticieros de televisión, a las que se muestran en las pasarelas de modelaje: el mismo gesto en la boca, labios fruncidos a medio abrir, labios brotados en una mueca de deleite, y esas palabras que no se oyen pero que se ven salir a través de los labios: lo doy, lo doy, lo doy. Y no por veinte o treinta dracmas, qué va, parece que lo dieran gratis. Bueno, al menos eso es lo que yo leo en esas bocas; ustedes, menos malpensados, a lo mejor lean otra cosa.

Qué país es este. Estamos en guerra, cada día secuestran y matan a no sé cuánta gente, y al mismo tiempo es el país donde más cirugías plásticas de seno se practican al año. No en cifras absolutas, aunque quién sabe, sino per cápita. (Aclaro que lo anterior no es un dato del Dane, es una intuición personal.) Al valle de aburrá ya le cambiaron el nombre y hoy se llama Silicon Valley Dos, como dice mi tocayo Rincón. El californiano es de chips de computadores, el nuestro es de prótesis de silicona. Por eso las peladas y las señoras de carne y hueso muestran tanto. Después de gastarse tres sueldos en terminar a mano lo que la naturaleza dejó en obra negra, no van a permitir que no se vea al menos la fachada del templo remozado, aumentado, endurecido. Escotes para enseñar la prótesis y ombligos al aire para que se vea la liposucción. Una vez que le pregunté a una amiga en posoperatorio: ¿por qué lo hiciste? Y ella: “Ay, es que la competencia está muy dura”.

Yo tengo una teoría. Mejor dicho, yo no tengo teorías para nada, pero tengo una ocurrencia. Los pelados son tan violentos (y se meten en bandas, en guerrillas, en milicias) por un motivo al mismo tiempo muy hondo y muy superficial: por qué no se los dan. Viven en el reino de las calentapollas (así les dicen en España a las casquilleras), pero la cosa nunca se puede concretar. Con las mujeres de la publicidad por qué son inaccesibles (nalgas al aire que solo se estrujan contra inmensos balones), y con las del barrio porque ellas esperan a un tipo de burbuja y gafas negras o cuando menos de moto y cadena de oro de 18 kilates y dos kilos. La televisión, vulgar maestra, les refuerza la idea que ellas sólo se deben enamorar de la riqueza y de la prepotencia.

Completo la escena: son muchachos desempleados, sin estudio, de marihuana en la cancha y cervezas en la esquina, sin futuro productivo ni reproductivo, es decir, sin oficio y con peladas que pasan y nunca se los dan. Entonces encuentran un método radical para adquirir estatus: coger las armas, irse para el monte, o dedicarse a robar carros o a traficar con coca. Al menos así, con un violento ascenso rápido, tienen la esperanza de que un día, al regresar, reaparezcan en la esquina a bordo de una burbuja y que de pronto, al fin, algunas de las esquivas peladas se los dé. Es una teoría. Corrijo: es algo que se me ocurre. Tanta violencia se debe también a una promesa que nunca se cumple. Un estímulo sexual perpetuo (en los medios, en los avisos, en los centros comerciales, que se enfrentan a una realidad de rechazo, distancia y represión. Parece que lo dieran, pero no lo dan. Y entonces los jóvenes de la manada colombiana se enloquecen y se dedican a matar, a demostrar que sí son machos, requete machos, y que un día volverán por el barrio en una moto de mil centímetros cúbicos, como una inmensa arma entre las piernas, potentísima. A cumplir una promesa a encontrar una pelada de labios brotados y senos prominentes que finalmente se los dé.

Nota para puristas, esta palabra está definida en colombiano. Si pongo “no se los dan” no es porque no sepa que en español castizo se dice “no se lo dan” sino porque yo hablo así. Nota para sociólogos: mi teoría, lo que se me ocurre, no es que la frustración sexual sea la causa de la violencia. Digo que la frustración podría ser una causa más, entre muchas otras, de la violencia.

Nota para mujeres: no estoy diciendo que ustedes se lo den solamente a los señores de burbuja, pistola y cadena de oro. Algunas, con o sin silicona se lo dan, por ejemplo, a los buenos estudiantes.

Nota para mí: nunca estás bien de acuerdo con lo que se te ocurre.

Ejercicio 2:

Antes de leer:

¿Qué es la clonación?

¿Estarías de acuerdo con ser clonado o clonar algún ser querido? (Explica con ejemplos)

¿Representaría algún riesgo la clonación de seres humanos? menciónalos

Lee el texto de Isaac Asimov que aparece a continuación.

El otro tú

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Después de leer:
Responde**

1. ¿De dónde procede el texto?
2. ¿Qué tipo de texto y de escrito es?
3. Identifica la tesis del texto
4. Reorganiza la estructura del texto
5. ¿Qué es para Isaac Asimov la clonación de seres humanos?
6. ¿Cuál es el propósito del autor del texto?
7. Señala con exactitud el tema del texto
8. Expresa en un breve texto (2 párrafos) tu opinión personal frente al problema expuesto en el escrito anterior
9. Sintetiza la problemática central que genera el desarrollo del texto leído
10. Distingue e identifica el cierre y la conclusión del texto leído

Ejercicio 3:

Lee el texto de Gabriel García Márquez que aparece a continuación.

Botella al mar para el dios de las palabras

[Discurso ante el I Congreso Internacional de la Lengua Española -Texto completo.]

A mis 12 años de edad estuve a punto de ser atropellado por una bicicleta. Un señor cura que pasaba me salvó con un grito: «¡Cuidado!»

El ciclista cayó a tierra. El señor cura, sin detenerse, me dijo: «¿Ya vio lo que es el poder de la palabra?» Ese día lo supe. Ahora sabemos, además, que los mayas lo sabían desde los tiempos de Cristo, y con tanto rigor que tenían un dios especial para las palabras.

Nunca como hoy ha sido tan grande ese poder. La humanidad entrará en el tercer milenio bajo el imperio de las palabras. No es cierto que la imagen esté desplazándose ni que pueda extinguirlas. Al contrario, está potenciándose: nunca hubo en el mundo tantas palabras con tanto alcance, autoridad y albedrío como en la inmensa Babel de la vida actual. Palabras inventadas, maltratadas o sacralizadas por la prensa, por los libros desechables, por los carteles de publicidad; habladas y cantadas por la radio, la televisión, el cine, el teléfono, los altavoces públicos; gritadas a brocha gorda en las paredes de la calle o susurradas al oído en las penumbras del amor. No: el gran derrotado es el silencio. Las cosas tienen ahora tantos nombres en tantas lenguas que ya no es fácil saber cómo se llaman en ninguna. Los idiomas se dispersan sueltos de madrina, se mezclan y confunden, disparados hacia el destino ineluctable de un lenguaje global.

La lengua española tiene que prepararse para un oficio grande en ese porvenir sin fronteras. Es un derecho histórico. No por su prepotencia económica, como otras lenguas hasta hoy, sino por su vitalidad, su dinámica creativa, su vasta experiencia cultural, su rapidez y su fuerza de expansión, en un ámbito propio de 19 millones de kilómetros cuadrados y 400 millones de hablantes al terminar este siglo. Con razón un maestro de letras hispánicas en Estados Unidos ha dicho que sus horas de clase se le van en servir de intérprete entre latinoamericanos de distintos países. Llama la atención que el verbo *pasar* tenga 54 significados, mientras en la República de Ecuador tienen 105 nombres para el órgano sexual masculino, y en cambio la palabra *condoliente*, que se explica por sí sola, y que tanta falta nos hace, aún no se ha inventado. A un joven periodista francés lo deslumbran los hallazgos poéticos que encuentra a cada paso en nuestra vida doméstica. Que un niño desvelado por el balido intermitente y triste de un cordero dijo: «Parece un faro». Que una vivandera de la Guajira colombiana rechazó un cocimiento de toronjil porque le supo a Viernes Santo. Que don Sebastián de Covarrubias, en su diccionario memorable, nos dejó escrito de su puño y letra que el amarillo

es «la color» de los enamorados. ¿Cuántas veces no hemos probado nosotros mismos un café que sabe a ventana, un pan que sabe a rincón, una cerveza que sabe a beso?

Son pruebas al canto de la inteligencia de una lengua que desde hace tiempo no cabe en su pellejo. Pero nuestra contribución no debería ser la de meterla en cintura, sino al contrario, liberarla de sus fierros normativos para que entre en el siglo venturo como Pedro por su casa. En ese sentido me atrevería a sugerir ante esta sabia audiencia que simplifiquemos la gramática antes de que la gramática termine por simplificarlos a nosotros. Humanicemos sus leyes, aprendamos de las lenguas indígenas a las que tanto debemos lo mucho que tienen todavía para enseñarnos y enriquecernos, asimilemos pronto y bien los neologismos técnicos y científicos antes de que se nos infiltren sin digerir, negociemos de buen corazón con los gerundios bárbaros, los qués endémicos, el dequeísmo parasitario, y devuélvamos al subjuntivo presente el esplendor de sus esdrújulas: váyamos en vez de vayamos, cántemos en vez de cantemos, o el armonioso muéramos en vez del siniestro muramos. Jubilemos la ortografía, terror del ser humano desde la cuna: enterremos las haches rupestres, firmemos un tratado de límites entre la ge y jota, y pongamos más uso de razón en los acentos escritos, que al fin y al cabo nadie ha de leer *lagrima* donde diga lágrima ni confundirá revólver con revolver. ¿Y qué de nuestra be de burro y nuestra ve de vaca, que los abuelos españoles nos trajeron como si fueran dos y siempre sobra una?

Son preguntas al azar, por supuesto, como botellas arrojadas a la mar con la esperanza de que le lleguen al dios de las palabras. A no ser que por estas osadías y desatinos, tanto él como todos nosotros terminemos por lamentar, con razón y derecho, que no me hubiera atropellado a tiempo aquella bicicleta providencial de mis 12 años.

Después de leer, responde: ¿Qué tipo de texto y de escrito es? Identifica la tesis del texto. Reorganiza la estructura textual.

Ejercicio 4:

Lee el texto de Fernando Savater que aparece a continuación.

OPINIONES RESPETABLES

En nuestra sociedad abundan venturosa y abrumadoramente las opiniones. Quizá prosperan tanto porque, según un repetido dogma que es el *non plus ultra* de la tolerancia para muchos, todas las opiniones son *respetables*. Concedo sin vacilar que existen muchas cosas respetables a nuestro alrededor: la vida del prójimo, por ejemplo, o el pan de quien trabaja para ganárselo, o la cornamenta de ciertos toros. Las opiniones, en cambio, me parecen todo lo que se quiera menos respetables: al ser formuladas, saltan a la palestra de la disputa, la irrisión, el escepticismo y la controversia. Afrontan el descrédito y se arriesgan a lo único que hay peor que el descrédito, la ciega credulidad. Sólo las más fuertes deben sobrevivir, cuando logren ganarse la verificación que las legalice. Respetarlas sería momificarlas a todas por igual, haciendo indiscernibles las que gozan de buena salud gracias a la razón y la experiencia de las infectadas por la ñoñería seudomística o el delirio. Tomemos, por ejemplo, uno de nuestros debates, televisivos de corte popular en el que se afronte alguna cuestión peliaguda como los platillos volantes, la astrología (sobre este tema hubo uno

reciente muy movido, en el que Gustavo Bueno y dos astrofísicos se enfrentaban a una selección de embaucadores particularmente correosa que contaba con la simpatía beocia de la audiencia), la curación mágica de las enfermedades o la inmortalidad del alma. Cualquiera de los participantes puede iniciar su intervención diciendo: "Yo opino... ". Pues bien, esa cláusula aparentemente modesta y restrictiva suele funcionar de hecho como todo lo contrario. Y es que hay dos usos diferentes, opuestos diría yo, del opinar. Según el primero de ellos, advierto con mi "yo opino" que no estoy seguro de lo que voy a decir, que se trata tan sólo de una conclusión que he sacado a partir de argumentos no concluyentes y que estoy dispuesto a revisarla si se me brindan pruebas contrarias o razonamientos mejor fundados. En ningún caso diría "yo opino" para luego aseverar que dos más dos son cuatro o que París es la capital de Francia: lo que precisamente advierto con esa fórmula cautelar es que no estoy tan seguro de lo que aventuro a continuación como de esas certezas ejemplares. Éste es el uso impecable de la opinión.

Pero, en otros casos, decir "yo opino" viene a significar algo muy distinto. Prevengo a quien me escucha de que la aseveración que formulo es *mía*, que la respaldo con todo mi ser y que, por tanto, no estoy dispuesto a discutirla con cualquier advenedizo ni a modificarla simplemente porque se me ofrezcan argumentos adversos que demuestren su falsedad. Theodor Adorno, en un excelente artículo titulado *Opinión, demencia, sociedad*, describe así esta actitud: "El yo opino no restringe aquí el juicio hipotético, sino que lo subraya. En cuanto alguien proclama como suya una opinión nada certera, no corroborada por experiencia alguna, sin reflexión sucinta, la otorga, por mucho que quiera restringirla, la autoridad de la confesión por medio de la relación consigo mismo como sujeto". Este modelo de opinante convierte cualquier ataque a su opinión en una ofensa a su propia persona. Para él, lo concluyente en refrendo de un dictamen no son las pruebas ni las razones que lo apoyan, sino el hecho de que alguien lo formula rotundamente como propio, identificando su dignidad con la veracidad de lo que sostiene. Como cada cual tiene derecho a su opinión, lo que nadie puede recusar, se entiende que todas las opiniones son del mismo rango y conllevan la misma fuerza resolutive, lo cual destruye cualquier pretensión objetiva de verdad. Este es el uso espurio de la opinión.

En el debate televisivo al que antes aludíamos, cualquier pretensión de acuerdo sobre lo plausible suele quedar descartada de antemano. Quien insiste en que no se tome por aceptable más que lo racionalmente justificado sienta de inmediato plaza de intransigente o dogmático, vicios de lo más detestables. La resurrección de los muertos y la función clorofílica de ciertas plantas pasan por ser opiniones igualmente respetables; el que no lo cree así y protesta está ofendiendo a sus interlocutores, conculcando su básico derecho humano a sostener con pasión lo inverificable. La actitud de quien gracias a su fe particular "lo tiene todo claro" se presenta no sólo como perfectamente respetable desde la discreción cortés, sino hasta desde el punto de vista científico. En esos programas no hay disparate que no se presente como avalado por "importantes científicos". Si es así, ¿por qué nunca habíamos oído antes hablar de ello? Nos lo aclaran enseguida: porque lo impide la ciencia "oficial", mafia misteriosa al servicio de los más inconfesables intereses. Otros, menos paranoicos, pero más descarados, convierten la propia ciencia moderna en aval de la

irracionalidad desahogada. Recuerdo un espacio televisivo en que se discutían los casos de "combustión espontánea" que aquejan a determinadas personas por causas impenetrables, aunque probablemente extraterrestres. Un reputado físico argumentaba educadamente contra varios farsantes, todos los cuales tenían muy clara su "respetable" opinión. Cuando se mencionó el método científico, uno de los embaucadores -parapsicólogo o cosa semejante- pontificó muy serio: "Mire usted: la ciencia moderna se basa en dos principios, el de relatividad, que dice que todo es relativo, y el de incertidumbre, que asegura que no podemos estar seguros de nada. Así que tanto vale lo que usted dice como lo que digo yo y ¡viva la combustión espontánea!".

La filosofía arrastra una vieja enemistad contra la opinión, entendida en el inflexible segundo sentido que hemos descrito. Y no porque sea la filosofía una ciencia empírica ni porque tenga acceso privilegiado a la verdad absoluta, sino porque es su misión defender el contraste razonable de las opiniones y entre las opiniones, su justificación no a partir de lo inefable o lo inverificable, sino por medio de lo públicamente accesible, de lo inteligible por todos y cada uno. Parece más importante que nunca que siga conservando hoy también ese antagonismo crítico, cuando los medios de comunicación han multiplicado tanto el número de opinantes encallecidos. Por eso, resulta especialmente grave el retroceso del papel de la filosofía en los estudios de bachillerato, que antes o después puede llevar a su abolición académica (la otra, no depende de los ministros, si no, ya hubiera tenido lugar). Cuando protesté por esta marginación ante un responsable del plan de estudios, me repuso con toda candidez burocrática: "Date cuenta, enseñar filosofía es cosa muy complicada. ¡Hay opiniones para todos los gustos!". A veces siento cierto desánimo, que considero plenamente respetable.

Fernando Savater.

1. ¿Qué tipo de texto y de escrito es?
2. Identifica la tesis del texto
3. Reorganiza la estructura del texto
4. ¿Qué es para el autor la opinión?
5. ¿Cuál es el propósito del autor del texto?
6. Señala con exactitud el tema del texto
7. Expresa en un breve texto (2 párrafos) tu opinión personal frente al problema expuesto en el escrito anterior
8. Distingue e identifica el cierre y la conclusión del texto leído

Ejercicio 5:

Lee el texto de Antonio Caballero que aparece a continuación.

La cultura del saqueo

Por Antonio Caballero

“Todos saqueamos aquí. Desde los congresistas que saquean el Congreso hasta los ‘desechables’ que saquean los carros de los congresistas”

No he visto suficientemente subrayada por los historiadores de la economía una de las causas principales, a mi juicio de profano, de la pobreza de este país tan rico: el saqueo. En Colombia nunca se crea riqueza: se saquea la que hay. Somos los descendientes, en la sangre y en el espíritu, de esos españoles ávidos del siglo XVI, que no vinieron a conquistar nada, como podría deducirse erróneamente de su apelativo de ‘conquistadores’, sino a saquear lo que hubiera e irse de vuelta a España a gastar el botín, dejando a sus espaldas una tierra arrasada. Parece ser que el incendio del Templo del Sol en Sugamuxi duró varias semanas —algunos dicen que cinco años— sin que a la soldadesca de Rendón se le ocurriera intentar apagar el fuego: seguía saqueando.

¿No es exactamente eso lo que al cabo de 500 años sigue sucediendo en casos tan diversos como el de la quiebra de la Clínica Shaio, saqueada suicidamente por sus trabajadores?; ¿o el de los Patios de la Circulación, donde los vigilantes saquean impunemente los vehículos retenidos; ¿o el de las Empresas Públicas de Cali, tomadas a saco por un contubernio de gerentes, sindicalistas y alcaldes? Hay que ver cómo quedan las casas incautadas de los narcos después de que por ellas ha pasado un bloque de búsqueda de la Fiscalía saqueando la grifería de oro y un parche de indigentes saqueando los colchones. Hay que ver cómo quedan los pueblos cuando pasan las Farc saqueando la Caja Agraria e incendiando lo demás. Hay que ver cómo quedó, ya que la menciono, la Caja Agraria en su conjunto, tras el paso de los políticos, los gerentes, los sindicatos. Cómo quedó el poderoso río Magdalena después de que lo saquearan los pescadores con dinamita, los madereros, los ganaderos, los petroleros, los guerrilleros, los paramilitares. Cómo quedan las selvas cuando pasan por ellas los colonos con sus hachas, los narcos con sus cocales, la Policía con sus fumigaciones. Cómo quedan las ciudades cuando llegan, como el caballo de Atila, los urbanizadores piratas con sus concejales.

¿Se acuerdan ustedes de aquello que, por novedoso, se llamó “el robo de Caldas”? Desde entonces se han robado también todos los demás departamentos. ¿Recuerdan ese paraíso terrenal que fue, en tiempos, la isla de San Andrés? Pues para allá va también Providencia (y ambos, para Nicaragua).

¿Ustedes conocieron los Llanos Orientales con venados y chigüiros, la Sabana de Bogotá con palomas y patos? Y no les voy a preguntar por cosas demasiado remotas, como el Canal del Dique con manatíes y caimanes; pero ¿se acuerdan de la carrera 17 de Bogotá con esos buses eléctricos que se llamaban trolleys? Yo pude ver, todavía en mi adolescencia, los últimos trolleys bogotanos abandonados en un potrero de la Lotería de Cundinamarca, sin ruedas ni ejes, como osamenta de elefantes, cuando ya de la Empresa Distrital de Transportes saqueada hasta la médula no quedaba más vehículo que el Mercedes Benz del gerente, que después lo vendió.

Pero no es sólo que los colombianos saqueemos el Estado, que nos saquea a su vez. También nos saqueamos los unos a los otros. Es el caso de la reiterativa crisis del sector financiero, en la cual los dueños de los bancos los dejan convertidos en cascarones vacíos que el Estado se apresura a rellenar

para que sean saqueados y quebrados de nuevo por banqueros que huyen a Costa Rica o Panamá. (Ahora han venido banqueros españoles a rescatarlos. “Rescate” se llamaba, en tiempos de la conquista, el hecho de cambiar baratijas de vidrio por oro de ley. Porque, como hace 500 años, además de saquearnos nosotros mismos ayudamos a que nos saqueen nuevos conquistadores: empresas multinacionales del petróleo, de la electricidad, de las comunicaciones, de la construcción de metros o de la repavimentación de calles; o, por supuesto, de armamento).

Todos saqueamos aquí. Desde los congresistas que saquean al Congreso hasta los ‘desechables’ que saquean los carros de los congresistas. Cuando el famoso 9 de abril del año 48, el pueblo —ese que los saqueadores de arriba llaman “pueblo soberano”— salió a las calles a saquear ferreterías y licoreras, así como el Palacio Arzobispal, desde donde los arzobispos llevaban varios siglos saqueando al pueblo.

Mucho se ha hablado, en los últimos 20 años, de nuestra “cultura de la violencia”. Sería bueno que los investigadores académicos estudiaran también un poco nuestra cultura del saqueo.

¿Qué tipo de texto y de escrito es?

Identifica la tesis del texto

Reorganiza la estructura del texto

¿Qué tipos de argumento utiliza el autor?

¿Cuál es el propósito del autor del texto?

Distingue e identifica el cierre y la conclusión del texto leído

Ejercicio 6:

ELOGIO DE LA MUJER BRAVA

Por Héctor Abad Faciolince

“Estas nuevas mujeres, si uno logra amarrar y poner bajo control al burro machista que llevamos dentro, son las mejores parejas.”

A los hombres machistas, que somos como el 96 por ciento de la población masculina, nos molestan las mujeres de carácter áspero, duro, decidido. Tenemos palabras denigrantes para designarlas: arpías, brujas, viejas, traumatadas, aprovechadas, solteronas, amargadas, marimachas, etc. En realidad, les tenemos miedo y no vemos la hora de hacerles pagar muy caro su desafío al poder masculino que hasta hace poco habíamos

detentado sin cuestionamientos. A esos machistas incorregibles que somos, machistas ancestrales por cultura y por herencia, nos molestan instintivamente esas fieras que en vez de someterse a nuestra voluntad, atacan y se defienden.

La hembra con la que soñamos, un sueño moldeado por siglos de prepotencia y por genes de bestias (todavía infrahumanos), consiste en una pareja joven y mansa, dulce y sumisa, siempre con una sonrisa de condescendencia en la boca. Una mujer bonita que no discuta, que sea simpática y diga frases amables, que jamás reclame, que abra la boca solamente para ser correcta, elogiar nuestros actos y celebrarnos bobadas. Que use las manos para la caricia, para tener la casa impecable, hacer buenos platos, servir bien los tragos y acomodar las flores en floreros. Este ideal, que las revistas de moda nos confirman, puede identificarse con una especie de modelito de las que salen por televisión, al final de los noticieros, siempre a un milímetro de quedar en bola, con curvas increíbles (te mandan besos y abrazos, aunque no te conozcan), siempre a tu entera disposición, en apariencia como si nos dijeran "no más usted me avisa y yo estoy a su disposición", siempre como dispuestas a un vertiginoso desahogo de líquidos seminales, entre gritos ridículos del hombre (no de ellas, que requieren más tiempo y se quedan a medias).

A los machistas jóvenes y viejos nos ponen en jaque estas nuevas mujeres, las mujeres de verdad, las que no se someten y protestan y por eso seguimos soñando, más bien, con jovencitas perfectas que lo den fácil y no pongan problema. Porque estas mujeres nuevas exigen, piden, dan, se meten, regañan, contradicen, hablan y sólo se desnudan si les da la gana. Estas mujeres nuevas no se dejan dar órdenes, ni podemos dejarlas plantadas, o tiradas, o arrinconadas, en silencio y de ser posible en roles subordinados y en puestos subalternos. Las mujeres nuevas estudian más, saben más, tienen más disciplina, más iniciativa y quizá por eso mismo les queda más difícil conseguir pareja, pues todos los machistas les tememos.

Pero estas nuevas mujeres, si uno logra amarrar y poner bajo control al burro machista que llevamos dentro, son las mejores parejas. Ni siquiera tenemos que mantenerlas, pues ellas no lo permitirían porque saben que ese fue siempre el origen de nuestro dominio. Ellas ya no se dejan mantener, que es otra manera de comprarlas, porque saben que ahí -y en la fuerza bruta- ha radicado el poder de nosotros los machos durante milenios. Si las llegamos a conocer, si logramos soportar que nos corrijan, que nos refuten las ideas, nos señalen los errores que no queremos ver y nos desinflen la vanidad a punta de alfileres, nos daremos cuenta de que esa nueva paridad es agradable, porque vuelve posible una relación entre iguales, en la que nadie manda ni es mandado. Como trabajan tanto como nosotros (o más) entonces ellas también se declaran hartas por la noche y de mal humor, y lo más grave, sin ganas de cocinar. Al principio nos dará rabia, ya no las veremos tan buenas y abnegadas como nuestras santas madres, pero son mejores, precisamente porque son menos santas (las santas santifican) y tienen todo el derecho de no serlo.

Envejecen, como nosotros, y ya no tienen piel ni senos de veinteañeras (mirémonos el pecho también nosotros y los pies, las mejillas, los poquísimos pelos, el sobrepeso, las canas), las hormonas les dan ciclos de euforia y mal genio, pero son sabias para vivir y para amar y si alguna vez en la vida se necesita un consejo sensato (se necesita siempre, a diario), o una estrategia útil en el trabajo, o una maniobra acertada para ser más felices, ellas te lo darán, te dirán que hacer, buscarán junto a ti la solución, no las peladitas de piel y tetas perfectas, aunque estas sean la delicia con la que soñamos, un sueño que cuando se realiza ya ni sabemos qué hacer con todo eso.

Los varones machistas, somos animalitos todavía y es inútil pedir que dejemos de mirar a las muchachitas perfectas. Los ojos se nos van tras ellas, tras las curvas, porque llevamos por dentro un programa tozudo que hacia allá nos impulsa, como autómatas. Pero si logramos usar también esa herencia reciente, el córtex cerebral, si somos más sensatos y racionales, si nos volvemos más humanos y menos primitivos, nos daremos cuenta de que esas mujeres nuevas, esas mujeres bravas trabajan, producen, confían, pero también exigen, joden y protestan, son las más desafiantes y por eso mismo las más estimulantes, las más entretenidas, las únicas con quienes se puede establecer una relación duradera, porque está basada en algo más que en abrazitos y besos, o en coitos precipitados seguidos de tristeza. Esas mujeres nos dan ideas, amistad, pasiones y curiosidad por lo que vale la pena, sed de vida larga y de conocimiento.

Vamos hombres, por esas mujeres bravas pero no mantenidas!

¿Qué tipo de texto y de escrito es?

Identifica la tesis del texto

Reorganiza la estructura del texto

¿Qué tipos de argumento utiliza el autor?

¿Cuál es el propósito del autor del texto?

Distingue e identifica el cierre y la conclusión del texto leído

Ejercicio 7:

Lee los siguientes textos y después de leer responde para cada uno de ellos

¿Qué tipo de texto y de escrito es?

Identifica la tesis del texto

Reorganiza la estructura del texto

¿Qué tipos de argumento utiliza el autor?

¿Cuál es el propósito del autor del texto?

Distingue e identifica el cierre y la conclusión del texto leído

Texto 1: Por qué es tan malo Paulo Coelho

Por: **Héctor Abad Faciolince** | Domingo, 28/02/2010 04:18 PM | Versión para imprimir

Traducido a 56 idiomas, publicado en 150 países, con más de 54 millones de libros vendidos, a Paulo Coelho hay que reconocerle al menos una virtud: es una mina de oro para sí mismo y para las editoriales. En su libro

de mayor éxito, *El alquimista* (1988), un pastor de ovejas andaluz viaja hasta las pirámides de Egipto en busca de un tesoro. Antes de llegar a su destino se encuentra con el gran mago que posee los dos pilares de la sabiduría alquímica, es decir, sabe destilar el *elíxir de la larga vida* y ha fabricado un huevo amarillo, la *pedra filosofal*, con cuya ralladura se puede convertir en oro cualquier otro metal.

En su viaje hacia las tumbas de los faraones el alquimista le ha revelado al muchacho otro secreto: “Cada hombre sobre la faz de la tierra tiene un tesoro que lo está esperando”. Luego le explica que si no todos encontramos este tesoro personal, es porque “los hombres ya no tienen interés en encontrarlo”. Sospecho que muchos desgraciados se consuelan creyendo semejante ingenuidad. Vista descarnadamente, es sólo una simpleza o una pía ilusión. Sin embargo hay algo que tenemos que conceder, y es que sin duda Paulo Coelho encontró su propio tesoro, en cierto sentido su *pedra filosofal*: la ralladura sosa y rosa y empalagosa de su prosa se convierte —como por arte de magia— en oro editorial, en millones de copias de consumo masivo de mediocridad. Pero ¿cómo lo hace? ¿Y por qué, siendo un escritor tan rudimentario en el uso del lenguaje, tan pobre en el pensamiento y tan elemental en sus recursos estilísticos, consigue tocar la sensibilidad de tanta gente?

No voy a dar la respuesta más obvia e inmediata, la que todos dan: Si Coelho vende por sí solo más libros que todos los demás escritores brasileños juntos, esto se debe precisamente a que sus libros son tontos y elementales. Si fueran libros profundos, complejos literariamente, con ideas serias y bien elaboradas, el público no los compraría porque las masas tienden a ser incultas y a tener muy mal gusto. Claro que en los millones de ejemplares vendidos hay algo de esto. Pero también existen muchísimos libros tan malos como los de Coelho que no tienen ningún éxito y, al contrario, hay unos cuantos libros excelentes y literariamente impecables que se venden por millones. En vez de tranquilizarnos con respuestas facilistas y tautológicas (el vulgo es vulgar, el mercadeo vende), conviene examinar con cuidado los libros de Coelho y no desdeñarlos de entrada con altivo esnobismo. Me he impuesto el ejercicio de leerlos para tratar de descubrir en qué estrategias temáticas y narrativas podría residir su extraordinario éxito editorial.

La primera respuesta que me di, apenas empezando la lectura de algunos de sus libros, fue que quizá Coelho disfrazaba de misterio y asombro las puras tonterías. Oigan esta, por ejemplo: “Era un día caluroso y el vino, por uno de estos misterios insondables, conseguía refrescar un poco su cuerpo”. De verdad, qué misterio insondable que un líquido quite la sed. Después me di cuenta de que sus técnicas narrativas no se agotan en la simple estupidez; son algo más hábiles y algo menos burdas.

Para empezar, los libros de Coelho explotan hábilmente un universal humano: nuestra fascinación por los poderes de adivinación y conocimiento sobrenaturales. Ya Thomas Hobbes en su clásico *Leviatán* (1651) señalaba la irresistible atracción (y por lo tanto el fácil engaño) que padecemos los seres humanos ante todo tipo de presagios. Es una tradición muy antigua (una socorridísima mina de oro, una *pedra filosofal*) explotar esta debilidad de nuestra psicología. Copio el resumen que hace Hobbes de estos engaños, el cual es preciso y exhaustivo, y parece a su vez un resumen de las técnicas de seducción esotérica que Coelho utiliza en sus libros:

“Así se hizo creer a los hombres que encontrarían su fortuna en las respuestas ambiguas y absurdas de los sacerdotes de *Delfos, Delos, Ammon* y otros famosos oráculos, cuyas respuestas se hacían deliberadamente ambiguas para que fueran adecuadas a las dos posibles eventualidades de un asunto (...). A veces en las frases desprovistas de significado de los locos, a quienes se suponía poseídos por un espíritu divino: a esta posesión se la llamaba entusiasmo, y a estos modos de predecir acontecimientos se les denominaba *teomancia* o *profecía*. A veces en el aspecto que presentaban las estrellas en su nacimiento, a lo cual se llamaba *horoscopia*. A veces en sus propias esperanzas y temores, en lo llamado *tumomancia* o presagio. A veces en las predicciones de los magos, que pretendían conversar con los muertos, a lo cual se llamaba *nigromancia*, conjuro y hechicería, y no es otra cosa sino impostura y fraude. A veces en el vuelo casual o en la forma de alimentarse las aves, lo que llamaban *augurio*. A veces en las entrañas de los animales sacrificados, a lo que llamaban *aruspicina*. A veces en los sueños; a veces en el graznar de los cuervos o el canto de los pájaros. A veces en las líneas de la cara, a lo que se llamaba *metoposcopia*; o en las líneas de la mano, *palmisteria*; o en las palabras casuales, *omina*. A veces en monstruos o accidentes desusados, como eclipses, cometas, meteoros raros, temblores de tierra, inundaciones, nacimientos prematuros y cosas semejantes, lo que se llamaba *portentay ostenta*, porque parecían predecir o presagiar alguna gran calamidad venidera. A veces en el mero azar, como en el acertijo de cara y cruz, en el juego de elegir versos de Homero y Virgilio, y en otros vanos e innumerables conceptos análogos a los citados. Tan fácil es que los hombres creen en cosas a las cuales han dado crédito otros hombres; con donaire y destreza puede sacarse mucho partido de su miedo e ignorancia”.

Veamos de qué manera, “con donaire y destreza”, Paulo Coelho le saca partido a nuestra credulidad, a nuestras debilidades y a nuestra ignorancia. Me limitaré inicialmente a *El alquimista*, su obra más leída, pero el mismo procedimiento se puede rastrear en otros libros suyos. El pastor de ovejas andaluz, al principio del cuento, tiene un sueño y va donde una adivina para hacérselo interpretar. Qué deleite; la gitana no sólo le interpreta el sueño (“los sueños son el lenguaje de Dios”) sino que también le lee la mano. Los sueños del protagonista son el leitmotiv del libro, y es a través de ellos como poco a poco se acerca a su tesoro en el periplo Andalucía-Pirámides-Andalucía.

Para que un mago cobre prestigio como persona capaz de predecir el futuro, mucho le conviene obrar el prodigio de adivinar el pasado. Éste es el paso siguiente en el libro de Coelho: un adivino escribe sobre la arena los episodios más significativos del pasado del joven protagonista, incluyendo la primera vez que se hizo la paja. Cabe aclarar que esta íntima revelación se expresa con palabras mucho más recatadas: “Leyó cosas que jamás había contado a nadie, como (...) su primera y solitaria experiencia sexual”.

Texto 2: Contra Silvestre Dangond

Desde posar para su nuevo disco vestido de camuflado y con armas, hasta tocarle los testículos a un niño: es un simple provocador. El periodista Alberto Salcedo Ramos, experto en vallenato, dice por qué Silvestre Dangond no pasa de ser un insulto.



Forzado por el compromiso de escribir esta diatriba, reviso en YouTube los videos del cantante Silvestre Dangond. Llevo una hora padeciendo sus brincos grotescos, sus alaridos ramplones, su tremenda agresividad. Yo ya sabía que es un patán de siete suelas, lo que me pregunto ahora es si tiene algún límite. A juzgar por lo que he visto en este ratico, la respuesta es no: primero le pellizcó los testículos a un niño que se subió a la tarima para imitarlo, después gritó a los cuatro vientos que él gana mucha plata, luego intercambió agravios con su colega Peter Manjarrés, más adelante dijo que algunos malquerientes lo acusan de “ser marica”.

En este punto fue particularmente rudo: agitando la mano con fuerza advirtió que él es “un varón, varón, varón, varón, varón”, y a continuación invitó a sus enemigos a “que se pongan” para demostrarles su hombría. No explicó cómo quiere que se pongan, pero se entiende que es en cuatro.

Dangond se da bombo, gruñe, provoca, insulta. Su boca no recibe órdenes del cerebro sino del aparato digestivo: más que hablar, excreta; vomita en tiempo real, sin ninguna revisión previa, todo lo que se le va ocurriendo según las emociones del momento. No es gratuito que en el diccionario de la RAE la segunda acepción de la palabra “silvestre” sea “inculto, agreste y rústico”. Por lo menos hay que reconocerle al tipo que tiene el nombre bien puesto.

Me atrevería a decir, sin embargo, que Dangond es mucho más que “inculto, agreste y rústico”. Para demostrarlo estoy buscando los argumentos en estos videos de YouTube. Con lo que he visto hasta ahora ya podría considerarlo un personaje dañino. Les envía a sus seguidores un mensaje peligroso: para triunfar hay que ser atrabiliario y andar por ahí con una actitud irresponsable. Si tus conciertos se llenan, si tus discos se venden, si tu casa disquera te consiente, si los periodistas de farándula te lisonjean, ¿a quién coño le interesa cómo te comportes? Así que reparte ultrajes a diestra y siniestra, chico, escandaliza, putea a quien te dé la gana, agárrate los huevos en público o agárraselos a cualquier niño que se te acerque, sé irrespetuoso, actúa como un bárbaro. Nada malo te va a suceder. Mientras más vulgar seas, más te aplaudirán; mientras más imprudencias cometes, más te destacarán en los medios.

¿Cómo fue que este ser de modales tan repulsivos se convirtió en un fenómeno de masas? Sencillo: pareciéndose al país que lo endiosa. No nos engañemos: la Colombia de los irascibles tiene a Silvestre como su patrón en la música, del mismo modo que tiene al doctor Álvaro Uribe Vélez, otro capo de las emociones primarias, como su patrón en la política. Ambos son dignos exponentes de la mentalidad pendenciera

arraigada entre nosotros. Aún me pregunto por qué los votantes del canal The History Chanel no escogieron a Dangond como el segundo gran colombiano.

Pero volvamos a los videos. He visto varias veces el episodio del niño. No solo es repudiable que Dangond le agarre los testículos: también lo es que se saque del bolsillo un fajo de billetes y, como si fuera un vulgar narco, se los obsequie al muchachito. Cada nuevo capítulo de Dangond siendo Dangond excita los ánimos: hay insultos de quienes lo celebran, hay insultos de quienes lo critican. Al pie de esta diatriba que estoy escribiendo, en el foro de los lectores, van a ver cómo se arma una trifulca entre quienes lo aman y quienes lo desprecian. Esa es otra de las razones por las cuales considero que su actitud es peligrosa: en un país colmado de gente incendiaria, él se exhibe en público con un galón de gasolina en la mano izquierda y una caja de fósforos en la derecha. Inflama, azuza, despierta pasiones básicas, induce a la bronca. Y todo eso lo hace en sus conciertos, ante multitudes enardecidas por el licor.

A ratos Silvestre Dangond no parece un cantante sino un matón de cine. Chuck Norris, pongamos por caso. En tales momentos no luce tan interesado en cantar como en ajusticiar a alguien: un colega, un enemigo anónimo, e incluso algún seguidor de los que pagaron para verlo. Es lo que pienso al ver la siguiente escena grabada durante una de sus presentaciones. Juancho de la Espriella toca el acordeón, Silvestre empieza a pegar sus saltos de chimpancé. La cámara, que se encuentra diagonal a la tarima, lo enfoca de abajo hacia arriba, un encuadre apropiado para su ego agrandado. Lleva una camisa de mangas sisas que parece sacada del guardarropas de Rambo.

De pronto aparece en primer plano la mano levantada de un hombre presumiblemente borracho: el tipo blande el dedo del corazón una y otra vez. Silvestre podría —debería— ignorarlo. Al fin y al cabo, está haciendo el trabajo por el cual le paga su público. Si los cantantes tuvieran que andar por ahí escarmentando a cada espectador impertinente que les sale al paso, los conciertos no serían un escenario de gozo sino un campo de guerra. Pero esperar que Silvestre el agreste opte por la mesura es como pretender que los cerdos dejen de revolcarse en el lodo.

Así que Dangond interrumpe la canción y se dedica a increpar al borracho:

—Le prometí a mi mujer y a mis hijos no ponerme a peleá con nadie en tarima, pero yo te voy a decí una cosa a ti: ese deo te lo vas a tené que meté tú mismo ya sabes por dónde. Y te lo chupas de paso, pendejo.

Tras un instante de silencio escupe una amenaza extraña.

—Si sigues jodiendo, te mando los cascos rusos que tengo aquí, pendejo.

¿Cascos rusos? Caramba, caramba. Si Silvestre los usa para intimidar es porque son intimidantes. Me pregunto si serán unos señores brutales como los paramilitares que tanto daño han causado en su región, esos asesinos que cortan cabezas con motosierras y a los que, por casualidad, les gusta utilizar prendas bélicas como las que le fascinan a Dangond. Qué miedo. Me aterra, además, descubrir súbitamente otra coincidencia: el actor que

encarnó a Rambo en el cine se llama Sylvester.

Siempre me ha intrigado que Dangond se vea a sí mismo como un guerrero ajusticiador. En la portada del CD que presentó recientemente aparece retratado como un Rambo del trópico: gafas militares, ropa camuflada, fusil de asalto, canana atravesada en el pecho, rostro de gánster. El título del álbum nos permite atar ciertos cabos: La novena batalla. Con razón tanto alboroto, tanta rabia. Por fin venimos a confirmar que cada trabajo musical suyo es una guerra. Ya lo dije: a ratos, en la tarima, Dangond tiene más vínculos con Chuck Norris que con Alejo Durán: no canta, dispara. Dispara insultos, gritos, frases de mal gusto, versos estúpidos, gestos corporales excesivos como los de un atleta pasado de doping.

Durante el lanzamiento de ese álbum reciente, por cierto, Dangond volvió a dejar en claro que su patanería no conoce límites. De repente, mientras cantaba, dijo que cuando a él lo ven sus competidores en las esquinas “se les pone así” (y en este punto hizo con los dedos índice y pulgar la seña de un pipí encogido por el susto). A continuación dio un paso al frente y amenazó con abrirse la bragueta, un gesto comparable con el del francotirador que en el momento de urgencia acerca la mano al gatillo. Lo dicho: para la psiquis enferma de Silvestre hasta el pene es un arma de destrucción masiva.

Hubo otro momento del video que resalté en mis apuntes de trabajo: fue cuando empezó a cantar *Lo ajeno se respeta:*

El que enamore a mi mujé

Yo le enamoro la de él.

Como si la canción no fuera ya lo suficientemente abominable, Silvestre Dangond le añadió en la presentación un verso y un gesto nuevos que contribuyeron a hacerla más vil. El gesto fue levantar el dedo del corazón como el borracho del otro video. Y el verso —horror de horrores— fue el siguiente:

El que enamore a mi mujé

Le puyo el jopo (ano) a la de él.

Las canciones de Dangond, aunque no hayan sido escritas por él, reflejan fielmente su estilo violento y chabacano. Por eso las escoge, por eso las canta. A una mujer le advierte: “Me vuelve loco tu hermosura / pero pendejo no soy”. A otra le dice que prefiere nombrarla como “la difunta” porque para él ya está muerta.

Después de gruñirles a sus enemigos, insultar a los borrachos del público, agarrarle los testículos a un niño, amenazar con chuzarle el ano a una mujer, pisotear el legado de los juglares vallenatos e imponer el matoneo donde antes reinaba la poesía, Dangond cierra el círculo asesinando alegóricamente a las musas de sus cantos. Su asesor de imagen debería sugerirle que en este punto, ya como un macho victorioso, eructe, se tire un

pedo y haga un disparo al aire.

Supongo que cuando Dangond conozca mi diatriba me mandará sus cascos rusos. Adelante, Sylvester: gana tu décima batalla eliminándome. Yo no quisiera morirme todavía, lo admito, pero me gusta más la idea de ser tu difunto que la de soportar tu ordinariéz.

DESPUÉS DE LEER:

Escoge el texto que más te llamó la atención, el que consideras mejor escrito y da cinco razones por las que te convenció.

Anexo O Material subrayado en la segunda parte de la investigación

ACOSO ESCOLAR
Escudo octubre 11, 2016 by Milareza Martín-Lagos

El veneno del silencio

Hace tiempo que quiero hablar del acoso, pero se un tema tan aburrido que siempre encontraba una excusa para no enfrentarme a la hoja en blanco. Han pasado cinco meses desde la última vez que me senté frente al ordenador. Fue mi entrevista a Paula la que me iluminó el camino. Mi querida adolescente con TDAH me contó lo que había sufrido en la primaria, sólo por ser diferente. A mi Paula, el colegio le ha costado muchas lágrimas, insultos y malos tratos, que muchas veces pasaron desapercibidos entre los profesores y convirtieron sus receros en un infierno. Ella no quiere hablar de eso. Si le preguntas, comienza de verfilón y enseguida añade: ahora estoy bien. "Si ellos no quieren nada conmigo ellos se lo pierden". Demoleador. Todos necesitamos relacionarnos y estas líneas destilan cierto regusto amargo envuelto con un gran lazo de tristez.

Paula me dio la clave. Sus palabras me dolían como me duelen las de mi príncipe cuando llora porque se sabe diferente y siente que le marcan por ello. No, él no lo ha sufrido acoso. O por lo menos eso creo. Porque como dice el doctor Sigmund no se llega de un día para otro a situaciones como las de Diego, el niño de Villaverde que se suicidó porque ya no podía más, o terminas postrada en la cama de un hospital con una niña de Palma. Estos niños han sufrido un proceso de vejaciones que les hace sentir culpables y que callan por vergüenza. El día que un niño agredido habla, si es que llega ese día, es porque ya no puede más. Su vida es un infierno y ya no sabe qué hacer con ella.

El problema es ya así que va a tener politicamente incorrecto es que los colegios ante un caso de acoso procuran tapar, que no se haga mucho ruido, que se seque en las noticias. La Comunidad de Madrid (es la que yo conozco) tiene establecido un protocolo. Cada vez hay más información, si. No creo que esto sea algo nuevo. Los niños son muy crueles, es cierto. Es nuestra responsabilidad educarles en la diversidad. Y es por ahí por donde se escapan todos los tiros.

El 14 de octubre se cumple un año del suicidio de Diego. El pequeño se tiró por la ventana de un quinto piso porque ya no podía más. Tuvo la sangre fría de **dejar una carta**. "Papa, mamá espero que algún día podáis odiarme un poquito menos (...) Yo no aguanto ir al cole y no hay otra manera de no ir". Pese a la misiva del niño y al testimonio de varios padres que aseguraron que había problemas de acoso en el colegio, la Policía descartó que se tratara de un caso de "hulligan"; y la juez de Instrucción 1 de Leganés se dispuso a archivar la causa. La madre no se rindió y siguió peleando. ¿Por qué la Fiscalía de Menores archiva la mayoría de estos casos? Ahí lo dejo. Ahora no voy a ejercer de periodista, soy madre y por eso dejo la pregunta en el aire.

Lo he dicho mil veces, los planes educativos se basan en cumplir o no cumplir objetivos. Si llegas pasas, si no llegas te quedas. Tratamos a los niños como una masa y premiamos la igualdad no la equidad. ¿Que les estamos enseñando? Pues eso, que todos somos iguales y el desigual, el raro, el empujón, el que le cuesta... ese las pasa canutas.

Lo simplifico. La mayoría de los niños en el patio juegan al fútbol, si a uno no le gusta el fútbol, ¿qué? Ese es el friki e inmediatamente se queda con el **sanbenito**. Desde el punto de vista de un adulto, puede parecer una tontería, pero para un niño de primaria es lo más parecido al infierno. Nosotros lo vemos normal.

Cuántas veces los colegios vuelven la vista atrás y no dan importancia a grandes puntos de la vida.

Si mi príncipe no tiene grandes problemas es porque, en su día, claudicó. Ahora su mayor problema es que le acusan de ser un manita con el balón y que cada vez que intenta entrar a jugar al Clash Royal, en una comunidad *online* que han creado algunos de su clase, siempre hay alguien que le echa. Yo le quito importancia, pero él lleva contadas las veces que le han echado y... son más de 20. ¿Cosas de niños! O no.

¿Cómo luchar contra el acoso? Yo no tengo la varita mágica, pero si veo cuantas veces los colegios vuelven la vista atrás y no dan importancia a esas pequeñas puntas de lanza que son el caldo de cultivo del acoso.

Como os podréis imaginar, soy miembro de multitud de comunidades de padres de niños con TDAH, incluso de adultos con TDAH, y cada vez que se publica un tema de acoso en los medios, las páginas se llenan de ejemplos,

Anexo P Publicación virtual

Es seguro | https://es.calameo.com/read/0052058315f159fa0fa15

calameo

¿Sufre usted de fiebra o sabañón el celular?



Por: Edgar Castellanos

De fama mundial y el término proviene de la expresión en inglés 'too mobile' (muy móvil) y sirve para explicar el mundo emocional que sienten algunas personas cuando no están cerca de sus teléfonos celulares. Esta condición se clasifica dentro de las nuevas enfermedades que emergen por la aparición y el uso masivo de las nuevas tecnologías.

Según un estudio realizado por expertos españoles, el 33 por ciento de los usuarios de teléfonos celulares sufre de esta fiebra. Otro estudio revela que los hombres son los más afectados con un 36 por ciento, mientras las mujeres tienen un 48 por ciento, también se reveló que los jóvenes son más propensos ya que "Mensaje de texto y chat predomina en su forma de interactuar, por lo tanto sus emociones se notan en sus mensajes comerciales en sus vidas".

En el estudio se menciona que los principales síntomas son ansiedad, inestabilidad, agresividad y dificultad para concentración. Estos síntomas se presentan cuando el celular no está cerca, cuando le queda poca batería o cuando se encuentran en un área que tiene poca cobertura o mala señal. Otro síntoma es que cuando está en un sitio donde el celular no está permitido (como, hoteles, aviones, entre otros), la persona sufre de estrés. Al igual que se fundamenta sobre la manera de salir de un lugar para revisar el teléfono.

Además, muchos los robes y reacciones para aumentar los momentos de angustia por la pérdida de un aparato que suele convertirse días precedidos por los usuarios, como la agitación telefónica, fatiga y cansancio de correo electrónico.

Los psicólogos españoles del grupo ISP Hospitalario afirman que los principales síntomas de fiebra de tecnología, concentrando inestabilidad en el ánimo, agresividad y dificultad de concentración, con los que tienen teléfonos inteligentes, porque son los aparatos que más actividades permiten realizar, por lo que la dependencia a las mismas se acentúa.

Para evitar caer en esta dependencia se recomienda, Eriksson Muñoz aconseja apagar el teléfono por la noche a partir de determinada hora, hacer minutos de desfogar en una habitación distinta de la que son sus dormitorios, restringiendo por 30 minutos el uso de dispositivos móviles, y en el tiempo se capar de dejar el móvil en casa.

Esta nueva patología también está siendo estudiada por expertos de la Universidad de Kansas, en Estados Unidos, y por investigadores británicos.

Multi-Redes de <http://www.stereogram.com/0052058315f159fa0fa15>

La sociedad y los teléfonos celulares

Por: Edgar Castellanos



Los celulares desde su creación en el 3 de abril de 1973 han evolucionado, pero su mayor evolución fue a partir del 2000 cuando los teléfonos empezaron a traer desde sus pantallas imágenes incorporadas volviéndolos indispensables para una sociedad moderna en la que se necesita mayor eficiencia en poco tiempo. Los teléfonos celulares son cada vez más importantes por su gran cantidad de funciones y la posibilidad de descargar más APP que nos facilita la comunicación como la mensajería instantánea, las redes sociales y otros que nos entretienen nos hace pasar tiempo.

Nunca se pensó que los teléfonos celulares podrían llegar tan lejos, pasando de teléfonos de pantalla en escala de grises con botones a celulares con pantalla táctil y HD en un lapso de 6 años. Se sabe muy bien que los teléfonos celulares nos ayudan todos los días y nos facilitan el diario vivir, pero como todo el problema inicia cuando se abusa. Este fenómeno se denomina nomofobia, el término proviene de la expresión en inglés 'too mobile' (muy móvil) y no es una adicción tradicional, como el consumo de sustancias psicoactivas, sino, un problema en el comportamiento grave que cada vez empeora.

Un estudio realizado por la empresa Digital Lab, indica que 82,5% de las mujeres y 69,8% de los hombres sufren algunos síntomas de estrés y ansiedad cuando por algún motivo no pueden acceder a la red desde su celular o bien porque éste se les olvidó. El psicoanalista Enrique Novelli, miembro de la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA), sostiene que la tecnología no sólo es útil, sino necesaria, pero advierte:


"El celular se convirtió en una obsesión. Por ello se impulsaron los intentos de comunicación cara a cara. Cuando esto sucede, se crea una necesidad de comunicación que se vuelve parálisis en tanto que la ilusión de estar comunicándose cuando no lo están".

Estudios realizados por Common Sense Media revelan que el costo del 50% de los adolescentes sirven que son adictos a su móvil, haciendo de ellos la población más vulnerable frente a este problema, ya que esta población tiende a estar conectada a Internet todo el tiempo. Por esta razón cuando las personas del común se olvidan de su celular o cuando las cosas se pueden salir mal ya que, su vida social (real) podría tornarse mala, y en casos extremos las personas se aíslan de cualquier contacto con el mundo exterior haciendo de su teléfono la prioridad.

Es seguro | https://es.calameo.com/read/0052058315f159fa0fa15

calameo

Denunciación en la Guajira



Por: Ledy Ferreira


La Guajira no solo enfrenta la peor sequía en los 50 años, también viven el drama de ver a sus hijos morir de hambre; según las cifras de medicina legal han muerto 37 a 48 niños entre los años 2014 y 2015. Las causas por la mala la población está sufriendo de desnutrición son: la sequía extrema que lleva presentándose hace tres años, el abandono del Estado, la creciente de corrupción y el cierre de la frontera con Venezuela.

En marzo 2014 se dio a conocer una tibia interpuesta por Cesar Arismendi, director del departamento de planeación de La Guajira, contra el Estado colombiano para exigirle protección de los derechos humanos de los niños, especialmente de las niñas. El funcionario alegó que entre 2002 y 2013 murieron 2.569 niños menores de cinco años, los cuales, 278 sufrían de desnutrición y el resto sufría de patologías referentes a la falta de la buena alimentación.

La más común y reciente causa por la que los niños mueren de desnutrición es la corrupción, debido a que se roban las regalías que envía el gobierno para esta población y no hacen las obras que necesitan para afrontar las causas que trae la naturaleza. El contralor Edgardo Maya manifestó que será más restrictivo con los programas de alimentación.

El presidente Juan Manuel Santos designó un fiscal para que se investigue quienes se han atrevido a robar la comedia a estos niños, el mandatario hizo una petición un día después que la corte ordenara al gobierno discutir y ejecutar un plan para resolver las dificultades de la desnutrición y salud de los niños.

Denunciación en la Guajira



Por: Ledy Ferreira

En Colombia, en el departamento de La Guajira mueren los niños por causa de desnutrición; la mala administración y el mal gobierno de este departamento han mostrado cómo se roban las regalías que envía el gobierno nacional a este departamento. Esta problemática no solo viene desde años actuales, ya viene presentándose hace 30 años atrás.

Las cifras de muerte de niños desnutridos entre los años 2014 y 2015 son altas, debido a que han muerto más de 40 niños por la extrema sequía y el abandono del Estado de esta manera, los más afectados son los niños y los padres que sufren el drama de ver morir a sus hijos.

El presidente Santos aspió en el año 2016 un fiscal para que se encargara de revisar quién se atrevió a robar la comedia a estos niños, también dijo que se a ejecutar un plan para resolver las dificultades que están llevando los guajiros, y exigir que se les respeten sus derechos.

Javier Rojas, líder de la etnia wayana, le dijo a Blas Roldán que la población cada día se ve más afectada por las deficiencias en alimentos. Según los informes que se entregaron a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), en los últimos ocho años habrían muerto 4.770 niños de esta comunidad debido a problemas relacionados con alimentación y falta de agua potable.

La sequía no es la única culpable que estos niños mueran, el hambre, la corrupción y el maltrato hacen parte del problema. A raíz de esta problemática se generó un paro o manifestación del pueblo colombiano. El vocero del paro, Felipe Santiago Rodríguez, dijo que "La Guajira está cansada del abandono, la deuda y las promesas del presidente Juan Manuel Santos que no cumple nada de lo prometido hace grandes anuncios, pero nosotros demandamos del Gobierno Nacional sus soluciones estructurales a una crisis que es muy compleja".

Felipe Santiago Rodríguez está en lo cierto, debido a que las promesas que hace el presidente Santos a los guajiros no ha servido para nada porque más "regalías" nos ha cumplido con lo que dice. El gobierno no ha dado ninguna solución ante semejante crisis que viven los habitantes de este departamento de La Guajira. Por ello, todos los sectores sociales, se han unido al paro cívico, además La Guajira se declaró en huelga por hambre de mortalidad y desnutrición.

En conclusión el presidente Juan Manuel Santos, exige que se le respete los derechos a los guajiros, sin embargo él no está haciendo nada porque sus derechos sean respetados, ya que los guajiros llevan años de luchar a ver si algún día encuentran una solución ante el drama que viven.

Anexo Q Fotos

