

SECUENCIA DIDÁCTICA EN LA PRODUCCIÓN DE ARTÍCULOS DE OPINIÓN
PARA MOVILIZAR LA ARGUMENTACION Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN
ESTUDIANTES DEL GRADO 10-5 DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESPAÑA

PEDRO MENA GALVÁN
OSCAR MENA GALVÁN
MAESTRANDOS

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD ICESI
SANTIAGO DE CALI, ABRIL DE 2017

SECUENCIA DIDACTICA EN LA PRODUCCIÓN DE ARTÍCULOS DE OPINIÓN
PARA MOVILIZAR LA ARGUMENTACIÓN EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN
ESTUDIANTES DEL GRADO 10-5 DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESPAÑA

Tesis realizada para obtener el título de Magister en Educación

PEDRO MENA GALVÁN

OSCAR MENA GALVÁN

Directora de investigación

Mg. ALICE CASTAÑO LORA

Codirector

Mg. JUAN CAMILO ZÚÑIGA

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD ICESI

SANTIAGO DE CALI, ABRIL DE 2017

Tabla de contenido.

AGRADECIMIENTOS.....	6
Resumen.....	7
INTRODUCCIÓN	9
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
Modelo Pedagógico.....	11
1.2 Ausencia de la argumentación escrita en el aula	12
1.3 Resultados Pruebas Saber área de lenguaje grados 9 y 11.....	12
2. JUSTIFICACIÓN.....	14
3. OBJETIVOS	15
3.1 OBJETIVO GENERAL	15
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	15
4. MARCO TEÓRICO	16
4.1 Pensamiento y lenguaje.....	16
4.2 Escritura y pensamiento.....	18
4.3 Modelos cognitivos de la escritura.....	20
4.4 Pensamiento crítico y argumentación.....	21
4.4.1 ¿Qué es el pensamiento crítico?	21
4.5 Destrezas y subdestrezas intelectuales del pensamiento crítico.....	23
4.6 La argumentación desde una perspectiva discursiva	25
4.6.1 Estrategias discursivas argumentativas.....	26
4.6.2 Estructura discursiva argumentativa según Parodi y Núñez	29
5. METODOLOGÍA	34
5.1 Sistematización como investigación	34
5.2 Secuencia didáctica	35
5.2.1 Descripción de la secuencia didáctica	36
5.3 Contexto de la investigación	39
5.4 Sujetos de la investigación y muestra	40
5.5 Fuentes e instrumentos de recolección de datos	40
5.5.1 Formato 1. El diseño general de las secuencias didácticas.....	41

5.5.2 Formato 2. Planeación de los momentos de la SD	42
5.5.3. Formato 3. Definir momentos para el análisis	43
5.5.4 Formato 4. Primer nivel de análisis.....	44
5.6 Categorías de análisis.....	45
6. ANÁLISIS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA.....	47
6.1 El diagnostico	48
6.2 Primera categoría de análisis: Microestructura	49
6.3 Segunda categoría de análisis: Macroestructura	53
6.3.1 Nivel inicial.....	53
6.3.2 Nivel en desarrollo.....	55
6.3.3. Nivel de apropiación.....	56
6.4. Tercera categoría de análisis: Superestructura	56
6.4.1. La Tesis	56
6.4.2 La argumentación.....	58
6.5 Conclusión.....	61
6.5.1. Nivel inicial.....	61
6.5.2 Nivel en desarrollo.....	62
6.5.2. Nivel en apropiación.....	62
6.6 Comparación de las producciones finales frente a las producciones iniciales.....	63
6.6.1 Microestructura.....	63
6.6.2 Macroestructura.....	66
6.6.3 Superestructura	68
6.7 Condiciones que enmarcan el trabajo desde un enfoque sociocultural	74
6.8 Análisis de la argumentación y el pensamiento critico.....	75
6.9 La metacognición en el desarrollo de la escritura reflexiva y el pensamiento critico	83
7. Conclusiones.....	85
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88
9. Anexos.....	91
9.1 “Aprendizajes: un espacio para la reflexión”	91
9.2. Formato completo de análisis de la intervención.....	92
9.3. Formato general de la secuencia didáctica.	111

LISTAS DE TABLAS

Tabla 1. Destrezas y subdestrezas del pensamiento crítico	24
Tabla 2. Diseño general de las secuencias didácticas	41
Tabla 3. Planeación de los momentos de la SD	42
Tabla 4. Definir momentos para el análisis.....	43
Tabla 5. Primer nivel de análisis	44

LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 esquema arborizado de la argumentación de Van Dijk	32
Ilustración 2. Resultados de la Microestructura en los textos iniciales	49
Ilustración 3. Copia del texto de la estudiante E01 del grado 10-5	50
Ilustración 4. Copia del texto inicial E02. Grado 10-5	52
Ilustración 5. Resultado del análisis de la macroestructura.	53
Ilustración 6. Copia del texto inicial alumno E03. Grado 10-5	54
Ilustración 7. La superestructura- tesis	57
Ilustración 8. La superestructura-Argumentación	59
Ilustración 9. Superestructura - conclusión.....	62
Ilustración 10. Artículo de opinión final por la estudiante E01	64
Ilustración 11. Artículo de opinión por la estudiante E02.....	65
Ilustración 12. Movilización de la microestructura	66
Ilustración 13. Artículo de opinión final por la estudiante E03	67
Ilustración 14. Movilización de Macroestructura.	68
Ilustración 15. Artículo de opinión final por alumno E04.....	69
Ilustración 16. Movilización de la tesis.	70
Ilustración 17. Movilización de la Argumentación.....	72
Ilustración 18. Movilización de la conclusión.....	73
Ilustración 19. Copia del análisis argumentativo realizado al artículo de opinión	78
Ilustración 20. Destrezas y subdestrezas del pensamiento crítico	81

AGRADECIMIENTOS

A Dios por darnos la esencia y la capacidad de pensar y reflexionar

Al Ministerio de Educación Nacional por brindarnos esta oportunidad tan linda de mejorar nuestro quehacer pedagógico y realizar esta Maestría en Educación.

A la prestigiosa Universidad Icesi por acogernos en su campus para vivir esta experiencia tan hermosa.

A la Doctora Ana Lucía Paz Rueda por su apoyo y respaldo

A una gran Maestra, Alice Castaño, quien nos mostró el camino de repensar nuestras prácticas pedagógica para enseñar el lenguaje

A Juan Camilo por su asesoría y sus aportes tan valiosos

A nuestras familias que nos dieron la motivación, las fuerzas y su paciencia para realizar estos estudios

A nuestros compañeros de clase por su grata presencia estos dos años

A la Institución Educativa España y la Secretaria de Educación de Jamundí por su gestión y colaboración

A Lucila Galván por habernos dado sabiduría y la capacidad de discernir

Gracias de todo corazón.

Resumen

El aprendizaje de la producción del discurso escrito argumentativo está muy relacionado con el desarrollo de procesos metacognitivos superiores como el análisis y la reflexión, en virtud del proceso didáctico que se pone en escena al interior del aula y la situación problémica discursiva que se genera alrededor del mismo. Este trabajo de investigación muestra la implementación de una secuencia didáctica en la escritura de artículos de opinión para potenciar los dos elementos metacognitivos mencionados, y así movilizar el aprendizaje de la escritura reflexiva, concepto desarrollado por Mariana Miras y el pensamiento crítico desde el referente de la Asociación Filosófica Americana (Informe Delphi). Esta investigación abordó una metodología cualitativa - interpretativa, que permitiera no solo describir e interpretar la información, sino hacer una reflexión frente a las prácticas de enseñanza de la escritura. De esta manera, los estudiantes de la muestra realizaron un proceso de producción de los textos argumentativos mediante dos elementos que potenciaron la metacognición: la planificación textual y la reescritura de los textos, mediante la reflexión desde la situación comunicativa que planteaba su escrito y el aporte de sus compañeros. Al final se pudo evidenciar, la movilización de los aprendizajes en los estudiantes de manera significativa, fundamentalmente en el desarrollo de la estructura del texto argumentativo, las habilidades del pensamiento crítico y la escritura reflexiva. Todo esto fue posible también, con la participación y reflexión de los maestros que mediaron los procesos de enseñanza del lenguaje y que tuvieron en cuenta el contexto socio-cultural de sus estudiantes, así como sus necesidades e intereses para la implementación de la secuencia didáctica.

Palabras clave

Secuencia didáctica, enseñanza y aprendizaje del discurso argumentativo, escritura reflexiva, pensamiento crítico.

Abstract

The learning of the argumentative writing is closely related to the development of higher metacognitive processes such as analysis and reflection, by virtue of the didactic process that is staged within the classroom and the problematic discursive situation that is generated around the same. This research work shows the implementation of a didactic sequence in the writing of opinion articles to enhance the two metacognitive elements mentioned and thus, mobilize the learning of reflexive writing, concept developed by Mariana Miras and critical thinking from the referent of the American Philosophical Association (Delphi Report). This research addressed a qualitative - interpretative methodology, which would allow not only to describe and interpret the information, but also to reflect on the practices of teaching writing. In this way, the students of the sample carried out a process of production of the argumentative texts through two elements that fostered metacognition: textual planning and rewriting of texts through reflection from the communicative situation posed by their writing and the contribution of His companions. In the end, it was possible to demonstrate the mobilization of learnings in the students in a significant way, fundamentally in the development of the structure of the argumentative text, the skills of critical thinking and reflective writing. All this was also possible, with the participation and reflection of teachers who mediated the processes of language teaching and who took into account the socio-cultural context of their students, as well as their needs and interests for the implementation of the didactic sequence.

Key Words

Didactic sequence, learning and teaching of argumentative writing, language teaching, reflexive writing, critical thinking, argumentative structure.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación tiene como objeto de estudio la escritura de artículos de opinión como instrumento para potenciar el pensamiento argumentativo y la escritura reflexiva en educandos de grado décimo de la Institución Educativa España de Jamundí. En el desarrollo de este documento encontrará un recorrido conceptual, teórico y metodológico mediante el cual se describe de manera clara y puntual la forma como se llevó a cabo esta investigación de carácter educativo en el campo del lenguaje.

Inicialmente, se enuncian los aspectos que inciden en la configuración del problema que aqueja a la población objeto de estudio. Específicamente se analiza la escritura no como un acto potenciador en el aprendizaje del educando, sino como un paradigma que sigue teniendo un carácter mecánico e instrumentalista en la escuela. Este análisis se realiza en el planteamiento del problema, el cual es formulado a través de una pregunta que se constituye como elemento de hipótesis en esta investigación.

Posteriormente, se visualizan las metas u objetivos del trabajo, los cuales están centrados en la movilización de elementos didácticos que enriquecen la relación enseñanza – aprendizaje en la producción de textos argumentativos y que especialmente incidan en la transformación de las prácticas pedagógicas del lenguaje en la Institución. Estos propósitos, general y específicos, tienen en cuenta lo que se pretende alcanzar desde la implementación de estrategias didácticas y la obtención de datos que permitan realizar un análisis del aprendizaje de la producción de textos.

Por otra parte, este documento muestra los referentes teóricos que estructuran la puesta en escena del conjunto de elementos, relaciones y situaciones que configuran el andamiaje didáctico de la enseñanza del lenguaje desde una perspectiva sociocultural, pero especialmente, de la escritura reflexiva, desde una función epistémica, el discurso argumentativo y los conceptos que subyacen en el desarrollo

del pensamiento crítico. Sin duda, estos elementos fueron vitales para el diseño e implementación de la secuencia didáctica, la cual es el producto de la reflexión pedagógica y didáctica para el mejoramiento de la enseñanza y aprendizaje del lenguaje.

El diseño metodológico nos devela la manera como se llevó a cabo el trabajo de investigación. Un camino que se mostró lleno de particularidades y de detalles que enriquecieron el proceso de obtención, recolección, sistematización y análisis de datos a través de diferentes fuentes, e instrumentos. El análisis de la información es descrito mediante diferentes recursos y técnicas que sin duda, muestran claramente cómo se realizó el proceso de implementación de la secuencia didáctica.

Finalmente, se esbozan las conclusiones de la investigación que tienen que ver con el objeto de estudio, la escritura reflexiva y cómo ésta se relaciona con el aprendizaje de los educandos y de manera directa con el desarrollo del pensamiento crítico. Se espera que la lectura y el análisis de este documento brinden aportes en la búsqueda de nuevas alternativas didácticas que promuevan la transformación de las prácticas de enseñanza de la lengua.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Escribir para los estudiantes del grado 10-5 de la Institución Educativa España es un hábito académico que desarrollan en su cotidianidad escolar desde todas las áreas, pero que aún no trasciende de manera significativa en su proceso de aprendizaje por varias razones. Primero, no se plantea un ejercicio de escritura desde una función comunicativa, sino que responde a necesidades académicas en las diferentes asignaturas, incluida la clase de lengua Castellana. Segundo, estas necesidades planteadas implican ejercicios de escritura tendientes a transcribir textos o responder cuestionarios sobre los temas y realizar dictados, es decir, que la escritura se convierte en un acto mecánico y de transcripción que no trasciende a una esfera de construcción del pensamiento, ni tiene un propósito claro en el aprendizaje del estudiante. Tercero, no se visualiza una estrategia didáctica pertinente que implemente prácticas de enseñanza que movilicen la escritura reflexiva en el aprendizaje de los estudiantes. Se plantean actividades para producir textos de manera aislada, siguiendo una ruta temática en la cual los estudiantes no reflexionan sobre la forma como están desarrollando su escritura. Sin duda, se trata de un panorama complejo que requiere el cual es necesario profundizar en algunos aspectos.

Modelo Pedagógico

La institución Educativa España ha definido en su PEI abordar el modelo constructivista para implementarlo en sus prácticas pedagógicas y los procesos de aprendizaje en el aula. Sin embargo, la realidad muestra algo diferente. Los docentes de lengua no llevan a cabo prácticas para la enseñanza que develen la apropiación y pertinencia con ese paradigma. Se evidencian clases siguiendo unos contenidos temáticos desarrollando unas actividades para dominar el tópico en cuestión. El docente maneja la clase desde una perspectiva conductista en la cual el maneja el

discurso, los tiempos y el control de la misma. De hecho, la escritura se maneja como instrumento de corrección de comportamientos no deseados de los educandos. Tal situación se manifiesta en la realización de determinado número de planas o líneas cuando los estudiantes llegan tarde al colegio. Por tales razones no hay coherencia entre lo escrito en el PEI y lo que se ve en la realidad en cuanto al modelo pedagógico e indudablemente esta condición incide en el aprendizaje de la producción de textos desde la reflexión y el análisis.

1.2 Ausencia de la argumentación escrita en el aula

Analizando el problema de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura de textos, llegamos ahora a las tipologías textuales, específicamente, la argumentativa. Si bien, el plan de área y los planes de aula institucionales abordan los estándares y los DBA que se refieren a la argumentación, se manifiestan obstáculos y problemas en este aspecto. Los educandos no evidencian la conceptualización sobre la estructura de un texto argumentativo, ni una concepción clara de cómo abordar la escritura de este tipo de textos. Sus escritos no dan cuenta de un proceso de planificación, ni de una reflexión sobre la situación comunicativa del texto. Confunden la estructura argumentativa con la descriptiva o explicativa, teniendo problemas con la cohesión y coherencia de sus textos. Estos síntomas develan prácticas de mediación pedagógica inadecuadas, que no conectan al educando con su entorno sociocultural, ni con una visión transformadora de la enseñanza del lenguaje.

1.3 Resultados Pruebas Saber área de lenguaje grados 9 y 11.

Otro factor que genera preocupación son los bajos resultados de los educandos en la prueba de Lectura Crítica, específicamente, en producción textual. Los números

develan un problema en los aprendizajes de los estudiantes de grados superiores en este ámbito. Datos como los siguientes emanados por el MEN y el ICFES de las Pruebas Saber presentadas por los educandos de la IEE en el 2015 demuestran la problemática que se enuncia:

- El 84% de los estudiantes no prevé temas, contenidos, ideas o enunciados, para producir textos que respondan a diversas necesidades comunicativas.
- El 62% de los estudiantes no prevé el propósito o las intenciones que debe cumplir un texto, atendiendo a las necesidades de la producción textual en un contexto comunicativo particular.
- El 67% de los estudiantes no prevé el plan textual, organización de ideas, tipo textual y estrategias discursivas atendiendo a las necesidades de la producción, en un contexto comunicativo particular.
- El 47% de los estudiantes no da cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto, en una situación de comunicación particular.
- El 43% de los estudiantes no da cuenta de los mecanismos de uso y control de la lengua ni de la gramática textual que permiten regular la coherencia y cohesión del texto, en una situación de comunicación particular.

Estos resultados muestran la complejidad del problema del aprendizaje en la producción textual en la IEE, el cual está directamente relacionado con las prácticas de enseñanza que se imparten y que coinciden con el análisis realizado a lo largo de esta investigación. Esta reflexión del problema conlleva formular el problema a través de la siguiente pregunta:

¿Cómo movilizar la escritura reflexiva y el pensamiento crítico en el aprendizaje del discurso escrito argumentativo de los estudiantes del grado 10-5 de la Institución Educativa España?

2. JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo se enfoca en el desarrollo de competencias discursivas escritas, dirigido a los estudiantes del grado decimo de la Institución Educativa España. La premisa es contribuir al mejoramiento de la enseñanza de la producción de textos argumentativos teniendo en cuenta que esta tipología textual es la que menos se desarrolla en el aula. De hecho, los resultados que arrojan las pruebas externas - como lo veremos con mayor profundidad más adelante- muestran un desempeño bajo en el análisis argumentativo de los educandos. Por ello, se hace necesario hacer una reflexión de los factores que inciden desde lo pedagógico y lo didáctico en el bajo nivel de argumentación de la comunidad estudiantil de la IEE de Jamundí.

En ese sentido, este trabajo de investigación pretende abordar el diseño y la implementación de una secuencia didáctica que movilice el aprendizaje de la escritura reflexiva, la producción de textos y que promueva el desarrollo del discurso argumentativo en los educandos. De esta manera, se constituyen como pilares fundamentales que justifican la realización de este trabajo, tanto la transformación de las prácticas de enseñanza del lenguaje, como la construcción de ambientes de aprendizaje significativos que aborden los referentes socioculturales del educando, las situaciones comunicativas cotidianas y la resolución de problemas discursivos del orden argumentativo.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL

- Movilizar la argumentación y el pensamiento crítico en los estudiantes del grado de 10-5 a través de la producción de artículos de opinión.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las dificultades de los educandos para producir discursos escritos, analizando la forma como realizan la composición y el manejo de los elementos estructurales del texto argumentativo.
- Diseñar e implementar una secuencia didáctica en la enseñanza de la producción de textos argumentativos (artículos de opinión) que promueva la escritura reflexiva y el desarrollo del pensamiento crítico.
- Evaluar cualitativamente el alcance de la implementación de la secuencia didáctica

4. MARCO TEÓRICO

El presente marco teórico fundamenta la relación entre dos elementos claves: Lenguaje y Pensamiento, pero de manera más específica, la escritura como un proceso inherente a la forma como se comunica el ser humano y la manera como ésta potencia el desarrollo del pensamiento crítico. También se esbozan los fundamentos de la escritura reflexiva, o desde su función epistémica. Finalmente se exponen los fundamentos teóricos de la argumentación y su incidencia en el pensamiento crítico.

4.1 Pensamiento y lenguaje

El pensamiento es la capacidad que tiene el ser humano para operar su mente en función de interpretar, comprender y transformar su entorno. No es posible entender la existencia humana sin el pensamiento. Es el instrumento más poderoso de la civilización humana para su construcción y evolución. En este sentido, el pensamiento ha permitido un impresionante desarrollo cultural en el mundo desde el orden material e inmaterial. Indagar en el desarrollo del pensamiento, es entender la forma como el hombre ha evolucionado y ha alcanzado logros significativos. En ese sentido, hay un factor que ha incidido de manera exponencial en su desarrollo, el lenguaje.

El lenguaje es una de las capacidades que resaltan en el ser humano. Su uso ha permitido desarrollar habilidades comunicativas como escuchar, hablar, leer y escribir en entornos sociales y culturales con funciones discursivas específicas. Éste ha permitido desarrollar su pensamiento a través de su evolución histórica. Es precisamente Lev Vygotsky (1995) quien fundamenta una teoría bastante sólida y coherente entre el lenguaje y el pensamiento. Para este psicólogo, el niño utiliza el lenguaje para interactuar con el medio cultural que lo rodea. Vygotsky entiende que la función primaria de las palabras está en la comunicación, en el contacto social.

De esta manera se puede evidenciar que desde el comienzo del desarrollo del niño hay una fuerte relación entre lenguaje y pensamiento mediada por la aparición del símbolo, la palabra. Este proceso de uso del lenguaje para fines comunicativos y sociales no se realiza de manera interna y aislada, sino interrelacionada, desde afuera hacia dentro. Así lo demuestra Vygotsky

“El lenguaje social emerge cuando el niño transfiere las formas de comportamientos sociales, participantes a la esfera personal-interior de las funciones psíquicas (...) sucede algo similar, creemos, cuando el niño comienza a conversar consigo como lo ha estado haciendo con otros, cuando las circunstancias lo fuerzan a detenerse y pensar, él ya está listo para pensar en voz alta. El lenguaje egocéntrico, extraído del lenguaje social general, conduce a su debido tiempo al habla interiorizada, que sirve tanto al pensamiento autista como al simbólico” (1995:42)

Desde esta concepción se puede apreciar que a través de las experiencias, de las situaciones reales que vive el niño y que luego las confiere al plano mental, es ahí cuando el lenguaje se constituye como instrumento no solo comunicativo, sino regulador de las representaciones que éste empieza a configurar de manera lógica y personal. Es clara entonces, la visión de Vygotsky en cuanto a la dirección del desarrollo del pensamiento que está condicionada por la mediación del lenguaje y que va desde la esfera social al plano individual.

En ese proceso de estructuración del pensamiento el lenguaje se va consolidando como una herramienta comunicativa lingüística más potente. Por ejemplo, cuando el niño toma consciencia del uso de más palabras para reconocer su entorno y resolver problemas, no sólo las que los demás le brindan, sin duda, entiende el valor simbólico y significativo de la palabra. A partir de ese momento, las líneas de pensamiento y lenguaje encuentran un punto común en el cual convergen y fundamentan una relación interrelacionada y vital para el desarrollo del niño. De esta manera, Vygotsky permite establecer una relación directa entre el desarrollo del pensamiento con sus herramientas lingüísticas, es decir el lenguaje, al igual que la experiencia socio-cultural del niño.

Todo este andamiaje conceptual que evidencia el vínculo entre pensamiento y lenguaje se remite al habla, es decir, no hay intervención directa del discurso escrito. Por ello se hace necesario reflexionar específicamente sobre la escritura como un acto cultural inherente al ser humano para la construcción de significados a través de un conjunto de códigos organizados sistemáticamente que transmiten enunciados, discursos, intencionalidades y propósitos comunicativos los cuales expresan y potencialmente, desarrollan el pensamiento del ser humano.

4.2 Escritura y pensamiento

El proceso de la escritura es sin duda, el más avanzado en el desarrollo del lenguaje del ser humano. El niño escribe en un segundo proceso de construcción de significados (el primero fue el oral). Para Vygotsky (1995) el lenguaje escrito es la forma más elaborada del lenguaje, en virtud del contenido y la forma discurso, es decir, las estructuras lingüísticas.

En el orden mental, la escritura requiere de procesos intelectuales como la reflexión, la imaginación y el análisis no solamente para expresar ideas sino para pensar en su interlocutor, en la intención y la forma de su discurso. También en la creación de ese contexto comunicativo y lingüístico en el cual transmitirá su enunciado. Vygotsky así lo concibe: “En el lenguaje escrito estamos obligados a crear la situación a representárnosla (...) el lenguaje escrito debe explicar la situación en su totalidad para que resulte inteligible.” (1995: 137, 138).

De igual forma, la escritura exige del emisor un ejercicio de análisis para construir las oraciones con coherencia sintáctica que garantice la construcción del significado por parte del interlocutor. Durante la interacción oral en un dialogo o conversación no se es consciente del orden sintáctico y gramatical del discurso. En el lenguaje escrito se deben tener en cuenta estos elementos. Este elemento sumado a la intención comunicativa para la producción de un texto conllevan a un proceso

intelectual consciente e intencional que le permite al escritor pasar de un lenguaje interiorizado al lenguaje escrito con el cual se comunica con un destinatario con altos niveles de desarrollo del pensamiento verbal.

Así las cosas, la escritura se constituye en un proceso del lenguaje propio del ser humano que le permite desarrollar conocimiento sobre sí mismo y sobre los demás. Ésta tiene una incidencia significativa en el aprendizaje ya que moviliza las estructuras mentales en el orden del pensamiento verbal y la forma como el individuo transforma su propio conocimiento. Sin embargo, este proceso no se puede llevar a cabo de manera mecánica donde la escritura es más transcripción y reproducción, que imaginación y reflexión.

En este sentido, Miras (2000) destaca la posibilidad de producir un texto de manera reflexiva y de que este acto se convierta en un instrumento poderoso para desarrollar en el niño elementos metacognitivos como la toma de conciencia y la autorregulación intelectual en el evento de volver al texto para analizar cómo está comunicándose con su interlocutor. Este proceso constituye la escritura desde una función epistémica que tiene como premisa la transformación del conocimiento, no la reproducción.

Para desarrollar estos elementos el escritor debe ser consciente de la distancia explícita que hay entre él y su receptor, realizar su ejercicio sin premuras, ni afanes. Miras lo resume de la siguiente manera:

“De este modo, al confluir la necesaria autorregulación del ritmo de la escritura, la existencia del texto ya elaborado y la posibilidad de distanciarnos de él y revisarlo, se materializan las condiciones que hacen posible y favorecen- un proceso lento y repetido de análisis y síntesis de las propias ideas, en definitiva un pensamiento sostenido que facilita el análisis crítico de nuestras ideas y aprendizaje.” (2000:70).

A la luz de esta concepción podemos visualizar el texto escrito como producto del análisis y la reflexión, también como una obra de arte no terminada, que genera en el emisor un razonamiento pausado y constante. Un esfuerzo continuo por para

pensar en la forma como ha dispuesto sus ideas, como éstas se conectan y forman una unidad y tienen un hilo conductor.

4.3 Modelos cognitivos de la escritura

Abordar la escritura reflexiva en ambientes de aprendizaje escolares implica realizar un análisis de modelos epistemológicos y cognitivos cuyo objeto de estudio es la composición de textos escritos. En el marco de esta investigación se toma como referente el modelo de Flower y Hayes, el cual es llamado por algunos autores como “decir el conocimiento” y también el de Bereiter y Scardamia, “transformar el conocimiento” citados por Miras (2000:70).

Ambos modelos privilegian la producción textual desde unos propósitos previos para componer un texto y resolver un problema de tipo retórico. Esto implica producir un texto ordenado, coherente y con un significado desde la estructura global. Sin embargo, el modelo “decir el conocimiento” de Flower y Hayes, acuñado así porque el emisor del texto reproduce la información que tiene sobre el tema, sigue un proceso secuencial y sistemático pensado sólo desde el contenido o el tema. De este modo, el escritor lleva un proceso en el cual la memoria incide de manera fundamental porque le lleva a recordar toda la información que necesita para decir y escribir. El proceso se lleva a cabo de manera sistemática hasta que el autor del texto no recuerda más información y da por terminado el texto. Desde esta perspectiva, la producción del escrito se torna mecánica y reproductiva en la cual el escritor no podrá dar cuenta de su texto en términos de reflexión y análisis, tan sólo repetirá lo que hay en él.

Producir un texto reflexivamente implica procesos como planificar, textualizar y revisar de manera constante la construcción del discurso escrito. Por ello el modelo “transformar el conocimiento” propone un proceso en el cual el escritor establece objetivos no sólo desde el contenido o el tema, sino desde sí mismo, teniendo en

cuenta la intencionalidad y la forma del discurso. De esta manera, operaciones mentales como la comprensión, la revisión, la representación, la síntesis, el análisis y la argumentación modifican los saberes, el conocimiento del escritor en cuanto al texto y el proceso de su producción. Sumado a lo anterior, aspectos como el nivel de conocimientos que el autor tenga sobre el tema, y la capacidad de regular continuamente el proceso a la luz de la razón, inciden en el desarrollo de un escritor estratégico, que aprende de su experiencia y que transforma su conocimiento.

4.4 Pensamiento crítico y argumentación

4.4.1 ¿Qué es el pensamiento crítico?

¿La escritura reflexiva y desde la función epistémica tiene alguna relación con el pensamiento crítico?, ¿Qué operaciones mentales e intelectuales operan de manera significativa cuando un individuo escribe un texto de manera reflexiva?, ¿El pensamiento puede desarrollarse en contextos escolares mediante la escritura?, ¿Sí así fuere, cuáles serían las condiciones? Sin duda un análisis de estos interrogantes ofrece un marco conceptual sobre el cual se puede establecer la relación entre la escritura reflexiva y el pensamiento que se constituye en el objeto de estudio de esta investigación.

Es claro que la escritura desde la función epistémica manifiesta en el ser humano destrezas discursivas del lenguaje que potencian el pensamiento como la reflexión y la toma de conciencia en virtud de su interlocutor, del contexto sociocultural, de su propio discurso, de la manera como intenta comunicar sus enunciados. Sin duda, son cualidades intelectuales que configuran un pensamiento reflexivo - analítico que contrasta con otras del pensamiento como la memoria, la repetición y la acumulación mecánica de ideas. Sin embargo, es necesario profundizar más en el análisis conceptual del pensamiento crítico y la argumentación.

En el marco de esta investigación, el pensamiento se concibe como la capacidad del ser humano de analizar y procesar información del contexto sociocultural en el cual está inmerso, mediante el concurso de la razón y otras operaciones mentales e intelectuales como la comprensión, el análisis, la reflexión, que lo llevan a resolver problemas, emitir juicios y comunicar sus percepciones del mundo que lo rodea. Procesos como el aprendizaje, la inteligencia, el conocimiento están ligados al pensamiento como agentes que lo definen y potencian.

En este orden de ideas, pensar de manera razonable para alcanzar un propósito requiere del concurso de operaciones cognitivas que sólo se desarrollan de manera intencionada, equilibrada y constante. Para Rodríguez (2011) no se puede pensar bien sino está presente una metodología y la voluntad para hacerlo. Esta autora recalca en el ejercicio constante del pensamiento para optimizar su desarrollo, ya que en caso contrario, es decir, la falta del ejercicio del pensamiento incide en la desmotivación, la pérdida de asociar y conectar ideas, así como de la capacidad de resolver problemas.

Desde esta perspectiva el pensamiento crítico es aquella forma de pensar desde el ejercicio cotidiano, intencionado, creativo, reflexivo y riguroso ya que sigue un camino sistemático con un propósito definido totalmente opuesto a pensar de manera simple o superficialmente. Para Rodríguez (2011) este tipo de pensamiento tiene como objetivo cuestionar las verdades que se erigen como las únicas, las mejores o las definitivas. En su desarrollo son importantes habilidades comunicativas que lo lleven a trabajar en equipo como también a la resolución de problemas. Para Arango citado por Rodríguez (2011) “el pensamiento crítico se caracteriza por manejar y dominar las ideas a partir de revisar, evaluar, repensar, procesar y comunicar lo que se entiende. Es un intento activo y sistemático de comprender y evaluar las ideas a partir de comprender y evaluar las ideas y argumentos de los otros y los propios”. (2011:28)

Estos referentes conceptuales están relacionados con la capacidad inherente del ser humano para comprender y construir discursos argumentativos a través de

operaciones intelectuales como el análisis, la lógica, y el discernimiento. Se infiere de este concepto que una persona que argumenta de manera coherente y sólida, es decir, que expone unos hechos veraces y razonables en virtud de una tesis, esa persona moviliza el pensamiento crítico.

Ahora bien, se hace necesario que se haga énfasis en el porqué, el para qué y el cómo de la fundamentación de este tipo de pensamiento. Es decir, el ser humano no piensa de manera crítica sin un propósito, ni en el vacío. El informe Delphi citado por Díaz (1988) reunió expertos en diferentes disciplinas académicas para discutir y estudiar el pensamiento crítico. Este informe lo define como “el juicio autorregulado y con propósito, que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia; así como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales metodológicas, criteriológicas, o contextuales en las cuales se basa ese juicio”

El Informe Delphi muestra con claridad que pensar con un juicio crítico requiere varios elementos. Primero un propósito o intencionalidad. Puede ser solucionar un problema, crear un ambiente, convencer una comunidad. Segundo de analizar de manera rigurosa, exhaustiva, lógica, razonable y autónoma la información para emitir un juicio y tercero, dar cuenta de la forma como se llegó a la tesis planteada.

4.5 Destrezas y subdestrezas intelectuales del pensamiento crítico

Díaz (2011) muestra una categorización de destrezas y subdestrezas del pensamiento crítico, para desarrollarlas a los educandos en el contexto escolar. Este documento fue publicado mediante una declaración de un consenso de expertos, el Informe Delphi. El modelo funciona como una taxonomía de orden psicológico superior, mediante la formulación de destrezas que se relacionan entre sí. A continuación las relacionamos:

Tabla 1. Destrezas y subdestrezas del pensamiento crítico

DESTREZAS	SUBDESTREZAS
INTERPRETACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Categorización ➤ Decodificación de resultados ➤ Clarificación de significados
ANÁLISIS	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Examinar ideas ➤ Identificar argumentos ➤ Analizar argumentos
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Valorar enunciados ➤ Valorar argumentos
INFERENCIA	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cuestionar las evidencias ➤ Proponer alternativas ➤ Sacar conclusiones
EXPLICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Enunciar resultados ➤ Justificar procedimientos ➤ Presentar argumentos
AUTORREGULACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Auto examinarse ➤ Autocorregirse

La anterior categorización de las destrezas y subdestrezas del pensamiento crítico publicado por el informe Delphi aborda operaciones que son consustanciales al lenguaje escrito y específicamente a la escritura reflexiva. Se aprecia de manera significativa cómo la argumentación desarrolla el pensamiento crítico. Pero entonces, ¿Cuáles son las características de la argumentación frente al desarrollo del pensamiento crítico?, ¿Cómo abordar la argumentación escrita como instrumento

de aprendizaje? Es necesario profundizar en la argumentación como un proceso discursivo del lenguaje que potencia el pensamiento en el ser humano.

4.6 La argumentación desde una perspectiva discursiva

La enunciación de razones, fundamentos y pruebas para defender una tesis o llegar a una conclusión constituye un proceso de argumentación. Desde el punto de vista comunicativo, el ser humano argumenta por naturaleza en diferentes contextos o ámbitos: cuando toma una postura sobre una situación y defiende una causa; al momento de tomar una decisión, se llena de razones y motivos; para persuadir a su congénere e influir en su pensamiento, cuando quiere demostrar la validez o invalidez de un elemento o evento. También en situaciones de discusión y negociación la argumentación es fundamental. Para refutar u objetar posiciones o puntos de vistas de otros, para resolver un problema de tipo lógico y discursivo. En fin, argumentar hace parte de la esencia y se manifiesta en la vida cotidiana del ser humano.

Para Perelman y Tyteca (1989) el objeto de su teoría “Nueva retórica” es el estudio de las técnicas discursivas que permiten provocar o aumentar la adhesión de las personas a las tesis presentadas para su asentimiento. La argumentación desde esa perspectiva tiene asiento en la realidad y lo habitual del hombre en diferentes niveles y escenarios. Su visión se enfoca hacia el estudio del auditorio, el uso de la razón y las técnicas discursivas para la argumentación: “Este tratado se ocupará únicamente de los medios discursivos que sirven para obtener la adhesión del auditorio por lo que solo se analizará la técnica que emplea el lenguaje para persuadir y para convencer” (1989:29)

De esta manera, la argumentación se concibe como un acto en el que la razón subyace como instrumento esencial para convencer el interlocutor, no persuadirlo.

Pretender persuadir a un auditorio es formular razones afectivas y personales. Persuadir es argumentar desde la subjetividad. Es acudir a los sentimientos del interlocutor. Convencer es un proceso discursivo que requiere un razonamiento más complejo. Significa llegarle a la mente del auditorio mediante argumentos sólidos a la luz de la razón, por ende esta argumentación es objetiva y racional.

Sin embargo, Perelman y Tyteca no solamente analizan sobre las técnicas discursivas. También reflexionan sobre las condiciones psicológicas y sociales sin las cuales la argumentación no tendría ningún objeto, ya que ésta pretende la adhesión de los individuos... Consideran que no es suficiente el lenguaje discursivo o la técnica argumentativa como tal. Por tal razón apelan a un elemento de carácter psicológico en virtud de su interlocutor al cual denominan “el contacto intelectual”. (1989:44)

Estos autores estiman que para argumentar es preciso atribuir un valor a la adhesión del interlocutor, a su consentimiento, a su concurso mental. Eso significa que el emisor debe esforzarse por conocer de manera previa su auditorio. De esta manera puede establecer unas premisas que defiendan su tesis de manera clara y convincente. Es decir, la organización del discurso argumentativo desde Perelman se enfoca en desarrollar estrategias y técnicas retóricas tendientes a la adhesión de un auditorio mediante un proceso de convicción apoyado en premisas del razonamiento. Por ello ahora se debe profundizar en las técnicas discursivas de la argumentación.

4.6.1 Estrategias discursivas argumentativas

Las técnicas o estrategias discursivas argumentativas están definidas por un propósito comunicativo en el cual subyacen la persuasión, la convicción y la adhesión de un interlocutor mediante la construcción y organización de los enunciados en unas superestructuras que configuran el texto argumentativo escrito.

Perelman (1989) visualiza el discurso argumentativo como un todo en el cual están en interacción la amplitud, el orden del discurso y especialmente, el conocimiento del auditorio para la formulación de argumentos que establezcan un nexo con el mismo. De manera específica, la amplitud hace referencia a la puesta en escena de una variedad de premisas, las cuales se refuerzan mutuamente para llegar a una conclusión teniendo en cuenta el tema sobre el cual se escribe, el propósito del autor y el interlocutor que va a leer el texto.

Así las cosas, si la argumentación es una adecuación al auditorio o a un interlocutor, es muy pertinente decir que el orden de la argumentación deberá tener en cuenta los elementos que promuevan su aceptación en el interlocutor. En este sentido, elementos como la situación de enunciación que observa de manera previa al emisor, la preparación del auditorio y las reacciones en los interlocutores así como el deseo de poner nuevas premisas y de obtener compromisos por parte de los interlocutores, inciden de manera representativa en el orden de la argumentación.

Ahora bien en la estructura de la argumentación se distinguen unos momentos o situaciones que varían de autor a autor. Perelman (1989) sigue una línea clásica en la cual sobresale el exordio, que es la parte del discurso que más intenta influir en las disposiciones del auditorio. Más que una introducción, el exordio establece un vínculo entre el orador y sus interlocutores y asegura las condiciones previas a la argumentación. La presentación de la tesis es el paso a seguir. La tesis orienta al discurso, pero también es una postura, un compromiso del orador. El exponerla de inmediato tiene la ventaja de ilustrar a los oyentes, con lo que gana terreno.

Enunciar la tesis le confiere al autor la oportunidad de asumir su voz frente al tema en cuestión. Da claridad, certeza y dirección a la formulación de las premisas que se establecerán. La disposición de argumentos o razones frente a la tesis planteada constituye la argumentación propiamente dicha. Ésta puede realizar de diferentes maneras, pero es muy conveniente iniciar con premisas sólidas y terminar de igual

manera. Por último la conclusión como último eslabón de la cadena discursiva de la argumentación es el resultado de un razonamiento lógico, estructurado y concatenado, con la tesis y con los argumentos presentados.

Sin embargo, ¿qué significan argumentos bien presentados? ¿Cómo desarrollar un discurso argumentativo sólido y estructurado? Weston (1994) muestra una perspectiva argumentativa no para defender una tesis, sino para realizar todo un análisis discursivo en favor de una conclusión.

Para este autor argumentar significa ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión:

“un argumento no es simplemente la afirmación de ciertas opiniones, ni se trata simplemente de una disputa. Los argumentos son intentos de apoyar ciertas opiniones con razones (...) un buen argumento no es una reiteración de las conclusiones. En su lugar, ofrece razones y pruebas, de tal manera que otras personas puedan formarse sus propias opiniones por sí mismas.” Weston (1994:15)

El orden, claridad, organización y cohesión de las premisas en favor de una tesis o conclusión garantizan que el interlocutor comprenda claramente la argumentación. Para Weston, los argumentos cortos se escriben en uno o dos párrafos. Primero la conclusión seguidas de las razones o de forma contraria. Sin embargo, se hace necesario profundizar en los elementos más primarios y elementales de la estructura textual: el micro y macro estructura. En este sentido Parodi y Núñez (1980) reflexionan sobre la producción y organización de un texto argumentativo. Ellos proponen la evaluación del discurso argumentativo desde una perspectiva cognitiva textual. En esa medida, identifican niveles de competencia textual y algunos rasgos característicos que evidencian un producto textual coherente y cohesivamente bien producido. Por esta razón es importante que el autor desarrolle destrezas cognitivas y discursivas como:

- ✓ El desarrollo de un razonamiento adecuado.
- ✓ La formulación de ideas pertinentes a la tarea asignada.

- ✓ La organización de las ideas en un texto coherente a nivel tanto micro como macro estructural.
- ✓ La orientación adecuada de las ideas o enunciados en función de la estructura retórica argumentativa.

4.6.2 Estructura discursiva argumentativa según Parodi y Núñez

Los siguientes son los criterios que constituyen una estructura retórica argumentativa Parodi y Núñez (1980:89)

4.6.2.1 La Microestructura

Progresión temática: Es un mecanismo de textualización del que dispone el escritor para incorporar información nueva en un texto, ya sea de referentes ya mencionados u otros distintos en el texto. De esta manera, la coherencia textual se construye como un tejido en el cual la progresión temática constituye un mecanismo central. Específicamente, en la estructura del texto argumentativo se hace necesario explicitar el tema desde la enunciación en la tesis. A medida que se avanza en la argumentación, el discurso debe continuar la progresión temática para evitar confusión en el lector. Es importante que el autor sea conciso y no se exceda con la información nueva.

Relaciones interoracionales: En un texto escrito las oraciones deben estar conectadas entre sí, para formar una unidad completa. Es fundamental que el texto tenga equilibrio de enlaces y la coherencia textual para conectar una información vieja con otra nueva, de manera secuencial. En un texto argumentativo, el autor escribe las premisas de tal manera que éstas vayan conectados formando las unidades locales (párrafos). Para lograr tal fin, el uso de marcadores textuales o

conectores es fundamental. De esta manera, el texto tendrá cohesión y el lector construirá el significado sin confusiones.

4.6.2.2 La Macroestructura

En este nivel el escritor genera enunciados los cuales va organizando y categorizando en ideas principales, secundarias y otros detalles, elaborando una totalidad coherente a través de estrategias globales. Esto conlleva a que el lector pueda ser capaz de reconstruir la macro estructura o información central del texto.

Tema: Siendo la idea más general en la que se puede englobar la información contenida en un texto, puede encontrarse explícito o el escritor puede dar algunas pistas para que el lector lo infiera. El tema debe construirse de acuerdo a la situación comunicativa, es decir, a quien va dirigido y la intención. Bajo esta perspectiva el tema es el eje de la estructura textual sobre la cual se estructura el discurso argumentativo.

Numero de las ideas macro proposicionales con función de argumento: Para que el escritor organice su discurso argumentativo es importante que jerarquice aquellas razones, que se constituyen en los argumentos. Las macroproposiciones que cumplen esa función argumentativa resultan esenciales y deben ser presentadas en forma explícita. En el ámbito escolar la calidad persuasiva va unida a la cantidad de argumentos.

4.6.2.3 La superestructura

Parodi y Núñez (1980) consideran que en la producción de un texto escrito argumentativo un escritor debe organizar toda la información textual según un

esquema cuyos componentes esenciales son una tesis y una serie de argumentos que lo apoyan y un tercer componente, este es la conclusión.

Tesis: En todo texto argumentativo debe existir un tema respecto del cual se dan puntos de vista. La tesis es la postura del escritor respecto del tema o problemática en cuestión. Ella está directamente relacionada con la situación comunicativa, expresada de forma clara y concisa.

Argumentación: En la constitución de un argumento participan una serie de hechos y circunstancias que deben cumplir con ciertas condiciones para estar en función de la argumentación. Van Dijk citado por Parodi y Núñez (1998: 104). Por tal razón el autor del texto debe garantizar la autenticidad, fuerza y validez de la estructura argumentativa mediante la enunciación de hechos y circunstancias que incidan en la conclusión final.

Conclusión: Para Parodi y Núñez, la conclusión en el texto argumentativo cumple la función de entregar una nueva información a partir de la cadena de argumentos o, simplemente, parafrasear la tesis, generalmente, al final del texto. Es el resultado del discurso argumentativo realizado. Esta conclusión debe ser coherente y contundente y pertinente con el tema y la tesis inicialmente esbozados.

4.6.3 Estructura argumentativa según Van Dijk

Van Dijk también defiende un discurso argumentativo con base en circunstancias y razones para llegar a una conclusión desde las superestructuras del discurso escrito. Él define las superestructuras como estructuras globales a diferencia de estructuras locales o micro estructuras en el nivel de las oraciones. Las superestructuras no solo permiten reconocer otra estructura más, especial y global, sino que determinan el

orden global de las partes del texto. La argumentación desde Van Dijk está representada en el diagrama que a continuación se presenta.

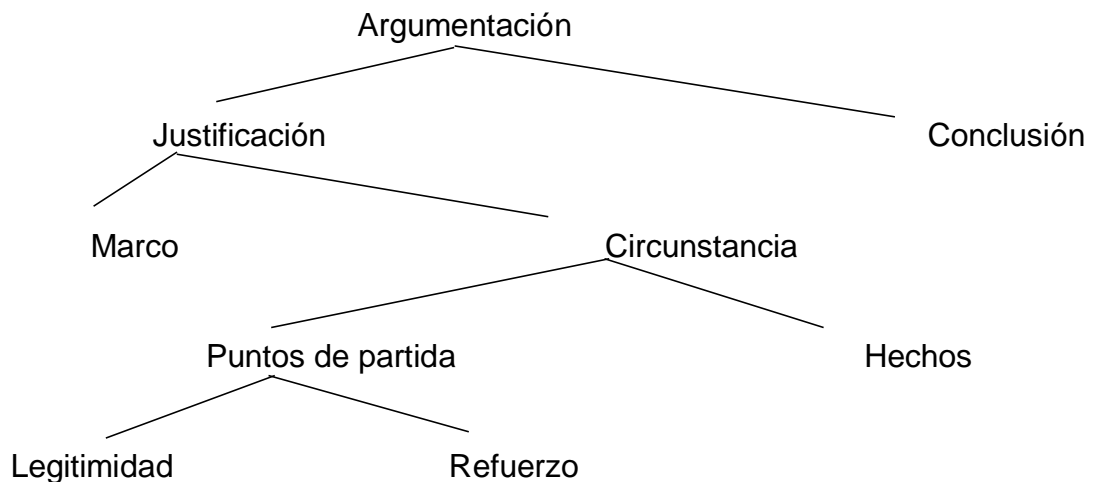


Ilustración 1 esquema arborizado de la argumentación de Van Dijk

Desde la perspectiva de Van Dijk la argumentación cotidiana se concibe más allá del sentido lógico estricto regulado por la relación hipótesis - conclusión y fundamenta una estrategia argumentativa que apunta a relaciones de probabilidad, posibilidad y credibilidad que se dan en los discursos comunicativos en la práctica cotidiana. Para este autor las categorías de hipótesis – conclusión están implícitas en otras, las cuales se relacionan entre sí por conexiones que él explica como relaciones condicionantes entre circunstancias.

Por ejemplo, en el enunciado “La legislación colombiana y el sistema de justicia no han podido erradicar la corrupción política. Luego, es necesario adoptar soluciones más radicales para acabar con este mal”, se evidencia una relación de causalidad entre dos circunstancias. La primera implica –en términos de Van Dijk- una hipótesis

implícita de orden general, las leyes y el aparato para hacerlas cumplir, que en teoría deberían aportar los elementos jurídicos para la construcción de una sociedad más armónica, más justa, pero que en la realidad, no funcionan. Esta primera circunstancia se conecta con una segunda a través de una palabra (luego) que le da la conexión y la relación de causalidad con la segunda circunstancia o conclusión: “hay que buscar soluciones más radicales”. De esta manera, la argumentación se constituye en un proceso discursivo a la luz de unos hechos cuya validez está garantizada y legitimada. Así lo resume Van Dijk:

“Sí se desea explicar la estructura argumentativa, debe existir una base para la relación semántica condicional entre circunstancias en las que se basa la conclusión. Una categoría de este tipo podría denominarse ‘garantía’ o ‘legitimidad’ que autoriza a alguien a llegar a una conclusión determinada”

Así las cosas, los argumentos que se esbozan para persuadir y convencer a un interlocutor deben propender por tener un carácter legítimo a través de una relación o un vínculo entre premisas y un lenguaje que evoque la sobriedad y la claridad de lo pragmático.

5. METODOLOGÍA

En este capítulo se expone el proceso seguido para la recolección de datos y análisis de los mismos. Primero, se describe el tipo de investigación, la elección de la sistematización como la opción de análisis de la propia práctica y la configuración didáctica que asumió el trabajo de aula. Después se encuentra el contexto en el que la experiencia de aula tuvo lugar. En un tercer momento se describe la manera en que se seleccionó la muestra. En último lugar se detallan las fuentes de recolección de datos y las categorías de análisis que guiaron la investigación de la propuesta de aula.

5.1 Sistematización como investigación

El paradigma de análisis que orienta esta investigación es cualitativo-interpretativo; se busca trascender la descripción de lo que sucede en el aula para interpretar en diálogo con otros, con referentes teóricos y con una alta capacidad crítica los datos obtenidos de la experiencia. En este sentido, nos ubicamos en el enfoque propuesto por Roa, Pérez, Villegas y Vargas (2015) *sistematización como investigación* una propuesta metodológica que se ubica dentro de la línea de investigación educativa *Práctica reflexiva*. Esta línea considera que la práctica de aula es una fuente válida de construcción de conocimientos (postulado constitutivo de la didáctica) y posiciona al docente como un profesional reflexivo que diseña, registra, sistematiza y analiza la propia práctica.

Sistematizar para investigar articula “el análisis de la práctica, el ejercicio investigativo y la escritura como distanciamiento de la experiencia” (Roa, *et al.*, 2015,

p.8). En tal medida, requiere que el docente diseñe la configuración didáctica (en este caso la secuencia didáctica), la fundamente, sustente e implemente. Además que pueda explorar elementos teóricos, personales o institucionales que guiaron esa toma de decisiones. Así mismo, avanzar hacia una lectura multicausal, interpretativa como afirman los investigadores: “una lectura compleja de la práctica” (ibíd., p.12). Esta manera de investigar posiciona nuevamente al docente como un profesional que se encarga de diseñar, seguir y complejizar los procesos de enseñanza-aprendizaje; el requisito es que lo haga de manera solidaria y consciente: “sólo un profesional reflexivo puede transformar su contexto inmediato” (ibíd.p.13).

5.2 Secuencia didáctica

Para diseñar la intervención en el aula se seleccionó la secuencia didáctica (SD). La SD es “una modalidad que organiza las labores en torno a un tema o un grupo de temas, con la finalidad primordial y explícita de alcanzar el aprendizaje de un saber específico y propio de la disciplina” (ibíd., p.18). Exige un diseño de las actividades particulares atendiendo a propósitos disciplinares y permite abarcar los distintos niveles de competencia que se busca desarrollar. Implica una planeación consciente, minuciosa y coherente de las distintas actividades que serán desarrolladas en el aula.

El énfasis en el diseño de esta configuración, está puesto en el rol del docente. Es éste quien diseña intencionadamente el proceso que quiere llevar a cabo en el aula, sin que esto implique que deje de tener en cuenta a sus estudiantes y sus intereses. Una SD, pensada desde una perspectiva más global, se convierte en un espacio de diálogo permanente entre docentes y estudiantes; por tanto, una SD no es un esquema rígido, cerrado, que, una vez construido, no da cabida a reformulaciones. En este sentido, y pensando en los procesos de sistematización de las experiencias, dependiendo de la forma como ocurren los distintos eventos en el aula, los docentes pueden hacer reformulaciones de las actividades, ampliarlas, reducirlas o cambiarlas

si consideran que éstas no se articulan coherentemente con el fin que persiguen. Esto permite entender las SD como espacios de reflexión constante frente a los propósitos de enseñanza y aprendizaje.

Camps (1995) y Roa *et al.* (2015) afirman que la SD se compone de tres fases: preparación, producción y evaluación. En la primera se concretan los propósitos de enseñanza/aprendizaje y se configura la actividad para acercar a los estudiantes a los saberes. En la segunda se hacen patentes las estrategias que permiten a los estudiantes asumir la práctica de aprendizaje en términos específicos (lectura, escritura u oralidad). Esta es la fase más amplia porque implica una relación compleja con los saberes. Y en la última se mira en retrospectiva la práctica y se valoran los resultados de acuerdo con los propósitos.

5.2.1 Descripción de la secuencia didáctica

➤ Escritura de la primera versión del texto

La consigna que se planteó daba cuenta de la escritura de un texto de 600 palabras, en el cual el educando argumentara su punto de vista sobre un problema que estuviese afectando la institución educativa. Temas como la llegada tarde a clases de los estudiantes al colegio, el bullying o maltrato escolar, el desperdicio del agua, la violencia en la escuela y la inseguridad para los estudiantes alrededor de la escuela fueron los más destacados por los estudiantes.

➤ Análisis de los textos, primero por parte de los maestros y en otro momento, por el grupo de estudiantes

Los textos realizados por los educandos fueron revisados y analizados por los maestros que implementaron la secuencia didáctica. Los docentes tomaron nota de la forma como los educandos escribieron sus textos, teniendo en cuenta algunos referentes conceptuales sobre la estructura discursiva argumentativa como

Perelman, Weston, Martínez y Parodi. Esta información fue vital para construir un diagnóstico sobre el desempeño, la forma y el nivel de producción de un texto argumentativo de los educandos del grado 10-5. En un segundo momento de esta revisión, ellos hicieron un análisis de los textos producidos de manera grupal. Luego, se socializaron las reflexiones sobre los quiebres y errores estructurales que tenían los textos mediante un ejercicio previo de conceptualización sobre el discurso argumentativo.

- Conceptualización del texto argumentativo, el artículo de opinión: La intención comunicativa, estructura y técnicas para desarrollar la argumentación

La mediación didáctica para que los educandos tuviesen un equipamiento conceptual y fuesen mejorando su producción fue realmente importante. El propósito en este momento de la secuencia fue la construcción de conceptos como la estructura del texto argumentativo y brindar un contacto de los estudiantes con artículos de opinión que sirvieran como referente para el análisis del desarrollo del discurso argumentativo. Se analizaron los textos de manera grupal identificando su situación comunicativa y discursiva. Reflexionar sobre quiénes eran los destinatarios, cuál era el propósito de los autores y también debían identificar la tesis, los argumentos que utilizaba el autor mediante diferentes estrategias finalmente, como fruto de esta argumentación, la conclusión. Una vez realizada esta conceptualización los educandos ya podían participar de la revisión de su texto y la de sus compañeros y lo más importante, ya tenía elementos de juicio para continuar con la escritura de su artículo de opinión.

- La reescritura de los textos a partir de un plan textual

Un siguiente momento de la secuencia da cuenta de la segunda versión de la escritura del texto a partir de un plan textual y de un proceso de recolección de información. La reescritura tuvo dos sub-momentos, el primero se realizó de manera

previa con la participación de un compañero. De manera mutua se retroalimentaban leyendo sus planes textuales, dando sus puntos de vista y recomendaciones. El segundo fue la reescritura de su texto teniendo en cuenta su plan textual y el análisis de su compañero.

➤ Análisis y evaluación de uno de los textos por parte de un escritor invitado

Una de las actividades que generó mucha motivación y entusiasmo fue la revisión de uno de los textos por parte de un escritor con experiencia en publicaciones de carácter crítico- argumentativo. El objetivo de este espacio didáctico fue el de generar un espacio de preguntas y respuestas de los educandos con una persona experimentada y con trayectoria en la producción de artículos de opinión. De igual manera, se realizó un análisis de uno de los textos escritos por los educandos por parte del escritor invitado, haciendo énfasis en los puntos positivos y aquellos por mejorar en cuanto el desarrollo del discurso argumentativo.

➤ Taller de marcadores textuales (conectores)

Fue una de las actividades que se implementó sin haberla tenido en cuenta desde el inicio de la secuencia didáctica. La intención era que los educandos analizaran la falta de cohesión de sus textos y la posibilidad de articular las macro estructuras mediante marcadores textuales y de esta manera darle unidad a la superestructura.

➤ Escritura final

La reescritura final del texto se llevó a cabo teniendo en cuenta las observaciones de los compañeros y las reflexiones realizadas en clase con el escritor invitado. Se ambientó el aula con imágenes y epígrafes sobre la importancia de la escritura en el desarrollo del pensamiento y en el devenir humano. El ambiente fue era inspirador

no solamente por el espacio físico, sino por la motivación hecha previamente. (Proyección y análisis de la película “Escritores de la libertad”).

- Elección de los textos a publicar y evaluación de la secuencia didáctica.

Los textos finales ya habían sido escritos y un grupo de estudiantes que conformaban el grupo editor dio la última revisión frente a aspectos como la ortografía y la puntuación. Finalmente los textos fueron leídos en el aula que contaba con la presencia de educandos, padres de familia, directivos y docentes del departamento de lenguaje. Los educandos escogieron diez textos que bajo su opinión eran los destacados teniendo en cuenta una rejilla construida de manera conjunta por ellos y los maestros. Los diez mejores textos fueron publicados en el periódico mural, para luego ser difundidos en el periódico escolar.

5.3 Contexto de la investigación

La Institución Educativa España de Jamundí, Valle, es donde se llevó a cabo la investigación.

Es una institución mixta de carácter oficial. Cuenta con más de 2100 de estratos populares educandos en sus 2 sedes: preescolar y primaria y básica secundaria. Ofrece una educación académica - técnica industrial para el desarrollo de competencias técnicas laborales en los estudiantes quienes se especializan en la media técnica a través de modalidades como: Construcción de edificaciones, Diseño de modas, Electricidad, Electrónica, y Mecánica Automotriz. Como complemento de lo anterior, la institución busca promover procesos de aprendizaje en el cual sean ellos los gestores de su desarrollo cognitivo y actitudinal para que sean proactivos, creativos y productivos, beneficiando su proyecto de vida y su comunidad y buscando el reconocimiento étnico y cultural.

5.4 Sujetos de la investigación y muestra

La secuencia se aplicó a 40 educandos del grado 10-5. Sin embargo, para la investigación y el análisis se seleccionaron 4 estudiantes. Los criterios para la selección fueron:

- ✓ Una estudiante con muy buen rendimiento académico en todas las áreas.
- ✓ Una estudiante que le gusta participar de la clase dando sus puntos de vista sobre diferentes temas.
- ✓ Una estudiante muy pasiva en las clases. No participa mucho, pero desarrolla las actividades académicas.

5.5 Fuentes e instrumentos de recolección de datos

La ruta que se siguió para la sistematización fue la siguiente:

1. Identificar la necesidad de aula, discusión con los compañeros y directores de tesis sobre su pertinencia, primera propuesta de intervención (formato 1¹).
 2. Diseñar la secuencia didáctica (formato 2)
 3. Implementar la secuencia y recolección de datos para el análisis.
 4. Definir los momentos para analizar (formato 3).
 5. Elaboración de un primer acercamiento analítico (formato 4).
 6. Elaboración del documento escrito en el que se analiza lo sucedido en el aula.
-

5.5.1 Formato 1. El diseño general de las secuencias didácticas²

Este formato contiene los referentes pedagógicos y didácticos que direccionan el proceso enseñanza-aprendizaje de la secuencia didáctica para la producción de artículos de opinión. Describe de manera general, pero asertiva cada uno de los momentos que llevan a cabo el proceso didáctico. Sin duda, este formato es un referente importantísimo para realizar la práctica pedagógica de una forma planificada e intencionada, con propósitos claros y un producto final que da cuenta de todo el proceso.

Tabla 2. Diseño general de las secuencias didácticas

TÍTULO	“¿Cuál es tu opinión?, escribe, argumenta y convence”
PROCESO DEL LENGUAJE QUE SE ABORDA	<i>Se trabajará específicamente la escritura en función del mejoramiento de los procesos cognitivos: escribir para aprender.</i>
POBLACIÓN	<p><i>La Institución Educativa España está ubicada en el municipio de Jamundí. Es un ente educativo de carácter público. Su misión se fundamenta en la formación de educandos con competencias técnicas laborales industriales. Cuenta con los tres niveles de la educación pública: Preescolar, básica y media. Su población estudiantil está estimada en 2000 escolares.</i></p> <p><i>La población o muestra la constituye el grado 10.5. Se trata de 40 educandos 23 niñas y 17 muchachos con edades comprendidas entre los 14 y los 17 años. La mayoría de ellos provienen de la zona urbana del municipio mencionado. Son jóvenes con un alto grado de pertenencia, compromiso y responsabilidad. Su proceso escolar ha sido satisfactorio teniendo en cuenta sus logros escolares: desempeño académico en pruebas estandarizadas y en su propia formación integral.</i></p> <p><i>En cuanto a la construcción e interacción con el lenguaje es muy significativo su gusto por la lectura. Ésta no solamente la realizan en la clase de lengua castellana, sino también en otros espacios. Disfrutan de la lectura de cuentos y novelas. La oralidad es otra de las fortalezas en cuanto al desarrollo de las habilidades comunicativas.</i></p>
PROBLEMÁTICA	<i>Es evidente el bajo nivel de producción textual de los educandos. Si bien se ha mejorado notablemente los procesos de construcción de sentido y reconstrucción del significado de textos, los educandos tienen inconvenientes para escribir textos con coherencia y cohesión. Sumado a lo anterior es claro que no tienen una conceptualización clara a la forma como deben planear y activar estrategias que le permitan producir textos de manera más significativa y constructiva. Sus escritos responden más a situaciones escolares específicas como transcripciones textuales, respuestas de interrogantes desde niveles literales de modos discursivos literarios e informativos. Hay una notoria escasez de argumentos en sus opiniones cuando de sustentarlas y defenderlas se trata y no hay un registro, ni una estrategia pedagógica o una situación de aprendizaje que propenda por recrear y mediar la escritura reflexiva y creativa de los educandos.</i>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Diseñar un conjunto de situaciones didácticas que permitan desarrollar competencias para la producción de textos argumentativos desde aspectos formales como la sintaxis, la coherencia, la cohesión, como el desarrollo de estrategias meta cognitivas para la escritura.</i> - <i>Modelar y mediar en los educandos un plan de escritura reflexiva y creativa que le permita cuestionar y direccionar el para qué, para quién, el qué, el cómo de su ejercicio de producción textual.</i> -

² Los formatos utilizados en esta lección se han modificado ligeramente con relación a la versión original tomada de: Pérez - Abril, M.; Roa, C; Villegas, L. & Vargas, A (2013). *Escribir la propia práctica: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana. Y del curso virtual *Referentes para la didáctica del lenguaje* orientado por Cerlalc para la Secretaría de Educación distrital.

5.5.2 Formato 2. Planeación de los momentos de la SD

Este formato describe específicamente no solamente los momentos, sino los componentes y las sesiones de la secuencia didáctica. Su funcionalidad es muy pertinente para llevar a cabo la práctica pedagógica con un propósito claro y un camino planificado. Tiene en cuenta la interacción entre maestro, estudiante y conocimiento y la forma como se interrelacionarán, además de los mecanismos de evaluación y sistematización.

Tabla 3. Planeación de los momentos de la SD

Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)			
1. Momento No. 1	Presentación de la Secuencia didáctica “¿Cuál es tu opinión?...Escribe, argumenta y convence”		
2. Sesión 1-2	2 sesiones		
3 Fecha en la que se implementará	Agosto 16 y		
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	<p>Con la implementación de la presente secuencia didáctica se espera que los educandos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre la importancia de la escritura en su vida cotidiana para expresar sentimientos, ideas y puntos de vista. • Conocer todos los elementos que estructuran la secuencia didáctica, especialmente que reconozcan el artículo de opinión como el producto final. 		
5. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente.	Componentes o actividades de los momentos de la SD	<i>Lo que se espera de los niños...</i>	<i>Consignas del docente...Posibles intervenciones</i>
	Componente 1. “Socialización de la secuencia didáctica”	Inicialmente se dialogará con ellos acerca de la importancia de la escritura como instrumento para la comunicación de su pensamiento.	Iniciamos dando las gracias a los educandos por su participación en la secuencia didáctica. Luego los llevamos a la reflexión apoyándonos en preguntas como: ¿Te gusta escribir dando tus opiniones sobre diferentes temas de la cotidianidad y presentando argumentos que las defiendan?
6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes.	Llamado a lista de los educandos del grado 10-5. Se recibirán los textos escritos por los educandos y posteriormente serán valorados por los educandos y el estudiante. Por medio de la observación el docente valorará la participación y el desempeño de los estudiantes durante la producción del texto.		
7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	Las sesiones serán grabadas con propósitos de sistematización. En este primer momento se realizara una grabación cuando los educandos estén participando en la lluvia de ideas y al socializar la secuencia didáctica. Se llevará a cabo el diligenciamiento de una rejilla y un diario de campo que registre los datos de los pormenores de la clase.(ver anexo)		

5.5.3. Formato 3. Definir momentos para el análisis

El siguiente formato establece los momentos y componentes precisos de la secuencia didáctica que sirven para realizar el análisis de la información que nos brindó su implementación.

Tabla 4. Definir momentos para el análisis

Profundizar en una pregunta...		
Pregunta	¿La escritura de artículos de opinión desarrolla destrezas del pensamiento crítico como el análisis y la reflexión?	
Registros por momentos y componentes	Momento 1- Componente 3	Hacer un diagnóstico del nivel escritura de textos argumentativos de los educandos del grado 10-5, mediante la escritura de un artículo de opinión que muestre su argumentación frente una problemática de la Institución Educativa.
	Momento 2- Componente 2.	Leer y analizar un artículo de opinión sobre un tema de interés nacional. La reflexión subyace en la conceptualización de tres aspectos: La intención comunicativa del autor, la estructura del discurso y la forma de enunciar su argumentación y las diferentes clases de argumentos que sustentan la tesis.
	Momento 3- Componente 1	Realizar la revisión de uno de los textos escritos por los educandos de manera colectiva, reflexiva, oral y participativa. Se evalúa el texto desde su función comunicativa y la estructura del discurso argumentativo.
	Momento 3 Componente 2	Hacer un plan de escritura que dé cuenta de la situación de enunciación y comunicativa del texto. Además, tendrá en cuenta los conceptos y recomendaciones hechas por sus compañeros. Es necesario que explicita su tesis frente al tema, los argumentos a exponer y la conclusión a la que finalmente llega después de la argumentación enunciada. Este plan es un insumo para su reescritura.
	Momento 4 Componente 1	Reescribir su artículo de opinión teniendo en cuenta el plan textual y la retroalimentación que le dieron sus compañeros y maestro. La reescritura se realiza por parte del educando de manera reflexiva consciente, pensando en su interlocutor con el propósito de persuadirlo y convencerlo a través de su discurso escrito.
	Momento 5 Componente 1	Participar en un conversatorio con un escritor experto en producción de artículos de opinión para medios escritos y digitales. Los educandos reflexionan a partir de una voz con autoridad, sobre la relación entre escritura y aprendizaje.
	Momento 6 Componente 2	Analizar el hilo conductor del micro, macro y superestructuras de su texto. Reescribe el texto determinando la pertinencia de marcas textuales que necesita su texto para mejorar la cohesión y la construcción del discurso argumentativo.
	Momento 6 Componente 3	Escoger los artículos de opinión que se publicaran en el periódico escolar teniendo en cuenta la rúbrica construida en clase por todos. Aspectos como la estructura del texto, la fortaleza y solidez de sus argumentos, la capacidad del autor para convencer al interlocutor serán criterios que tendrán para escoger los textos.

5.5.4 Formato 4. Primer nivel de análisis.

El siguiente formato se realizó después de la implementación de la secuencia didáctica. Se codifican datos y describen los registros tomados. Solo aquellos que se tomaron para hacer seguimiento a la pregunta.

Tabla 5. Primer nivel de análisis

Registro (Codificado)	Descripción
Rejilla de observación y Diario de campo. Textos realizados por los educandos. Videos	<p>La realización del diagnóstico del nivel de escritura en los educandos del grado 10-5 dejó una serie de observaciones que a continuación se esbozan. Era claro que la consigna solicitaba un texto escrito que esbozara su opinión, argumentación y posible solución de un problema escolar. Éste ya había sido aportado en una previa lluvia de ideas.</p> <p>Una vez aclaradas las condiciones y características del producto que se requería, los educandos iniciaron la actividad. El video 1 muestra la manera diferente cómo se desarrolló este comienzo. 40 educandos del grado 10-5, mostraban vacilación e inseguridad. Incluso estudiantes que se destacaban por su participación oral en las clases, tenían inconvenientes para empezar su escrito. Parecía que la fluidez con la que comunicaban sus ideas en el discurso oral no funcionaba en el escrito. Esta situación evidenció la visión de Vygotsky, (1934:137) el lenguaje escrito es una función lingüística separada, que difiere del lenguaje oral tanto en estructura como en su forma de funcionamiento. Ese momento de “inmovilidad discursiva” dio cuenta de la complejidad del lenguaje escrito y de ese pensamiento Vigotskiano.</p> <p>Para superar el problema, algunos educandos preguntaban a sus compañeros del lado cómo empezar el texto. Otros escribían algunas ideas y otros rayaban el papel pensando como iniciar aquel discurso escrito. Sin duda, había un problema por solucionar y por lo visto, no era fácil.</p> <p>En un lapso de diez a quince minutos los educandos por fin, empezaron a escribir. 8 de ellos no empezaron el texto formalmente. Frente a este tema, el diario de campo consignó estas observaciones: “Escribían enunciados, frases, oraciones en un papel diferente al que se les había asignado. Al preguntársele que estaban haciendo, respondían “escribiendo ideas, preparando el escrito, organizando el texto”. Estos educandos hacían parte de un grupo que al parecer, hablaron antes de empezar a escribir y consensuaron como empezar la actividad.</p>

5.6 Categorías de análisis

Para realizar un análisis pertinente y cualitativo de la implementación de la secuencia didáctica se plantean a continuación las siguientes categorías relacionadas con la estructura del texto argumentativo, el pensamiento crítico y la escritura reflexiva. El análisis de estas categorías se realiza desde los textos que inicialmente escribieron los estudiantes y los artículos de opinión finales

- La microestructura o coherencia local de los enunciados. Incluye la progresión temática y la conexión entre las oraciones. Se realizará el análisis teniendo en cuenta la capacidad del escritor para desarrollar el discurso argumentativo conectando ideas previas con las siguientes, configurando una unidad semántica local coherente y cohesionada.
- La macroestructura o jerarquización de las ideas que expone el autor en el texto. Se plantea un análisis de la macroestructura desde el planteamiento del tema y la enunciación de varias macroproposiciones con función de argumentos mediante una disposición ordenada de las ideas principales y secundarias.
- La superestructura o estructura global esquemática del texto. En la tipología argumentativa se reconocen tres componentes: la tesis, los argumentos que lo apoyan y la conclusión. El análisis de los textos de los 4 estudiantes se enfoca en evaluar cualitativamente la superestructura desde estos elementos textuales.
- El conjunto de destrezas y subdestrezas del pensamiento que establece la Asociación Filosófica Americana, mediante el informe Delphi (1988), citado por Rodríguez (2011) (Ver tabla 1 p.23)
- Una última categoría no del orden textual sino cognitivo, hace referencia a la toma de conciencia que tiene el escritor para producir un texto de manera reflexiva como lo expone Miras (2000). Esta categoría es nominada como la

autorregulación y está presente en ella la reflexión para pensar en su interlocutor, en el propósito de su texto y la forma como desarrolla su discurso argumentativo.

6. ANÁLISIS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Tal como se mencionó en el apartado anterior, el análisis de la implementación de la secuencia didáctica se realiza teniendo en cuenta la valoración de las categorías mencionadas. A continuación planteamos tres niveles que permitan reconocer el estado, avance o desarrollo en el cual se encuentran los textos, sólo desde el referente de Parodi y Núñez Esos niveles son: Nivel inicial, Nivel en desarrollo y nivel en apropiación y presentan las siguientes condiciones

- Nivel inicial. En este trabajo de investigación este nivel es el que menos esboza coherencia y cohesión en los textos desde la tipología argumentativa. Un texto en esta escala, evidencia falencias que se nominan como quiebres textuales, los cuales afectan de manera contundente la unidad del discurso escrito. Por lo tanto el nivel inicial del texto, presenta falta de claridad y de organización en los enunciados ya sea, desde el orden local o global. Desde la superestructura, una tesis ubicada en este nivel es aquella que no es clara o no está enunciada de acuerdo a la situación comunicativa pertinente a la tipología argumentativa. Finalmente un texto en este nivel, el autor no presenta una postura frente al tema y no esboza argumentos que sustenten una postura, ni mucho menos una conclusión.
- Nivel en desarrollo. En este nivel se configura un discurso textual con una mejor jerarquización, organización y disposición de los enunciados de tal manera que la coherencia y la cohesión de la argumentación es más clara. Es posible que se encuentre algún quiebre que afecta levemente el tejido sintáctico y semántico del texto. Puede mejorar la calidad de su texto mediante el uso de pistas textuales para articular mejor su argumentación. Una tesis en este nivel demuestra que su enunciación es explícita pertinente al tema. Sin embargo, es necesario incluir marcadores textuales que permitan brindar mejor adecuación al texto argumentativo. Un texto en este nivel el

autor asume una postura y construye unos argumentos que, si bien sustentan su postura, no son suficientes para convencer a su interlocutor, es decir, el texto está en desarrollo.

- Nivel de apropiación. Un texto clasificado en este nivel presenta un adecuado desarrollo de la coherencia, cohesión y adecuación desde el texto argumentativo. Se evidencia desde el autor, conceptualización y manejo de los componentes de la estructura de la argumentación, utilizando pistas y recursos textuales que garantizan la reconstrucción de significados por parte del interlocutor. Por lo anterior, un texto en este nivel que esboza diferentes argumentos configurando un tejido textual sólido que sustenta su postura y permite llegar a una conclusión.

6.1 El diagnóstico

En este primer momento de la secuencia didáctica se les pidió a los estudiantes que escribieran un texto argumentativo en el cual analizaran sobre un problema que afectaba la institución educativa. De igual forma, debían esbozar su opinión y sustentarla con argumentos, claridad, cohesión y coherencia. La siguiente fue la consigna de la actividad:

“Este es el primer ejercicio de escritura en este proyecto. ¡Todo un desafío! Te proponemos que escribas un texto argumentativo sobre una problemática que esté afectando la Institución Educativa España. Escribe tu opinión frente a este problema. No se trata de narrar o hacer una descripción, sino de que argumentes y sustentas tu opinión con ejemplos, hechos reales y argumentos. Finalmente trata de esbozar una solución al problema planteado. Debes exponer tus ideas con claridad y simpleza. Utiliza signos de puntuación que le den orden y cohesión a tu texto. ¡Animo tu puedes!”

6.2 Primera categoría de análisis: Microestructura

6.2.1. Nivel inicial

El 50 % de los estudiantes se encuentran en este nivel, debido a que sus enunciados no manejan la coherencia local, no conectan la información nueva con las ideas previas, es decir no hay un buen manejo de la progresión temática y la coherencia en el tejido textual se pierde. El siguiente diagrama muestra los resultados de la microestructura de los textos que hacen parte del diagnóstico.

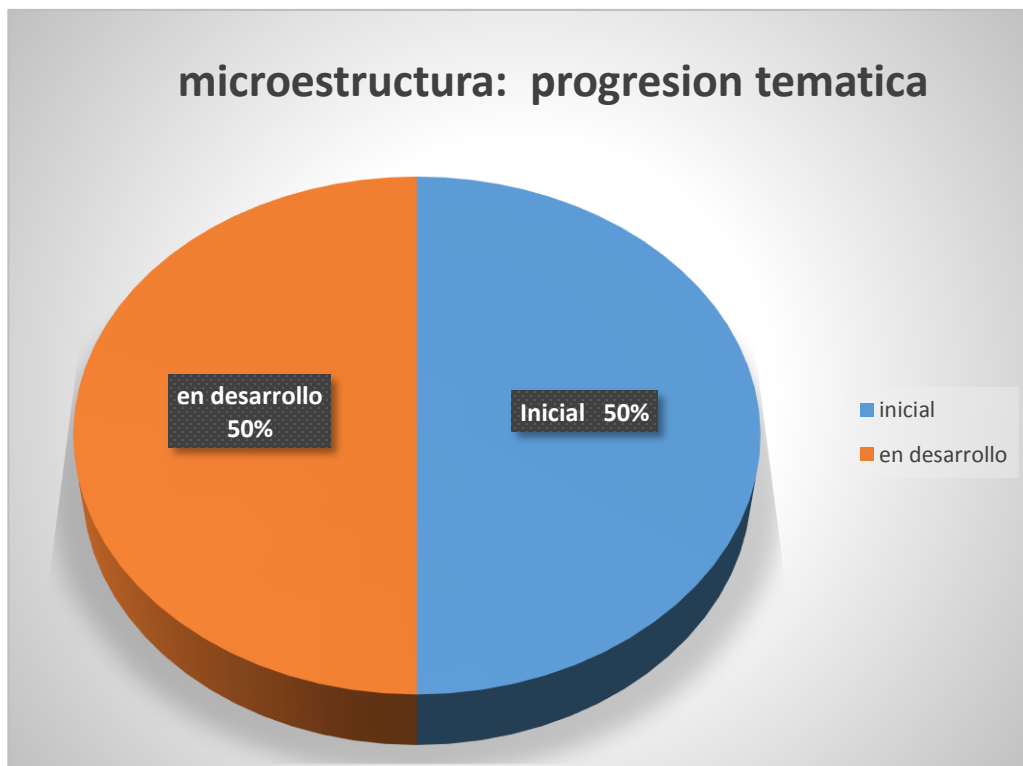


Ilustración 2. Resultados de la Microestructura en los textos iniciales

En el texto 1 escrito por el estudiante E01 que se muestra en la siguiente página se evidencian algunos de estos problemas. Por ejemplo, en el primer párrafo se esbozan las llegadas tarde como un problema escolar, pero utiliza la expresión

“*primíparos trabajadores*” la cual no es coherente con el contexto escolar que se menciona.

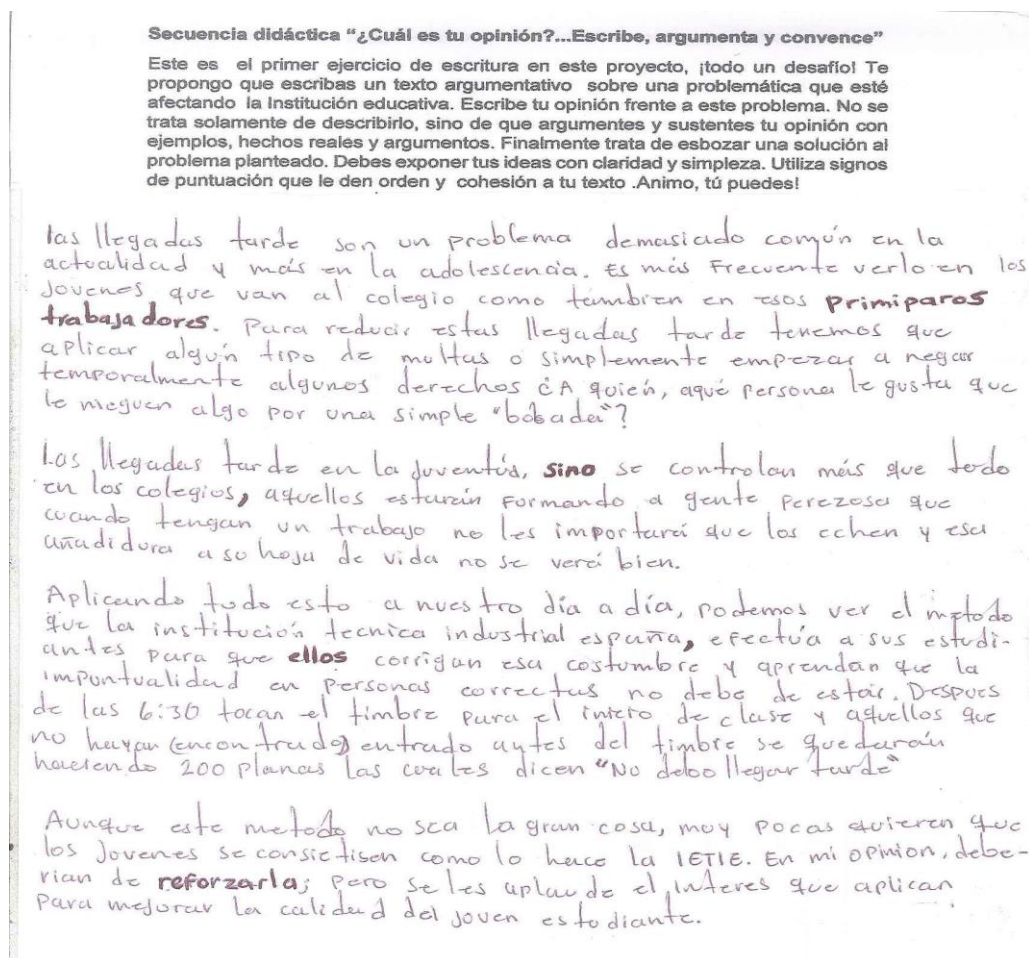


Ilustración 3. Copia del texto de la estudiante E01 del grado 10-5

En el segundo párrafo el enunciado “las llegadas tarde en la juventud, sino se controlan más que todo en los colegios, aquellos estarán formando a gente perezosa” evidencia el uso inadecuado de la expresión ‘sino’ ya que el sentido de la oración es el de formular una condición. En tal caso la expresión debida es ‘si no’ para darle coherencia y sentido al enunciado. El tercer párrafo del texto muestra mucha confusión debido al mal uso de la coma y el exceso de información, entre los cuales sobresale el pronombre ‘ellos’ y el uso poco pertinente de la palabra ‘efectúa’ en ese contexto. Sin duda, no hay un tejido semántico claro en los enunciados y por

ello no hay claridad entre las microestructuras. Este hecho se remarca después, cuando describe el método que se aplica en la Institución Educativa España pero no conecta la información vieja con la nueva.

En el último párrafo, la expresión ‘Aunque este método no sea la gran cosa, muy pocas quieren que los jóvenes se concienticen como lo hace la IETIE, en mi opinión, deberían de reforzarla’, hay algunos aspectos a tener en cuenta. Por ejemplo, la expresión ‘muy pocas’ es ambigua ya que no se explicita por parte del autor, a que o a quien se refiere, aunque después da una pista cuando hace la comparación con la IETIE y de manera implícita se refiera a otras instituciones educativas. Sin embargo, ofrece más claridad al lector si enuncia a quien se refiere. Además de esto, la expresión ‘reforzarla’ no ofrece un vínculo semántico apropiado para el enunciado anterior, es decir se presenta un quiebre entre las oraciones que confunde al lector.

6.2.2 Nivel en desarrollo

El 50% de los estudiantes están en nivel en desarrollo en el manejo de la microestructura, es decir, que su texto evidencia coherencia en algunos enunciados, pero, debe mejorar la conexión entre las oraciones, ya que faltan marcadores textuales y expresiones para mejorar el tejido textual argumentativo.

El texto de la E02 da cuenta del desarrollo temático progresivo en los enunciados. Se evidencia el uso de marcas textuales como “*ya que*” en el segundo párrafo para conectar dos ideas en una relación de causa – efecto. Sin embargo, el uso inadecuado del punto seguido y la expresión “*Incluidos*” afecta levemente la coherencia local del enunciado. En el tercer párrafo, la autora utiliza marcadores textuales que le permiten conectar las ideas y desarrolla una progresión temática adecuada y pertinente: “*La institución Educativa España ha tomado medidas correctivas a este problema, pero los resultados no muestran un cambio significativo. Un ejemplo de ello lo constituye...”*

También utiliza en el párrafo final un recurso que invita a la reflexión “es necesario” muy pertinente en esa parte del texto. Sin duda, es un texto con un buen desarrollo temático, con algunos aspectos por mejorar, como el mencionado.

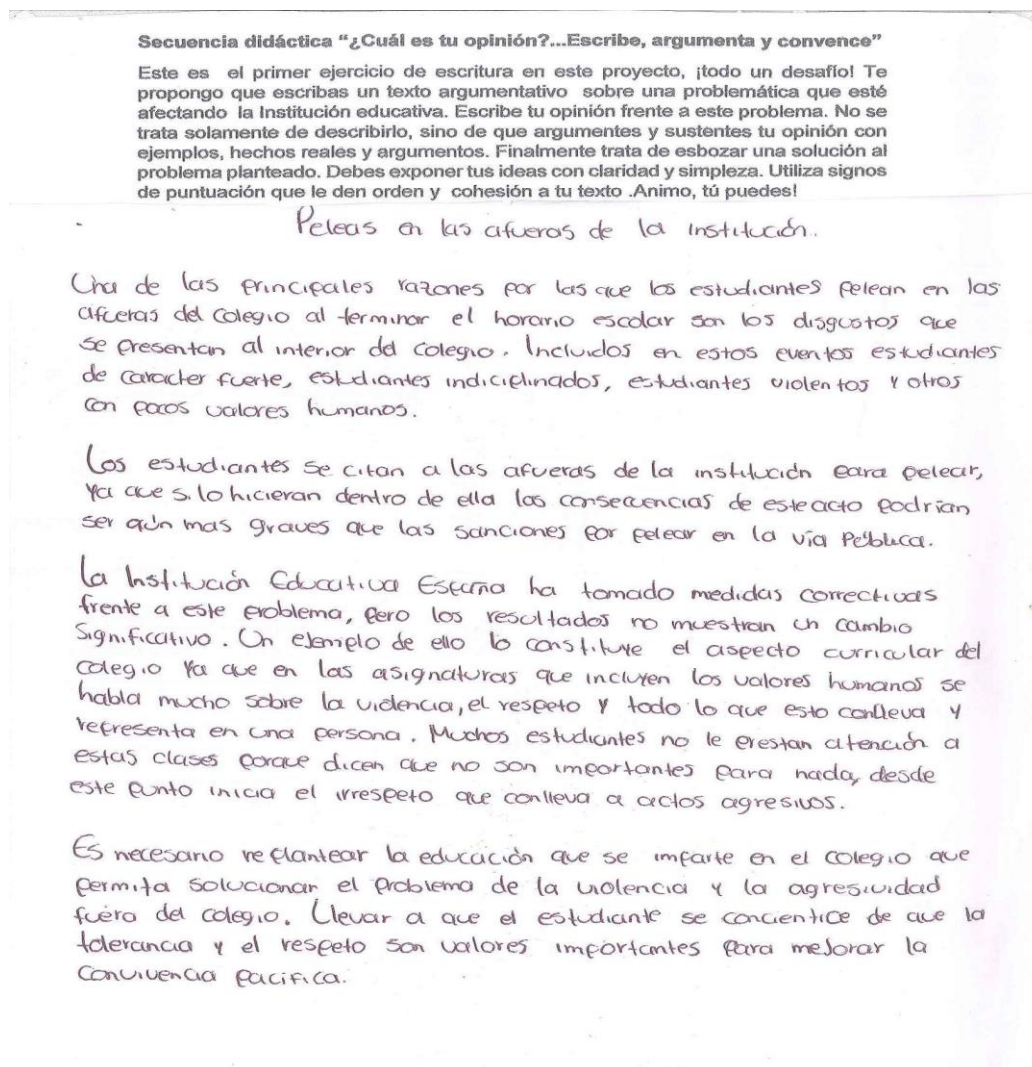


Ilustración 4. Copia del texto inicial E02. Grado 10-5

6.2.3. Nivel de apropiación

No hay estudiantes en este nivel del manejo de la microestructura porque sus textos no dan cuenta de un manejo apropiado de la coherencia local de los enunciados.

6.3 Segunda categoría de análisis: Macroestructura

La macroestructura hace referencia a la forma como el escritor hace uso de diferentes mecanismos para organizar la información por medio de una jerarquización de las ideas principales, secundarias y detalles que permiten al lector reconstruir información central del texto. El siguiente diagrama muestra los resultados obtenidos del manejo de la macroestructura en los textos iniciales.

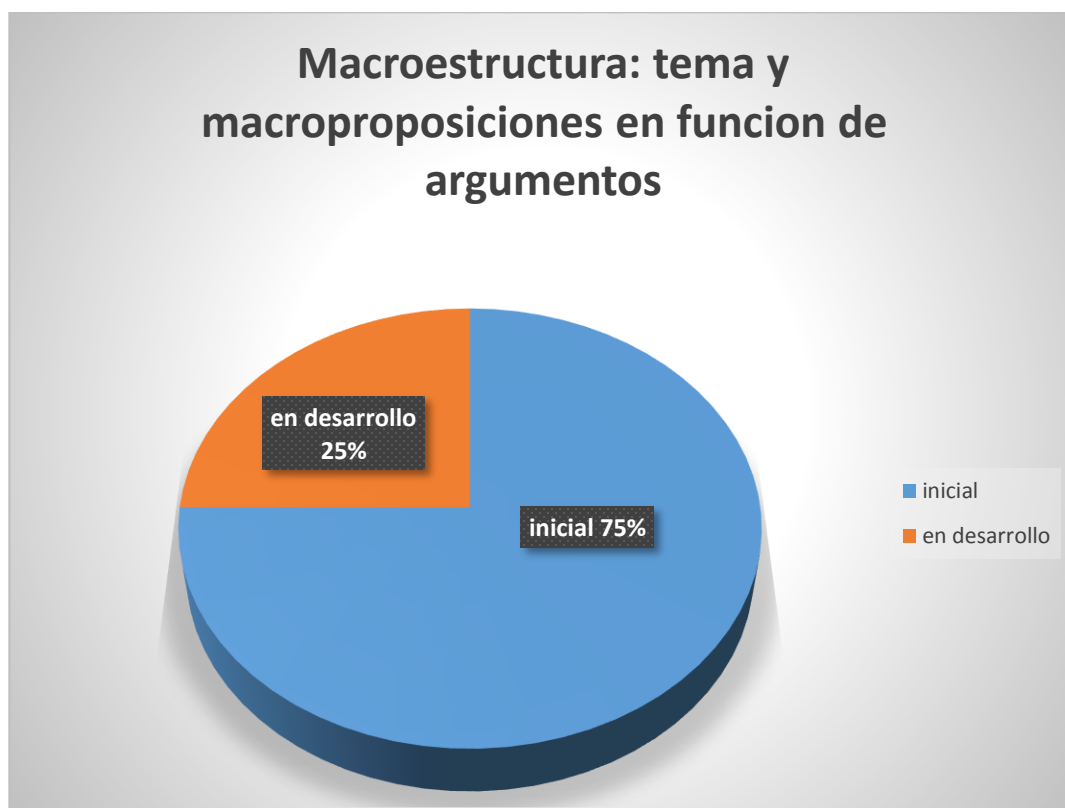


Ilustración 5. Resultado del análisis de la macroestructura.

6.3.1 Nivel inicial

El 87% de las producciones de los estudiantes reflejan un nivel inicial. En los textos evaluados se evidenció que los educandos podían enunciar un tema relacionado con la problemática escolar, pero este no se enunciaba de manera pertinente a la

situación comunicativa. De igual manera, las macroproposiciones no cumplen funciones de argumentos, más bien, cumplen la función de una tipología descriptiva o explicativa. Un ejemplo de esta situación es el siguiente texto y su correspondiente análisis se muestra a continuación.

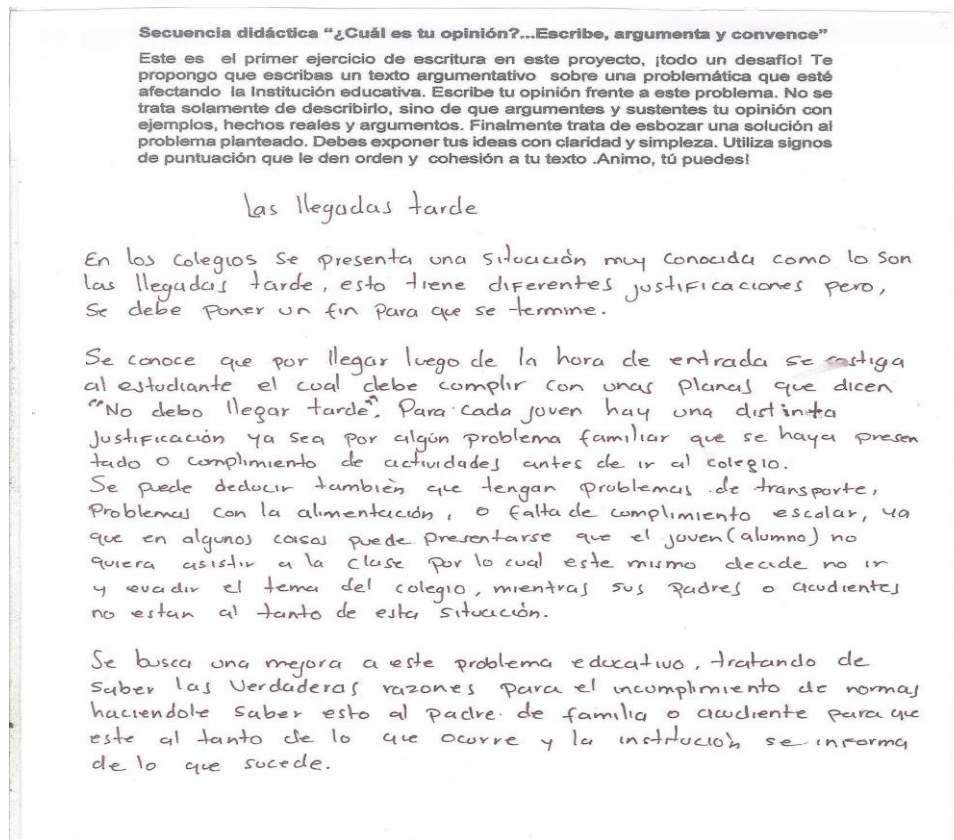


Ilustración 6. Copia del texto inicial alumno E03. Grado 10-5

En el texto del estudiante E03 se puede apreciar la enunciación del tema de manera explícita en el primer párrafo, el cual, se propone como título del mismo y que sin duda se trata de una problemática de la institución escolar como lo son las llegadas tarde. De igual manera, la escritora muestra su intención de buscar una solución para este problema, sin embargo no plantea una idea central, no esboza macroproposiciones en función de argumentos, sólo describe las justificaciones por las cuales los estudiantes llegan tarde.

En el siguiente párrafo, la autora del texto muestra unos enunciados frente al problema inicialmente propuesto. Sin embargo, estos enunciados no son coherentes con el propósito del texto expresado en la consigna, es decir, argumentar una opinión mediante razones. En el tercer párrafo, la autora continúa describiendo el contexto sin construir un discurso argumentativo como lo sugiere la situación comunicativa planteada. La macroestructura construida no es pertinente al artículo de opinión propuesto y por ello no se logra consolidar un tejido textual coherente ni pertinente a la tipología del texto argumentativo. Por estas razones su texto fue valorado en el nivel inicial.

6.3.2 Nivel en desarrollo

El texto de la estudiante E02 (ver página 55) se encuentra en este nivel ya que presenta una organización de las oraciones de manera coherente y pertinente al texto argumentativo. Este escrito plantea algunos enunciados que se constituyen como razones o argumentos frente al problema de las peleas callejeras. En el primer párrafo presenta el tema y muestra una de las causas que inciden en ellas. En el segundo párrafo manifiesta describe el lugar donde se dan hechos y además, muestra porqué lo hacen en la calle y no en el colegio. El tercer párrafo, muestra dos enunciados que cumplen una función de argumentos. Este párrafo es el que muestra mejor construcción. El último párrafo, la autora propone un discurso reflexivo bastante potente que invita al interlocutor al análisis sobre una posible solución de la problemática de las peleas callejeras. Es un texto que está en desarrollo porque le faltan más enunciados e ideas que se constituyan como argumentos y consoliden una macroestructura en un nivel de apropiación.

6.3.3. Nivel de apropiación

No hay producciones textuales de los estudiantes en este nivel. Sus textos no evidencian el manejo de macroproposiciones en función de argumentos que hagan parte de una propuesta argumentativa sólida.

6.4. Tercera categoría de análisis: Superestructura

Para Parodi y Núñez (1980) en la producción de un escrito argumentativo un escritor debe organizar toda la información textual según cánones establecidos dentro de una tipología textual, es decir, según un esquema cuyos componentes esenciales son una tesis y una serie de argumentos que lo apoyan, sumado a la conclusión como un tercer componente.

6.4.1. La Tesis

Es la postura del autor que dirige la argumentación. Para Perelman (1989) es una postura y compromiso del autor. Se enuncia teniendo en cuenta el tema y el propósito del texto. Para Parodi y Núñez en el nivel escolar es necesario enunciar la tesis de manera explícita. Los siguientes fueron los resultados del análisis frente a la tesis enunciada por los estudiantes.

6.4.1.1. Nivel inicial

Realizada la valoración de los textos de los estudiantes desde la superestructura, se puede decir que no se evidencia la enunciación de una tesis explícita en la cual esbozaran su postura frente la problemática escolar, más bien evidenció una preocupación en relación con el problema. Como se puede apreciar en el diagrama 3, el 100% de los estudiantes de la muestra manejaba un nivel inicial en la enunciación de la tesis en el artículo de opinión.

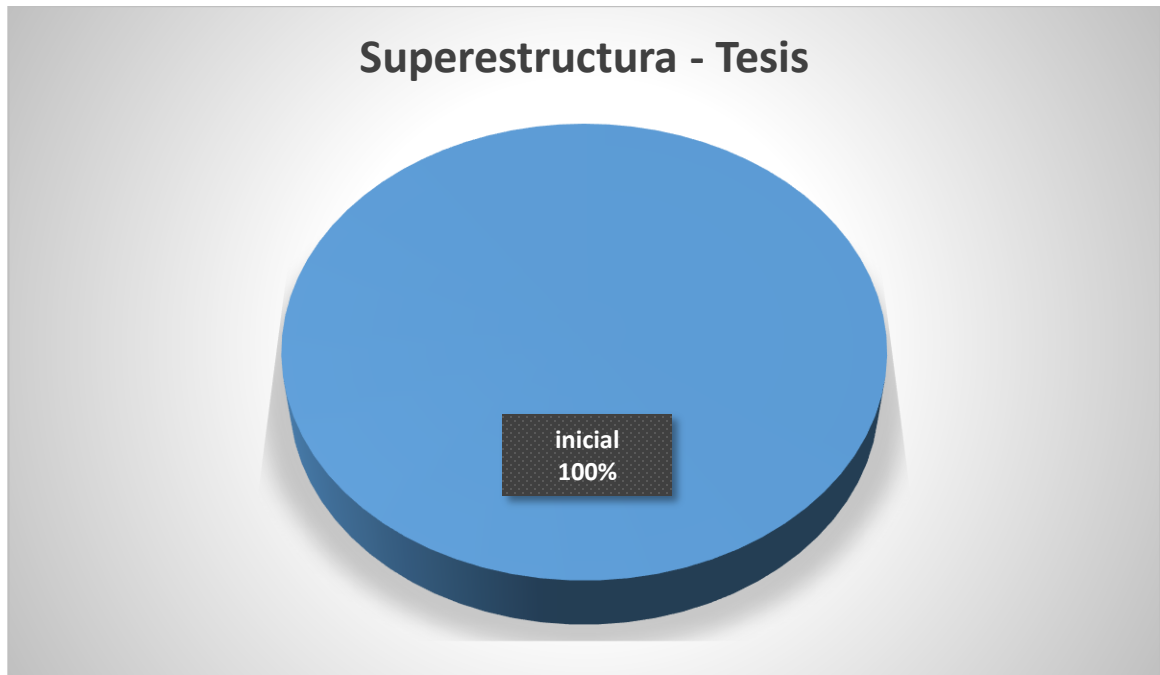


Ilustración 7. La superestructura- tesis

En el texto de la E01 (imagen 1) se esboza el tema y un enunciado que se puede considerar como la tesis *“para reducir estas llegadas tarde tenemos que aplicar un tipo de multas o simplemente empezar a negar algunos derechos temporalmente”*. Se evidencia una postura del autor frente a la problemática de las llegadas tarde, sin embargo hay un pequeño quiebre en la redacción desde la primera persona plural que asume la aplicación del correctivo. ‘tenemos’. También, es importante mencionar la ausencia de un marcador textual que le de fuerza a su voz y que refuerce esa postura inicial. Ejemplos de ellas podrían ser: en mi opinión/bajo mi punto de vista.

En el texto de la E03 la tesis se expone de manera impersonal. Ella la esboza así: *‘En los colegios se presenta una situación muy conocida como lo son las llegadas tarde, esto tiene diferentes justificaciones, pero se debe poner un fin para que esto termine’*. Sin duda, la enunciación de la tesis no se hace de manera apropiada, no

solamente por lo anteriormente mencionado sino por la forma en que generaliza el contexto y la forma redundante y confusa del enunciado final. La voz de la autora no se siente de manera personal. Por esos motivos la formulación de la tesis es imprecisa

6.4.1.2 Nivel en desarrollo

No hay textos de los estudiantes de la muestra que puedan ser clasificados en este nivel debido a que no presentan un enunciado personal o una posición frente al tema propuesto. Como se explicó en el nivel inicial, todos los textos fueron ubicados en este nivel debido a la ausencia de una posición del autor para que el interlocutor se pueda adherir ella por medio de argumentos.

6.4.1.3 Nivel de apropiación

No hay textos que muestren una tesis formulada de forma adecuada a la tipología argumentativa pertinente a este nivel de apropiación.

6.4.2 La argumentación

En este apartado se analizará de manera específica la calidad de los argumentos planteados por los estudiantes en sustento y apoyo de su tesis. En la evaluación de esta argumentación se tienen en cuenta la enunciación de premisas que permitan dar la garantía o legitimidad para convencer a su interlocutor, que sirvan de refuerzo de su postura y que le permitan llegar a una conclusión de manera sólida y convincente. Para Parodi y Núñez (1989:104), un escritor puede construir una argumentación inadecuada si, por ejemplo, omite circunstancias que influyan negativamente sobre la conclusión final.

6.4.2.1 Nivel inicial

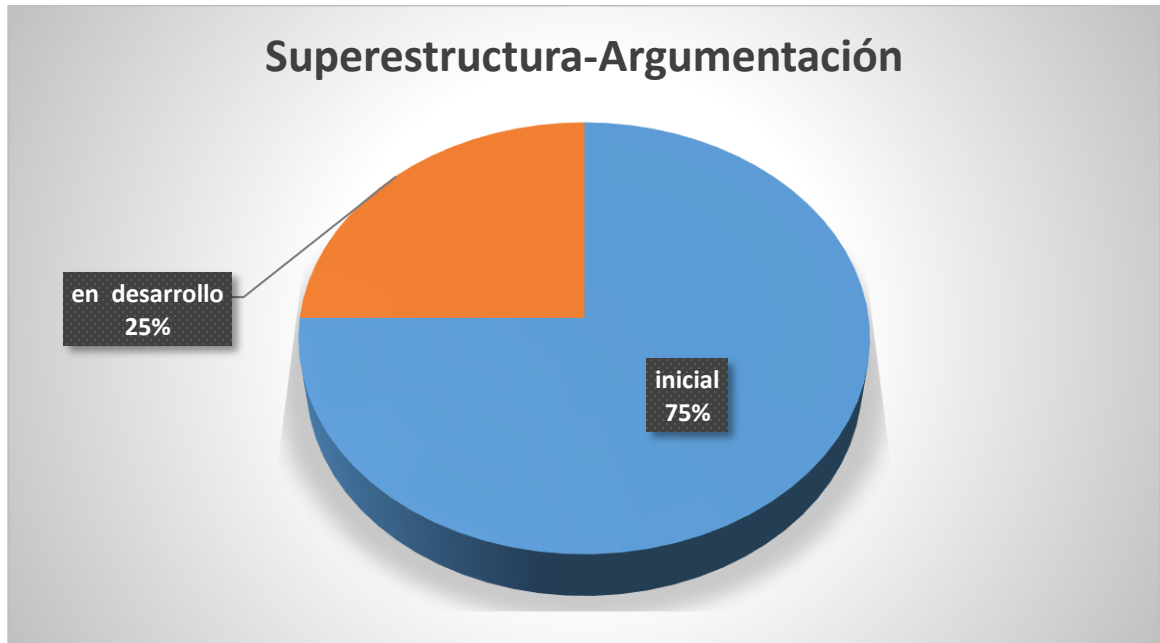


Ilustración 8. La superestructura-Argumentación

De esta manera, se puede afirmar que de acuerdo a la evaluación realizada a los textos, las circunstancias que enuncian los escritores estudiantes no tienen el sustento argumentativo necesario para apoyar su tesis o llegar a una conclusión sólida que permita constituirse en razón o garantía en el texto. Se encontraron algunas premisas aisladas que no hacían parte de un discurso argumentativo global y sólido. De manera concreta y cuantitativa, encontramos que un 87% de la muestra se encuentra en un nivel inicial de este aspecto de la superestructura, que es sin duda, uno de los más relevantes en un artículo de opinión

Un ejemplo de lo anterior es el texto de la E01 (imagen 1), el cual no se evidencia un discurso argumentativo sólido ya que no sustenta razones que lleven al interlocutor a su adhesión, tal como lo propone Perelman y Tyteca (1989). Sus premisas no llegan al auditorio natural, que son sus compañeros del colegio. Sin

duda, no pensó en ellos como interlocutores de su escrito para consolidar una argumentación más pertinente a la postura planteada de reducir las llegadas tarde. La circunstancia que plantea 'negar derechos de los estudiantes para terminar con las llegadas tarde' no consigue este valor importante de la adhesión a su discurso mediante la persuasión.

Por otra parte la E03, no esboza argumentos para sustentar su opinión de darle fin a las llegadas tarde. Su discurso es más descriptivo y explicativo que argumentativo. Si bien, la autora explora las causas por las cuales los estudiantes llegan tarde, no es clara y concisa con la enunciación de razones o argumentos como lo menciona Weston (1994) que validen su postura inicialmente esbozada.

6.4.2.2 Nivel en desarrollo

El texto de la estudiante E02 presenta unas razones que forman un discurso argumentativo en desarrollo. En el primer párrafo ya se nota la intención de brindar unas premisas con el fin de persuadir al interlocutor. En el primer párrafo empieza a configurar un tejido que se complementa con otra razón que expone en el segundo y tercer apartado. Sin duda es un texto que ofrece unas razones en favor de una tesis que como ya vimos, le falta claridad.

6.4.2.3 Nivel apropiación

No hay textos que hayan configurado una argumentación en este nivel. Se evidencia ausencia de diferentes tipos de argumentos que configuren una unidad global de este tipo.

6.5 Conclusión

La conclusión es el resultado de todo el discurso argumentativo y se enuncia de manera explícita y habitual al final del texto. Parodi y Núñez afirman que la conclusión puede cumplir la función de entregar una nueva información a partir de la cadena de argumentos o, simplemente parafrasear la tesis.

6.5.1. Nivel inicial

Como se analizó en el apartado anterior las circunstancias planteadas no permitieron enunciar una conclusión de los textos. Sus planteamientos finales fueron enunciados que se relacionaban con el tema pero que llegaron a constituirse como reflexiones concluyentes resultado de un discurso argumentativo sólido. Como se aprecia en el diagrama 5, el 87% de la muestra están en un nivel inicial de la formulación de una conclusión de un texto argumentativo.

En el texto de la estudiante E01 (ver imagen 1), la conclusión que plantea la autora es contradictoria, confusa en su enunciación y por ende, no invita a la persuasión. En el texto de la estudiante E03 (ver imagen 3), no se registra una conclusión explícita pues ella manifiesta “que se siguen buscando mejoras para saber las verdaderas razones al incumplimiento de las normas”, enunciado que deja al interlocutor con una percepción de saber cuál era la posición de la autora, por ejemplo, una salida o solución desde su punto de vista personal. Ambos enunciados corresponden a un texto cuya conclusión está en un nivel inicial.



Ilustración 9. Superestructura - conclusión.

6.5.2 Nivel en desarrollo

La estudiante E02 (ver imagen 2) planteó una conclusión en su texto que corresponde a este nivel. Su conclusión da cuenta de un proceso reflexivo y argumentativo pertinente al tema propuesto. Esta conclusión lleva al interlocutor al análisis y a la toma de conciencia respecto a las peleas en las afueras de la institución.

6.5.2. Nivel en apropiación

No hay textos cuya conclusión se clasifique en este nivel.

6.6 Comparación de las producciones finales frente a las producciones iniciales.

El propósito del análisis final es comparar los textos iniciales y los artículos de opinión definitivos teniendo en cuenta las tres categorías del texto argumentativo inicialmente descritas y así, mostrar la movilización en el aprendizaje de la producción de los textos argumentativos de los estudiantes.

6.6.1 Microestructura

Los textos finales dan cuenta de la construcción de enunciados con mejor progresión temática, coherencia y cohesión entre las oraciones. La estudiante E01 quien presentó un texto con marcadas falencias en la microestructura, realizó un texto final con una mejor producción de enunciados argumentativos, conectados entre sí formando un tejido textual más coherente y más claro para el interlocutor. (Ver imagen 5, siguiente página). Este texto presenta un desarrollo desde la microestructura evidenciado en la coherencia del tejido textual que se vio afectado en el texto inicial. También mejoró el uso de los pronombres teniendo en cuenta el sujeto de la oración y se evidencia conexión de las ideas anteriores o previas con la información nueva. Un recurso que utiliza la autora del texto es el uso de preguntas para llevar al interlocutor a la reflexión, el cual utiliza bien en el segundo párrafo con las preguntas: *¿Qué pasaría si esa entrevista era el trabajo de nuestras vidas? ¿Qué pasaría si aquella cita era la indicada?* Sin embargo, en el tercer párrafo la preguntas planteadas y la reflexión que hace la autora no es clara y confunde al lector porque sus respuestas no están conectadas de manera apropiada. Por estas razones la microestructura de este texto fue valorada en un nivel “en desarrollo” y es necesario que ella siga trabajando en estas dificultades para que sus enunciados sean más claros y accesibles al interlocutor. El siguiente es el artículo de opinión de la estudiante referida.

Los percances de las llegadas tarde al colegio



Llegar a tiempo se ha convertido en toda una odisea. Cuando se trata de ser puntual en el cumplimiento de una cita, una entrevista, una clase, incluso una salida familiar o con amigos, se presentan inconvenientes. Imprevistos que nos retrasan haciéndonos llegar tarde a nuestro destino. Esto nos deja una mala imagen ante los demás, incluso puede hacernos perder ese evento importante. Sin mencionar que es de muy mal gusto tener que esperar a alguien. Pero, cuando somos quién hacemos esperar, siempre habrá una excusa de por medio para no quedar tan mal.

Sin embargo ¿Qué pasaría si esa entrevista era el trabajo de nuestras vidas? ¿Qué pasaría si aquella cita era la indicada?, quizá nunca lo vemos así, y no le damos el valor que en realidad merece, incluso hasta una llegada tarde a nuestras clases puede cambiar el rumbo de todo, y sin darnos cuenta que es esa la formación que llevaremos en un futuro, la seguimos viendo como algo sin mayor importancia.

¿Qué sucede si se acostumbra a llegar tarde a la institución donde nos estamos formando?, Es evidente que no se tiene en cuenta, pues todos hemos llegado tarde a ésta. Pero, si estas instituciones crean estrategias para evitar las llegadas tardes, ¿Por qué continúan los estudiantes llegando impuntual a su primera clase? En mi opinión, Algunas instituciones toman medidas como planas o llamadas de atención. También, llaman al acudiente, y sin éste no podría ingresar. Una de las instituciones que aplica este correctivo es la Institución Educativa España. Las medidas son claramente válidas en todos los casos y sin una excusa que los avale, continuarían siéndolo si se sigue presentando la misma situación.

Cada quien maneja una rutina propia, sabe que tareas debe realizar antes de desplazarse hacia la institución, sabe que tiempo le toman y en qué orden hacerlas. Sin embargo, cabe destacar que siempre hay uno que otro inconveniente que se presenta y retrasa un poco el cronograma ya planteado. Pero, sigue siendo un mínimo inconveniente el cual no tiene una excusa valida que justifique el retraso de tiempo. Pero claro, siempre habrá quien llegue tarde por pereza, porque durmió poco, o porque simplemente no tuvo animo de levantarse. Y son estos el tipo de situaciones que se deben tener en cuenta a la hora de programarse.

Nadie esta absuelto de llegar tarde por ciertos motivos personales, pero es de cada quien saber planear sus labores y su tiempo para llegar puntual en cualquier encuentro, ya sea formal o informal. Debe comenzar a tener responsabilidad, teniendo en cuenta que desde lo simple como lo es llegar puntual a clases, hasta lo complejo, como cumplir con el horario de labor de una empresa, siempre auto superándose para poder obtener una buena imagen, la cual abrirá las puertas de un buen trabajo, una buena relación con amigos y familia, y hasta una relación estable.

Ilustración 10. Artículo de opinión final por la estudiante E01

De igual manera la estudiante E02, muestra un discurso argumentativo ordenado, secuencial y coherente en las estructuras semánticas más pequeñas. Ella pudo

alcanzar un nivel de apropiación, el más alto de la rúbrica propuesta. En cada uno de los párrafos hay una construcción textual que conecta las ideas de forma apropiada, llevando la progresión temática y un muy buen uso de los elementos sintácticos y semánticos.

Violencia física fuera de las instituciones educativas

¿Conoce usted la principal razón de las riñas presentadas fuera de la escuela? ¿Usted ha sido parte de alguna riña callejera?



La violencia en las escuelas hace referencia a los episodios que no son propios de la escuela, pero que hacen parte de ella. Las peleas o riñas callejeras en las afueras de los colegios son evidencia de la intolerancia, la falta de respeto y la pérdida de valores.

Desde mi punto de vista estas agresiones son muy peligrosas tanto para el agredido como para su familia, ya que en ocasiones no basta con haber llevado a cabo la pelea, sino que se toman represalias con familiares de los afectados. En el momento en el que eso ocurre, la familia del agredido interviene por lo que vuelve el problema aún más grande, pero sin triunfo alguno para los participantes. Un ejemplo de lo anterior es "Andrés", quien el año pasado protagonizó una riña en las afueras del colegio. El pleito no quedó allí, ya que días después

en su barrio retomaron la pelea, pero esta vez un hermano suyo decidió intervenir. El resultado no fue bueno ya que ambos resultaron heridos por arma blanca.

Todo lo anterior se agrava con los antivalores que actualmente se han multiplicado con el tema de las redes sociales. Hechos como estos son grabados y compartidos causando morbo para muchas personas, la mayoría de ellas, adolescentes. Esto genera una tendencia de agresividad, violencia e intolerancia en la sociedad, lo cual es nefasto en la formación de las nuevas generaciones.

En el caso de la Institución Educativa España se presentaron bastantes riñas en los años anteriores al 2016 por causas como celos, envidia, golpes accidentales, incluso una mirada mal hecha, era un motivo de pelea. Se plantearon algunas posibles soluciones para estos casos de violencia escolar tales como dialogar y organizar campañas periódicamente con folletos informativos destinados a la comunidad escolar (alumnos, familiares, y docentes). A través de un texto explicativo y comprensivo se alertaba a sus miembros sobre el problema y la forma de manejar los conflictos.

Como resultado de lo anterior, en la actualidad nos encontramos con un ambiente más pacífico, sin que haya finalizado del todo. Por eso debemos continuar con una educación que nos permita comprender que debemos respetarnos y no responder con violencia ante un hecho agresivo. Entender que en una pelea no hay ganadores, ya que como lo dice Gandhi, la victoria obtenida por la violencia es equivalente a la derrota porque es momentánea.

Ilustración 11. Artículo de opinión por la estudiante E02

El siguiente diagrama muestra la forma como se movilizó el aprendizaje de la producción del discurso argumentativo en cuanto a la microestructura. Se puede apreciar un mejoramiento considerable en esta categoría que pasó de un 50% en un nivel inicial de los textos de los estudiantes antes de la implementación, a un 0% en el análisis de los textos finales. Un 75% de la muestra evidenció un nivel en apropiación, y un 25% se ubicó en el nivel de desarrollo Sin duda, una evolución significativa en esta categoría.

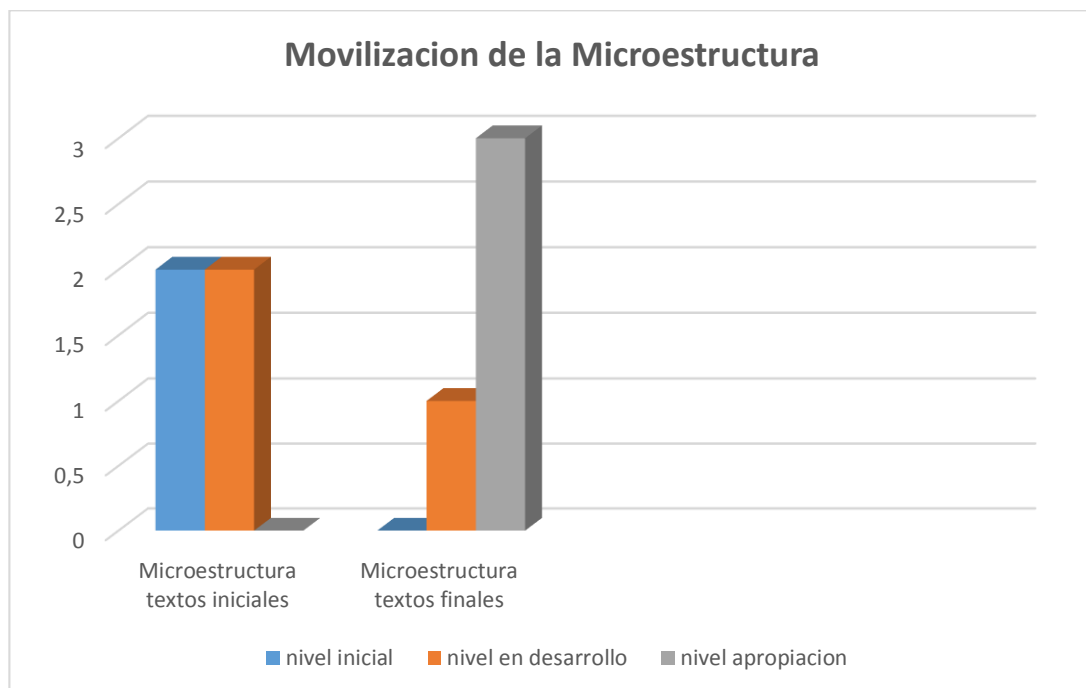


Ilustración 12. Movilización de la microestructura

6.6.2 Macroestructura

Esta categoría fue una de las mejoró de manera considerable en virtud de la organización y disposición de las ideas en los textos de los estudiantes. Un ejemplo de ello es el artículo de opinión producido por la estudiante E03 quien había tenido un texto con algunos quiebres desde la macroestructura ya que no formulaba enunciados que sustentaran su opinión sobre la impuntualidad de los estudiantes. En su texto final superó esas dificultades y ahora presenta un texto con una mejor

macroestructura. Se pueden apreciar macroproposiciones en función de argumentos conectadas entre sí, formando un tejido argumentativo coherente y cohesionado. Por ejemplo, en el párrafo tres el uso del conector, *desde mi punto de vista*, es coherente ya que le da pertinencia al argumento planteado teniendo en cuenta el tipo de texto que plantea la situación comunicativa. En este párrafo la estudiante enuncia argumentos que refieren la posición de los estudiantes y sus justificaciones, y además expone un contraargumento en relación con esa postura, sustentándolo finalmente con un argumento de autoridad. Este texto presenta ahora un nivel de apropiación en virtud de las características y cualidades ya mencionadas.

¿Por qué no somos puntuales?



El siguiente texto es el resultado de mi reflexión sobre un problema de la institución Educativa España: las llegadas tarde. En mi opinión la impuntualidad es un gran problema en la formación de un estudiante, el cual afecta su disciplina y su formación como persona.

Pero, ¿Se conoce las verdaderas razones de por qué los estudiantes llegan tarde? En la página web "Veritas" se advierte que el no ser puntuales indica desorden y falta de planeación en las actividades. También, el "Diario el Mundo" plantea que el tiempo es uno de los derechos más valiosos que disponemos y que la puntualidad es la disciplina de estar a tiempo para cumplir nuestras obligaciones, a la hora de entrada a la oficina, una cita del trabajo, una reunión de amigos, un trabajo pendiente por entregar, etc.

Los estudiantes que tienen la costumbre de llegar tarde no son organizados con sus tareas personales, ni tienen un buen uso del tiempo. Hablando con estudiantes de la Institución Educativa España afirman que sus razones para llegar tarde son la falta de transporte o el cumplimiento de actividades en las mañanas. Sin embargo, desde mi punto de vista, ninguna se justifica para incumplir las normas del colegio. La puntualidad debe ser un asunto de primer orden por qué como dijo Shakespeare "mejor tres horas demasiado pronto que un minuto demasiado tarde".

Por ello, este tipo de actitudes desdibujan la imagen de las personas educadas. ¿No es tiempo de hacer algo para cambiar esta actitud? Menciona el portal católico encuentra.com "Vivir el valor de la puntualidad es una forma de hacerle a los demás la vida más agradable, además mejora nuestro orden y nos convierte en personas dignas de confianza". Así, si todos los estudiantes se concientizan del valor de la puntualidad ante los demás y para sí mismos, serán exaltados por su responsabilidad y serán dignos de confianza.

Finalmente una solución para el problema de la impuntualidad es un trabajo constante de los estudiantes que llegan tarde apoyados por sus padres. También, que los directivos escuchen la voz de los alumnos sobre sus necesidades y requerimientos, de esta manera ellos tendrán más sentido de pertenencia sobre las decisiones y determinaciones que se toman en el colegio.

Ilustración 13. Artículo de opinión final por la estudiante E03

El siguiente diagrama muestra cómo se movilizó el aprendizaje de la macroestructura en la producción de los artículos de opinión.

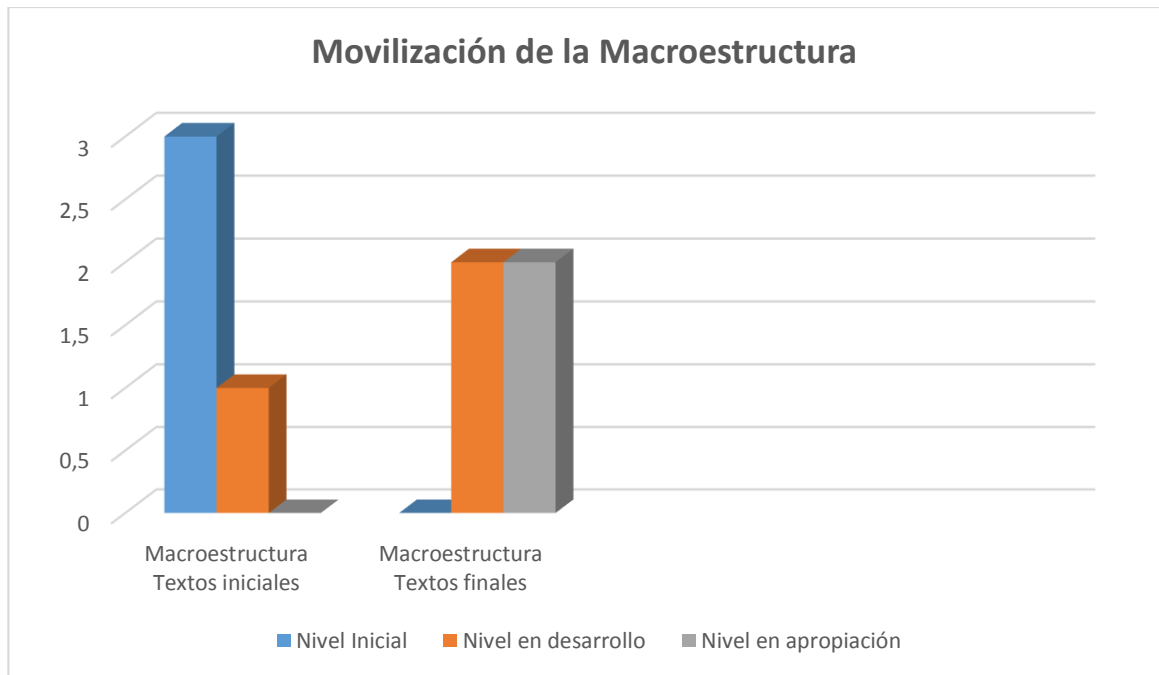


Ilustración 14. Movilización de Macroestructura.

Se puede apreciar el progreso que tuvo la macroestructura de los textos que pasó de tener los cuatro estudiantes en un nivel inicial a no tener ninguno después de la implementación de la secuencia. También es sobresaliente el tener 50% de la muestra en un nivel en desarrollo y otro 50% en un nivel de apropiación.

6.6.3 Superestructura

El aprendizaje de la producción textual en cuanto a la superestructura, el cual incluía el desarrollo discursivo de la tesis, los argumentos y la conclusión, tuvo una movilización muy significativa. Los textos iniciales que habían mostrado un nivel de escritura inicial en las tres subcategorías de la superestructura, mejoraron ostensiblemente debido a la producción de artículos de opinión que evidenciaron posturas críticas frente al tema, un discurso argumentativo diverso y potente sustentando, esas posturas y una conclusión explícita y pertinente frente a la tesis

y la argumentación. Un texto que refleja esta situación es el que mostramos a continuación.

“TARDE PERO HE LLEGADO”: LAMENTABLE REALIDAD DE LOS ESTUDIANTES IRRESPONSABLES.



La impuntualidad es un mal hábito considerado como una falta de respeto en la sociedad. A continuación esbozare mis argumentos sobre porque debemos ser responsables y especialmente puntuales, de lo contrario este traerá consigo ciertas consecuencias.

Llegar tarde es un tema que afecta a muchas instituciones. En primer lugar, el problema viene del hogar. Si a un joven no se le enseñan el valor de la responsabilidad desde la casa simplemente no lo aplicara en la sociedad, no sabrá la importancia que tiene este valor para nosotros como personas que apenas estamos aprendiendo a vivir y que necesitamos de él para el futuro. Por otra parte, es necesario tener en cuenta que en ocasiones las circunstancias que se nos presentan no son las adecuadas como para llegar a tiempo a una cita programada, en este caso a la institución educativa. Sin embargo, no hay olvidar que la responsabilidad de ser puntuales, es nuestra.

Cristian David Moreno, estudiante de la IEE dice: “Las veces que llegaba tarde era porque no me levantaba con buen tiempo para salir a buena hora. Tenía que lidiar con el transporte a esa hora de la mañana, la cual era hora pico. Pensar que tenía que rogar para poder entrar se me hacía un poco más complejo porque se me acababan las excusas, así que simplemente no iba”. Personalmente, me parece una respuesta muy sincera y concreta ya que es lo que le pasa a la mayoría de estudiantes. De igual manera, Daniela Anaya estudiante del Colegio Litecom dice: “Muchos alumnos no llegamos tarde porque queremos, solo que por muchas razones se nos hace muy difícil ser puntuales”. Desde mi punto de vista, esto nos dice que si las circunstancias son duras en cuanto a la puntualidad deberíamos alistarnos o salir mucho antes de la cita programada, porque como dijo William Shakespeare “Mejor tres horas demasiado pronto, que un minuto demasiado tarde”.

Para concluir, hay que tener en cuenta que el ser responsables nos hace creíbles y confiables, nos hace atentos y considerados, nos hace ordenados y eficientes, incrementa nuestro respeto por los demás y sobre todo nos hace sujetos dignos de la confianza. En la medida en que seamos sujetos respetuosos, responsables y sensibles del otro y de todo lo que nos rodea, el mundo será más tolerante. De eso también se trata la puntualidad.

Ilustración 15. Artículo de opinión final por alumno E04

6.6.3.1 Tesis

Los textos finales evidencian de manera explícita la postura del estudiante frente a la temática que constituye la tesis del artículo de opinión. En el texto anterior el estudiante enuncia su postura frente al tema de la impuntualidad.

“La impuntualidad es un mal hábito considerado como una falta de respeto en la sociedad. A continuación esbozare mis argumentos sobre porque debemos ser responsables y especialmente puntuales, de lo contrario este traerá consigo ciertas consecuencias”.

De esta manera el autor muestra a su interlocutor un mensaje claro, conciso sobre su concepción acerca del tema y le previene sobre los argumentos que mostrará para sustentar esa opinión. Sin duda, es un buen inicio para un texto de esta tipología.

El siguiente diagrama muestra el desarrollo de la enunciación de la tesis en los textos, evidenciando de manera clara la movilización del aprendizaje en ese apartado.

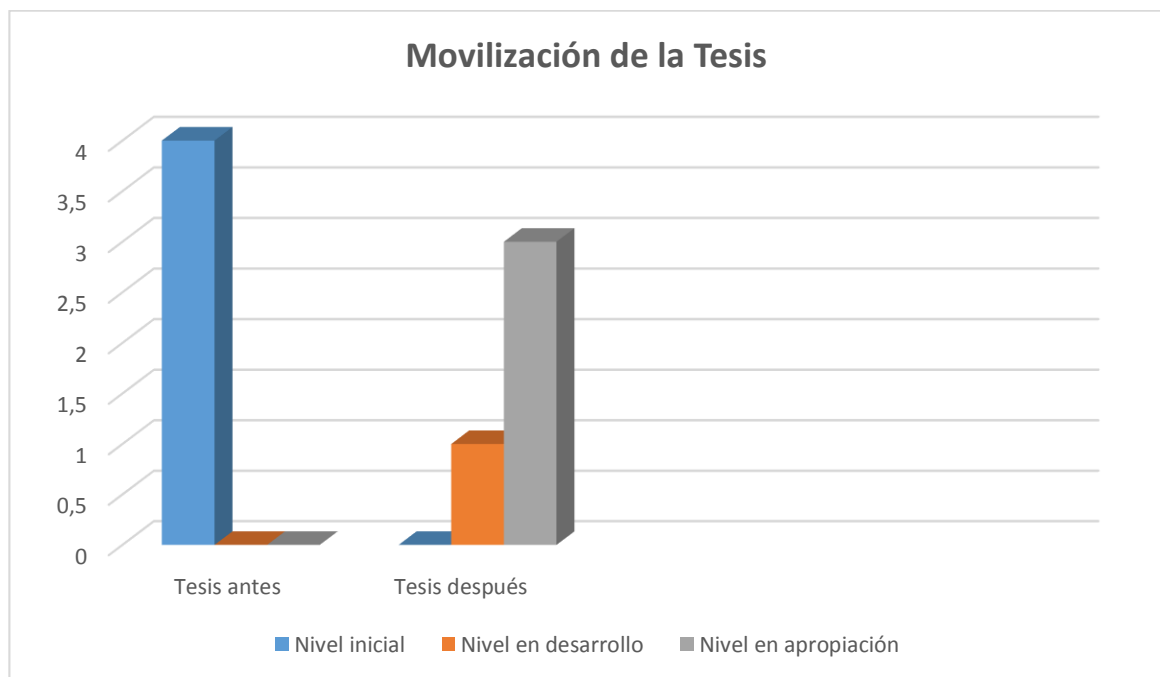


Ilustración 16. Movilización de la tesis.

6.6.4.2 Argumentación

Este fue sin duda la asignatura más compleja de la superestructura del texto argumentativo para los estudiantes ya que no están familiarizados a escribir ni a pensar este tipo de textos. Sin embargo, con la implementación de la secuencia didáctica y la mediación pedagógica el panorama mejoró. Para citar un ejemplo, El artículo de opinión del estudiante E04 enuncia un tejido argumentativo diverso y muy potente que lo ubicó en un nivel sobresaliente o de apropiación. Específicamente, en el segundo párrafo el autor acude a un primer argumento de conocimiento general, el cual es aceptado por la mayoría de la población y se constituye como un axioma social: *“En primer lugar, el problema viene del hogar. Si a un joven no se le enseñan el valor de la responsabilidad desde la casa simplemente no lo aplicara en la sociedad”*. Con este argumento el autor defiende su tesis de que la impuntualidad tiene que ver con la responsabilidad y con la formación desde el hogar. En el tercer párrafo el autor presenta dos ejemplos de estudiantes que tienen esa problemática para ofrecer un contra –argumento que potencie su propósito de convencer a su interlocutor. Finalmente, el autor del artículo trae dos argumentos finales muy pertinentes, uno de autoridad *“Mejor tres horas demasiado pronto, que un minuto demasiado tarde”* y otro de causa-efecto *“hay que tener en cuenta que el ser responsables nos hace creíbles y confiables, nos hace atentos y considerados, nos hace ordenados y eficientes, incrementa nuestro respeto por los demás y sobre todo nos hace sujetos dignos de la confianza”*. Sin duda, es un buen texto que muestra un desarrollo en el aprendizaje de la producción de esta tipología textual y especialmente del elemento analítico y reflexivo.

El diagrama que se presenta a continuación evidencia el mejoramiento del aprendizaje de la argumentación desde la superestructura del texto argumentativo, teniendo en cuenta que en la producción de los primeros textos, ésta obtuvo un 75% en el nivel inicial y un 25% estaba en un nivel en desarrollo.

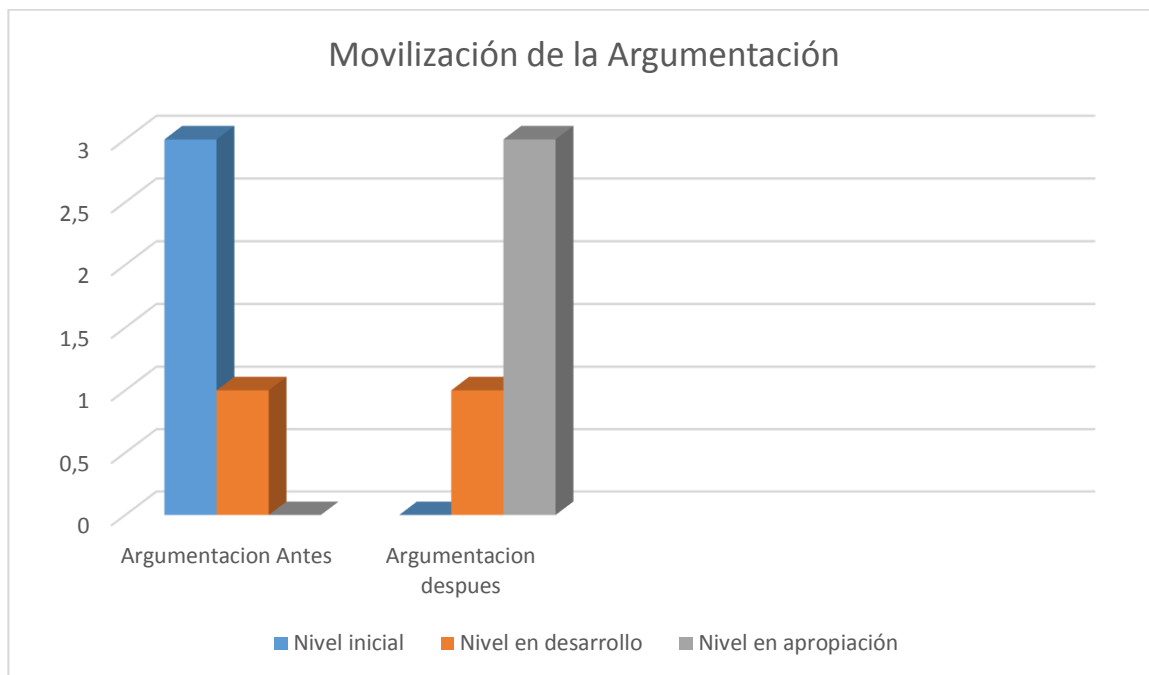


Ilustración 17. Movilización de la Argumentación.

La grafica muestra un 75% de los estudiantes en un nivel de apropiación lo cual representa un desarrollo significativo en el aprendizaje de la construcción de argumentos en el marco de la superestructura del artículo de opinión. Sin duda, un hecho bastante relevante.

6.6.4.3 Conclusión

En la movilización del aprendizaje de la superestructura como una unidad textual argumentativa, la conclusión fue muy importante para consolidar la argumentación realizada por los estudiantes. En la producción de los primeros textos, los educandos no dieron cuenta de un discurso apropiado para la situación comunicativa propuesta. No apareció ni la tesis, ni la argumentación, ni la conclusión. En la producción de los textos finales, se aprecian artículos con una conclusión bien redactada, explícita y que es resultado de una postura personal y de unos argumentos bien pensados.

De manera específica, el estudiante E04 finaliza su texto con una conclusión muy potente, puesto que retoma su postura planteada en la tesis y está muy relacionada con todo su discurso previo: *“En la medida en que seamos sujetos respetuosos, responsables y sensibles del otro y de todo lo que nos rodea, el mundo será más tolerante. De eso también se trata la puntualidad”*.

Un aspecto importante para tener en cuenta es que a pesar de que varios estudiantes tenían una misma temática (la impuntualidad) construyeron discursos argumentativos muy singulares asumiendo posturas diferentes, exhibiendo diversas premisas y llegando a conclusiones personales que sin duda, marcan el estilo y la impronta de cada uno de ellos. La grafica que se muestra a continuación, presenta los resultados del mejoramiento en la producción de los textos en cuanto a la conclusión.

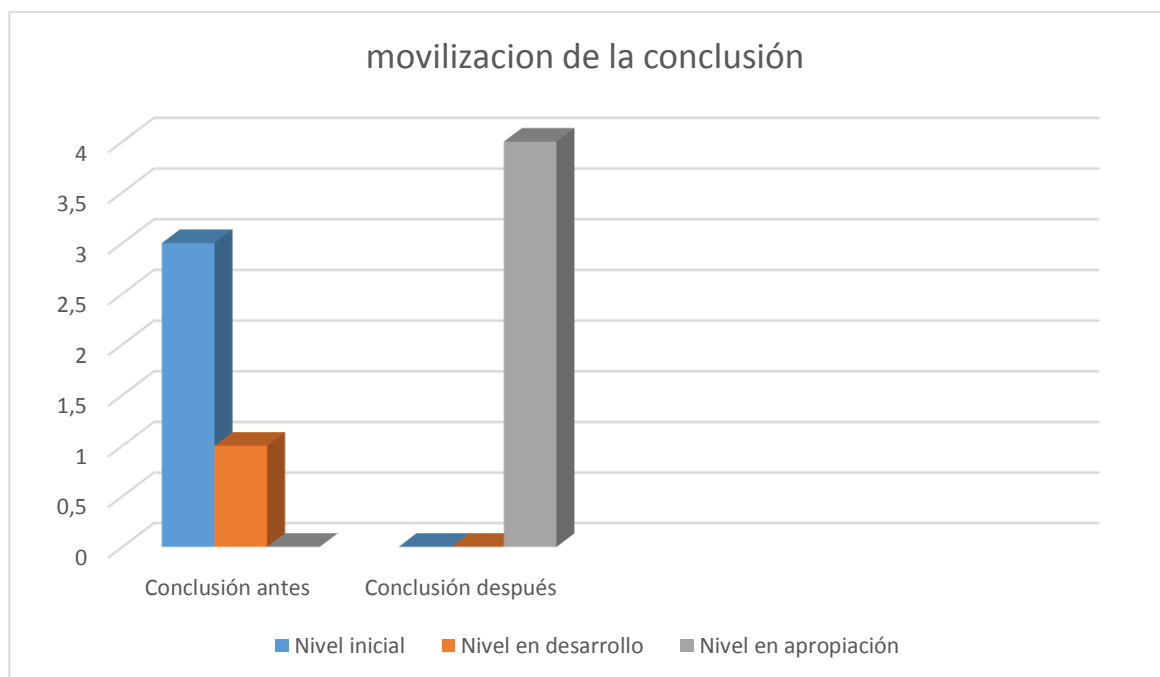


Ilustración 18. Movilización de la conclusión.

Esta grafica muestra como la enunciación de la conclusión mejoró de manera notable, el 100% los estudiantes la redactaron de manera pertinente teniendo en

cuenta las características mencionadas anteriormente. Sin duda La movilización en el aprendizaje de la producción de textos argumentativos de los estudiantes del grado 10-5 es evidente desde las categorías discursivas del texto, micro, macro y superestructura. Sin embargo, el hecho que los estudiantes hayan mejorado su producción escrita ha permitido movilizar procesos cognitivos como la el análisis. La explicación, la reflexión y la toma de conciencia frente al proceso de argumentación.

6.7 Condiciones que enmarcan el trabajo desde un enfoque sociocultural

La escritura como proceso comunicativo del lenguaje desde un enfoque sociocultural remarcado en este trabajo desde el referente de Vigotsky (1995) se evidencia en la implementación de la SD. Este proceso muestra un desarrollo significativo de las interacciones entre estudiante – maestro – saberes que movilizaron aprendizajes no solo desde el ámbito lingüístico, sino que plantean una construcción del discurso escrito teniendo como base el reconocimiento del otro, del congénere, de su compañero como interlocutor válido y actor relevante en la composición de su texto, pero especialmente en su proceso de reflexión.

Este hecho se manifestó en momentos específicos como la planificación del texto teniendo en cuenta las problemáticas de la institución educativa. También la revisión y la evaluación del escrito, en donde la voz del otro le sirvió al estudiante emisor para analizar la estructura del texto desde los tres niveles (micro, macro y superestructura). Los planes de escritura que se realizaban de manera individual, eran leídos y analizados en grupos siendo enriquecidos por sus compañeros. Luego, en el proceso de reescritura de los textos la revisión se realizaba en pares y se mostraban los avances y dificultades de manera individual. Esto conllevó a establecer una comunidad de dialogo como lo propone Lipman (1991) a modo de

escenario para la discusión de argumentos y escuchar la postura del compañero sobre la estructura y calidad discursiva argumentativa.

De otra parte, la escritura de los artículos de opinión desde un enfoque sociocultural permitió articular las prácticas sociales cotidianas en la institución educativa con el desarrollo de otras habilidades comunicativas y cognitivas en los estudiantes. Procesos como la lectura y la oralidad aparecieron en el aula como instrumentos para conceptualizar sobre el proceso de argumentación, para defender una tesis y especialmente potenciar el aprendizaje de la escritura como proceso un de producción discursiva con una gran complejidad en virtud de la distancia entre el destinatario y el interlocutor. En este sentido se evidenciaron textos con autenticidad, creatividad y especialmente con un propósito comunicativo y unos destinatarios reales en virtud de su publicación en el periódico escolar de la institución.

Un aporte muy importante de la implementación de la SD es el del análisis de los estudiantes en cuanto a su propia actitud y concepción frente a la problemática sobre la cual escribieron los textos. En una de las sesiones, uno de ellos llegó tarde a la clase. El maestro le hizo saber sobre su compromiso ético en el sentido que la puntualidad y la responsabilidad eran los ejes de su texto. El estudiante reflexionó y respondió que él no se había comprometido con llegar temprano. Los demás educandos no aprobaron la respuesta y se generó un debate en torno al tema. Sin duda fue uno de los mejores momentos ya que se evidenció la construcción de ciudadanía en torno a la producción de textos teniendo en cuenta el entorno sociocultural.

6.8 Análisis de la argumentación y el pensamiento crítico

En el segundo momento de la implementación de la secuencia didáctica el propósito era conceptualizar sobre el artículo de opinión y el discurso argumentativo. También, se pretendía movilizar el pensamiento crítico, y

específicamente, sus destrezas y subdestrezas. (Tabla 1 pg. 18). A continuación se realiza la descripción a través un corpus de la clase y luego se muestra el análisis.

Se llevó a cabo un ejercicio de comprensión e interpretación del texto “A quién creerle” de Piedad Bonnet. Este tenía como propósito que los estudiantes leyeran un artículo de opinión con alto nivel de calidad argumentativa, que fuese de publicación regional o nacional. El propósito se centró en observar el perfil discursivo del texto, la situación comunicativa, la estructura textual, y la forma como el autor llevó a cabo la argumentación.

Inicialmente se propone la lectura silenciosa del texto para que se dieran una idea general del mismo. Después, los estudiantes hicieron preguntas relacionadas con el vocabulario y la semántica del texto:

corpus

“Profe, ¿Qué es una respuesta acartonada?, ¿Qué significa dilucidar?”

Dos educandos tomaron el diccionario y leyeron el significado de manera oral. Posteriormente se solicitó a los estudiantes reflexionar sobre el texto, que analizaran la intención del autor, cuál era el perfil del interlocutor al cual le habla Bonnet. El video SD2 da cuenta de este momento. Algunos educandos compararon el artículo con un texto informativo. Sin embargo, uno de ellos dijo:

“La intención no es informar, como una noticia. Se siente una voz más crítica, el propósito del autor es denunciar que en Colombia ya no hay a quien creerle”.

Inmediatamente se escuchó unanimidad al comentario.

“Sí, si el propósito es criticar”.

El profesor replicó -¿criticar o argumentar?

Hubo un silencio...el cual se interrumpió por una respuesta contundente.

“Ambas”.

El profesor volvió y preguntó,

“¿Qué critica la autora?”,

Varios estudiantes responden,

“Que en Colombia no hay verdad. –la verdad se manipula por intereses”.

El profesor preguntó de nuevo

“¿Cómo argumenta, como defiende esa tesis?”

Hay silencio...un educando advierte

“profe, profe ella da ejemplos. El del caso Colmenares, el de Sigifredo, y el de Galán”

Otro continúa “Mediante ejemplos y palabras de otras personas.

La tesis del texto fue ubicada por los educandos. Indicaron que estaba al inicio y constituía la opinión del autor. Otros manifestaron que la autora era muy clara en su enunciación y su voz se sentía de manera precisa y contextualizada: “Y en Colombia, por lo visto, es muy difícil encontrar la verdad, porque ya no hay a quien creerle”. Para los educandos la tesis de Piedad Bonnet se presentaba de manera explícita frente al tema de la credibilidad en Colombia.

En cuanto a los argumentos, los educandos empezaron a nombrar las razones que expone la autora para sustentar su tesis categorizando cada uno de ellos. Tal como lo expone Perelman (1989), se pretende que el educando analice cómo el autor desarrolla su discurso argumentativo para persuadir y convencer y así el interlocutor finalmente se adhiera a su planteamiento o tesis. La siguiente imagen muestra la forma como los estudiantes identificaron la estructura del texto, específicamente los argumentos que expone la autora.

PIEDAD BONNETT 26 OCT 2013 - 9:00 PM

A quién creerle



Poder establecer la verdad de los hechos, cuando estos comprometen a una sociedad, es definitivo: de la capacidad de dilucidación de los mismos que tenga la justicia de un país depende la confianza de su gente en las instituciones.

Por: Piedad Bonnett

IDENTIFIQUE LOS TIPOS DE ARGUMENTOS ...

Tests - Y en Colombia, por lo visto, es muy difícil encontrar la verdad. Porque ya no hay a quién creerle.

A. Hecho - Basta examinar, para empezar el caso Colmenares, que ahora está de nuevo sobre el tapete. Todo comenzó con un sueño, como en cualquier obra de Shakespeare o en algún cuento de García Márquez: el hijo muerto se le aparece a la madre para decirle que no murió por accidente sino que fue asesinado, que la evidencia está en su cuerpo. Y esa revelación mágica desencadena una investigación que, en vez de conducir a la verdad, lo que hace es crear una trama a la cual, como en una mala novela, se le van añadiendo elementos cada vez más oscuros y siniestros. De ese modo la verdad se ha ido haciendo cada vez más lejana e inaprensible; y mientras tanto todo va quedando en entredicho: el profesionalismo de Medicina Legal, la transparencia de los jueces, la veracidad de los testigos, la fiabilidad de los amigos, y ahora, para rematar, la honestidad de los padres, a los que un implicado, Wilmer Ayola, acusa de haber pagado a seis falsos testigos. Y todo esto explotado por los medios. Porque, como dijo Huxley - **A - AUTORIDAD** "una verdad sin interés puede ser eclipsada por una falsedad emocionante".

Relato Mágico
Signe De Analogía

ANÁLISIS DE FALACIAS

A. Razon y Hecho - Nada de esto sería muy grave si no fuera porque algunas personas han tenido que pagar con su libertad y su desprestigio esta falta de claridad, que va para años. Pero no es el único caso en el que la verdad es empañada deliberadamente, creando víctimas. ¿Qué tal el caso de Sigifredo López? ¿O el de Aranguren? ¿O el de Arango Bacci? Y yendo más atrás, ¿el de Jubiz Hasbún, cuya vida fue dañada para siempre por las calumnias de los que querían ocultar a los verdaderos asesinos de Galán? También sucede a la inversa: que aunque haya testimonios ya comprobados, los implicados se niegan a aceptar la verdad, como en el caso de Yidis y Tec Jolindo, que purgaron sus culpas mientras en la otra punta de la madeja los culpables de cohecho le sacan el cuerpo a la verdad.

A. Hecho

A. ESEM.

A. Razonal - Ningún grupo de la realidad nacional escapa a esta peste del engaño, la impostura, la calumnia y la mentira. También en los círculos intelectuales, donde podría uno imaginarse que existe más generosidad y desinterés, hay gente sucia, dedicada a enlodar a los demás movida por la mezquindad y la envidia. Y gente falsa, cuyo oficio es pasar de lo que no es. Sin ir más lejos, todo parece indicar que Raúl Cuero, hasta ahora promovido con bombos y platillos como un genio nacional modelo de superación, es un paquete chileno. Así lo demuestra en cuidadoso artículo Rodrigo Bernal, antiguo profesor del Instituto de Ciencias Naturales de la Universidad Nacional de Colombia y dueño de un Ph.D. en Ciencias de la U. Aarhus de Dinamarca: ni Cuero trabaja en la NASA, ni tiene los 50 artículos científicos ni las 13 patentes que según él lo consagran como inventor. Aunque por lo que vemos no le es difícil inventar, ya me parecían a mí sus respuestas pobres y acartonadas. Como vemos, la mentira campea por todas partes.

A. Razonal

Conclusión

Ilustración 19. Copia del análisis argumentativo realizado al artículo de opinión

Los siguientes son los argumentos que nombran los educandos en el texto teniendo en cuenta la conceptualización realizada y la mediación de los docentes:

1. El “Caso Colmenares” es un argumento de ejemplo, al igual de los de Sigifredo López, Hasbún y Raúl Cuero.
2. La demostración de falacias para sustentar su tesis (Y mientras tanto todo va quedando en entredicho, el profesionalismo de Medicina legal, la transparencia de los jueces, la veracidad de los testigos...)
3. Expone un argumento de autoridad (porque como dijo Huxley “una verdad sin interés puede ser eclipsada por una falsedad emocionante).

Finalmente se les pregunta sobre la conclusión texto. De forma categórica los educandos muestran en el párrafo final un enunciado en el cual la autora concluye su texto: “Como vemos, la mentira campea por todas partes”. Como reflexión una estudiante sostiene que la autora del texto es bastante crítica porque denuncia la problemática de la manipulación en Colombia. La estudiante dice textualmente: - “Bonnet muestra ejemplos de casos que han pasado en Colombia. Su forma de escribir es muy realista y crítica. No le da miedo escribir su opinión. Es un texto muy interesante”. Sin duda la afirmación de la estudiante muestra una actitud analítica frente a la producción de textos argumentativos desde una perspectiva reflexiva.

El anterior fue un espacio de mucho análisis y participación de los educandos. El propósito no era solamente el de que reconocieran la estructura argumentativa, sino precisamente el de generar un espacio para el pensamiento, la deliberación y el análisis sobre cómo escribir un artículo de opinión de forma argumentada y razonada. No obstante haber logrado el aspecto mencionado, es necesario decir que hubo mucha reserva de algunos educandos que optaron por no hablar. Al preguntársele cual era la razón, contestaron que no conocían mucho del tema y que no acostumbraban a participar de las clases, pero que ésta les había gustado mucho.

Se les invitó a que participaran más a menudo y que dieran a conocer sus opiniones sustentadas y argumentadas.

La actividad anterior deja un análisis muy preciso en cuanto a las operaciones intelectuales del pensamiento crítico que se movilizaron mediante el concurso, participación y el aporte de los estudiantes. Este análisis se hace teniendo en cuenta las destrezas y subdestrezas del pensamiento crítico (ver tabla 1)

DESTREZA- INTERPRETACIÓN. La mitad de la muestra reconstruyó de manera satisfactoria o en desarrollo, el significado del texto “A quién creerle”, identificando el propósito y la intención del autor, así como las características de los interlocutores. Sin embargo, un 25% tiene inconvenientes para comprender textos argumentativos debido a la falta de trabajo en el aula de este tipo de textos. Otro 25% mostró un elevado nivel de interpretación de esta tipología textual.

Subdestreza-Categorización. Se evidenció la identificación de los argumentos planteados por la autora en un nivel satisfactorio o en desarrollo. También, los clasificaron en categorías como argumentos de ejemplo, contraejemplo, argumentos de autoridad. Diferenciaron el micro y el macro estructuras, es decir, las claves lingüísticas y semánticas para la progresión temática, como también las ideas principales y secundarias.

Subdestreza-Descodificación de significados. Los estudiantes mediante un ejercicio socrático, a través de diferentes interrogantes, lograron comprender la intención de la autora, su postura y la forma como sistemáticamente fue dilucidando la argumentación. También se evidenció búsqueda y conceptualización de términos desconocidos, los cuales utiliza el autor de forma personal.

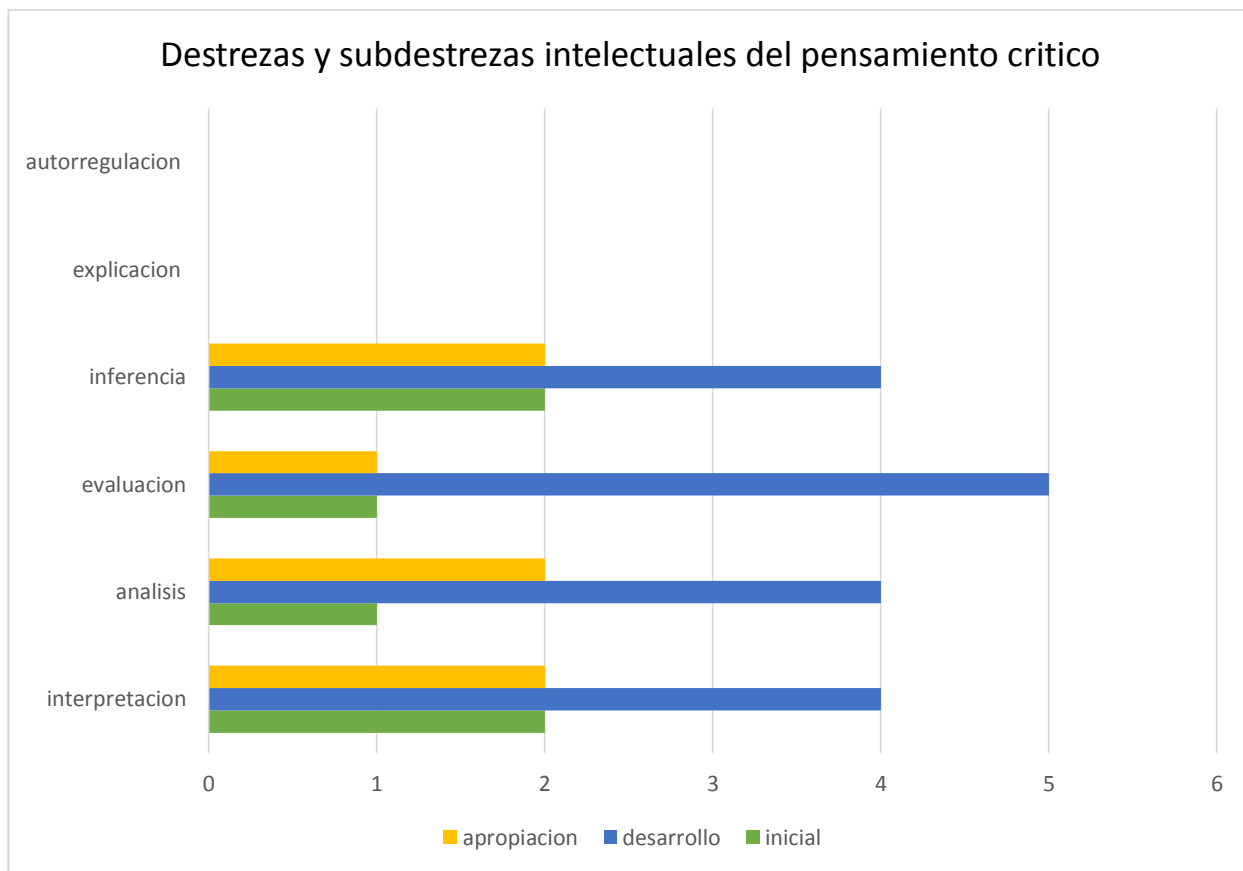


Ilustración 20. Destrezas y subdestrezas del pensamiento crítico

DESTREZA- ANALISIS. Los estudiantes realizaron un ejercicio de razonamiento lógico para determinar la relación entre la tesis planteada por la autora y la forma como va enunciando su argumentación. De modo satisfactorio, establecieron la relación entre los tres componentes de la superestructura argumentativa: la tesis, argumentación y la conclusión, además, del estilo crítico y directo de la escritora.

Subdestreza-Examinar ideas. Los estudiantes identificaron el carácter argumentativo de algunas expresiones en el contexto de una argumentación, a pesar de que inicialmente tenían dificultad con la semántica de los mismos. Utilizaron información y textos adicionales para comprender los ejemplos presentados por la autora. (Casos Colmenares, Sigifredo López,)

Subdestreza- identificar y analizar argumentos. Se evidenció dificultad para reconocer algunos argumentos de otros. Reconocen con suficiencia argumentos de autoridad, de ejemplo, pero confunden aquellos de causalidad o de analogía. También presentan dificultad, para identificar premisas implícitas como presupuestos y suposiciones.

DESTREZA-EVALUACIÓN. La valoración de las premisas expuestas por la autora en su artículo de opinión por los estudiantes es un indicador valioso en este ítem. Sin embargo, se evidenció que para alcanzar un alto nivel de evaluación de las circunstancias, razones, y argumentos es necesario informarse y documentarse de manera que se emita un juicio más sólido. Por ejemplo, una parte de la muestra no conocía bien la situación expuesta por la escritora del físico colombiano Raúl Cuero y su controvertida relación con la NASA. No obstante esta limitación, los estudiantes hicieron el análisis y la evaluación de la postura de la autora, algunos de ellos la encontraron inadecuada porque decir que en Colombia no hay a quien creerle es exagerado e injusto en virtud de aquellos miles que todavía se esfuerzan por practicar valores éticos como la honestidad y la sinceridad. En conclusión, se pudo manifestar la disposición, capacidad y voluntad de los estudiantes por determinar la validez de la postura del emisor mediante razones y contra-argumentos de manera significativa y que en están en un nivel en desarrollo.

Subdestrezas- valorar enunciados /valorar argumentos. Los estudiantes estimaron la credibilidad de las premisas o argumentos. De igual manera, realizaron una consulta sobre la biografía de Piedad Bonnet, escritora del texto, con el fin de determinar su experiencia y trayectoria en la producción de este tipo de textos. También, hicieron una consulta sobre los ejemplos que cita la autora para determinar la validez de estos ejemplos.

DESTREZA- INFERENCIA. En este nivel de pensamiento, los estudiantes hicieron ejercicios de deducción frente a la situación comunicativa que proponía el autor del texto en virtud, de la metodología participativa, de dialogo y de escuchar al compañero. De manera secuencial y progresiva realizaban descubrimientos importantes en cuanto la tipología textual, la estructura del texto y comunicaban sus inferencias

6.9 La metacognición en el desarrollo de la escritura reflexiva y el pensamiento critico

No obstante haber relacionado el ejercicio de conceptualización y análisis del texto argumentativo con algunas de las destrezas y subdestrezas del pensamiento crítico, es necesario profundizar en la autorregulación como elemento metacognitivo que permitió a los estudiantes tomar distancia de sus textos y pensar en su propósito como autores del texto, en la forma y el contenido con las que pretendían llegarle a sus interlocutores.

Desde esta perspectiva, se vivenciaron tres momentos fundamentales que permitieron activar la reflexión como un instrumento de autorregulación que le permitiera pensar constantemente en la composición de su artículo de opinión:

1. Planificación del texto: Uno de los inconvenientes que tuvieron en la producción del primer texto fue no haber realizado un plan textual. Por ello, el primer ejercicio se centró en la realización del plan de escritura. La meta de este plan era que el estudiante reflexionara para quien iba escribir (auditorio), la temática que iban a abordar, las macroestructuras o tipos de párrafos a construir, la superestructura del texto teniendo en cuenta la tipología argumentativa y especialmente, diseñar la estrategia discursiva argumentativa mediante la cual se procuraba convencer a su auditorio o interlocutor. Esta situación promovió en los estudiantes el uso de operaciones intelectuales del pensamiento crítico como la reflexión y la toma de

conciencia desde lo lingüístico y lo comunicativo para preparar la producción de su texto. Un acto metacognitivo que se repetiría en los siguientes momentos.

2. Revisión y retroalimentación de los planes de escritura. El ejercicio de metacognición referido anteriormente tomó una nueva dimensión para revisar su texto teniendo en cuenta los referentes planteados en el plan de escritura. Al revisar su texto el estudiante analizó la estrategia discursiva argumentativa y la forma como organizó todos los elementos lingüísticos como la coherencia, la cohesión y la adecuación en cada uno de los niveles y especialmente, reflexionó sobre la situación comunicativa en la cual se enmarca su texto. El ejercicio se enriqueció de manera significativa con el aporte de los interlocutores válidos, es decir, sus mismos compañeros.

3. Reescritura de los textos. Con base en el trabajo realizado por los estudiantes en la planificación textual, la retroalimentación de sus compañeros y las conclusiones que dejó el proceso de autorregulación, iniciaron la reescritura del texto. Fue un acto de escritura significativo en el cual el escrito final dio cuenta de la superación de los obstáculos evidenciados en la primera versión del texto. Sin duda, fue un logro importante evidenciar la movilización del aprendizaje de la producción de textos argumentativos en los cuales se potenció el pensamiento crítico y la escritura reflexiva a través de la autorregulación como elemento metacognitivo.

7. Conclusiones

Las consideraciones que se exponen a continuación son reflexiones a manera de conclusiones y constituyen el epílogo de este trabajo de investigación. Una primera reflexión hace referencia al desarrollo exponencial de la producción del discurso argumentativo mediante la secuencia didáctica. La implementación de esta configuración didáctica permitió movilizar de forma significativa la argumentación escrita en los estudiantes del grado 10-5 a través de un ejercicio pedagógico pensado, planificado e intencionado, teniendo en cuenta el contexto sociocultural de los estudiantes y sus interacciones con el maestro y el conocimiento. De igual manera, se evidenció una relación directa en el desarrollo de la escritura reflexiva y el pensamiento crítico, principios conceptuales que direccionaron esta investigación y que mostraron algunos factores preponderantes para fortalecer esa relación en el aprendizaje de los estudiantes.

El diseño y la implementación de la secuencia didáctica permitieron movilizar el aprendizaje de la argumentación escrita, también dinamizar procesos cognitivos en los estudiantes como la interpretación, la inferencia, el análisis y la autorregulación que son habilidades inherentes a la escritura reflexiva y el pensamiento crítico. Un gran logro fue concientizar al estudiante para que defiende su postura mediante el análisis y el uso de diferentes argumentos construyendo un discurso coherente, cohesivo e intencionado con el propósito de persuadir y convencer a su interlocutor.

En este sentido, se encontraron unos elementos didácticos muy potentes para la movilización del aprendizaje del discurso escrito los cuales están relacionados con el desarrollo del pensamiento crítico y la escritura reflexiva. Un primer factor es el de la planificación textual. En esta etapa se evidenció el desarrollo de elementos metacognitivos como la toma de distancia por parte del autor del texto y su mirada reflexiva cuando éste tiene en cuenta el propósito de su texto, quien era su

interlocutor, el problema sobre el cual escribir y especialmente en la composición de su discurso argumentativo.

Un segundo factor relevante se refiere a la revisión y reconstrucción de los textos desde la participación y aporte de los estudiantes. Desde esta perspectiva, se evidenciaron los siguientes aspectos metodológicos que promueven el desarrollo del PC.

- La búsqueda y análisis de la información cuestionando las posturas, argumentos, conclusiones de los compañeros y otras fuentes.
- Escuchar las posturas de los compañeros frente a la evaluación de sus textos aceptando y respetando la crítica razonada y con un propósito.
- Participar del proceso de valoración y reconstrucción de los textos mediante el análisis de la estructura del discurso argumentativo.
- Es fundamental la mediación del maestro para la construcción de un ambiente didáctico en el cual los estudiantes den cuenta de sus pensamientos e ideas frente a la composición y revisión de sus textos. En este sentido la oralidad juega un papel fundamental para expresar sus argumentos, contrargumentos y defender sus puntos de vista, además de interactuar con sus compañeros sobre su texto en construcción. De esta manera, conceptualizan, comparan contrastan y evalúan su producción y la de sus compañeros.
- La reescritura del texto es un acto metacognitivo y discursivo que permite movilizar el aprendizaje de la producción de textos argumentativos de tal manera que puedan consolidar un escrito con mejor calidad en cada versión. Se trata de una escritura intencionada, teniendo en cuenta la voz de su interlocutor inicial (compañero de clase), la de su maestro y la suya propia activando elementos como la reflexión y la toma de conciencia que conlleven no solo a mejorar su texto sino a desarrollar su pensamiento crítico.
- El trabajo colaborativo es muy importante para el desarrollo de la argumentación y el pensamiento crítico ya que permite al estudiante tener

en cuenta la opinión del otro, a escucharlo, a entender su naturaleza, a aceptar la crítica razonable y a realizar juicios equilibrados y a construir ideas de manera solidaria en función de sus congéneres. La escritura reflexiva y el pensamiento crítico tiene como fundamento el análisis de la información, argumentos e ideas de otros para asumir un punto de vista personal, por eso, en el ambiente didáctico escolar para la producción de textos argumentativos se debe privilegiar comunidades de dialogo, de interacción discursiva que sirvan de laboratorio para el desarrollo tanto de la escritura reflexiva como del pensamiento crítico.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asociación Filosófica Americana, (1990) *Pensamiento Crítico: Una declaración de consenso de expertos con fines de evaluación e instrucción educativa. “el informe Delphi”*, comité preuniversitario de filosofía (ERIC Doc. ED. 315493)

Bonnet, Piedad (2013) *A quién creerle. Artículo de opinión. Periódico el Espectador. (En línea <http://www.elespectador.com/opinion/quien-creerle-columna-454759>)* Bogotá.

Camps, Anna (Comp) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona.

Camps, Anna (2000) *Aprender a escribir textos argumentativos*. (En línea) Disponible en: http://scholar.google.com.co/scholar?q=annacamps+aprender+a+escribir+textos+argumentativos&btnG=Buscar&hl=es&as_std=0.

Cassany, Daniel (2003) *Taller de escritura: Propuesta y reflexiones*. Lenguaje No 31. Univalle. Cali.

Castañó, Alice (2014) *Prácticas de escritura en el aula. Orientaciones didácticas para docentes*. Serie Rio de Letras. Manuales y cartillas, MEN. Bogotá.

Departamento de Humanidades IEE. (2015) *Plan de Área y de Aula*. Jamundí, Valle del Cauca.

Facione

González, Zamora J. H. (2006) *Discernimiento. Evolución del pensamiento crítico en la educación superior*. Universidad Icesi, Cali.

Institución Educativa España (2015) *PEI*. Jamundí, Valle.

Isaza, Beatriz y Castañó, Alice (2010) *Referentes para la didáctica del lenguaje en el segundo ciclo*. Editorial Kimpres Ltda. Bogotá.

Martínez, María Cristina (1995). *El discurso como escenario del mundo*. Revista lenguaje No 19. Escuela de Ciencias del lenguaje., Univalle. Cali.

Martínez, María Cristina (2001) Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático en los textos expositivos y argumentativos. Universidad del Valle y Catedra Unesco para la lectura y la escritura en América latina. Cali.

Ministerio de Educación Nacional. (1998) *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana MEN*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2006) *Estándares Básicos de competencia en Lenguaje*. Revolución Educativa Colombia aprende. Santafé de Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2016) *Reporte de la excelencia. Índice sintético de la calidad Institución Educativa España 2015*. Santafé de Bogotá.

Miras, Mariana. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. Fundación Enseñanza y Aprendizaje. Universidad de Barcelona

Parodi, Giovanni y Núñez, Paulina (1980). *En búsqueda de un modelo cognitivo/textual para la evaluación del texto escrito*. Catedra UNESCO para la escritura y la lectura. Proyecto Fondecyt N°1980/311. Universidad Católica. Valparaíso- Chile.

Perelman, Chaim y Olbrechts-Tyteca, Lucie. (1989) *Tratado de la argumentación: La nueva retórica*. Madrid. Editorial Gredos.

Pérez- Abril- M, Roa, Villegas, L y Vargas, A. (2013). *Escribir la propia didáctica: una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana.

Pérez- Abril, M. y Vargas, X. (2011) *A escribir se aprende hablando...y pensando. La escritura como proceso de aula*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional

Rodríguez, Ma. del Pilar. (2011). *Pensamiento crítico y aprendizaje: una competencia de alto nivel en la educación básica*. México, Limusa.

Serafini, María Teresa (1998) *Cómo se escribe*. Paidós, Barcelona.

Tamayo, Sofía. (2015). *Discursos, saberes y prácticas del lenguaje en el aula: análisis de cinco propuestas didácticas*. Asociación Red Pido la palabra. Bogotá. Editorial Kimpres.

Van Dijk, T. (1978). *La Ciencia del texto*. Barcelona. Editorial Paidos

Vygotsky, Lev S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. Barcelona.

Vygotsky, Lev S. (1992) *Pensamiento y Lenguaje. Comentarios críticos de Jean Piaget*. Ediciones Fausto. Buenos Aires, Argentina.

Weston, Anthony. *Las claves de la argumentación Título original "A rulebook for argument"*. Traducción de Jorge F Malem. Editorial Ariel, S.A. Barcelona. 1998.

Zambrano, Armando. (2005) *Didáctica, pedagogía y saber. Aportes desde las ciencias de la educación*. Cooperativa editorial Magisterio.

9. Anexos

9.1 “Aprendizajes: un espacio para la reflexión”

La realización de este trabajo ha sido muy significativo para nosotros. Es muy importante el aprendizaje que hemos obtenido de la interacción con los estudiantes desde el punto de vista ético, pedagógico y didáctico. Desde lo ético y pedagógico hemos de analizar sobre la importancia que tiene el asumir el rol del maestro como agente mediador y transformador en las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el aula. Tomar conciencia de nuestro papel este proceso nos ha permitido llegar a nuestros estudiantes con un valor agregado, el de la entrega a la labor pedagógica pensando en el otro, pensando en su formación y en el desarrollo de su ser de su pensamiento y libertad. Con ello, hemos ganado la confianza y el respeto del estudiante. Hemos generado en él la percepción de que es posible mejorar y de llegar a ser un individuo capaz de escribir textos con calidad de los cuales ellos se sientan orgullosos. Desde esta perspectiva, acompañar al estudiante fue un factor clave para que no desistiera ante el compromiso de realizar un texto mejor, de consultar fuentes, de construir premisas y de aprender a argumentar desde un enfoque discursivo. Llevar a los estudiantes a pensar sobre la forma como estaba produciendo su texto y a que no desfalleciera en el intento fue evidencia del acompañamiento pedagógico que se llevó a cabo. Quizá al final vimos logros más significativos en unos estudiantes más que en otros, pero esto hizo parte precisamente de la diversidad de aprendizajes y de ese elemento psicológico del interés y la inteligencia natural que predispone la formación del individuo en cada uno de los campos del conocimiento. Por ello, el aprendizaje desde lo ético y lo pedagógico nos permitió dimensionar en gran manera el papel del maestro en el desarrollo del estudiante sin esperar nada a cambio, solo su progreso y evolución como persona través del proceso de producción de un texto.

Desde lo didáctico, el aprendizaje es muy valioso ya que pudimos reflexionar sobre la producción de un texto argumentativo siguiendo un proceso intencionado,

planificado, innovador, comunicativo y ante todo, en función del otro como interlocutor válido y como agente potenciador del desarrollo de la escritura reflexiva en los estudiantes. Fue muy enriquecedor llevar al aula un conjunto de actividades conectadas con un propósito en las cuales el texto se iba mejorando desde el punto de vista comunicativo y lingüístico. En este proceso se ve la importancia de la secuencia didáctica como instrumento que integra las dimensiones pedagógica, metodológica y didáctica para potenciar las relaciones entre los sujetos y el objeto de la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje en el aula. Sumado a lo anterior, esta configuración nos permitió tener un dialogo con los referentes teóricos y su aplicación en la cotidianidad pedagógica en el aula. De manera específica, llevar al aula a Vigotsky, Perelman, Lipman, Camps, Miras, Castaño entre otros conllevó a repensar nuestras prácticas. A volverlas más interactivas, innovadoras, que generaran inquietud, análisis y reflexión en los estudiantes y que llegaran a sus aprendizajes temas como la escritura desde una función epistémica y un enfoque sociocultural, el pensamiento crítico y el discurso argumentativo. De manera especial agradecemos a los estudiantes por hacer posible que estas experiencias trasciendan en nuestras vidas y hacer posible la profesión más bella de todas, el ser educador.

9.2. Formato completo de análisis de la intervención.

Profundizar en una pregunta...		
Pregunta	¿La escritura de artículos de opinión desarrolla destrezas del pensamiento crítico como el análisis y la reflexión?	
Registros por momentos y componentes	Momento 1- Componente 3	Hacer un diagnóstico del nivel escritura de textos argumentativos de los educandos del grado 10-5, mediante la escritura de un artículo de opinión que muestre su argumentación frente una problemática de la Institución Educativa.
	Momento 2- Componente 2.	Leer y analizar un artículo de opinión sobre un tema de interés nacional. La reflexión subyace en la conceptualización de tres aspectos: La intención comunicativa del autor, la estructura del discurso y la forma de enunciar su argumentación y las diferentes clases de argumentos que sustentan la tesis.
	Momento 3- Componente 1	Realizar la revisión de uno de los textos escritos por los educandos de manera

		colectiva, reflexiva, oral y participativa. Se evalúa el texto desde su función comunicativa y la estructura del discurso argumentativo.
	Momento3 Componente 2	Hacer un plan de escritura que dé cuenta de la situación de enunciación y comunicativa del texto. Además, tendrá en cuenta los conceptos y recomendaciones hechas por sus compañeros. Es necesario que explicita su tesis frente al tema, los argumentos a exponer y la conclusión a la que finalmente llega después de la argumentación enunciada. Este plan es un insumo para su reescritura.
	Momento 4 Componente 1	Reescribir su artículo de opinión teniendo en cuenta el plan textual y la retroalimentación que le dieron sus compañeros y maestro. La reescritura se realiza por parte del educando de manera reflexiva consciente, pensando en su interlocutor con el propósito de persuadirlo y

		convencerlo a través de su discurso escrito.
	Momento 5 Componente 1	Participar en un conversatorio con un escritor experto en producción de artículos de opinión para medios escritos y digitales. Los educandos reflexionan a partir de una voz con autoridad, sobre la relación entre escritura y aprendizaje.
	Momento 6 Componente 2	Analizar el hilo conductor de las micro, macro y superestructuras de su texto. Reescribe el texto determinando la pertinencia de marcas textuales que necesita su texto para mejorar la cohesión y la construcción del discurso argumentativo.
	Momento 6 Componente 3	Escoger los artículos de opinión que se publicaran en el periódico escolar teniendo en cuenta la rúbrica construida en clase por todos. Aspectos como la estructura del texto, la fortaleza y solidez de sus argumentos, la capacidad del autor para convencer al

		interlocutor serán criterios que tendrán para escoger los textos.
--	--	---

	Registro (Codificado)	Descripción
1	Rejilla de observación y Diario de campo. Textos realizados por los educandos. Videos	<p>La realización del diagnóstico del nivel de escritura en los educandos del grado 10-5 dejó una serie de observaciones que a continuación se esbozan. Era claro que la consigna solicitaba un texto escrito que esbozara su opinión, argumentación y posible solución de un problema escolar. Éste ya había sido aportado en una previa lluvia de ideas.</p> <p>Una vez aclaradas las condiciones y características del producto que se requería, los educandos iniciaron la actividad. El video 1 muestra la manera diferente cómo se desarrolló este comienzo. 40 educandos del grado 10-4, mostraban vacilación e</p>

inseguridad. Incluso estudiantes que se destacaban por su participación oral en las clases, tenían inconvenientes para empezar su escrito. Parecía que la fluidez con la que comunicaban sus ideas en el discurso oral no funcionaba en el escrito. Esta situación evidenció la visión de Vigotski, (1934:137) el lenguaje escrito es una función lingüística separada, que difiere del lenguaje oral tanto en estructura como en su forma de funcionamiento. Ese momento de “inmovilidad discursiva” dio cuenta de la complejidad del lenguaje escrito y de ese pensamiento Vigotskiano.

Para superar el problema, algunos educandos preguntaban a sus compañeros del lado cómo empezar el texto. Otros escribían algunas ideas y otros rayaban el papel

pensando como iniciar aquel discurso escrito. Sin duda, había un problema por solucionar y por lo visto, no era fácil.

En un lapso de diez a quince minutos los educandos por fin, empezaron a escribir. 8 de ellos no empezaron el texto formalmente. Frente a este tema, el diario de campo consignó estas observaciones: “Escribían enunciados, frases, oraciones en un papel diferente al que se les había asignado. Al preguntársele que estaban haciendo, respondían “escribiendo ideas, preparando el escrito, organizando el texto”. Estos educandos hacían parte de un grupo que al parecer, hablaron antes de empezar a escribir y consensuaron como empezar la actividad. Se les dio 2 horas para la producción del texto. En la primera hora se observó que

10 educandos llevaban apenas 2 párrafos y no querían escribir más. Decían que no se les venía nada más a la cabeza. Como lo explica Miras en Scardamalia y Bereiter (2000:72) analizando los modelos cognitivos: “El escritor busca ideas de acuerdo al tema, teniendo en cuenta su discurso. Este proceso lo hace una y otra vez, pero hay un momento que ya no es capaz de encontrar más ideas y da por finalizado el tema”. Sin duda, este concepto se reafirmó en esta situación.

El tiempo terminó y los educandos entregaron sus textos. La mayoría ellos cumplió con la consigna de extensión del texto (500 palabras). 9 estudiantes escribieron apenas 2 párrafos. Sus caras reflejaban desencanto, un sentimiento de impotencia

frente a la actividad planteada. Una frase de uno de ellos resumió y reflejó este estado “Profe, escribir no es lo mío”. Aquel panorama contrastaba con muchas caras alegres y de satisfacción por haber culminado el texto. Sentían alivio y seguridad del trabajo realizado. Hubo un espacio para que expresaran sus sensaciones. Frases las siguientes se escucharon al interior del grupo el cual deja registro en el video 2:

- Escribir es muy difícil.
- No estamos acostumbrados a realizar este tipo de textos.
- Fue chévere escribir de un tema del colegio
- Me sentí muy bien. Me agrada escribir.
- En este colegio hacen mucha bulla y no lo dejan concentrar a uno.
- No es fácil escribir tantas palabras de mi pensamiento.

- No me llegan tantas ideas a veces. Me paraliza.
- Para mí fue normal. Me gusta escribir, no me generó dificultad.

Revisión de los textos.

Para realizar la evaluación de los textos se tendrán en cuenta los aportes de Parodi y Núñez, (1998) quienes ofrecen unos elementos muy puntuales para la evaluación de un texto escrito.

- Los textos manejan un discurso descriptivo-explicativo, no argumentativo. Por tal motivo no aparece una argumentación como tal, que sustente una tesis, ni mucho menos una conclusión. La intención de los estudiantes fue describir los problemas del colegio. las fotos 3,4, 5 dan cuenta de ello.

		<ul style="list-style-type: none">• Hay ausencia de una situación de enunciación. No se percibe que el autor pretenda hacer un contacto, ni interacción con su interlocutor. Por tal razón, no se le ve un propósito al texto.• Falta de coherencia en todos los niveles del texto. (micro y macroestructural). El manejo discusivo del tema se pierde entre los enunciados y por ende en los párrafos.• La mayoría de los textos revisados tienen problemas con la cohesión. No hay un enlace progresivo en las oraciones porque no utilizan conectores, hay omisión y mal uso de los signos de puntuación, por ende, la organización, el equilibrio y la unidad del texto se pierde.• A nivel de la superestructura, es necesario mencionar que unos textos se acercaron a la estructura argumentativa. Una decena de estudiantes escribieron su punto de vista
--	--	--

		<p>frente al problema, sin embargo sus argumentos eran muy débiles. No esbozaban hechos que los sustentaran, por ello la argumentación se perdía. La conclusión mostraba una tibia y fácil solución al problema escolar que plantearon. El enunciado mostraba relación con el tema planteado pero, su enunciación era muy escueta, le faltaba más potencia.</p>
		<p>El ejercicio de lectura del texto “A quién creerle” de Piedad Bonnet tenía como propósito que los educandos leyeran un artículo de opinión de alto nivel, preferiblemente que fuese de publicación nacional. El propósito se centró en observar el perfil discursivo del texto, la situación enunciativa y comunicativa, la estructura textual, y la forma como el</p>

	<p>Diario de campo Rejilla de observación No 2 Video 3-4</p>	<p>autor llevó a cabo la argumentación. Inicialmente se propone la lectura silenciosa del texto para que se dieran una idea general del texto. En este momento hubo preguntas relacionadas con el vocabulario y la semántica del texto: -profe, ¿Qué es una respuesta acartonada?, ¿Qué significa dilucidar? Dos educandos tomaron el diccionario y dieron el significado. Posteriormente se solicitó a los educandos caracterizar el texto, que analizaran la intención del autor, cuál era el perfil del interlocutor al cual le habla Bonnet. El video 3 da cuenta de este momento. Algunos educandos compararon el artículo con un texto informativo. Sin embargo, uno de ellos dijo: - la intención no es informar, como una noticia. Se siente una voz más crítica, el</p>
--	--	--

		<p>propósito del autor es denunciar que en Colombia ya no hay a quien creerle. Inmediatamente se escuchó unanimidad al comentario. - Sí, si el propósito es criticar. El profesor replicó -¿criticar o argumentar? Hubo un silencio...el cual se interrumpió por una respuesta contundente. – Ambas. El profe volvió y preguntó, -¿Qué critica la autora?, varios responden, que en Colombia no hay verdad. – la verdad se manipula por intereses. El profesor preguntó de nuevo, ¿Cómo argumenta, como defiende esa tesis? Hay silencio...un educando advierte - profe, profe ella da ejemplos. El del caso Colmenares, el de Sigifredo, y el de Galán. Otro continúa – Mediante ejemplos y citas de otras personas. Hubo consenso general respecto a</p>
--	--	--

		<p>las respuestas y participación de los educandos.</p> <p>Los docentes explicaron la estructura del texto argumentativo y solicitaron subrayar la tesis u opinión de la autora, los argumentos y la conclusión. Lo hicieron en grupos compartiendo opiniones y puntos de vista respecto a la actividad. Lo que se pretendía no era solamente que analizaran los elementos expuestos, sino establecieran una nueva concepción de la forma como la lectura y la escritura trascienden en las prácticas escolares. También, constituir el aula como una comunidad de dialogo como lo propone Lipman citado por Luna (2011) y que la palabra se constituya como instrumento de aprendizaje no solo desde el maestro, sino de los mismos estudiantes. Rincón (2006)</p>
--	--	---

		<p>Al respecto manifestaron que les gustaba mucho esta metodología y disposición de la clase. Era más participativa, lúdica y los llevaba más a la reflexión. Finalmente se socializaron sus respuestas. la tesis del texto fue ubicada por todos los educandos. Indicaron que estaba al inicio y constituía la opinión del autor. Otros manifestaron que la autora era muy clara en su enunciación y su voz se sentía de manera precisa, explícita. La mayoría se centró tanto en el discurso que esa frase era verdad y que en todos los ambientes, espacios y escenarios se manifestaba.</p> <p>“Y en Colombia, por lo visto, es muy difícil encontrar la verdad, porque ya no hay a quien creerle”.</p> <p>En cuanto a los argumentos, los educandos empezaron a nombrar las razones que</p>
--	--	--

		<p>expone la autora para sustentar su tesis y categorizando cada uno de ellos. Caso Colmenares, argumento de ejemplo, se apoya en palabras de otra persona, (porque como dijo Huxley), argumento de autoridad. Finalmente mostraron la conclusión del texto. Como en la formulación de la tesis coincidieron que era explícita y clara.</p> <p>Fue un espacio de mucho análisis, reflexión y participación de los educandos. Sin embargo hubo abstención de algunos educandos que optaron por no hablar. Al preguntársele cual era la razón, contestaron que no conocían mucho del tema y que no acostumbraban a participar de las clases, pero que ésta les había gustado mucho. Se les invitó a que participaran más a menudo y que dieran</p>
--	--	--

		a conocer sus opiniones sustentadas y argumentadas.
3.	<p>Diario de campo</p> <p>Rejilla de observación</p> <p>No 3</p> <p>Video 5-6</p>	<p>Como se planteó en el análisis anterior, uno de los propósitos del trabajo es el de establecer una comunidad de dialogo e interacción desde los principios de Lipman en Díaz (2011).Bajo esta filosofía se inició la revisión de uno de los textos el cual fue leído y proyectado en el tablero. Los docentes aclararon que la revisión del texto tendría en cuenta criterios que iban desde la situación de enunciación y los discursivos propios de la argumentación. (a excepción de las marcas textuales). El texto fue escogido por el docente, sin embargo el estudiante autor del texto se negó. Por tal razón otro educando postuló su texto para ser revisado. Los docentes asintieron su solicitud.</p>

Los siguientes fueron las observaciones que le hicieron:

- El texto no manejaba una intencionalidad de defender una opinión, sino que más bien describía el problema de las llegadas tarde al colegio.
- No dejaba ver con claridad cuál era el destinatario o interlocutor. No ofrecía mayores pistas para que el lector pudiese contextualizarse.
- Le faltaba coherencia. En una oración hablaba de un tema y la siguiente hablaba de otro. (progresión temática)
- No se sentía la voz del autor, no se argumentaba una opinión del mismo frente al problema de las llegadas tarde al colegio, sino que mencionaba las consecuencias que tenía el estudiante por su impuntualidad.

9.3. Formato general de la secuencia didáctica.

TÍTULO	<i>“¿Cuál es tu opinión?, escribe, argumenta y convence”</i>
PROCESO DEL LENGUAJE QUE SE ABORDA	<i>Se trabajará específicamente la escritura en función del mejoramiento de los procesos cognitivos: escribir para aprender.</i>
POBLACIÓN	<p><i>La Institución Educativa España está ubicada en el municipio de Jamundí. Es un ente educativo de carácter público. Su misión se fundamenta en la formación de educandos con competencias técnicas laborales industriales. Cuenta con los tres niveles de la educación pública: Preescolar, básica y media. Su población estudiantil está estimada en 2000 escolares.</i></p> <p><i>La población o muestra la constituye el grado 10.5. Se trata de 40 educandos 23 niñas y 17 muchachos con edades comprendidas entre los 14 y los 17 años. La mayoría de ellos provienen de la zona urbana del municipio mencionado. Son jóvenes con un alto grado de pertenencia, compromiso y responsabilidad. Su proceso escolar ha sido satisfactorio teniendo en cuenta sus logros escolares: desempeño académico en pruebas estandarizadas y en su propia formación integral.</i></p> <p><i>En cuanto a la construcción e interacción con el lenguaje es muy significativo su gusto por la lectura. Ésta no solamente la realizan en la clase de lengua castellana, sino también en otros espacios. Disfrutan de la lectura de cuentos y novelas. La oralidad es otra de las fortalezas en cuanto al desarrollo de las habilidades comunicativas.</i></p>
PROBLEMÁTICA	<i>Es evidente el bajo nivel de producción textual de los educandos. Si bien se ha mejorado notablemente los procesos de construcción de sentido y reconstrucción del significado de textos, los educandos tienen inconvenientes para escribir textos con coherencia y cohesión. Sumado a lo anterior es claro que no tienen una conceptualización clara a la forma como deben planear y activar estrategias que le permitan producir textos de manera más significativa y constructiva. Sus escritos responden más a situaciones escolares específicas como transcripciones textuales, respuestas de interrogantes desde niveles literales de modos discursivos literarios e informativos. Hay una notoria escasez de argumentos en sus opiniones cuando de sustentarlas y defenderlas se trata y no hay un registro, ni una estrategia pedagógica o una situación de aprendizaje que propenda por recrear y mediar la escritura reflexiva y creativa de los educandos.</i>

OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Diseñar un conjunto de situaciones didácticas que permitan desarrollar competencias para la producción de textos argumentativos desde aspectos formales como la sintaxis, la coherencia, la cohesión, como el desarrollo de estrategias metacognitivas para la escritura.</i> - <i>Modelar y mediar en los educandos un plan de escritura reflexiva y creativa que le permita cuestionar y direccionar el para qué, para quién, el qué, el cómo de su ejercicio de producción textual.</i> - <i>Publicar sus artículos de opinión en el periódico escolar como escenario real para tener interacción y retroalimentación con sus interlocutores escolares y otros agentes de la comunidad educativa.</i>
REFERENTES CONCEPTUALES	<p><i>El uso del lenguaje escrito implica un desarrollo del pensamiento del ser humano. Más allá del contexto de la oralidad en la cual el sujeto se comunica directa y espontáneamente que requiere de un ejercicio cognitivo relativamente en menor nivel, el ejercicio de escribir plantea toda una serie de operaciones del orden de las operaciones mentales claramente expuesto por Vygotsky (Baquero, 1998), el aprendizaje es una actividad social que está ligada a los Procesos Psicológicos superiores. Para Vygotsky la escritura requiere del niño la capacidad no solo de comprender los sonidos de las palabras sino de transformarlos en estructuras simbólicas organizadas y significativas. Cuando un niño escribe moviliza estructuras cognitivas que lo llevan entender el mundo que lo rodea.</i></p> <p><i>Por otra parte la escritura y la función epistémica desde Miras (2000) destaca la posibilidad de producir un texto de manera reflexiva y de que ésta se convierta en un instrumento poderoso para desarrollar en el niño elementos metacognitivos como la toma de conciencia y la autoregulación intelectual.</i></p> <p><i>Van Dijk (1989, Citado por Tamayo) sostiene que la estructura del texto argumentativo puede ser descompuesta más allá de la hipótesis y la conclusión. Para él, lo que define un texto argumentativo es la finalidad que este tiene de convencer. El autor caracteriza en un texto argumentativo tres niveles de organización: la superestructura, la macroestructura y la microestructura.</i></p>

|| MOMENTOS DE LA SD

Momento 1

Presentación de la secuencia didáctica “¿Cuál es tu opinión?, escribe, argumenta y convence”

La secuencia será socializada a los educandos del grado 10-5 con el objetivo de que conozcan los elementos que la componen, especialmente el producto final que es el artículo de opinión y la publicación de los más destacados en el periódico escolar. La escogencia de éstos será por ellos mismos mediante su lectura y valoración, teniendo en cuenta criterios inherentes a su estructura, aspectos formales como cohesión, coherencia y la consistencia de sus argumentos que sustentan su opinión.

La situación en la cual enmarcamos la secuencia didáctica son los problemas que aquejan a la Institución Educativa España y específicamente los relacionados con los estudiantes: “las peleas callejeras, la llegada tarde de los estudiantes, el desperdicio del agua, el bullying”.

Se espera que los educandos participen mediante preguntas relacionadas con el diseño metodológico, las actividades, la evaluación, y los criterios para publicar los artículos de opinión. Se les socializará la rúbrica de evaluación que se aplicara para todos ellos, de esta manera sabrán no solo sobre cuáles son los criterios para ser evaluados, sino los diversos niveles de desempeño para que vayan mejorando sus producciones.

Momento 2

Actividad diagnóstica producción textual. Lectura de los textos en forma grupal.

Se pretende realizar un diagnóstico sobre el nivel de producción textual de los educandos en cuanto a su modo discursivo, su capacidad para narrar, describir, argumentar y el manejo de los aspectos formales de la escritura como cohesión, coherencia y ortografía.

Un ejercicio previo es el de escoger el problema escolar de su preferencia. Se les sugiere algunos, pero ellos pueden decidir el de su preferencia. La actividad se realiza en forma de lluvia de ideas. Los estudiantes sugieren los problemas que aquejan la Institución y el docente los copia en el tablero.

El docente pregunta ¿Acerca de cuál problema te gustaría escribir? , teniendo ellos libertad para elegir.

La consigna es la siguiente:

“ Escribe un texto de 300 palabras en el cual relates, describas y argumentes un problema escolar que afecte la cotidianidad de nuestra institución escolar”

Se espera que los educandos antes de iniciar a escribir realicen un ejercicio previo a la escritura denominado preescritura. En él pensarán en el objetivo de su escrito, el lector al cual va dirigido el texto, la idea principal sobre el cual girará su texto y el modo discursivo en el cual expresaran su mensaje. De igual manera se espera que realicen un breve acopio de ideas que les permita organizar su escrito y activar sus estrategias para escribir de manera reflexiva y organizada.

Sin embargo se espera que algunos no lo hagan y empiecen a escribir en el papel sin tener en cuenta lo expuesto anteriormente. En tal caso no se les dirá nada porque la actividad es exploratoria y diagnóstica.

Una vez terminado el ejercicio de escritura los estudiantes procederán a leer sus producciones en forma grupal. Tendrá el objetivo de generar interés y motivación. También recibir una retroalimentación de sus compañeros sin dirección del docente. Éste sólo agradecerá y dará reconocimiento a sus educandos por sus producciones.

Momento 3

“Leer para escribir”

Observación y análisis del video “la argumentación y el artículo de opinión”. Lectura de los textos “el aburrimiento: fenómeno social de los jóvenes del siglo XXI “Qué es argumentar” y “ A quién creerle”

Un primer propósito de este momento es el de modelar algunas situaciones que permitan la movilización del aprendizaje de conceptos como: argumentación, estructura argumentativa: opinión, tipos de argumentos y conclusión. Es importante que el educando observe la forma como los autores plantean sus argumentos en función de su opinión inicial, que los reconozcan en la silueta textual y que verifiquen la consistencia y validez de los mismos.

Un segundo propósito es que el educando se sensibilice e inicie una toma de conciencia en cuanto al escribir un texto argumentativo como tal. Es decir que identifique el rol reflexivo y analítico de los autores y que reflexione sobre su papel como autor de ese tipo de textos.

Es importante que vea como el autor se compromete y asume esa labor crítica durante todo el texto.

La propuesta es leer dos textos que modelan el artículo de opinión, teniendo en cuenta que los temas que se abordan son de su interés. Una ambientación inicial se propone mediante la pregunta que les causa aburrimiento a los jóvenes en la actualidad, cual sería para cada

uno una causa para aburrirse. La idea es de generar un momento de controversia que permita un contraste de puntos de vista y la defensa de sus opiniones con un par de argumentos.

Posteriormente se invita a los educandos para que lean marcas paratextuales y e indaguen sobre el contexto comunicativo del mismo: foto del autor, análisis del título, a quien va dirigido, Cuál es la intencionalidad del autor, qué tipo de texto vamos a leer, con este ejercicio activamos conocimientos previos que conlleven a la reconstrucción del significado textual y a su comprensión.

Se empieza a leer el texto de manera oral realizando mediación haciendo preguntas como ¿tienen información sobre Almodóvar y Woody Allen? ¿Qué hacen? ¿Qué información nos provee el texto para inferir que son directores o productores de películas?

Otra pregunta se dirige acerca del modo discursivo ¿el autor narra, describe, argumenta, informa? ¿Acaso se evidencia más de uno de ellos? ¿Pueden ver que el autor asume una postura personal en el texto? ¿Acaso toma partido y expresa una opinión? ¿Dónde esa(s) esa posible opinión(es)? ¿Hay argumentos que la sustenten, la validen? ¿Pueden identificarlas? ¿Cuál es la conclusión que llega el autor después de toda la argumentación? ¿A l final del texto crees que el autor logró convencer con toda su trama de razones convencer a sus interlocutores?

Posteriormente los educandos leerán el artículo “no hay a quien creerle” en parejas para hacer una lectura similar mediada por la participación de ambos. Luego se realizara una socialización con la presencia e interacción de todos los educandos. Se llegaran a consensos sobre los aspectos mencionados en ambas lecturas mediante la reflexión y el análisis.

Tarea. Hacer un plan de preescritura el cual muestre claramente su opinión frente al problema escolar inicialmente escogido. También debe sustentar unas razones o argumentos de diferentes clases: de ejemplificación, de hecho, de autoridad que tengan consistencia para validar su tesis. El plan mostrará una conclusión posible y esbozar los modos discursivos posibles que desarrollará en su texto, o debe definir sí solo utilizará un modo argumentativo.

Momento 4

Reescritura

Ambientación y mediación

Se ambienta el salón con imágenes relacionadas con los problemas escolares escogidos por los educandos. El propósito es el de activar

conocimientos previos ajustados a sus planes de preescritura, que fueron analizados en casa y que son un insumo para el trabajo en el aula.

El docente prepara la sesión de reescritura activando las estrategias metacognitivas del educando en función de su producción.

CONSIGNA

Tienen un texto inicial como insumo. Muy valioso. Sin embargo ahora el reto es diferente: mejorar su producción escrita. En esta oportunidad se espera un discurso argumentativo más marcado. Que se sientan sus voces, que sus opiniones sean sustentadas con argumentos y que la estructura del texto sea acorde con lo discutido en clase.

Consigna

Hola! Hoy tienes un reto. ¿Recuerdas el texto que escribiste? Muy bien. Tu trabajo consiste en hacerle algunos cambios que sin duda le vendrán muy bien. Para ello te propongo que tengas en cuenta los siguientes aspectos:

1. Ten en cuenta cuál es tu tema. No lo pierdas de vista ya que sobre él es que estas escribiendo tu opinión.
2. Titulo. Que llame la atención y que sea corto pero sugestivo. Que atraiga la atención del lector.
3. Tesis. Tu opinión frente al tema debe ser clara, precisa y contundente.
4. Argumentos. Tus argumentos deben ser muy contundentes y consistentes. Cuestionate porque eliges estos y no otros. Recuerda que tu propósito es convencer y persuadir al lector sobre tus opiniones frente al tema en discusión.

MOMENTO 5

LECTURA DE LOS ARTICULOS DE OPINIÓN Y VALORACIÓN A TRAVES DE LA RUBRICA DE EVALUACION. CORRECIÓN Y PUBLICACION EN EL BLOG.

Los artículos de opinión serán leídos por sus pares, de tal manera que sea él o ella quien lo valore teniendo en cuenta la rúbrica de evaluación. Las producciones son retroalimentadas por ellos de

manera reflexiva y constructiva. La rúbrica establece criterios claros sobre los elementos del texto argumentativo. Los textos serán evaluados y se comentarán los posibles errores e inconsistencias presentadas. Las correcciones serán tenidas en cuenta para la reescritura final. La evaluación de los aspectos formales de la escritura como la cohesión, presencia o ausencia de conectores y la correcta puntuación serán tenidas en cuenta para un momento posterior.

<http://elrepensardelosambientesdeaprendizaje.blogspot.com.co/>

Momento 6

Conferencia de un columnista o escritor invitado.

Se espera que los educandos interactúen en un diálogo con un conferencista especializado en la escritura de textos de opinión. Con esta actividad se espera que los educandos hagan preguntas y despejen dudas sobre la producción de textos argumentativos, reflexionen sobre su proceso de escritura y escuchen experiencias de una persona especializada en este campo. El escritor nos ayudará en la selección de los artículos de opinión destacados.

Momento 7

Taller de conectores y puntuación en la producción de artículos de opinión

En el proceso de escritura es muy probable que se hayan cometido algunos errores en cuanto a la falta de cohesión y de puntuación. Por ello, el objetivo de este taller es el de analizar la importancia de los conectores para unir las ideas, integrarlas y para hacer entendible la información.

El proceso didáctico inicia con el análisis de los errores detectados en momentos anteriores. Luego se revisa que conector o signo de puntuación posible podría mejorar el sentido del enunciado que se quiere ofrecer.

Ejemplo: En esta oración querías manifestar tu opinión, deberías iniciar con una frase como “en mi opinión”, “desde mi punto de vista”. Posterior a esa revisión y corrección, se procederá a validar el ejercicio realizado por medio de la valoración del docente, quien leerá con los educandos los artículos de opinión teniendo en cuenta los conectores y los signos de puntuación utilizados.

Momento 8

Reescritura final

La reescritura final de los artículos de opinión se realizará teniendo en cuenta las revisiones y correcciones realizadas por los mismos estudiantes y los docentes. También se tendrán en cuenta las recomendaciones dadas por el escritor invitado, como también su propia reflexión frente a su evolución como escritor de artículos de opinión.

Los educandos escribirán sus textos uniendo y relacionando sus ideas mediante los conectores. Revisarán puntuación mediante la lectura constante. Se propone que algún compañero le permita escuchar y retroalimentar su producción.

Momento 9

Selección de artículos de opinión y publicación

Inicialmente el educando deberá entregar su artículo de opinión escrito en computador, con algunas marcas paratextuales como su foto, ilustraciones y algunos apartes resaltados.

Los compañeros leerán los textos seleccionando sus preferidos en cuanto a los criterios que muestra la rúbrica, recomendaciones hechas por los docentes y por el mismo escritor invitado en el conversatorio. Se hará participe a la docente Alice Castaño para que nos de su aporte