

**SITUACIONES DIDÁCTICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA COMPRENSIÓN Y  
PRODUCCIÓN DE TEXTOS PARA DESARROLLAR PENSAMIENTO  
ARGUMENTATIVO EN ESTUDIANTES DE GRADO OCTAVO, DE LA INSTITUCIÓN  
CARLOS HOLGUÍN MALLARINO**

**LUZ DARY MOSQUERA MOSQUERA**

**TUTORA DE GRADO:**

**MG. MARTHA LUCÍA SARRIA MATERÓN**



**UNIVERSIDAD ICESI**

**ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**SANTIAGO DE CALI**

**2017**

**SITUACIONES DIDÁCTICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA COMPRESIÓN Y  
PRODUCCIÓN DE TEXTOS PARA DESARROLLAR PENSAMIENTO  
ARGUMENTATIVO EN ESTUDIANTES DE GRADO OCTAVO, DE LA INSTITUCIÓN  
CARLOS HOLGUÍN MALLARINO**

**LUZ DARY MOSQUERA MOSQUERA**



**UNIVERSIDAD ICESI**

**ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**SANTIAGO DE CALI**

**2017**

## **RESUMEN**

El presente trabajo de investigación, consiste en demostrar que la propuesta de “Situaciones didácticas” fundamentada en la teoría de Guy Brousseau a estudiantes de grado octavo, funciona para superar las dificultades que presentan en los procesos de comprensión de lectura y producción textual. El propósito es que al final de aplicar la situación didáctica, sean capaces de escribir textos de manera razonada, teniendo como enfoque el desarrollo de la competencia argumentativa. Las fases de la SD son: Situación de acción, situación de formulación y situación de validación que les permitirá potencializar el pensamiento, interactuar con los otros y sobre todo construir su propio conocimiento. En los resultados, se pudo observar que la aplicación de las situaciones didácticas, si es efectiva, pues se logra un mejoramiento en la enseñanza con la participación activa y dinámica del estudiante.

**Palabras claves:** Situación didáctica, situación de acción, situación de formulación, situación de validación, competencia, argumentación, producción textual, comprensión lectora y pensamiento.

## **SUMMARY**

The present work of research is to demonstrate that the proposal of "Didactic Situations" based on the theory of Guy Brousseau to students of eighth grade, works to overcome the difficulties they present in the processes of reading comprehension and textual production. The purpose is that at the end of applying the didactic situation, be able to write texts in a reasoned manner, having as a focus the development of argumentative competence.

The phases of the SD are: Situation of action, situation of formulation and validation situation that will allow them to potentiate the thinking, to interact with the others and, above all, to build their own knowledge. In the results, it was observed that the application of didactic situations, if effective, is achieved by an improvement in teaching with active and dynamic student participation.

**Key words:** Didactic situation, situation of action, situation of formulation, validation situation, competence, argumentation, textual production, reading comprehension and thought.

## **AGRADECIMIENTOS**

A Dios, dueño de mi existencia y que me dio la sabiduría y fortaleza para terminar este gran sueño de ser magister.

A mi tutora, la docente Martha Sarria por su calidad humana, paciencia y profesionalismo con el que asume esta maravillosa profesión. Por su generosidad al compartir sin egoísmos sus conocimientos y acompañarme en este difícil proceso de escribir y re escribir el trabajo de investigación.

A los docentes de la Universidad Icesi por despertar en mí, nuevamente esas ganas por la academia, por sus exigencias y alto sentido del compromiso para asumir su rol como docentes en esta sociedad.

A mi familia, por su apoyo incondicional, por comprender y compartir mis anhelos.

## CONTENIDO

INTRODUCCIÓN .....	9
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	11
1.1.Objetivo General .....	13
1.2.Objetivos específicos.....	14
2. JUSTIFICACIÓN .....	15
3. MARCO TEÓRICO.....	16
3.1 Las teorías del aprendizaje .....	17
3.2 El concepto de Situación .....	22
3.3 El concepto de didáctica.....	23
3.4 Teorías de las Situaciones didácticas.....	25
3.5 La argumentación .....	27
4. MARCO METODOLÓGICO.....	36
4.1 Tipo de investigación .....	36
4.2 Contexto de la investigación.....	38
4.3 Sujetos de la investigación .....	38
4.4 Fuentes utilizadas en la aplicación de la situación didáctica.....	40
5. ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN.....	47
5.1 Aplicación de la rúbrica en la realización del diagnóstico. ....	48
5.2 Evidencias de algunos textos que dan cuenta de los criterios seleccionados en la rúbrica. ....	50
5.3 Descripción en las rejillas de observación en las diferentes sesiones y momentos.....	54
5.4 Apreciaciones de los estudiantes .....	73
5.5 Situación de institucionalización .....	77
5.5.1.Interrogantes y observaciones realizadas por docentes, coordinadora y rectora. ....	77
5.5.2. Evidencias de la situación de institucionalización.....	79
5.6 Resultados obtenidos con el grupo experimental .....	79
5.7 Comportamiento del grupo control .....	86
5.8 Comparación de resultados grupo control y grupo experimental .....	87
5.9 Efectividad de la SD en cada fase .....	92
5.10 Avance del grupo experimental.....	93

5.11 Consideraciones sobre los límites de las clases tradicionales .....	95
6. CONCLUSIONES .....	97
7. ANEXOS .....	100
Referencias Bibliográficas .....	106

## TABLAS

<i>Tabla 1. Formato inicial de la rejilla de observación</i> .....	44
<i>Tabla 2. Formato modificado de la rejilla de la observación</i> .....	45
<i>Tabla 3. Indicadores y dominios del saber</i> .....	93

## FOTOS

<i>Foto 1. Evidencia de la situación en el aula</i> .....	79
<i>Foto 2. Evidencia de la situación en el aula</i> .....	79
<i>Foto 3 Evidencia trabajo entre pares y consignación en la rúbrica</i> .....	101
<i>Foto 4. Evidencia trabajo entre pares y consignación en la rúbrica</i> .....	102
<i>Foto 5. Evidencia organización de texto</i> .....	102
<i>Foto 6. Evidencia organización de texto</i> .....	103
<i>Foto 7. Evidencias de la clase desarrollada el 26 de octubre sobre estructura de textos argumentativos.</i> .....	103
<i>Foto 8. Evidencia trabajo con la Tablet como apoyo para la consulta de los artículos de opinión</i> .....	104
<i>Foto 9. Evidencia trabajo con la Tablet como apoyo para la consulta de los artículos de opinión</i> .....	104
<i>Foto 10. Evidencia trabajo entre pares y rejilla de seguimiento colectiva</i> .....	105
<i>Foto 11. Evidencia rejilla de seguimiento colectiva.</i> .....	105

## CUADROS

<i>Cuadro 1. Producción textual</i> .....	29
<i>Cuadro 2. Estrategia de lectura y escritura de textos – María Cristina Martínez Solís</i> .....	34
<i>Cuadro 3. Formato de la rúbrica aplicada en el diagnóstico</i> .....	42
<i>Cuadro 4. Formato del desarrollo y fases de la secuencia didáctica</i> .....	47
<i>Cuadro 5. Resultados esperados (Saberes a través de los Indicadores)</i> .....	49
<i>Cuadro 6. Rúbrica aplicada a los estudiantes del grado (8-2) Fecha: 02-09-2016</i> .....	50
<i>Cuadro 7. Clase N° 2 Situación de Acción + Situación de Formulación</i> .....	54
<i>Cuadro 8. Resultados esperados (Saberes a través de los Indicadores)</i> .....	56

<i>Cuadro 9. Clase N° 3 Situación de Acción + Situación de Formulación</i>	<i>57</i>
<i>Cuadro 10. Resultados esperados (Saberes a través de los indicadores)</i>	<i>60</i>
<i>Cuadro 11. Clases N° 4 Situación de Acción + Situación de Formulación</i>	<i>61</i>
<i>Cuadro 12. Resultados esperados (Saberes a través de los indicadores)</i>	<i>63</i>
<i>Cuadro 13. Clase N° 5 Situación de Acción + Situación de Formulación</i>	<i>64</i>
<i>Cuadro 14. Resultados esperados (Saberes a través de los indicadores)</i>	<i>66</i>
<i>Cuadro 15. Clase N° 6 Situación de Acción + Situación de Formulación</i>	<i>67</i>
<i>Cuadro 16. Resultados esperados (Saberes a través de los indicadores)</i>	<i>69</i>
<i>Cuadro 17. Clase N° 6 Situación de Acción + Situación de Formulación + Situación de Validación</i>	<i>70</i>
<i>Cuadro 18. Resultados esperados (Saberes a través de los indicadores)</i>	<i>72</i>
<i>Cuadro 19. Rúbrica aplicada a los textos producidos por los estudiantes del grado (8-1) Fecha: 02-11-2016</i>	<i>88</i>
<i>Cuadro 20. Rúbrica aplicada a los textos producidos por los estudiantes del grado (8-2) Fecha: 09-11-2016</i>	<i>89</i>
<i>Cuadro 21. Grupo Control (8-1)</i>	<i>90</i>
<i>Cuadro 22. Grupo Experimental (8-2)</i>	<i>90</i>

## INTRODUCCIÓN

La falta de comprensión lectora y el mal proceso de escritura en los estudiantes sin importar el nivel de escolaridad es una problemática que atañe al sector educativo. Han sido muchos los debates y polémicas frente al tema. Diversos estudios, teorías y propuestas han surgido, pues el asunto se ha convertido en un reto para los docentes preocupados por encontrar estrategias metodológicas que puedan ser aplicadas para mejorar dicha situación, esta dificultad fue el impulso primordial para desarrollar el presente análisis.

En este sentido, el siguiente trabajo de investigación parte de la necesidad de implementar una propuesta de “Situaciones didácticas”, fundamentada en la teoría de Guy Brousseau, que coadyuve a mejorar los procesos de comprensión y escritura en los estudiantes de grado octavo, de la institución Carlos Holguín Mallarino, sede Miguel de Pombo, teniendo en cuenta, tanto el desarrollo de estrategias metacognitivas como meta discursivas donde puedan comprender un texto de manera crítica y escribir de manera argumentada como lo plantea María Cristina Martínez Solís (1980).

La teoría de Brousseau pretende que el estudiante confronte sus conocimientos y sea capaz de razonar para decidir lo que más le convenga frente a un asunto, hecho o situación problema presentado en el aula, en su proceso de enseñanza- aprendizaje en sus diferentes fases o momentos: Situación de acción, Situación de formulación y la Situación de validación.

La dificultad en los procesos de comprensión y producción literal de textos argumentativos, tienen su origen entre otros aspectos, en la apatía y el factor tiempo, motivo por el cual el aporte

del presente trabajo consistirá en demostrar la efectividad o no de la situación didáctica aplicada a los estudiantes de grado octavo, en los procesos de lectura y escritura.

El objetivo planteado pese a los limitantes ya descritas, es aprovechar el potencial que tienen los estudiantes, sus saberes previos y el trabajo cooperativo para orientarlos en la organización estructural de este tipo de textos desde un método cualitativo de tipo cuasi experimental con enfoque de intervención en el aula, donde a un grupo control (8-1) se le aplicó el proceso de manera tradicional y al grupo experimental (8-2) la propuesta de la Situación didáctica.

## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La institución Educativa Carlos Holguín Mallarino, está situada en la comuna 15, al oriente de la ciudad de Cali, conformada por tres sedes: La sede Central, Niño Jesús de Atocha y Miguel de Pombo. Un 70% de la población es afrodescendiente y se ubican en el estrato socioeconómico 1. En su gran mayoría son migrantes de la ciudad, en condición de desplazados y conforman familias uniparentales y disfuncionales que presentan algunos aspectos de conflicto como: violencia intrafamiliar, dependencia emocional, adicciones a sustancias y alcohol, actividades delictivas de los padres, educación básica o laxa. Esta situación afecta el proceso de aprendizaje de los estudiantes que no tienen motivación, ni acompañamiento familiar.

A nivel institucional hay varios aspectos detectados que inciden de manera negativa en la enseñanza del lenguaje:

- la enseñanza no está alineada a la propuesta que se propone en el PEI de la institución, desde un enfoque constructivista ya que en un 80% los docentes son más dados a replicar ciertos esquemas y/o conceptos desde la conducción, en un afán por cumplir con los contenidos curriculares diseñados en el Plan de área debido al control permanente de revisión de documentos exigidos por el M.EN y S.EM que no posibilitan cambios o ajustes de manera individual, pues todo debe mirarse como un engranaje, prácticamente homogenizando con sus directrices a las instituciones educativas
- Frente a la parte metacognitiva, los estudiantes presentan vacíos en los procesos de lecto- escritura, por ejemplo, no diferencian la tipología textual, la estructura organizacional, se les dificulta encontrar sentido a lo escrito, sobre todo, en la parte

inferencial y crítica como las falencias para ubicar información en el texto. Además, ya en el plano metalingüístico, no demuestran procesos de transposición semántica ni dan cuenta del uso de conectores o categorías gramaticales en la producción textual. También presentan dificultades en el desarrollo de estrategias metas discursivas: uso adecuado de signos de puntuación, coherencia en la progresión temática, secuencia lógica de lo que se quiere expresar. Por lo tanto, con estas deficiencias producir textos de manera razonada a través de los argumentos es para ellos un martirio. Esta descripción se evidencia de manera detallada en El bajo rendimiento académico en las Pruebas Saber de grado noveno, en el año 2015, donde según los resultados del Icfes, el 75% de los estudiantes no dieron cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto, en una situación de comunicación en particular; el 68% de los estudiantes no respondieron a los mecanismos de uso y control de la lengua y la gramática textual que permiten regular la coherencia y cohesión del texto, en una situación de comunicación en particular; el 67% de los estudiantes no dieron cuenta de las ideas, tópicos o líneas de desarrollo que debe seguir un texto, de acuerdo al tema propuesto en la situación de comunicación; el 65% de los estudiantes no dieron cuenta de los mecanismos de uso y control de las estrategias discursivas, para adecuar el texto a la situación de comunicación; el 65% de los estudiantes no prevé temas, contenidos, ideas o enunciados para producir textos que respondan a necesidades comunicativas.

- En cuanto al resultado del ISCE (Índice Sintético de Calidad Educativa) que permite conocer cómo se encuentran los colegios frente a algunos criterios como: progreso, eficacia, desempeño y ambiente escolar, los resultados no fueron favorables para la institución, ya que se quedó por debajo del promedio Nacional (4,9) y el promedio

municipal (5, 04), pues la institución obtuvo un puntaje en lenguaje de (2, 43). ISCE (2015)

- La información del portal de calificaciones Zeti, también evidencia un gran porcentaje de estudiantes reprobados a nivel general, en la asignatura de lengua castellana, en básica secundaria: En grado séptimo, de 38 estudiantes, reprobaron 13 estudiantes, un equivalente al 34, 21%; en grado octavo de 46 estudiantes, reprobaron 16 estudiantes, un equivalente al 34,78% y en grado noveno, de 40 estudiantes, reprobaron 10 estudiantes, equivalente al 25%. Esto refleja que hay unos problemas fuertes con relación al manejo de las competencias discursivas donde los procesos de interpretación, argumentación y proposición no son claros para los estudiantes.

A partir de la descripción presentada surge el planteamiento del problema que será el pilar para el trabajo de investigación, pues urge la búsqueda de alternativas a través de la aplicación de estrategias pedagógicas que contribuyan a soliviar un poco la dificultad de los estudiantes para tratar de avanzar un poco en el fortalecimiento de los procesos de comprensión y producción textual, mencionados anteriormente.

¿De qué manera las situaciones didácticas en la enseñanza de la comprensión y producción de textos promueven el aprendizaje y movilizan las capacidades de saber en el orden del pensamiento argumentativo, en particular, las estrategias descriptivas y explicativas, en los estudiantes de grado 8-2, de la institución Carlos Holguín Mallarino, sede Miguel de Pombo, de la ciudad de Cali en el 2017?

### **1.1. Objetivo General**

Aplicar una propuesta de situación didáctica que movilicen las capacidades de saber en el orden del pensamiento argumentativo, en particular las estrategias descriptivas y

explicativas para fortalecer los procesos de comprensión y producción textual, en los estudiantes de grado noveno, de la institución Carlos Holguín Mallarino, sede Miguel de Pombo, de la ciudad de Cali.

## **1.2. Objetivos específicos**

- Implementar una evaluación diagnóstica que permita detectar en los estudiantes, las dificultades en la comprensión y producción de textos.
- Diseñar una situación didáctica en la enseñanza de la comprensión y producción de textos que promuevan el aprendizaje y movilicen las capacidades de saber en el orden del pensamiento argumentativo.
- Aplicar una situación didáctica en la enseñanza de la comprensión y producción de textos, utilizando las estrategias descriptivas y explicativas para desarrollar el pensamiento argumentativo.
- Evaluar el impacto de las situaciones didácticas implementadas en los estudiantes con relación a la comprensión y producción de textos.

## 2. JUSTIFICACIÓN

Los seres humanos somos sociables por naturaleza. Interactuamos en diferentes contextos y nos expresamos a partir de un elemento esencial llamado “Lenguaje”. El lenguaje permite que cada individuo interprete su realidad de manera particular. Sin embargo, como seres sociables, se requiere de los otros y de unos sistemas simbólicos para que se dé el proceso de significación en la comunicación. En este sentido, la comprensión de lectura y la producción textual como procesos son instrumentos que contribuyen a desarrollar pensamientos cognitivos, además de servir de canal de comunicación del conocimiento. En ello, la escuela juega un papel fundamental, pues es la encargada de brindar diversas estrategias para que los estudiantes vayan avanzando en dichas competencias. Sin embargo, Una de las dificultades que más se evidencian en nuestros estudiantes es la falta de argumentación, pues lo confunden con opinar en pro o contra de algún hecho, idea o situación de acuerdo con sus expectativas e intereses. Para argumentar se debe estar basado en razones sólidas, serias y válidas.

De acuerdo con esto, este trabajo de investigación tiene como propósito que los estudiantes de grado octavo se aproximen a la escritura de un texto argumentativo, a partir de la aplicación de la propuesta de situación didáctica para tratar de mejorar en las deficiencias presentadas por los grados novenos en el año anterior, teniendo en cuenta los resultados de las pruebas externas e internas de la institución.

Que sean capaces de analizar un artículo de opinión con argumentos razonados y después plasmarlo en la escritura de manera organizada, será un reto, pues hay que diseñar y planificar las actividades, llevándolos de manera gradual como protagonistas de un verdadero aprendizaje significativo donde sean capaces de construir su propio conocimiento, partiendo de diversas situaciones que sean herramientas de interacción entre ellos y el medio como lo plantea Brousseau.

### 3. MARCO TEÓRICO

Los procesos de comprensión y producción textual de los estudiantes en la escuela se presentan con muchas dificultades por las concepciones que tenemos los maestros acerca del aprendizaje, de la enseñanza y de la didáctica, así como de los conceptos propios del saber que queremos promover en nuestros estudiantes. En efecto, las prácticas didácticas que desarrollamos en la escuela, que se traducen en resultados pobres en los sistemas evaluativos nacionales e internacionales, están asentadas en formas tradicionales de la enseñanza que omiten o ignoran los conceptos fundamentales para organizar el espacio del aula de manera tal que los estudiantes construyan sus conocimientos.

Parafraseando a María Cristina Martínez Solís (1998), quien afirma que los textos de los estudiantes manifiestan esquemas muy pobres y que lo ideal sería que los enriquecieran a través de una práctica pedagógica significativa que contribuya a la construcción de los discursos escritos. Le apuesta al lenguaje escrito o al discurso oral elaborado a partir de la aplicación de talleres diversos en clase, esperando que los educandos tengan acceso a estrategias discursivas y comunicativas que les posibiliten actuar en ámbitos altamente razonados, argumentativos y explicativos.

Precisamente a través de la aplicación de situaciones didácticas, se pretende observar que tan efectiva resulta la propuesta como implementación en el aula para que los estudiantes profundicen en la comprensión y producción de textos, desarrollando pensamiento argumentativo.

En este sentido, el marco teórico que se desarrolla a continuación girará en torno a los conceptos de aprendizaje, didáctica, situaciones didácticas y la argumentación que, en últimas, formarán el marco de análisis de las situaciones propuestas para promover el aprendizaje de la comprensión y la producción textual. Además, se presentan los desarrollos realizados desde la lingüística que nos permitirán construir las rejillas de análisis del proceso de comprensión y

producción textual en particular lo relacionado con la argumentación en su aspecto descriptivo y explicativo, teniendo en cuenta la intención comunicativa, en este caso, enfocado desde la escritura de un artículo de opinión.

### **3.1 Las teorías del aprendizaje**

Aprender es un término que pone en acción a un sujeto para potenciar sus capacidades desde diferentes estilos o métodos de aprendizaje. Sabemos que la adquisición de un saber o un conocimiento no funciona de la misma manera para todos ya que no sólo se limita a la parte cognoscitiva, sino que también intervienen otros elementos como los sentimientos, el contexto, la voluntad, entre otros, para hablar realmente de un aprendizaje significativo.

En este sentido, Moisés (2012, cita a Valenzuela, 1998) define el aprendizaje estratégico como aquellos procesos internos (cognitivos, emocionales y motivacionales) y de conductas que promueven un aprendizaje efectivo y eficiente, donde efectivo significa que la persona es capaz de alcanzar ciertos objetivos de aprendizajes y, eficiente, que la persona es capaz de lograr lo anterior mediante el uso óptimo de su tiempo, recursos y esfuerzos.

Este tema ha sido tan complejo que son varios los autores que se han ocupado en abordar el asunto desde lo pedagógico, lo social y lo psicológico. Desde allí, se presentan varias posturas para asumir una defensa frente a la manera como adquieren conocimiento los individuos.

Una de ellas, es **la teoría Conductista**. Esta teoría se centra en el estudio de conductas que se pueden observar y medir. (Good & Brophy, 1990). Algunas personas que tuvieron una fuerte incidencia en este enfoque son: Pavlov, Watson, Thorndike y Skinner.

Las teorías del aprendizaje desarrolladas por el conductismo han tenido un gran impacto en el ámbito escolar, pues durante buena parte del siglo XX, los modelos de enseñanza se basaron en estas concepciones mecanicistas del acto de aprender. En efecto, la instrucción y las formas

tradicionales de la enseñanza, consideran que el alumno aprende a partir de la entrada de informaciones y poco se interesa por los aspectos internos que implica el proceso. De ahí que se privilegia el acto de enseñar, más que el de aprender. Enseñar es brindar información y el estudiante recibe esta información para aprenderla o apropiársela. La memoria y la repetición se constituyeron en los fundamentos de la enseñanza dejando de lado procesos más complejos como el de la comprensión. Este proceso será importante para otra corriente psicológica que aborda el proceso de aprendizaje: el constructivismo.

En efecto, el constructivismo también ha centrado su interés en el concepto de aprendizaje. Los autores principales de esta corriente son: Piaget, Vygotsky y Ausubel.

**El constructivismo** se basa en postular que el aprendizaje en el individuo es una actividad individual, aprende de su entorno y por acción del sujeto sobre el objeto de conocimiento. Sin embargo, debe existir una interacción social para que se dé el Aprendizaje a partir de la modificación de esquemas, de esta forma, aunque el aprendizaje es individual, el conocimiento que se adquiere es netamente social. Se necesita de los otros para aprender. Esto enfocado desde las teorías asociacionistas. Pozo, Teorías del Aprendizaje (1989).

**Desde la posición de Piaget**, el sujeto construye conocimiento a partir de una organización mental. La acción es fundamental en esa construcción de conocimiento y se enfoca desde dos puntos de vista: la información que se adquiere a través del medio y la que se relaciona con el progreso de las estructuras cognitivas (procesos de equilibrio- desequilibrio- asimilación y acomodación).

Para Piaget la interiorización de los nuevos conocimientos se explica como una recomposición que interviene sobre los esquemas mentales, por lo tanto, desde su perspectiva, el aprendizaje sólo tiene sentido ante situaciones de cambio. (1990).

Vygotsky, desde su perspectiva sociocultural explica los procesos sociales que intervienen en la adquisición de habilidades intelectuales. Considera el aprendizaje como uno de los elementos claves del desarrollo, exaltando las relaciones del individuo con la sociedad. Estableció que los patrones de pensamiento del individuo no se deben a factores innatos, pues son productos de las instituciones culturales y de las actividades sociales. Difiere de Piaget en cuanto que, para él, el conocimiento no se construye de manera individual, sino a partir de la relación con las personas que interactúa. Por ende, dichos procesos mentales tienen un origen social.

Desde esta teoría, los sujetos se convierten en actores activos dentro del proceso de aprendizaje. Su participación resulta indispensable. No sólo interactúa con los objetos materiales y culturales, sino que está inmerso en un proceso de interrelación permanente y activa con los sujetos que le rodean. De allí, la importancia que establece en la comunicación con los otros, el proceso de adaptación y de asimilación activa para su formación. (Narváez, 2008)

Por otro lado, David Paul Ausubel también desarrolló su Teoría del Aprendizaje enmarcado en la corriente constructivista, centrada en la organización del conocimiento a partir de estructuras y reestructuraciones dadas por la interacción entre las estructuras presentes en el sujeto y la nueva información. (Pozo, 1997). A este psicólogo y pedagogo se le atribuye el concepto de aprendizaje significativo. Su teoría se enfoca en los procesos de aprendizaje-enseñanza de los conceptos científicos a partir de los conceptos formados por el niño de manera previa, en su vida cotidiana.

Plantea en su teoría de aprendizaje lo que él denomina interiorización o asimilación, que se da por medio de la instrucción, (conceptos verdaderos) y se construyen con base a los conceptos previos en su relación con el medio. (Porlán, García, Cañal, 1994). Para Ausubel toda situación de Aprendizaje se analiza desde dos facetas: la primera, enfocada al tipo de aprendizaje realizado por el alumno. En esta parte, codifica, transforma y retiene la información. En la segunda, se refiere a

la instrucción planificada como estrategia para promover el aprendizaje, que abarcaría la enseñanza receptiva, donde el maestro o instructor expone de modo explícito lo que el estudiante debe aprender. (Pozo, 1997).

Joseph Novak, también retoma el concepto de aprendizaje en su teoría de la Educación. Manifiesta que el ser humano piensa, siente y actúa, por lo tanto, el aprendizaje está ligado con la predisposición para aprender, resultando una experiencia afectiva del sujeto hacia el conocimiento. En este sentido, se logra un verdadero Aprendizaje significativo que tiene una similitud con lo expuesto por Ausubel. (Moreira 2000). Ballester, en su texto “El aprendizaje significativo en la práctica”, cita a Novak y otros autores para definir el aprendizaje significativo como un aprendizaje interiorizado por el alumnado, resultado del conocimiento de las relaciones y las conexiones, de manera no arbitraria entre aquello que el alumno sabe y aprende. La eficacia está en la sustancialidad y falta de arbitrariedad. (Ausubel, Hanesian & Novak, 1978). Así pues, la motivación es tanto un efecto como la causa del aprendizaje, por lo que no se ha de esperar la motivación antes de comenzar las tareas del aprendizaje, sino que, según esto sugieren que “conviene elevar al máximo el impulso cognoscitivo, despertando la curiosidad intelectual y utilizando materiales que atraigan la atención”.

Acorde con Costa y Martínez (2009) El aprendizaje para Bruner es un proceso inductivo del conocimiento, es decir que va de los conocimientos más específicos a los más generales. La idea es facilitar en el aprendizaje el descubrimiento de los nexos entre los conceptos más simples para llegar a uno abstracto. Se le presenta al sujeto una secuencia de conceptos simples y se le guía, ya sea con cuestionamientos u otra estrategia para que él mismo vaya construyendo el concepto o la solución del problema al cual se quiere llegar. En el aprendizaje por descubrimiento el sujeto es partícipe de la elaboración de su conocimiento, organiza el material que se le da y lo adapta a su estructura cognitiva con la que llega a la situación de aprendizaje hasta que descubre la relación de

las leyes o conceptos que después asimila. El maestro es solo un guía en esta construcción a través de preguntas o intervenciones en momentos precisos.

Al igual que la teoría conductista del aprendizaje, la teoría constructivista ha sido incorporada paulatinamente al ámbito de la educación y en especial en los aprendizajes escolares. Los nuevos modelos pedagógicos consideran la importancia de la perspectiva constructivista al hacer énfasis en el papel activo del sujeto en la construcción del conocimiento del mundo, de su comprensión e interpretación. Considerar que la tarea de la escuela está centrada en los aprendizajes más que en la enseñanza implica un cambio en la concepción de sujeto. Esto se ve reflejado, en particular en Colombia, en la construcción de los lineamientos curriculares en la década de los años ochenta del siglo anterior.

El aprendizaje es una experiencia humana y por ello mismo objeto de la escuela. La escuela contemporánea dirige toda su acción pedagógica para que los estudiantes aprendan, es decir para que cada niño y cada niña, vivan en la institución escolar la experiencia de una profunda transformación de su ser. Los aprendizajes escolares comienzan a ser objeto de estudio y de preocupación por parte de las políticas públicas a partir de 1980. En efecto, la educación para todos consagrada en la declaración de Jomtien (1990), establecía la importancia de que la escuela centrara su actividad en los aprendizajes de los niños. Las declaraciones universales de educación desde 2000 hasta el presente guardan el mismo espíritu de la declaración de 1980. Incluso estas declaraciones retoman el espíritu de “la educación encierra un tesoro” de Jaques Delors, quien ya en 1980 establecía los Pilares del saber (aprender a conocer; aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser).

En lo que respecta a la política contemporánea en nuestro país, los aprendizajes están en el centro de ella, y esto se traduce por las pruebas saber. Recordemos que dichas pruebas no son otras cosas que la puesta en escena de las competencias. Así, entonces el tema que nos ocupa en

este apartado tiene que ver con la teoría que hemos aplicado en esta investigación y cuyo nombre es Situación didáctica. Pero no podemos empezar a definir situación didáctica, sin entender antes ¿qué es una situación? y ¿qué es didáctica?

### **3.2 El concepto de Situación**

Dentro de la teoría de los campos conceptuales el concepto de situación es fundamental, ya que los procesos cognitivos y las respuestas del sujeto dependen de las situaciones a las que se le enfrenta.

La situación dice Vergnaud (1999) citado en Otero: tiene el carácter de tarea y toda situación compleja puede ser analizada como una combinación de tarea, acerca de las cuales es importante conocer su naturaleza y sus obstáculos. Para complementar el papel de la situación en la tarea, Otero (2011) explica a través de Vergnaud que:

*“... la resolución de las situaciones es la que permite analizar las tareas cognitivas y los procedimientos que pueden ser puestos en juego en cada una de ellas. Las situaciones se encuentran así, en la base de la conceptualización de un campo conceptual.”*

Brousseau (1997) define la situación como un conjunto de circunstancias en las que se encuentra un sujeto y la relación que lo une con su medio. Brousseau (2012) explica la situación como modelos en término de juego. Esta representa la parte de interacción entre un jugador al que llamaremos actuante, quien puede ser una persona o una institución, con una parte de su ambiente llamado medio.

Jonnaert (1996, p. 234). Consideraba que los pedagogos definían con frecuencia “situación” a una categoría de actividades propuestas a los alumnos título que los ejercicios sistemáticos los problemas y sus soluciones, las actividades de síntesis o de estructuración de las situaciones de creatividad. También aporta que el sentido en el aprendizaje (desde la matemática) aparece en las

situaciones en las que hay una interacción entre los estudiantes, el maestro, el saber y la situación. Brune & Conne (1990 p266) mencionados en Jonnaert (1996) no disocian la relación entre representación de situación y la situación, para ellos la representación es la encargada de la interacción entre los conocimientos del estudiante y la situación.

Después de revisar los valiosos aportes de estos autores podemos definir las situaciones no como actividades, ni tareas, sino más bien, como circunstancias de aprendizaje a las que exponemos a los estudiantes para que a través de sus conocimientos sean capaces de dar solución o resolver esa situación a la que se expone.

### **3.3 El concepto de didáctica**

Este término del desarrollo de la didáctica de las disciplinas surgió en Francia y el concepto de didáctica estaba fundamentado en el saber de las disciplinas (Chervel, 1991), en contraste con los países de lengua castellana, que utilizaron el término de manera más generalizada, resultando así, el concepto de didácticas específicas (González, 2010).

Las didácticas específicas hacen alusión a la forma de organizar los conocimientos. Esto es, la organización del saber en las diferentes áreas escolares. Cada saber tiene sus propias características, sin embargo, éstas toman tanto de la disciplina madre el saber y se nutre, a la vez de las ciencias de la educación cuya aplicación se torna compleja debido a su generalidad sobre el hecho y el acto educativo (Fernández, 2005), (Zambrano, 2013). En este sentido, la perspectiva que abordaremos en esta investigación parte de la didáctica de las disciplinas escolares ya que, en Colombia, la ciencia de la educación carece de la afinidad con las áreas disciplinares.

Las teorías genética y cultural han tenido una gran repercusión dentro del marco de la didáctica. De hecho, esta disciplina tiene por objeto el aprendizaje y considera que éste sólo procede del estudiante, puesto que el rol del profesor es de un guía que, a través de diversas

estrategias, diseña situaciones de aprendizaje, es decir, crea las condiciones para que el estudiante construya por sí mismo el conocimiento.

Ferreiro (2011) presenta una definición de la didáctica como “*la ciencia normativa y experimental que estudia e investiga el proceso de enseñanza-aprendizaje.*” (p.18). Además, explica que la didáctica orienta al maestro hacia la consecución de la intención pedagógica planteada y que más que unos componentes se deben tener en cuenta todos los integrantes del proceso de enseñanza-aprendizaje como objetivos, contenido, recursos, método y evaluación (Danilov y Skatkin, 1981).

González (1990) nombra a la Didáctica como una entidad reguladora, que permite el paulatino apropiamiento del conocimiento desde la adquisición de unos incentivos. Cada sujeto debe apurar su apropiación del conocimiento, según sus posibilidades y los incentivos son primordiales por la complejidad del proceso, sobre todo si el sujeto logra armonía entre el autodominio y la participación, la subjetividad y la complejidad.

Zambrano (2006) define la didáctica como una disciplina científica cuyo objeto es “*el estudio de la génesis, circulación y apropiación del saber y sus condiciones de enseñanza-aprendizaje*”. Este objeto se vuelve específico y se origina en la especificidad de los saberes disciplinares y escolares. Al reflexionar acerca de la génesis del saber se vale de importantes referentes epistemológicos. El primero es el saber disciplinar que se ocupa del quehacer de la ciencia, el análisis de los conceptos que produce la ciencia crea una gramática para *pesar las condiciones sociales y políticas del saber científico y sus pasarelas en las instituciones como la escuela* y desde lo específico de cada saber busca los medios para su divulgación. Segundo, el objeto disciplinar que se encuentra en el saber, en la forma como se ha abordado y en los conceptos que ha construido. Y por último como campo didáctico, ha logrado consolidar los grupos de

investigación cuya función es ver, analizar, explorar y visibilizar los problemas que aparecen en el seno de la didáctica de las disciplinas.

### **3.4 Teorías de las Situaciones didácticas**

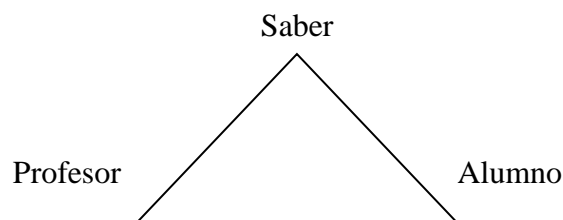
La teoría se nutre del socio-constructivismo. El profesor, plantea Brousseau diseña las situaciones didácticas a partir de las situaciones problemas. Cada situación contempla el objetivo-obstáculo lo que significa un trabajo de tipo socio-constructivista. Estas se entienden como:

Situación didáctica en la cual se le propone al sujeto –estudiante- que no puede tener buenos resultados sin efectuar un aprendizaje preciso. Este aprendizaje constituye el verdadero objetivo de la situación problema, se alcanza cuando el estudiante, en la realización de la tarea, es capaz de superar el obstáculo. De esta forma, la producción impone la adquisición, lo que indica que tanto la una como la otra debe ser objeto de distintas evaluaciones. (Meirieu, 1994, Pág. 191)

La situación-problema y el objetivo obstáculo regulan, potencian, contribuyen en el aprendizaje en el estudiante. Toda situación está compuesta de variables internas (tipo intelectual) y variables externas (tipos recursos materiales). Las primeras son recursos cognitivos los cuales son necesarios en la resolución de la situación-problema. Las segundas, por su parte, hacen referencia al medio didáctico sobre las cuales el estudiante debe actuar para resolver el problema. La teoría plantea una serie de fases. Ellas son: fase de acción, de formulación, de validación y de institucionalización. Las tres primeras hacen referencia a los recursos mentales y materiales que el estudiante requiere para darle respuesta a la situación-problema. La cuarta fase compete al profesor y su relación con la institución y los pares. La retroalimentación de las situaciones didácticas ocurre en un medio que puede ser didáctico o a-adidáctico y compromete ciertos tipos de contratos.

De manera, que la situación didáctica se planifica en base a actividades problematizadoras, cuya necesidad de ser resueltas o abordadas, implique la emergencia del conocimiento matemático

que da sentido a la clase, la que ocurre en el aula, en un escenario llamado triángulo didáctico, cuyos lados indican conjuntos de interacciones entre los tres protagonistas (indicados por los vértices):



*Figura 1. Triangulo didáctico*

Así, entonces, **Brousseau (1995)** dice que se puede “Utilizar valores que permiten al alumno comprender y resolver la situación con sus conocimientos previos, y luego hacerle afrontar la construcción de un conocimiento nuevo fijando un nuevo valor de una variable. La modificación de los valores de esas variables permite entonces engendrar, a partir de una situación, ya sea un campo de problemas correspondientes a un mismo conocimiento, ya sea un abanico de problemas que corresponden a conocimientos diferentes.”

Por su parte, **Bartolomé y Fregona (2003)** sostienen que las situaciones didácticas para Brousseau, son objetos teóricos cuya finalidad es estudiar el conjunto de condiciones y relaciones propias de un conocimiento bien determinado. Algunas de esas condiciones pueden variarse a voluntad del docente, y constituyen una **variable didáctica** cuando los valores que toman modifican las estrategias de resolución y en consecuencia el conocimiento necesario para resolver la situación.

Para este autor, en una situación didáctica hay que considerar el grupo de alumnos y el profesor, así como el medio didáctico que incluye los problemas, materiales e instrumentos que el profesor proporciona a los alumnos, con el fin específico de ayudarlos a reconstruir un cierto

conocimiento. Para lograr el aprendizaje el alumno debe interesarse personalmente por la resolución del problema planteado en la situación didáctica.

De esta manera y según lo expuesto, la aplicación de esta teoría (SD) va a permitir que los estudiantes movilicen su pensamiento ya que es a ellos que les toca buscar alternativas para dar soluciones a dificultades o interrogantes surgidos durante las diferentes fases del proceso (Situación de acción, Situación de Formulación y Situación de validación), aspectos ya explicados con antelación. Además, en esa búsqueda juega un papel importante la interacción con los otros desde el aporte de la teoría Socio constructivista.

### **3.5 La argumentación**

La palabra argumentación juega un papel importante en nuestra sociedad. Es a través de esta competencia que se defienden los puntos de vista, se explican diferentes situaciones, se justifican las acciones y se trata de convencer a los demás. La coherencia y el énfasis que se le dé a dichos argumentos van a ser la clave para tratar de persuadir a los interlocutores.

En el área de lengua castellana, Los lineamientos Curriculares a la par con los estándares plantean la necesidad de desarrollar procesos argumentativos en los diferentes grupos de grados, reconociendo el lenguaje como la posibilidad de comunicación e interacción entre sujetos: “ Así a través de un proceso de acción intersubjetiva, es decir, de intercambio de significados subjetivos, los individuos participan en contextos sociales particulares e interactúan con otros, compartiendo puntos de vista, intercambiando opiniones, llegando a consensos o reconociendo diferencias, construyendo conocimientos, creando arte, en fin, propiciando una dinámica propia de la vida en comunidad y construyendo el universo cultural que caracteriza a cada grupo humano” ( Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, pág. 20).

En este sentido, el M. E. N, hace explícita la necesidad de formar sujetos participativos y críticos desde lo que designan como “**Cultura de la argumentación en el aula y en la escuela**” como un espacio de transformación y desarrollo de pensamiento: “Una sociedad más igualitaria tendrá razón de ser en el momento en que los individuos puedan justificar sus saberes y cuestionar racionalmente los saberes propios y los de los demás. Y una didáctica de la argumentación puede ser uno de los caminos más expeditos para la transformación de las prácticas pedagógicas y, por ende, de la sociedad en pleno” (pág. 29).

Es visto, entonces que la escuela se convierte en un espacio significativo donde los estudiantes tendrán la oportunidad de fortalecer las competencias comunicativas para movilizar el pensamiento.

En este sentido y teniendo en cuenta las dificultades de los estudiantes de grado octavo para construir un texto de manera razonada es necesario brindarles estrategias pertinentes que contribuyan a desarrollar el pensamiento argumentativo a partir de la explicación y la descripción como lo enuncia el siguiente factor en los Estándares básicos de Competencias para los grados octavo y noveno en el estándar de Producción textual. Éste abarca dos enunciados identificadores: la producción oral y escrita, ligado al desarrollo del pensamiento argumentativo como aparece en el siguiente cuadro.

### Cuadro 1. Producción textual

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzco textos orales de tipo argumentativo para exponer mis ideas y llegar a acuerdos en los que prime el respeto por mi interlocutor y la valoración de los contextos comunicativos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzco textos escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de las estrategias de producción textual</li> </ul>
<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizo previamente las ideas que deseo exponer y me documento para sustentarlas.</li> <li>• Caracterizo y utilizo estrategias descriptivas y explicativas para argumentar mis ideas, valorando y respetando las normas básicas de la comunicación.</li> </ul>	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifico estrategias que garanticen coherencia, cohesión y pertinencia del texto</li> <li>• Reescribo el texto, a partir de mi propia valoración y del efecto causado por éste en mis interlocutores.</li> </ul>

En esta parte de la argumentación dos autores serán mis referentes en el trabajo de investigación: Anthony Weston, puesto que expone una manera sencilla la construcción de argumentos cortos y María Cristina Martínez Solís, ya que aporta elementos teóricos sobre la comprensión y producción textual.

El primer autor, desde su texto, “Las claves de la argumentación”, expone las maneras en las que se puede construir un texto argumentativo a partir de la comprensión de las premisas, pero además es insistente en la búsqueda de otros elementos como interpretación de datos y la secuencia lógica en el desarrollo de la construcción de ideas.

Teniendo en cuenta el nivel básico de los estudiantes en la parte de escritura y sobre todo, la dificultad que les cuesta argumentar, el texto será un apoyo fundamental para que se familiaricen con el mundo de la escritura, tomando algunos elementos de la argumentación que menciona el autor en el capítulo I como los tipos específicos de argumentos, la diferencia entre premisas y conclusión, el orden de las ideas. Además, hace unas recomendaciones puntuales frente a que la escritura de los argumentos cortos, deben ir en uno o dos párrafos, que las premisas deben ser confiables, las ideas concretas, concisas y evitar tanto la emotividad como la ambigüedad del lenguaje. (Weston, 1986).

Guiar a los estudiantes a través de las estrategias antes mencionadas será de gran utilidad en este trabajo de investigación. El hecho de que inicien a exponer argumentos sencillos o simples es una gran ventaja en el proceso de escritura, pues estos son más comunes ya que hacen parte de nuestro diario vivir.

El autor explica en uno de sus apartes que, para llegar a argumentos largos, el estudiante debe primero escribir y evaluar argumentos cortos, pues, a fin de cuentas, los argumentos largos no son más que una serie de argumentos cortos encadenados y sólo de esta manera podrán adquirir la habilidad para seguir la estructura de ensayos basados en argumentos. (pág. 15)

La clave está entonces, en que, al aplicar la situación didáctica, los estudiantes logren llegar a la construcción de ideas razonadas tanto oral como escrito a partir de un tema que no sea ajeno para ellos, siguiendo las recomendaciones de este autor, situación que les permitirá ser conscientes de los errores que cometen y a partir de ellos mejorar en el proceso de escritura.

El segundo referente es María Cristina Martínez Solís, en su texto “Estrategias de lectura y escritura de los textos” La autora al igual que Weston, coinciden en que la argumentación es uno de los aspectos más descuidados en el proceso educativo. Manifiesta que: *“los textos de opinión no aparecen en los manuales escolares y los juicios de valor, las opiniones morales, siguen siendo expresadas en la escolaridad a través de los relatos, sin que los sujetos se asuman como sujetos discursivos con opiniones explícitamente expresadas”* (pág. 165, cap. 5)

Esta aseveración de Martínez Solís, producto de su investigación, no es desconocida por los maestros, sin embargo, por alguna razón, se persiste en un ocultamiento frente al tema. Por lo general, a nivel de básica y media se trabajan otras clases de textos como los narrativos e informativos, pero se dejan de lado los argumentativos. Ella plantea en uno de los apartes del documento que son los textos expositivos y argumentativos a los que se tiene menor acceso y esto es cierto, porque nos han acostumbrado a lo narrativo, a contar, a relatar, pero no a escribir desarrollando ideas propias o ajenas, respetando la autoría, como tampoco a debatir ya sea de forma oral o escrita a partir de argumentos válidos.

Este artículo me sirve como soporte ya que comulga con la problemática presentada, pero además da luces claras para que los docentes se preocupen realmente por la lectura y la escritura desde la tipología textual.

En su proceso de investigación y los talleres realizados, Martínez, se centra tanto en el lenguaje escrito como en el discurso oral elaborado y para ello propone diversas estrategias que les posibilite a los educandos actuar en diferentes contextos razonados, argumentativos y explicativos. (1998). Es precisamente del capítulo 5 de este libro: “Las secuencias argumentativas o modos de argumentar” ligados al nivel de la discursividad de los textos o de las funciones que los contenidos de información desempeñan en la construcción del texto como un todo que sale la rúbrica aplicada a los estudiantes, con los cinco indicadores del saber para el análisis de la producción del texto

argumentativo (Construcción de oraciones, pertinencia, uso de conectores, coherencia y signos de puntuación).

Por lo tanto, lograr que los estudiantes reconozcan al texto como una unidad semántica que cuenta con dos estructuras (contenido y forma o expresión) es necesario para que puedan construir oraciones coherentes que se verán reflejadas en la construcción de los argumentos y con sentido.

La explicación hace parte de los procedimientos argumentativos ya que, para sustentar una tesis, defender una postura o tratar de convencer al interlocutor, los sujetos se valen de esta estrategia para ampliar, especificar o ejemplificar sus discursos.

María Cristina Martínez Solís al respecto manifiesta que: **“con el fin de hacer comprensible una información, se acude a recursos explicativos que buscan construir una imagen de objetividad que le da prestigio científico al discurso”** (Pág. 179). Para ello, se vale de cinco esquemas de secuencia explicativas: definir, comparar, establecer analogías, describir o narrar y recurrir a los hechos.

A continuación, haré una síntesis de cada secuencia, a partir de los aspectos más relevantes y que tendré en cuenta en la aplicación de la situación didáctica.

- La definición: partiendo de su característica principal que es la concisión. Se debe ser conciso al definir un concepto o situación.
- La comparación como una de las formas más utilizadas en la argumentación, ya que facilita la comprensión. Este procedimiento comparativo, según la autora, es fácil de comprender y moviliza la acción, sin embargo, pese a su uso cotidiano, no siempre es riguroso, pues al comparar dos realidades se establecen relaciones de transferencia o contraste entre ellas.

- Analogía: como la forma más utilizada en el proceso pedagógico para fijar una idea en los alumnos.
- Descripción y narración: como los procedimientos discursivos que buscan hacer más comprensible la información y lograr la adhesión al interlocutor.
- Hechos y pruebas: para buscar una mayor objetividad en la argumentación. Se utilizan testimonios, experiencias, observaciones, cifras, encuestas.

Anexo el cuadro de la Vía explicativa que propone la autora como un elemento clave para el proceso de argumentación.

Cuadro 2. Estrategia de lectura y escritura de textos – María Cristina Martínez Solís

<p><b>LA EXPLICACIÓN Y SUS RECURSOS</b></p>	<p><b>Definir</b></p>	<p>Es una de las iniciativas primordiales del arte de explicar. Responde a la necesidad de hacer comprender al otro. La regla de la concisión es la más difícil: es necesario ser claro y preciso en pocas palabras y al mismo tiempo ser asequible.  Se utiliza para probar que una cosa es buena, práctica, eficaz, útil, que un resultado satisfice, que una opinión es válida.  Es mostrar que algo es parecido, diferente, o mejor y superior que otra cosa que le es comparable.  Se acude a la anécdota para persuadir. Se acude a la descripción para ofrecer una imagen de objetividad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definir el sentido de una palabra</li> <li>- Definir una noción</li> <li>- Definir en relación con el valor de un hecho o de una opinión- Definición slogan</li> </ul> <p>Bill Gates a pesar de su juventud ha llegado a tener una de las más grandes fortunas de E.U.</p> <p>¿Qué preferies: ser cabeza de ratón o cola de león?</p> <p>Es fuerte como Hércules</p> <p>En la sociedad francesa se distinguían tres estados o clases: el clero, la nobleza y el tercer estado. El clero era la primera de las clases sociales privilegiadas y comprendía unas 140.000 personas. Conservaba un gran prestigio e influencia. Disfrutaba de considerables riquezas, pues además de los diezmos que recibía de los fieles, poseía extensas propiedades, que abarcaban la cuarta parte de la superficie de Francia pero no pagaba impuestos, aunque hacía donativos.</p> <p>Entre el 50% y el 80% de los desperdicios electrónicos que se recoge en los Estados Unidos termina en los países en vías de desarrollo.</p> <p>La ley contra el aborto y la prohibición de la contracepción son argumentos incompatibles en la Iglesia.</p>
<p><b>LA EXPLICACIÓN CASI-LÓGICA</b></p>	<p><b>Los hechos y las pruebas</b></p> <p><b>Incompatibilidad</b></p>	<p>Los hechos, los datos son utilizados para dar credibilidad al argumento.</p> <p>Ocurre cuando una tesis o una regla conlleva una contradicción; destaca incoherencia entre aseveraciones de un mismo sistema.</p>	<p>Entre el 50% y el 80% de los desperdicios electrónicos que se recoge en los Estados Unidos termina en los países en vías de desarrollo.</p> <p>La ley contra el aborto y la prohibición de la contracepción son argumentos incompatibles en la Iglesia.</p>

A través del cuadro, se puede inferir como la explicación es un proceso significativo dentro de la argumentación. Por lo tanto, a partir de estas secuencias que propuestas por la autora y con la aplicación de la propuesta de situaciones didácticas se puede motivar a los estudiantes a que sintetizen sus pensamientos de manera escrita, utilizando la estructura de una de las tipologías textuales como el artículo de opinión donde deben tener claridad en los pasos que lo conforman: Introducción: donde aparece el problema o situación sobre la que se opina; la tesis, donde se presenta la idea que el autor cree y que defenderá a través de una serie de argumentos; los argumentos a favor y en contra de la tesis y finalmente la conclusión, ligada a un resumen de lo expuesto, una opinión personal.

Finalmente no pretendo con este trabajo que los estudiantes de grado octavo salgan unos expertos en los procesos de comprensión y producción textual, pero sí que a través de la aplicación de la propuesta ya mencionada y a partir de las estrategias brindadas por ambos autores ( Anthony Weston y María Cristina Martínez Solís) tengan un avance frente a la problemática planteada, es decir, que sean conscientes de los elementos que conlleva el proceso de escritura como: la pertinencia, la ortografía, la cohesión en cada párrafo, la coherencia, el orden, la claridad en las ideas, el uso de conectores, la re-lectura y re- escritura.

## 4. MARCO METODOLÓGICO

Este capítulo da cuenta del proceso que se utilizó para la recolección y análisis de datos. En un primer momento, se describe el tipo de investigación y el contexto en que se dio la experiencia dentro del aula. En un segundo momento, se explica el diseño de instrumento aplicado, la muestra, ¿cuáles se escogieron? Y el ¿por qué de la misma?

### 4.1 Tipo de investigación

“La investigación es un proceso de conjuntos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno” (Hernández, Baptista & Fernández, 2010). Se podría afirmar entonces, que, a través de ella, se busca resolver interrogantes, dar solución a situaciones problemáticas, a partir de ciertas reglas sustentadas y avaladas por el método científico desde diversos enfoques.

Este trabajo de investigación es cualitativo de tipo cuasi experimental con enfoque de intervención en el aula. Tiene el significado de “casi”, por lo que se deduce que no es completamente experimental. Desde la perspectiva de los autores, este tipo de método es de los más adecuados para llevar a cabo en el ámbito educativo porque se acepta la carencia de un control total de las variables, es decir, no se tiene un control experimental completo.

Tomando como referente a (Bonilla & Rodríguez, 1997) se parte de algunos elementos que se ajustan con el propósito: la definición de situación problema (exploración de la situación y diseño); identificación de patrones culturales (análisis, interpretación, conceptualización inductiva) y el trabajo de campo (recolección de datos cualitativos y la organización de la información). Esta forma de acercamiento a la realidad, de manera sistemática, conduce al maestro a hacer una observación permanente de su práctica en aras de transformarla y trascender lo teórico para buscar estrategias que movilicen el pensamiento de sus estudiantes.

Estos procesos tienen una mirada diferente en el sujeto, pues éste no se concibe como un ente estático u objeto de estudio, sino que se convierte en un ser activo capaz de reflexionar, pensar y decidir. En este sentido, este trabajo, desarrollado desde la teoría de las situaciones didácticas, propuesta por Brousseau (1997), encaja con este tipo de investigación ya que, por un lado, es un enfoque desde el método científico y por el otro, rompe con el proceso de enseñanza tradicional donde el saber es potestad del maestro y el estudiante simplemente un actor pasivo, sin libertad y condicionado.

Carlos Arturo Monje Álvarez, en su guía didáctica: “Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa” (2011), sostiene que toda fase inicial de investigación cualitativa tiene dos grandes etapas: la de reflexión y la de diseño. Él sustenta que, en la primera etapa, el investigador, toma como base su propia formación, sus conocimientos y experiencias sobre los métodos educativos y que, en la etapa del diseño, se dedicará a la planificación de las actividades que se ejecutarán después. Pues, bien, teniendo en cuenta estas dos etapas, este trabajo de investigación, cumple con ambos requisitos puesto que se parte de una problemática real, mencionada en la justificación para que finalmente, después de aplicada la situación didáctica, los estudiantes, de grado octavo, escriban un texto coherente desde la competencia argumentativa. Por lo tanto, es un reto, pues hay que diseñar y planificar las actividades para llevarlos de manera paulatina a que sean ellos los protagonistas de un verdadero aprendizaje significativo, capaces de construir su propio conocimiento, partiendo de diversas situaciones que sean herramientas de interacción entre ellos y el medio como lo propone Brousseau.

## **4.2 Contexto de la investigación**

El trabajo de investigación se llevó a cabo en la Institución educativa técnico industrial Carlos Holguín Mallarino, sede Miguel de Pombo, de la ciudad de Santiago de Cali, ubicada en la comuna 15. De carácter oficial y está ubicada en el barrio Mojica II. La comuna 15 comprende una importante extensión de territorio del Distrito de Agua Blanca, que crece con cada desarrollo urbanístico que se proyecta hacia el sur oriente de la ciudad. Limita hacia el sur con el cordón ecológico de Navarro y se encuentra ubicada al suroriente de la ciudad. Alrededor de la institución se encuentran algunos asentamientos. Su población mayoritariamente afrodescendiente, representan una variedad de etnias y territorios de la Costa pacífica.

La institución se identifica por propender la formación de personas competentes y autónomas en lo tecnológico, con competencias laborales, críticos y generadores de proyectos en los niveles de preescolar, básica y media técnica en las modalidades industrial y empresarial, educación formal de adultos por ciclos, teniendo en cuenta los aspectos multicultural y pluriétnico en aras de una convivencia pacífica que contribuya a la transformación de la sociedad. Las familias son uniparentales y disfuncionales, como lo mencioné en el planteamiento del problema y una falencia enorme que repercute en el proceso de enseñanza de los estudiantes es la falta de acompañamiento familiar.

## **4.3 Sujetos de la investigación**

### **Selección del grupo experimental y el grupo control**

La selección de los dos grupos 8-1 (grupo control) 8-2 (grupo experimental) se da a partir del tipo de investigación seleccionado como lo expreso en el punto 6.1, pues debe haber dos grupos para poder demostrar los resultados aplicados de la Situaciones didácticas.

El grupo experimental (8-2) está conformado por 31 estudiantes, entre los 13 y los 17 años; entre los cuales hay 14 estudiantes mujeres y 17 varones. Cuatro estudiantes son repitentes; dos estudiantes nuevos que ingresaron del programa de cobertura y dos estudiantes nuevos trasladados de colegios oficiales. Es un grupo con el cual hay un grado de afinidad, situación que permite un buen desarrollo de las clases. En general, se caracterizan por su alegría, son competitivos entre sí, unidos y participativos. Demuestran habilidades en todo lo relacionado con lo Kinésico: manejo del cuerpo, dramatización, danzas y creatividad con competencias del hacer.

El grupo control (8-1) Son 26 estudiantes, entre 13 y 16 años; el grupo está conformado por 11 estudiantes mujeres y 15 hombres. Dos estudiantes repitentes; tres estudiantes que ingresaron por ampliación de cobertura. En general el grupo es bastante complejo, incumplen de manera continua con las tareas asignadas; se les dificulta escucharse entre ellos mismos y en comparación con el otro grupo son menos participativos. Son bastantes visuales y las mujeres se destacan un poco más que los hombres en su proceso académico.

Frente a la parte cognitiva ambos grupos demuestran vacíos en los procesos de lecto-escritura. Por una parte, hay un distanciamiento entre el hábito lector y por otra la dificultad para la organización del pensamiento.

Los criterios de selección del grupo experimental fueron tanto los resultados de la prueba saber 2015 como las pruebas internas de la institución que no arrojaron resultados favorables. Asumir el trabajo con los grupos octavos, especialmente con el grupo experimental es un reto porque mi pretensión es aplicar con ellos la SD, a partir de los resultados obtenidos y prepararlos no sólo para las pruebas externas e internas, sino para que sean partícipes de su propio aprendizaje, que sean capaces de aprender del error o de las dificultades con la colaboración de sus pares y donde el maestro no sea un instructor, más bien un mediador entre ellos y el aprendizaje, colocando la didáctica al servicio de la pedagogía en relación a la construcción de saberes como lo enuncia

Zambrano (2006) la didáctica como una disciplina científica cuyo objeto es “*el estudio de la génesis, circulación y apropiación del saber y sus condiciones de enseñanza-aprendizaje*”.

#### **4.4 Fuentes utilizadas en la aplicación de la situación didáctica.**

El derrotero a seguir para la sistematización en la aplicación de la situación didáctica fue el siguiente:

1. Codificación de estudiantes
2. Realización de diagnóstico
3. Diseño de la rejilla de observación
4. Desarrollo y fases de la situación didáctica
5. Descripción de la Situación didáctica

A continuación, describiré cada uno de los pasos mencionados anteriormente con el cual se realizó la sistematización en el trabajo de investigación.

En primera instancia se procedió a **asignar un código a cada estudiante**, por orden alfabético (como está evidenciado en la rúbrica) y organizarlos por grupos, pues uno de los elementos que propone el trabajo de las situaciones didácticas es el trabajo colaborativo ya que son los mismos estudiantes quienes busquen sus propias estrategias para llegar al nuevo saber adquirido. El grupo experimental, 8-2, quedó distribuido de la siguiente manera:

**G1:** (E25, E2, E30, E27, E7)

**G2:** (E24, E1, E18, E23, E28)

**G3:** (E11, E22, E31, E9)

**G4:** (E15, E17, E19, E28, E8, E5)

**G5:** (E12, E6, E4, E3, E10, E14)

**G6:** (E21, E26, E16, E13, E20)

En un segundo momento se realizó **la evaluación diagnóstica**, tomando como referente el tema del proceso de paz que se está viviendo en nuestro país. La docente solicita a los diferentes grupos discutan los aspectos positivos o negativos a partir de las lecturas realizadas, de lo que han escuchado en su casa, de lo que transmiten los medios de comunicación masiva. Con este ejercicio se pretende observar la habilidad que tienen los estudiantes para argumentar sobre un tema en particular.

Después de la socialización grupal, los estudiantes escribirán un párrafo, de manera individual dando su opinión sobre el proceso de paz en Colombia y teniendo en cuenta algunos aspectos de las intervenciones en los grupos. De esta forma, se irán acercando a la escritura de textos argumentativos y en este sentido, se podrá mirar en qué medida dominan algunos aspectos (indicadores) como la estructuración de oraciones, pertinencia del tema, uso de conectores argumentativos, cohesión y signos de puntuación a partir de una **rúbrica** diseñada por la docente.

Para el diseño de la rúbrica se utilizaron cinco ítems, basados en los Estándares y Competencias de la producción textual, descritos en el punto 5.5. Éstos abarcan (la sustentación de ideas, organización, coherencia y pertinencia), además fueron tenidos en cuenta los autores Anthony Weston, con su texto: “Las claves de la argumentación” (2005) y María Cristina Martínez “Aprendizaje de la argumentación razonada.

**Los cinco aspectos de la rúbrica establecen los siguientes criterios:**

- Estructuración de la oración: Da cuenta si los estudiantes dominan la construcción de oración, teniendo en cuenta su estructura (sintagmas nominal y verbal)
- Pertinencia en el tema: Demuestra si los estudiantes son capaces de desarrollar una idea, partiendo de un tópico dado, en este caso, “El proceso de paz en Colombia”

- Uso de conectores: Observar en qué medida los estudiantes emplean conectores de tipo argumentativo en sus opiniones escritas y si estos sirven para establecer relaciones lógicas entre las oraciones.
- Coherencia Interna: Medir la capacidad de organización secuencial y estructuración de los estudiantes en un escrito desde la intención comunicativa.
- Signos de puntuación: Determinar si los estudiantes utilizan los signos de puntuación como una de las herramientas claves para darle sentido al texto escrito.

**Cuadro 3. Formato de la rúbrica aplicada en el diagnóstico**

- Estudiantes	I1 Estructura de la Oración	I2 Pertinencia en el tema desarrollado	I3 Uso de conectores argumentativos	I4 Coherencia	I5 Puntuación
E01					
E02					
E03					
E04					
E05					
E06					
E07					
E08					
E09					
E10					
E11					
E12					
E13					
E14					
E15					
E16					
E17					
E18					
E19					
E20					
E21					
E22					
E23					
E24					
E25					
E26					
E27					
E28					
E29					
E30					
E31					
TOTAL, ESTUDIANTES: 31					
TOTAL					

En un tercer momento se dio paso **al seguimiento de la rejilla de observación** construida en el Seminario de investigación con el profesor Armando Zambrano, que va direccionada con el modelo propuesto por Brousseau, puesto que, en él, desaparece la forma tradicional de concebir la pedagogía. El alumno aprende adaptándose a un medio que es factor de contradicciones, de dificultades, de desequilibrios, un poco como lo ha hecho la sociedad humana. Este saber fruto de la adaptación del alumno, se manifiesta por respuestas nuevas que son la prueba de aprendizaje (Brousseau 1986). Son tres elementos los que intervienen en el desarrollo de la SD: el estudiante, el medio didáctico y el profesor, este último es quien facilita el medio para que el estudiante aprenda. “La situación didáctica consiste en la interrelación de los tres sujetos que la componen.” (Chavarría, 2006, p.2). De esta manera,

La rejilla de observación está estructurada a partir de los momentos que se desarrollan en las situaciones didácticas: Situación de acción, Situación de formulación y Situación de validación. Cabe aclarar que a la rejilla de observación se le hizo una modificación porque en la transcripción se desconfiguraba, pero se tuvieron en cuenta todos los elementos como se evidencia en el desarrollo del trabajo de investigación.

**Tabla 1. Formato inicial de la rejilla de observación**

REJILLA DE OBERVACIÓN SITUACIONES DIDÁCTICAS GRUPO EXPERIMENTAL							
<b>OBJETO DE ENSEÑANZA</b>		La producción escrita de textos argumentativos (Artículo de opinión).					
<b>PREGUNTA PROBLEMA</b>		¿ Las situaciones didácticas en la enseñanza de la comprensión y producción de textos promueven el aprendizaje y movilizan las capacidades de saber en el orden del pensamiento argumentativo, en particular las estrategias descriptivas y explicativas, en los estudiantes de grado octavo, de la institución Carlos Holguín Mallarino, sede Miguel de Pombo, de la ciudad de Cali?					
Clase 0	Describo y caracterizo al grupo						
<b>Competencias</b>							
Clase 1	Indices iniciales de saber del estudiante	Elaboro un diagnóstico de cuánto sabe el estudiante del objeto de enseñanza.. Los niños saben que es la ciudadanía... cuales son los mecanismos de participación...etc para ello les entrego una hoja para que escriban libremente sobre el tema (objeto de enseñanza)					
Clase 1	Información de las consignas y del tipo de trabajo	Consignas		Trabajo grupal	Trabajo individual		
		comprensión consignas por los alumnos		La actividad está dirigida al trabajo en grupo	La actividad está dirigida en la parte A, B, C al trabajo individual... luego combina el trabajo grupal...		
		claramente	Poco o nada claras				
		Todos (10, 12, ..)	Unos 8, 20, 25...				
		Por qué es clara	Por qué es poco o nada c				
Es clara porque el estudiantes entiende las reglas...	Es poco o nada clara pues el estudiante me pregunta sobre coss de la actividad, etc...						
Clase 1 tomo nota del tiempo	Situación de Acción (es la situación cuyos primeros indicios nos informa de la acción del estudiante)	<b>Indicador de saber 1</b>	<b>Indicador de saber 2</b>	<b>Indicador de saber 3</b>	<b>Indicador de saber 4</b>		
		Intenta resolver	Le pide ayuda a otro com	consulta información	Se concentra en la activ		
		Lee la consigna	Se concentra en la activ	simula resolver	Intenta escribir, etc		
Clase 2 tomo nota del tiempo	Situación de formulación (es la situación cuyos indicios nos informa de la acción cognitiva del estudiante)	formula una hipótesis	Lanza ideas de cómo res	Propone soluciones	Plantea una estrategia		
		analiza	plantea una idea	redacta	comparte y anima al grupo		
Clase 3 tomo nota del tiempo	Situación de validación (es la situación cuyos indicios nos informa de la acción argmentativa porque explica cómo llegó el estudiante a la resolución del problema)	Describe cómo lo hizo	Es capaz de reconstruir el proceso	Elabora argumentos sólidos	La respuest escrita es ... la respuesta oral es....		
		<b>Es crítico</b>					
		Infiere	deduce			compara	agrupa
		emite una respuesta cierta	Explica			Diferencia	comprende
			claridad			organiza las ideas	Demuestra
Reunión fecha, lugar, n° asistentes, etc	Situación de institucionalización (comparto la investigación con un grupo de colegas y les expongo los resultados)	tomo notas de las observaciones de mis colegas y trato de relacionar el logro de las situaciones con el PEI, area, nivel, etc.					

**Tabla 2. Formato modificado de la rejilla de la observación**

FECHA	Situación de acción, formulación o validación.	Momento 1	Momento 2	Momento 3

En este formato, se registran los diferentes momentos de la situación didáctica, dando cuenta de la intervención de los estudiantes a partir de los saberes previos (situación de acción) para luego confrontarlos con la parte cognitiva de los mismos (situación de formulación), que a través del conocimiento adquirido formulan estrategias para solucionar los problemas presentados, presentes en la última (situación de validación.).

En cada uno de los momentos se describe de forma minuciosa las actividades desarrolladas por los estudiantes, las tareas asignadas, la consigna de la docente, la formulación de hipótesis, los interrogantes surgidos y las conclusiones a las que son capaces de llegar los educandos.

En una última fase, **se da el desarrollo y fases de la situación didáctica**. Ésta se organizó de acuerdo con las necesidades del contexto.

Cada sesión fue registrada, bien a través de la toma de notas en el diario de campo, bien a través de audios, así como también la filmación y los registros fotográficos o evidencias del corpus de los escritos de los estudiantes.

La situación didáctica con el grupo experimental, se diseñó para ejecutarla en 8 momentos y 11 sesiones, que iniciaron desde el 31 de agosto hasta noviembre 16 con la fase de institucionalización explicada a los docentes. Aunque en el desarrollo de la misma se dieron algunos inconvenientes, pues algunas sesiones se cruzaron con varias actividades programadas por la institución, además de algunos permisos a nivel sindical por marchas o asambleas. Esto se puede constatar entre la fecha de inicio y la fecha de culminación

Otra dificultad presentada fue la ausencia de algunos estudiantes al desarrollo de la clase, que, aunque no fueron muchos, incidieron de cierta forma en el resultado final, pues no estuvieron durante la aplicación de los diferentes momentos de las SD (acción, formulación y validación). El grupo nunca estuvo completo, y al final hubo un estudiante que se retiró (E7); de la misma manera, algunos estudiantes participaron del trabajo grupal, pero no entregaron su producto final y otros, incluso en un gran porcentaje, no daban cuenta del cumplimiento de las tareas asignadas como retroalimentación del Proceso de aprendizaje.

Como docente me tocó en varias ocasiones buscar las estrategias como citar a los estudiantes en tiempo extra clase, pedir a un compañero que me cediera una hora (medio) para poder cumplir con el objetivo propuesto. (Aquí se demuestra el método de investigación cualitativo cuasi experimental con enfoque en el aula) ya que este tipo de metodología no puede desarrollarse en su totalidad por la variabilidad que se puede presentar tanto en estudiantes como en docentes, incluso, en elementos que se dan dentro del aula que se tornan difíciles de controlar.

Con el grupo control me tomó menos tiempo porque a ellos se les aplicó la clase tradicional, aunque tuve algunos aspectos en cuenta como el diagnóstico, la discusión grupal con el tema de proceso de paz. No hubo rejillas, trabajo de pares, lecturas de otros textos ni evaluación del proceso, pues el grupo control, simplemente es un referente para poder comparar el grupo experimental.

Se utilizó el siguiente formato para observar los resultados esperados a través de los saberes expuestos en los indicadores, trabajados en la rúbrica.

#### **Cuadro 4. Formato del desarrollo y fases de la secuencia didáctica**

[-] - Resultados esperados (Saberes a través de los Indicadores)

Fecha	Fase de la SD	Resultados esperados ( Saberes a través de los Indicadores)
	Diagnóstico: Evaluar saberes previos	
	Situación de Acción	
	Situación de Acción +S. de Formulación	

### **5. ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN**

El siguiente análisis da cuenta de los momentos aplicados en la situación didáctica donde los estudiantes van desarrollando sus habilidades a partir de las diferentes estrategias tanto a nivel individual como grupal.

Las evidencias se describen en transcripciones de registro de audio, vídeos, rejilla de observación, fotos y finalmente las producciones de los estudiantes seleccionados que permitirán ver en qué medida avanzaron en el proceso de escritura.

Para hacer el análisis final sólo tomaré dos muestras de dos estudiantes (E9), una estudiante que no tuvo tantos avances y (E11) que fue uno de los estudiantes con mejores resultados. De igual

manera, se colocarán las dos rúbricas (iniciales y finales) con el grupo experimental como instrumentos medidores de la SD.

Los aspectos a evaluar en la rúbrica inician con el diagnóstico como ya lo especifiqué en el punto 6. 4 y los criterios salen de los dos referentes teóricos que trabajan la competencia argumentativa (Watson y Martínez).

La evaluación realizada por los estudiantes es fundamental, puesto que son ellos los primeros en manifestar si lograron avances significativos en los procesos de comprensión y producción textual, en este caso, en un escrito argumentativo (artículo de opinión). A continuación, se mostrará la manera secuencial como fue aplicada la Situación didáctica en los diferentes momentos.

### **5.1 Aplicación de la rúbrica en la realización del diagnóstico.**

La rúbrica fue aplicada a 26 estudiantes que arrojaron los siguientes resultados:

- 13 estudiantes, equivalentes al 50% escribieron textos con oraciones estructuradas, mientras que el otro 50% se les dificultó redactar oraciones estructuradas.
- En cuanto a la pertinencia en el tema desarrollado, 17 estudiantes (65%) presentan textos pertinentes, mientras que 9 (35%) de los estudiantes no lo hacen
- En cuanto al uso de conectores ningún estudiante los utiliza, teniendo un porcentaje del (100%)
- Con relación a la coherencia entre oraciones y el uso de signos de puntuación, sólo se puede considerar el escrito de un estudiante en estas dos categorías (E11), los 25 estudiantes restantes no logran coherencia interna del texto ni utilizan signos de puntuación de manera correcta.

La forma de medir el nivel de competencias en la rúbrica tiene los siguientes valores:

0= No se evidencia en el texto

1= Se evidencia en el texto

N. A= No asistió a la sesión

N. E= No entregó

En la primera clase (agosto 31 y septiembre 2-2016), se toma como referente el tema del proceso de paz; los estudiantes forman grupos de manera aleatoria; la docente explica la consigna y después de la socialización deben escribir un párrafo a manera individual. Este proceso queda evidenciado en el siguiente formato que aparece a continuación:

**Cuadro 5. Resultados esperados (Saberes a través de los Indicadores)**

Fecha	Fase de la SD	Resultados esperados (Saberes a través de los Indicadores)
<b>Agosto 31- 2016</b>	<b>Diagnóstico (Evaluar saberes previos)</b> Los estudiantes discuten en grupo sobre el Proceso de paz. Un relator expone los puntos de vista a los demás grupos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Observar la capacidad del trabajo en equipo</li> <li>2. Medir la capacidad de síntesis y argumentación con criterios sólidos frente a un tema en particular</li> </ol>
<b>Septiembre 2-2016</b>	<b>Diagnóstico+ SA+SF:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- los estudiantes deben escribir en un párrafo de mínimo cuatro oraciones y máximo seis su opinión sobre el proceso de paz en Colombia.</li> <li>- La docente recoge los textos para hacer el análisis a través de una rubrica</li> <li>- La docente muestra y explica a los estudiantes las falencias y fortalezas encontradas a través de la rúbrica.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Acercar a los estudiantes a la escritura de textos argumentativos</li> <li>4. Medir las falencias o fortalezas de los estudiantes con algunos indicadores que tienen relación con la argumentación (estructura de la oración, pertinencia, uso de conectores argumentativos, coherencia interna y signos de puntuación) Ver rúbrica de aplicación</li> </ol>

**Cuadro 6. Rúbrica aplicada a los estudiantes del grado (8-2) Fecha: 02-09-2016**

Estudiantes	I1 Estructura de la Oración	I2 Pertinencia en el tema desarrollado	I3 Uso de conectores argumentativos	I4 Coherencia	I5 Puntuación
E01	0	0	0	0	0
E02	N. A				
E03	0	0	0	0	0
E04	0	0	0	0	0
E05	N. A				
E06	0	0	0	0	0
E07	0	0	0	0	0
E08	0	0	0	0	0
E09	1	1	0	0	0
E10	0	0	0	0	0
E11	1	1	0	1	1
E12	1	0	0	0	0
E13	0	0	0	0	0
E14	1	1	0	0	0
E15	1	1	0	0	0
E16	N.A				
E17	0	0	0	0	0
E18	1	0	0	0	0
E19	0	0	0	0	0
E20	1	1	0	0	0
E21	1	1	0	0	0
E22	1	1	0	0	0
E23	N. A				
E24	0	0	0	0	0
E25	1	1	0	0	0
E26	N. A				
E27	1	1	0	0	0
E28	0	0	0	0	0
E29	1	0	0	0	0
E30	1	0	0	0	0
E31	0	0	0	0	0
TOTAL, ESTUDIANT ES: 31					
TOTAL	13	17	26	25	26

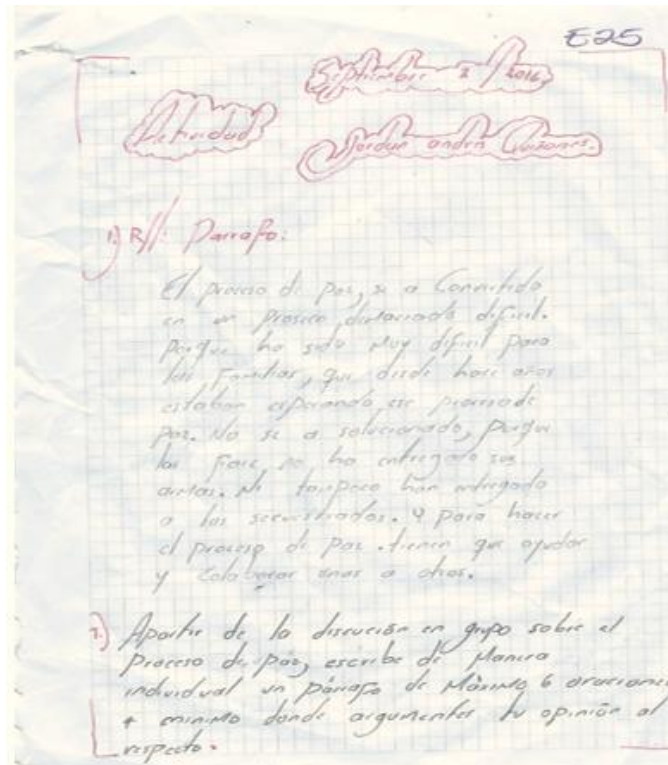
### 5.2 Evidencias de algunos textos que dan cuenta de los criterios seleccionados en la rúbrica.

Las siguientes figuras sirven como evidencia para mostrar en qué medida se cumplen o no, los indicadores planteados en la rúbrica.

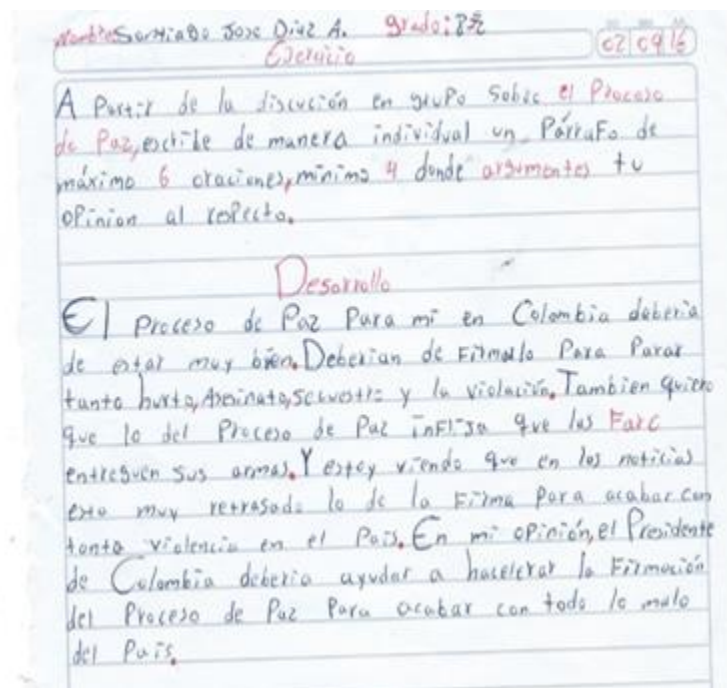
**Figura 2.** Evidencia de un texto donde no se cumple el primer indicador sobre estructuración de oraciones

¿Qué opina usted sobre el proceso de la paz?  
 1) Yo opino que el proceso de la paz es muy injusto porque después del esfuerzo de las personas venga las favs haci como si nada a querer tener lo mismo que los demás.  
 2) Y adque me parece bueno que alguna personas piensan en todo lo que ha sociedad y todo las muertes y sacrificios que an echo para terminar esta guerra y am tratado de acabar con estos conflictos no nos emos propenido a hablar y juntos ~~se~~ buscar una solución y tambien dar a saver dia comuni dad de sus intenciones para que la comunidad mire y preñse si pzedo podremos llegar a un acuerdo para que no halla violencia y menos muertes y haci saver si vale la pena luchar por un buen futuro.  
 E2.

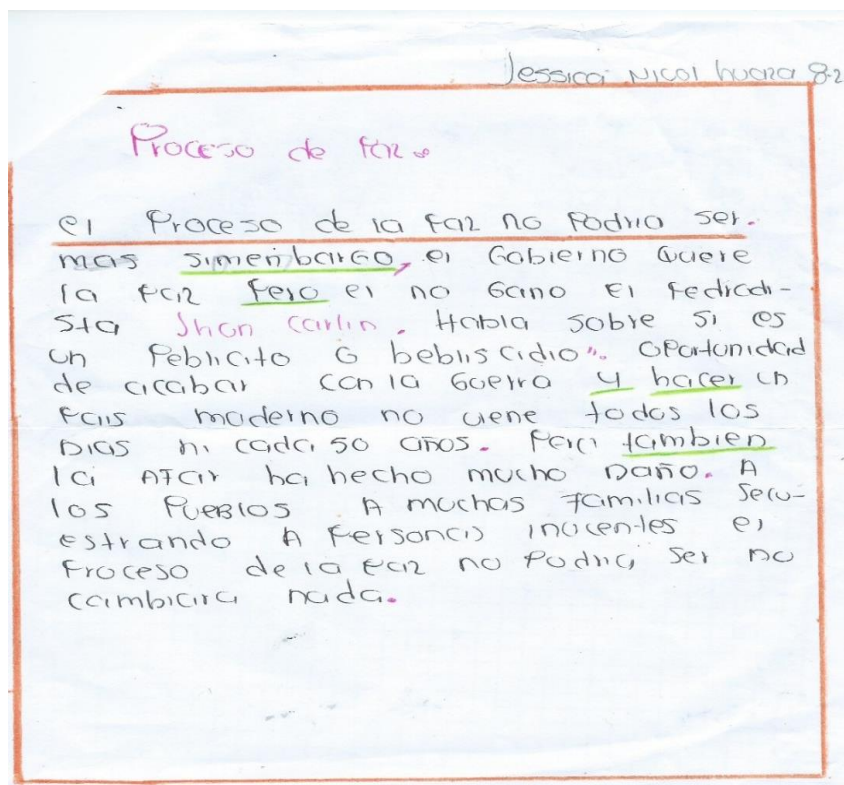
**Figura 3.** Evidencia de un texto que si cumple con el primer indicador sobre estructuración de oraciones



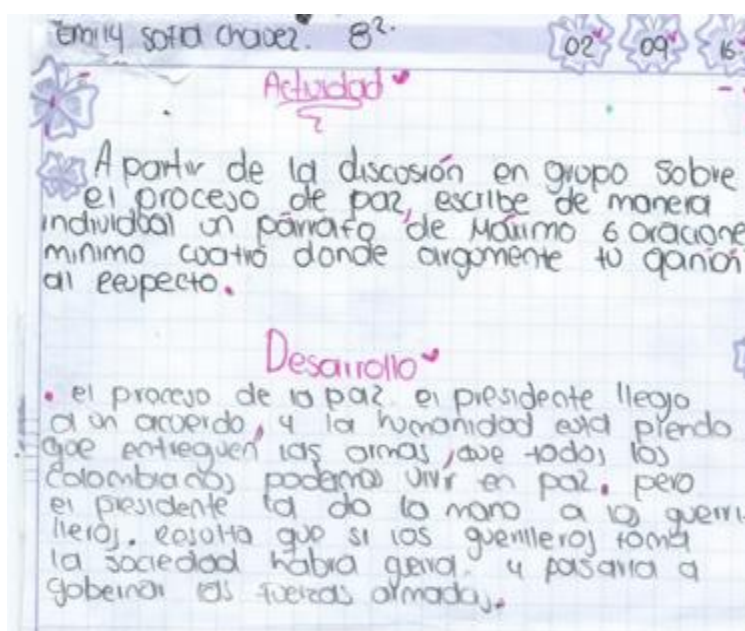
**Figura 4.** Evidencia de un texto que cumple con el segundo indicador sobre la pertinencia del texto. (E8)



**Figura 5.** Evidencia de un texto que no cumple con el segundo indicador sobre la pertinencia del texto.



**Figura 6.** Como evidencia de que ninguno de los estudiantes da cuenta del tercer indicador uso de conectores. ( E6)



### 5.3 Descripción en las rejillas de observación en las diferentes sesiones y momentos.

#### Cuadro 7. Clase N° 2 Situación de Acción + Situación de Formulación

**Fecha de aplicación:** (21 DE OCTUBRE-2016)

**Tiempo:** Una clase. (Hora y 40 minutos)

		Momento 1	Momento 2	Momento 3
<p><b>Octubre-21-2016</b></p>	<p><b>Situación de Acción</b> Primer momento Organización de un texto.</p> <p><b>Título del texto: “¿Y qué carajos significa el fin de la guerra? De la revista Semana, María Jimena Duzán (2016-09-17)</b></p>	<p>Los estudiantes observan una oración que la profesora escribe en el tablero: “Las <b>cosas transformar colombianos capaces negativas las de en positivas somos</b>”</p> <p>La docente pregunta a los estudiantes qué pasa con esa oración y espera las respuestas de los estudiantes.</p>	<p>Análisis de la oración: La docente concede la palabra a varios estudiantes que desean participar: - La oración está en desorden (E30) -La oración está en desorden (E20) Docente: ¿Qué pasa que esté en desorden? -No se puede leer (E20) - Una oración no tiene relación con la otra (E10) - Docente: Hay una sola oración - No tiene sentido, no es entendible porque no hay coherencia (E11). Docente: Bien, (E11)</p> <p>¿Cómo quedaría la oración para que tuviese sentido? - “Los colombianos somos capaces de transformar las cosas negativas en positivas” (E20) Docente: ¿Están de acuerdo? Muy bien.</p>	<p>La docente formula la siguiente consigna: Ustedes van a armar un texto con sentido. Se les va a pasar una bolsa donde hay un texto en desorden y ustedes lo organizarán. Cada grupo buscará su propia estrategia. La docente reparte el material a cada grupo. La docente se pasa por cada grupo para escuchar la conversación respecto a las estrategias a utilizar. Se escuchan las siguientes intervenciones en algunos grupos: <b>(G, designa Grupo)</b> G1: Se reparten los fragmentos. Un estudiante dice que miren si son coherentes los párrafos entre sí. El título debe coincidir con el primer párrafo porque hay una pregunta, por lo tanto, debe haber otro párrafo que la responda. G2: Cada texto debe ser coherente a la hora de leerlo. Debe coincidir con el que sigue. Cada pedacito tiene como unas preguntas, hay que mirar las respuestas. Yo creo que es así. G3: Va primero este párrafo porque responde a la pregunta inicial. Está dando respuesta a lo que se está preguntando sobre la guerra. G3: Este pequeño es el título. Hay una pregunta. Hay que buscar el que la responda.</p>

		Momento 1	Momento 2	Momento 3
<b>Octubre 21-2016</b>	<b>Situación de Acción y formulación</b> <b>Segundo momento</b>	Los estudiantes organizan el texto, utilizando varias estrategias en los diferentes grupos. Pegan el texto en una hoja de block con cinta o pega stick	La docente explica que proyectará el texto en video beam para que cada grupo observe si acertó o no en la organización de los párrafos. Los grupos que acierten deben levantar la mano para recibirle los textos y hacer la verificación.	Tres grupos hacen bulla, aquí, profesora, aquí. Se les reciben los textos y se intercalan para que otros grupos sean los que revisen. Los tres grupos han acertado con el ejercicio. La docente pide que un relator de los grupos ganadores explique cómo lograron realizar el ejercicio. G1: Mi grupo y yo llegamos a la conclusión de que todo texto inicia por un título, luego una pregunta con su respuesta y de allí se va armando todo el texto. Así nos guiamos nosotros. (E19) G2: Pusimos el título, luego la pregunta como dijo mi compañero y la respuesta. Cada uno de nosotros cogió un pedazo de este y leímos lo que concluía con lo que seguía y así sucesivamente. (E18) G3: Nos guiamos con el fin y principio de cada párrafo, pero que al unirlo y leerlo tuviera coherencia (E20) La docente pide a los grupos que no alcanzaron a terminar el ejercicio que expresen las dificultades que tuvieron para no alcanzar el objetivo: G4: Hay párrafos que coinciden con los otros, nos equivocamos en la organización, a pesar de que leímos. (E10) G5: La verdad lo teníamos bien, pero el viento nos hizo volar los papeles cuando usted prendió el ventilador. Entonces ya lo hicimos a la carrera y fallamos. (E25) G5: Nos equivocamos en organizar las cosas. Pusimos las respuestas de abajo hacia arriba porque los enumeramos y fallamos. (E28-E22).
<b>Octubre 21 2016</b>	<b>Situación de Acción y Formulación</b>			

**Cuadro 8.** Resultados esperados (Saberes a través de los Indicadores)

<b>Fecha</b>	<b>Fase de la SD</b>	<b>Resultados esperados (Saberes a través de los Indicadores)</b>
<b>Octubre 21-2016</b>	<b>Diagnóstico: Evaluar saberes previos</b> - Análisis de una oración incoherente	1. Evaluar el conocimiento de los estudiantes frente a la construcción de una oración con sentido.
<b>Octubre 21</b>	<b>Situación de Acción</b> - Organización de una oración o estructuración de una oración	2. Escuchar los argumentos dados por los estudiantes frente al nivel de coherencia 3. Reforzar el concepto de oración como idea central de un texto
<b>Octubre 21</b>	<b>Situación de Acción +S. de Formulación</b> - Organización de un artículo de opinión	4. Observar las estrategias utilizadas por los estudiantes para la organización de un texto fragmentado 5. Brindar estrategias para el trabajo en equipo 6. Movilizar el pensamiento de los estudiantes a través del juego y la competencia en búsqueda del conocimiento.

**Cuadro 9. Clase N° 3 Situación de Acción + Situación de Formulación****Fecha de aplicación** (OCTUBRE 26-2016)**Tiempo:** Una clase (Hora y 40 minutos)**Ausentes:** (E5, E7, E24)

		<b>Momento 1</b>	<b>Momento 2</b>	<b>Momento 3</b>
<b>Octubre-26-2016</b>	<b>Situación de Acción</b> Socialización de las Estrategias de los textos Argumentativos	<p>La docente solicita se formen en grupos como han venido trabajando y después que están organizados, pregunta: ¿Qué quien le puede recordar la consulta qué se había dejado? Se escuchan unos murmullos, pero no se entiende con claridad.</p> <p>La maestra manifiesta que no se entiende.</p> <p>E10: Responde: Averiguar sobre la estructura de los textos argumentativos.</p> <p>La docente pide compartan la información dejada como consulta sobre la estructura de los textos argumentativos entre los integrantes del grupo para que luego socialicen ante los otros grupos.</p>	<p>Pasados diez minutos, la docente, pide a cada grupo lea o exponga las estrategias argumentativas concertadas a partir de la socialización.</p> <p>En esta actividad se observan las siguientes intervenciones por parte de los estudiantes:</p> <p>G5 (E12) La estructura de los textos argumentativos consta de cuatro partes fundamentales que ayudan a construir el sentido de texto y hace que se entienda de manera efectiva.</p> <p>La docente le dice que enumere esas cuatro partes.</p> <p>E12: La presentación de los textos argumentativos, la exposición de los hechos, la argumentación y la conclusión.</p>	<p>La docente explica las siguientes consignas: Primero: de manera individual volver a realizar la lectura del texto.</p> <p>Segundo: Los estudiantes en grupo van a encontrar las estrategias argumentativas planteadas en el ejercicio inicial de la clase, a partir de la consulta y la concertación.</p> <p>Los estudiantes realizan la lectura y luego tratan de identificar cada una de las estrategias argumentativas consultadas en el texto.</p> <p>En este ejercicio, observo que hay una dificultad para hallar la exposición de los hechos.</p> <p>El estudiante E16, pregunta si la tesis va en esa primera parte.</p> <p>Otro, E10, pregunta: ¿la tesis es como la idea central?</p> <p>La docente les aclara que efectivamente la tesis es como manifiesta el estudiante E10.</p> <p>La docente pregunta ¿Qué estructura debe llevar la tesis? E23 responde: Núcleo + verbo + complemento.</p> <p>La docente observa que el resto de los compañeros asienten con la cabeza.</p> <p>El ejercicio continúa en grupo y la docente continúa pasando por cada uno tomando nota de lo que escucha. Sin embargo, percibe que hay una dificultad para aplicar la teoría consultada.</p>

<p><b>Octubre-26-2016</b></p>	<p><b>Situación de Acción y Formulación</b></p>		<p>La docente pide que otro grupo responda la misma pregunta.  G2:( E23): Presentación de los hechos, exposición, argumentación y conclusiones.  La docente pregunta si todos están de acuerdo con esa estructura.  Los estudiantes responden que sí, en coro.  La docente les manifiesta que todos retomen la lectura del texto: ¿Y qué carajos significa el fin de la guerra? Con el que se ha venido trabajando y que está pegado en el cuaderno.</p>	<p>Escucha, por ejemplo:  G1: (E30) La tesis es la pregunta, allí está la idea principal  G2 (E18) Puede ser la pregunta o está en el primer párrafo  G3: Todos están callados, cada uno tratando de analizar su texto.  G4: Ocurre la misma situación del grupo anterior  G5:(E10) La tesis está aquí, en el párrafo tres, pues es donde más hay argumentación y explicación.  G6: Manifiestan no poder hallar la tesis, aún.  La docente aumenta cinco minutos más para complementar la actividad.</p>
<p><b>Octubre-26-2016</b></p>	<p><b>Situación de Acción y Formulación</b></p>			<p>La docente proyecta el texto y pregunta quién desea salir a explicar el ejercicio de manera voluntaria.  Levantán la mano dos estudiantes y salen a explicar la actividad, sin embargo, la docente comprueba la dificultad detectada en la observación, (no identifican la tesis con claridad)  (En este ejercicio participaron los estudiantes E10, E27, E20 y E11).  Les manifiesta que el G6, fue el que estuvo más cerca del ejercicio ya que identificaron la tesis, pero tuvieron dificultades en la argumentación.  Tratando de intervenir lo menos posible, la docente proyecta un fragmento de un texto, lo leen entre todos, les recuerda los conceptos dados por sus compañeros anteriormente y entre</p>

<p><b>Octubre-26-2016</b></p>	<p><b>Situación de Acción + Formulación</b></p>			<p>todos identifican la tesis. Luego la docente pregunta por cada una de las otras estrategias argumentativas y la docente la va señalando en la proyección.</p> <p>La docente les manifiesta a sus estudiantes que retomen sólo el primer párrafo, del artículo de Durán e identifiquen, ahora sí, la tesis.</p> <p>Aclarado el tema, les pide continuar el ejercicio en casa y realizar la lectura del capítulo I del texto “Las claves de la argumentación” de Anthony Weston para la próxima clase.</p> <p>La docente pide a cada grupo dar una conclusión a nivel general del desarrollo de la clase. Ella las escribe en el tablero y al final los estudiantes las consignan en los cuadernos.</p> <p>No se pudo realizar la elaboración de la rejilla ni terminar el ejercicio en el aula de clase por la dificultad presentada con los estudiantes, además del tiempo (Simulacro a nivel Nacional sobre Evacuación por Sismo)</p>
-------------------------------	---	--	--	---

**Cuadro 10.** Resultados esperados (Saberes a través de los indicadores)

<b>FECHA</b>	<b>FASES DE LA SITUACIÓN DIDÁCTICA</b>	<b>RESULTADOS ESPERADOS</b>
<b>Octubre 26 – 2016</b>	<b>Situación de Acción:</b> Socialización entre grupos de la estructura de textos argumentativos	<b>1.</b> Comprobar el cumplimiento de las tareas asignadas (consulta de la estructura de un texto argumentativo)
<b>Octubre 26</b>	<b>Situación de A + S de Formulación</b> Lectura individual del texto de la periodista Durán y aplicación de la teoría encontrada de manera grupal (identificar la estructura de los textos argumentativos)	2. Observar si la tarea asignada era clara para los estudiantes 3. Que los estudiantes reconocieran en un texto la estructura de los textos argumentativos
<b>Octubre 26</b>	<b>S.A +S. F</b> Socialización del trabajo grupal en el tablero	4. Analizar si a través de la socialización el tema había quedado claro para los estudiantes.

**Cuadro 11. Clases N° 4 Situación de Acción + Situación de Formulación****Fecha de aplicación** (OCTUBRE 28-2016)**Tiempo:** Una clase (dos horas)

AUSENTES: (E7)

		Momento 1	Momento 2	Momento 3
Octubre-28-2016	Situación de Acción Comprobación de lectura previa	<p>La docente inicia el desarrollo de la clase preguntando ¿Cómo les fue con la lectura del capítulo I de Las claves de la Argumentación de Anthony Weston? Se observa silencio absoluto ante la pregunta.</p> <p>Primera dificultad para el desarrollo del ejercicio. Algunos estudiantes responden que lo leyeron a medias, otros, que se les olvidó.</p> <p>La docente les reitera la importancia de cumplir con los compromisos para poder avanzar de manera satisfactoria con el desarrollo de las actividades.</p> <p>Ella les pide socializar el trabajo dejado para la casa sobre estrategias argumentativas por grupos.</p>	<p>La docente proyecta la rúbrica que sirvió como instrumento medidor en el diagnóstico a los estudiantes y les recuerda los cinco ítems en que está dividida la rúbrica. (Ver rúbrica). Después pregunta ¿qué significado tiene el uso de los conectores argumentativos? Esto expresaron los siguientes estudiantes:</p> <p>E12: Conectar las oraciones</p> <p>E: 16: Darle sentido a lo que se está hablando.</p> <p>La docente nuevamente lanza otro interrogante: ¿Cuál es el sentido de la palabra pertinencia? ¿A qué se refiere?</p> <p>E11: Es darle coherencia a lo que se cuenta, sentido a lo que se escribe o habla.</p>	<p>La docente les expresa que a partir de la rúbrica inicial y teniendo en cuenta, las conclusiones de la clase anterior como las pautas dadas en el Capítulo I, del texto de Weston se elaborará una rejilla colectiva con el fin de que ésta, contribuya a mejorar sus escritos.</p> <p>Sin embargo, por la premura del tiempo, la docente busca en Google una imagen que le sirva como modelo para este ejercicio y hace modificaciones a partir de las intervenciones de los estudiantes.</p> <p>La docente explica cómo está estructurado el modelo sacado de internet y les explica a qué se refiere cada nivel de competencia que allí se enuncia (lingüística, comunicativa y pragmática).</p> <p>E11: Expresa que el primer ajuste es anexas el nombre, tener un título y el grado.</p> <p>La docente continúa haciendo cambios a partir de las intervenciones de los estudiantes.</p> <p>Al final les pregunta ¿falta algún elemento o sobra? Les señala que observen bien porque esa rejilla será el instrumento de seguimiento de sus escritos.</p> <p>Algunos estudiantes manifiestan que la deje así (E10, E11, E18).</p>
Octubre-28-2016	Situación de Acción y Formulación	<p>La docente hace la ronda por los diferentes grupos para observar las conversaciones de los estudiantes.</p> <p>Se entera que varios estudiantes no cumplieron con esa tarea, sin embargo, por lo menos, dos estudiantes de cada grupo, la tienen y retroalimentan a los otros grupos.</p>		

<p><b>Octubre-28-2016</b></p>	<p><b>Adaptación rejilla de seguimiento y función de conectores</b></p>		<p>E16: Coherencia al desarrollo de un tema. La docente les pregunta ¿Cuál era el tema con que se inició el escrito en la clase del 31 de agosto? Los estudiantes responden que sobre el Proceso de paz.</p>	<p>E12: Expresa que falta la tesis. La docente observa y les explica que iría en el cuadro de organización del texto. E5: Pregunta que no ve la parte de la coherencia. La docente le responde que puede ir en el mismo ítem, mencionado anteriormente. Se imprime la rejilla, los estudiantes le sacan copia, la pegan en los cuadernos. Ver modelo de rejilla en los anexos. La docente propone la siguiente consigna: Formar los grupos y revisar en el texto de Durán algunos conectores y su funcionalidad. Este último ejercicio, no se realizó de manera tan profunda porque no alcanzó el tiempo. (Se retomará en la próxima clase). Tampoco se alcanzó a trabajar en la segunda re escritura del texto. (se retomará en la próxima clase) Se deja como tarea a los estudiantes que lleven artículos de opinión de su interés.</p>
-------------------------------	---	--	--	--

**Cuadro 12.** Resultados esperados (Saberes a través de los indicadores)

FECHA	FASES DE LA SITUACIÓN DIDÁCTICA	RESULTADOS ESPERADOS
Octubre 28-2016	<b>Situación de acción:</b> - Comprobación de lectura previa sobre el capítulo I del texto: “las claves de la argumentación”	1. Que los estudiantes diferencien claramente el concepto de argumentación con el concepto de opinión
Octubre 28	<b>Situación de acción:</b> - Socialización entre grupos de la tarea dejada para complementar las estrategias argumentativas en el texto de Durán	2. Que los estudiantes profundicen en identificar la estructura argumentativa en un artículo de opinión
Octubre 28	<b>Situación de acción y formulación:</b> - Elaboración de rejilla colectiva - Funcionalidad de los conectores	3. Que los estudiantes participen en la adaptación o construcción de una rejilla como un instrumento de control en el avance de sus aprendizajes. 4. Que los estudiantes comprendan la función de los conectores en el texto de Durán, que se ha venido trabajando

**Cuadro 13. Clase N° 5 Situación de Acción + Situación de Formulación**

**Fecha de aplicación** (02-11-2016)

**Tiempo:** Una clase (dos horas)

**Ausentes:** (E7, E15. E17)

		Momento 1	Momento 2	Momento 3
<p><b>Noviembre-02-2016</b></p>	<p><b>Situación de Acción +Formulación de Identificación de argumentos E intención comunicativa del artículo de opinión de Jimena Durán</b></p>	<p>La docente pide a sus estudiantes se formen en lo grupos que venían trabajando. Lanza la siguiente consigna: Cada grupo va a dar dos argumentos que sustenten la tesis que quería demostrar Durán en su artículo respecto a la división del país frente al Proceso de paz. El trabajo grupal arroja las siguientes intervenciones: G1: (E25) Hablamos y decidimos que los argumentos frente a la división del país se encuentran, uno, en el párrafo cinco donde hace referencia a la cantidad de muertos y se especifican algunas cosas sobre el fin de la guerra E30: En el párrafo seis porque comparan que la guerra nuestra no fue como en Irak de bombardeos de ciudades o enfrentamiento de dos ejércitos, sino que se vivió desde el registro de los noticieros acompañado de las noticias de entretenimiento. G5 (E10) En el párrafo cinco y siete para ellos están los dos argumentos fuertes donde se sustenta la tesis ya que habla de los hallazgos, de los odios del dolor, de</p>	<p>Después del ejercicio anterior, la maestra pregunta si la periodista ¿Quiere demostrar o convencernos de algo, de acuerdo con la intención comunicativa? Participan algunos grupos que levantan la mano. G1: (E30) Ella está tratando de convencernos porque dice que la única manera de finiquitar la guerra es votando por el sí. Ella se niega a volver a lo mismo, aunque sea lo único que haya conocido. G2 (E23) La periodista trata de convencernos porque ella dice que, si se vota por el Sí, la guerra se va acabar y todo eso, si votamos por el no, la guerra continúa, todo seguirá igual y nada va a cambiar</p>	<p>La docente propone la siguiente Consigna: En los grupos de trabajo, volver a tomar el texto de Durán por párrafos para hallar algunos conectores y explicar su funcionalidad. Luego un relator hará la socialización ante los demás integrantes. Esa lista de conectores se escribirá en el tablero para ser consignadas en los cuadernos. Se obtienen las siguientes intervenciones: G1 (E25) En el segundo párrafo está el conector “<b>no obstante</b>”. Cumple la misma función de sin embargo, es como que si tuviera aclarando la primera oración. G6 (E18) En el último párrafo está el conector “que <b>sí</b>” y la función es como reafirmar la idea de lo que sucedería si pierde el Sí G3 (E9) En el párrafo 8 está el conector “<b>y bien</b>” que es de concesión. Me parece que la función que le da a la oración es parcial, hay como una negación de lo que se dice en la primera oración El estudiante E20, pregunta si en una idea puede haber dos conectores. La docente le responde que es válido.</p>

<p>Noviembre-02-2016</p>	<p><b>Situación de Acción y Formulación</b> <b>Función de los conectores y re escritura de texto</b></p>	<p>la confusión que ha llevado a la separación o división de los colombianos. G3 (E22) párrafo dos porque expresa que el país no tiene memoria histórica porque no hay registro de violaciones, de desaparecidos, de secuestros. E11: La segunda causa es porque el país no tiene en cuenta que volver a lo mismo es volver a la misma guerra que tenemos, que ha dejado millones de muertos, además seguirían los secuestros y las demás cosas fatales que ha dejado esta guerra en 52 años. G4: (E29) Párrafo cuatro donde se menciona que la fatalidad de la guerra nos condenó a vivir en la confusión y en la ignorancia E23: En el párrafo tres porque Expresa que la guerra misma nos impidió tener un registro de los horrores que sucedieron y las razones por las que se produjo esa vorágine de violencia. G6 (E21) Comparte la opinión de E23 E20: Párrafo cuatro porque es dónde se ve la fatalidad de la guerra. Los que quieren que se acabe están a favor del sí y los que perdieron familias o están relacionados con el dolor votan por el no. G4 (E28) opinó lo mismo de E29 sobre la fatalidad de la guerra que se menciona en el capítulo 4.</p>	<p>G3 (E11) La escritora hace un texto convincente. Tiene datos que demuestran su punto de vista, pero ella trata de convencernos a través de sus razones para que votemos por el sí. G5 (E10) Yo sigo con la misma idea de que ella trata de demostrar, pues nos dice un poco de ideas sobre la cantidad de muertos. No sé si lo piensa o no, pero en unos apartes habla del dolor y el sufrimiento de las familias. Hay como dos relatos: uno por el sí y otros por el no, párrafos donde dice que por el no y otros donde dice que por el sí. La docente cierra la actividad afirmando que a partir de las intervenciones de los estudiantes hay tres grupos que concluyeron que la autora trata de convencer con su texto, pero hay un grupo que plantea que se dan las dos opciones.</p>	<p>El estudiante E29, pregunta si la y es un conector. La docente le dice que busque esa información en el cuaderno en el tema de oraciones coordinadas. E29, después de verificar en sus apuntes expresa que sí, y que la función es unir dos ideas, oraciones o proposiciones. G5 (E10) dice que encontró el conector <b>“incluso”</b>, en el último párrafo y que la función es afirmar la tesis o idea que se viene diciendo. G3 (E11) En el párrafo cuatro, está el conector <b>“por eso”</b> que tiene doble función explicar y ampliar la información. G4 (E19) En el párrafo cinco aparece el conector <b>“y más aún”</b> que está comparando la guerra de Colombia con Irak. El estudiante E20, le interpela y le dice que esa no es la función que lo que hace es ampliar la información. La docente solicita que busquen ese párrafo para mirar qué función cumple el conector en mención. Se lee la oración en voz alta por parte de la estudiante (E16) El estudiante E30, expresa que el conector ni compara ni amplía, sino que está afirmando la oración anterior. Los demás estudiantes asienten con sus cabezas como señal de aprobación G5 (E13) el conector <b>“a tal punto”</b> que está en el párrafo nueve y tiene como función aclarar la información que se viene dando.</p>
--------------------------	--	---	---	---

				<p>Con estas intervenciones se cierra el ejercicio de los conectores.</p> <p>La docente entrega a los estudiantes el texto inicial para que le hagan ajustes, teniendo en cuenta las estrategias del texto argumentativo y utilizando la rejilla de seguimiento.</p> <p>Al final la docente recoge nuevamente los textos. (No se alcanza a hacer las comparaciones entre pares) La clase se termina con las intervenciones sobre las conclusiones y La tarea sobre llevar artículos de opinión para la clase siguiente, además de volver a leer el primer capítulo del texto: “Las claves de la Argumentación”.</p>
--	--	--	--	---

**Cuadro 14.** Resultados esperados (Saberes a través de los indicadores)

<b>FECHA</b>	<b>FASES DE LA SITUACIÓN DIDÁCTICA</b>	<b>RESULTADOS ESPERADOS</b>
<b>Noviembre 2- 2016</b>	Situación de Acción y Formulación: Identificación de argumentos e intención comunicativa	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que los estudiantes reconozcan y expliquen algunos de los argumentos utilizados por la autora Durán en su escrito</li> <li>2. Que los estudiantes se familiaricen con diferentes tipos de argumentos.</li> </ol>
<b>Noviembre 2</b>	<b>Situación de Acción y Formulación</b> Intencionalidad de los tipos de argumentos Funcionalidad de los conectores	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Que los estudiantes expliquen la intencionalidad de la autora a partir de los tipos de argumentos</li> <li>4. Que los estudiantes argumenten la función de algunos conectores en el texto de Durán</li> </ol>
<b>Noviembre 2</b>	<b>Situación de Acción y Formulación</b> Re- escritura del texto	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Que los ajustes realicen una segunda versión de escritura, teniendo en cuenta las estrategias del texto argumentativo y utilizando la rejilla colectiva como instrumento de seguimiento</li> </ol>

**Cuadro 15. Clase N° 6 Situación de Acción + Situación de Formulación****Fecha de aplicación** (04-11-2016)**Tiempo:** Una clase (dos horas)**Ausentes:** (E5, E7, E13, E15)

		<b>Momento 1</b>	<b>Momento 2</b>	<b>Momento 3</b>
<b>Noviembre-04-2016</b>	<b>Situación de Acción + Formulación Comparación entre diferentes artículos de opinión.</b>	<p>La docente inicia la clase pidiendo a los estudiantes que saquen los textos de opinión.</p> <p>La docente pasa por los grupos para observar qué tantos artículos se llevó por cada grupo.</p> <p>En esta ronda se cerciora de que sólo tres estudiantes llevaron los artículos, pero ninguno de ellos cumple con el requisito de texto argumentativo.</p> <p>Ante la dificultad presentada, la docente opta por cambiar la estrategia que tenía para esta clase.</p> <p>Haciendo uso de las herramientas tecnológicas entrega a cada grupo dos Tablet para que busquen en internet un ejemplo de artículo de opinión.</p> <p>En esta actividad de sacar y entregar las Tablet como de guardarlas le colabora el estudiante (E26)</p> <p>La docente propone la siguiente consigna:</p> <p>Cada grupo debe leer un artículo de opinión e identificar en él: Título, autor, referencia de dónde lo encontraron e identificar la estructura de los textos argumentativos. Luego cada grupo</p>	<p>En la observación realizada por la docente en los diferentes grupos se da cuenta que algunos no han podido identificar la tesis, otros, tienen dificultad en señalar la función de los conectores, otros no reconocen los conectores.</p> <p>Se escuchan intervenciones como:</p> <p>E10: Hay demasiada información para sacar la tesis</p> <p>E13: está complicado encontrar la idea central porque hay similitud en varios párrafos</p> <p>E18: Los argumentos que sustentan la tesis están difíciles</p> <p>E20: Muchos, parece que la tesis estuviera al final.</p> <p>Ante las verbalizaciones de los estudiantes la docente pide que por grupos manifiesten las dificultades, pero que antes mencionen el nombre del artículo elegido para mirar si hay coincidencias.</p> <p>G3 (E11) Nuestro artículo se llama “Venezuela, país extraviado”, fuente El Colombiano. Se nos ha dificultado el ejercicio porque</p>	<p>La docente se cerciora de que cada grupo haya identificado la tesis de manera correcta.</p> <p>Luego solicita a los estudiantes saquen la rejilla de seguimiento y entrega nuevamente a cada estudiante su escrito para que lo modifiquen o hagan ajustes de acuerdo al texto.</p> <p>Cada estudiante inicia a hacer la revisión de su texto.</p> <p>La docente nota que en un alto porcentaje hay estudiantes que se les dificulta plantear con claridad el tema. Entonces los hace leer, les pregunta si es esa la idea que desean desarrollar. De esta forma son los estudiantes que caen en cuenta en donde está el error.</p> <p>La docente les solicita que cada estudiante debe tener dos o tres párrafos, teniendo en cuenta, todo lo que se ha venido trabajando y que serán sus compañeros entre pares que evaluarán sus escritos.</p> <p>También les insiste en llevar la rejilla de seguimiento como instrumento para medir fortalezas o dificultades.</p>

<p><b>Noviembre-04-2016</b></p>	<p><b>Situación de Acción + Formulación Análisis grupal de artículos de opinión.</b></p>	<p>expondrá alguno de los elementos trabajados.</p>	<p>estamos confundidos con la Idea central. Estamos buscando una oración que tenga la estructura y desarrolle el tema relacionado con el título.</p> <p>G1 (E25) El nombre del artículo es “La delincuencia juvenil”. Se nos dificulta encontrar los conectores</p> <p>G4 (E17) El nombre del artículo es “El uso de las redes sociales y la educación de los Medios”. La dificultad es que es muy largo, tiene mucha información y el tiempo no nos ha dado para encontrar la tesis.</p> <p>G5 (E6) El nombre del artículo es el uso de las redes sociales y el atraso escolar”. Se nos ha dificultado el encuentro de la tesis porque hay mucha información.</p> <p>G6 (E20) Nuestro artículo se llama “Asesinato de lectores”. Estamos buscando la conclusión, la oración que finalice de manera coherente con lo que esté diciendo el autor, pero se nos ha dificultado un poco. La docente adiciona unos minutos más para que continúen con el ejercicio, pero no hace más socializaciones, sino que pasa por los grupos y los va orientando de acuerdo con algunas dificultades.</p>	<p>Como el tiempo no alcanzó, entonces la docente pide a los estudiantes llevar el texto para la casa y traer los avances para la próxima clase.</p> <p>No se alcanzó a evaluar entre pares ni se llegó a la lectura individual de cada texto.</p> <p>Esta parte se retoma el miércoles, 9 de noviembre.</p>
---------------------------------	--	---	--	--

**Cuadro 16.** Resultados esperados (Saberes a través de los indicadores)

<b>FECHA</b>	<b>FASES DE LA SITUACIÓN DIDÁCTICA</b>	<b>RESULTADOS ESPERADOS</b>
<b>Noviembre 4-2016</b>	- Situación de Acción + Formulación Lectura de varios artículos de opinión	1. Que los estudiantes reconozcan los diversos tipos de argumentos, la intencionalidad y el propósito en artículos de opiniones diferentes
<b>Noviembre 4</b>	- Socialización del trabajo sobre la comparación de diferentes artículos de opinión	2. Detectar las fortalezas o debilidades de los estudiantes frente al trabajo que se ha venido realizando con los textos argumentativos
<b>Noviembre 4</b>	- Re escritura y ajustes al texto de producción individual	3. Observar el avance que han tenido los estudiantes en su proceso de escritura.

**Cuadro 17. Clase N° 6 Situación de Acción + Situación de Formulación + Situación de Validación****Fecha de aplicación** (09-11-2016)**Tiempo:** Una clase (tres horas)**Ausentes:** (E7, E13, E15, E18, E31)

		<b>Momento 1</b>	<b>Momento 2</b>	<b>Momento 3</b>
<b>Noviembre 09-2016</b>	<b>Situación de Acción + Formulación +Validación</b>  <b>Producción escrita Trabajo entre pares Validación por parte de los compañeros</b>	<p>La docente inicia la clase colocando en el tablero los doce indicadores de la rejilla de seguimiento adaptada de internet y que se trabajó de manera colectiva con los estudiantes.</p> <p>Solicita que un estudiante se someta a la valoración en público del escrito trabajado el 28 de octubre.</p> <p>La estudiante (E2) coloca las x en la parte del sí o del no, según lo que digan los estudiantes.</p> <p>La docente hace la lectura, en voz alta, del escrito del estudiante (E10), pero sólo lee una parte, luego pregunta quién desea opinar frente al escrito de su compañero: E11: Falla en los signos de puntuación, los está colocando muy seguido. No tiene coherencia porque se está desviando del tema principal.</p> <p>La docente continúa con la lectura del texto.</p> <p>La docente pregunta qué pasa con el final del texto del estudiante E10 ¿si se cumplen o no, los requisitos? E22: No hay creatividad.</p> <p>La docente pregunta ¿por qué?</p>	<p>La docente explica la siguiente consigna: El segundo momento se hará el trabajo entre pares.</p> <p>Se leen los textos entre compañeros y esto los evaluará de acuerdo a los indicadores de la rejilla. Ustedes deben colocar las x en el sí o en el no, de acuerdo con lo que le manifieste su par, luego hacen el intercambio. Tienen 25 minutos para la actividad.</p> <p>La docente les pregunta si les quedó claro, y les recuerda que es hacer la misma actividad del momento uno, pero entre ellos.</p> <p>También les dice que ella mirará la rejilla, para revisar sólo la ortografía (Aunque esta parte no se hace, pues la docente es conocedora que no debe intervenir, por lo tanto, sólo les toma fotos a algunas rejillas como evidencia).</p> <p>Los estudiantes inician el trabajo entre pares y la docente observa la</p>	<p>La docente explica que un tercer momento va a escuchar a tres pares que deseen socializar que encontraron en los textos de sus compañeros.</p> <p>E11: Yo evalué a E29. En primera instancia, la caligrafía es muy débil, se entiende poco. No maneja signos de puntuación, la intencionalidad no es clara y hay errores de ortografía.</p> <p>E29: Me parece que el texto de mi compañero cumple con los requisitos. Tal vez, algunos errores de ortografía.</p> <p>E22: yo evalué a E6, no tiene coherencia entre los párrafos Y falla en la ortografía.</p> <p>E20: Evalué al E25, no es clara la intencionalidad a dónde quiere llegar, errores de ortografía.</p> <p>E25: Evalué a E20, falló en lo de los párrafos, no separó el escrito y le quedó todo junto.</p> <p>La docente le pide al estudiante E11 que lea el texto para ser escuchado por todos y si aprueban o no la validación que hizo su par E29.</p> <p>El estudiante E11, lee su texto y se somete a la evaluación pública.</p>

<p><b>Noviembre 09-2016</b></p>	<p><b>Situación de Acción + Formulación Análisis grupal de artículos de opinión.</b></p>	<p>E11: Profe, él depende del texto que usted nos dio, de María Teresa Durán para hacer y sacar su propio texto.</p>	<p>forma cómo validan o no el ejercicio.</p>	<p>E16: Dice que está de acuerdo con E29, pero que falla en la puntuación E10, expresa que piensa que está bien. Habría que mirar la ortografía. La docente pregunta ¿Cuál es la intencionalidad del escrito? E11, responde que demostrar el daño que ha hecho las Farc La docente le dice que lea en voz alta, el fragmento donde dice eso. E23, le dice que sólo está opinando, que debería escribir un párrafo donde demuestre lo que él dice. La docente les dice a los estudiantes que reescriban una última versión partiendo de la evaluación realizada por los pares. Se leen algunos escritos. La docente recoge los escritos, toma nota de quienes no entregaron y los anexa en una carpeta. Luego les cuenta ¿Cuál era el propósito? Les explica sobre la Situación Didáctica, La intención del que mejor artículo saliera en el periódico institucional. Solicita se hagan en los grupos y evalúen el proceso por escrito, enfocándose en la metodología, los aprendizajes adquiridos y las sugerencias.</p>
-------------------------------------	--	--	--	--

**Cuadro 18.** Resultados esperados (Saberes a través de los indicadores)

<b>FECHA</b>	<b>FASES DE LA SITUACIÓN DIDÁCTICA</b>	<b>RESULTADOS ESPERADOS</b>
<b>Noviembre 09-2016</b>	<b>SA+SF:</b> - Valoración en público de un escrito	1. Resaltar la capacidad evaluadora de los estudiantes frente a la producción de sus compañeros a partir del uso de la rejilla colectiva
<b>Noviembre 09</b>	<b>SA+SF+SV:</b> - Lectura entre pares del texto escrito	2. Que los estudiantes demuestren dominio de los conceptos vistos en clase a la hora de evaluar, demostrando autonomía y responsabilidad.
<b>Noviembre 09</b>	<b>SA+SF+SV</b> Socialización de tres textos entre pares	3. Observar los avances obtenidos como las falencias persistentes en los estudiantes durante la aplicación de la Situación Didáctica y hacer la validación con ellos mismos.
<b>Noviembre 09</b>	<b>SA+SF</b> Explicación del propósito de la Situación Didáctica aplicada	4. Contarles a los estudiantes el motivo del cambio metodológico, en aras de lograr unos resultados positivos a corto y largo plazo como apuesta del gobierno en la calidad educativa de las institucionales oficiales colombianas.
<b>Noviembre 09</b>	<b>SA+SF+SV</b> Evaluación del proceso por escrito entre grupos (metodología, aprendizajes, sugerencias)	5. Que los estudiantes valoren el proceso aplicado a través de la SD, teniendo en cuenta la metodología, los aprendizajes, estrategias y sugerencias.

#### 5.4 Apreciaciones de los estudiantes

En este punto mostraré a nivel general, algunas apreciaciones que los estudiantes expresaban en grupo, después de aplicada la Situación didáctica en las diferentes sesiones. Las intervenciones quedaron grabadas en audio, sin embargo, me tomé el tiempo para hacer las transcripciones de cada grupo.

#### Intervenciones de la clase N° 2

- **G1:** Aprendimos que sí podemos trabajar en grupo, cada uno puso de nuestra parte para así lograr nuestro objetivo, que era organizar cada párrafo.
- Tuvimos una dificultad al enredarnos con un párrafo que nos hacía falta. Se nos dificultó mucho organizar los párrafos. (E17)
- **G2:** Sin duda alguna, hacer un trabajo de organización de texto es algo difícil ya que cada texto posee su propia esencia para contar lo que quiere decir, en todo caso uno tiene que estar muy coordinado con su grupo, tener mucha lógica para entender lo que nos quiere decir el texto y así saber en dónde van cada una de las frases. Es un trabajo que las personas que lo lograron hacer, tienen una muy buena concentración porque es algo difícil. Cada oración y cada frase se puede colocar en un lugar distinto, pero uno es el correcto. (E11)
- **G3:** Nosotros estábamos fallando a lo primero porque estábamos colocando los textos como un rompecabezas, pero llegamos a la conclusión de que había que leer para hacer un buen texto, organizando cada párrafo. (E18)
- **G4:** Aprendimos a trabajar unidos, a comunicarnos más y también aprendimos a perder  
(E30)

- **G5:** Aprendimos a compartir en grupo, a dialogar las ideas, ya que nosotros primero leímos cada una de las cositas, pero no se trata de leer, sino de comprender y saber qué es lo que estamos leyendo porque si no se entiende lo que se lee, se hace las cosas a la carrera y mal hechas.
- Nosotros tuvimos una dificultad que fue a lo último, que como el párrafo era igual al otro y parecía que coincidían todos dos. (E10)
- **G6:** Aprendimos a integrarnos como equipo, a darle coherencia a un texto, organizando los párrafos. Cada uno aportó de lo suyo para lograr el ejercicio. (E26)

### **Intervenciones de la clase N° 3**

- **E10:** El ejercicio es bueno profesora porque nos hace pensar, pero el tiempo es muy corto
- **E11:** Estoy de acuerdo con mi compañero, del grupo 5. Mientras que el tiempo es corto, interrumpen mucho, tocando la puerta y además las horas recortadas por lo del simulacro
- **E20:** Casi a todos los grupos se les dificultó ubicar lo de la tarea en el texto. Fue más claro, cuando usted colocó otro texto en la proyección.
- **E25:** Hay mucho ruido, y aunque usted y nosotros nos esforzamos por continuar la clase, uno se distrae profe y el tiempo muy corto, pero si nos quedó claro lo de la tesis cuando usted colocó otro ejemplo
- **E16:** Uno entiende más cuando se puede apoyar con sus compañeros o cuando trabajamos todos como ahora que usted proyectó otro texto y podíamos leer y participar.

### Intervenciones de la Clase N° 5

- **G1: E25:** Interesante el ejercicio de la función de los conectores. Nunca habíamos trabajado los conectores de esta forma, sólo cuando vimos las oraciones coordinadas, pero la profesora dio el cuadro y era aprendérselos y ya.
- **G3: E11:** Nos parece que la tarea nos ayudó a organizar los textos, utilizando conectores que uno ya sabe que función tienen. También con las características del texto argumentativo, nos da pauta en la escritura; comprendemos el punto de vista del autor, de lo que habla y la intención que desea.
- **G6: E16:** A nosotros nos pareció más fácil entender la funcionalidad de cada conector de esta manera. También cuando desglosábamos oraciones y usted, profe, preguntaba ¿cuál era la intención?, entendimos mejor. Algo nuevo que no lo habíamos visto fue saber que es una premisa, eso está en el capítulo I, del libro que dejó y cómo se escribe una conclusión en los textos argumentativos.
- **G6: E20:** Volver a leer el capítulo I de Weston nos dio claridad, además es entendible y fácil de leer. Aprendimos a tener en cuenta las partes, por así decir de un texto argumentativo, tener cuidado con la puntuación y la parte de la coherencia.

### Intervenciones de la clase N° 7

- **G1:** A nuestro grupo le gustó la nueva tecnología porque aprendimos a trabajar en grupo, aprendimos nuevos temas como escribir una tesis, escribir un texto, los signos de puntuación, usar conectores. No se logró todo el objetivo porque faltó aprendizaje y hay cosas por corregir. La sugerencia es que debería ser más tiempo para aprender a escribir un buen párrafo. Otra sugerencia es que deberíamos trabajar más en grupo.

- **G2:** El método que utilizamos fue profundizar sobre el tema. Utilizar los conectores argumentativos, signos de puntuación y, sobre todo, teníamos que darle coherencia a un texto. Aprendimos a sacar la tesis y utilizar los conectores para darle sentido a una oración; Logramos algunos de los objetivos aprendidos en clase, sin embargo, fallamos en algunos. La metodología es buena, pero sería mejor si tuviéramos más tiempo.
- **G3:** Nos gustó el método que utilizó la profesora porque hubo integración en la clase. Aprendimos a realizar textos argumentativos. El objetivo se logró con algunos compañeros.  
  
Sugerimos seguir trabajando en grupo ya que nos parece que la metodología funciona en nuestro grado 8-2.
- **G4:** Opinamos que elaborar un párrafo no es imposible, sólo hay que ser creativos. Aprendimos que, si podemos trabajar en grupo, a redactar un texto, a elaborar una rejilla.  
  
Estuvo difícil, pero lo logramos. Que sigamos trabajando en grupo e intentemos mejorar nuestras fallas.
- **G5:** Nos gustó porque cambiamos la rutina, aprendimos a convivir, trabajar en grupo, a argumentar y darle sentido a los textos, a hacer comprensión lectora.
- **G6:** La clase que nos dio la docente Luz Dary nos pareció muy bien, varió la forma de enseñar que fue algo muy chévere y aprendimos como escribir un texto argumentativo y los ítems para construirlo.  
  
Aprendimos a usar conectores, darle sentido a un texto, encontrar la tesis, organizar un texto, encontrar la conclusión a la que se quiere llegar, a argumentar y trabajar en grupo.

Para nosotros, el objetivo se logró más o menos porque muy pocas personas aprendieron a hacerlo; otros se desviaban, otros no defienden su postura con argumentos.

## **5.5 Situación de institucionalización**

Fecha: 16-11-2016

Tiempo: 50 minutos

La socialización de la aplicación de la SD, como último momento, se realizó el día 16 de noviembre con los docentes de la jornada de la mañana, la coordinadora Olga Ruth González y la señora rectora, Lic. Sonia María Viveros Andrade.

Para la presentación preparé una presentación en Power point y les expliqué en qué consistía la metodología, lo que se esperaba de la metodología, conté quien era Brousseau y su incidencia en la Situación Didáctica; el aporte desde el primer semestre con el Doctor Armando Zambrano, y la docente Martha Sarria, tutora del trabajo de investigación; expliqué el tipo de investigación y mostré las estrategias empleadas como los resultados finales.

### **5.5.1. Interrogantes y observaciones realizadas por docentes, coordinadora y rectora.**

Para evitar colocar los nombres de los docentes que intervinieron, utilizaré la letra D con un número respectivamente para los docentes; la C para la coordinadora y la R para la rectora.

**D1:** ¿Por qué si el trabajo de investigación es Cualitativo se dan resultados cuantitativos?

Explicar la diferencia entre opinar y argumentar.

**D2:** Conociendo nuestro plan de aula ¿En qué momento se pondría en práctica esta metodología? ¿Cuántas Situaciones Didácticas se necesitaría para desarrollar los contenidos y que sirvieran para potenciar más el desarrollo de los estudiantes?

Me parece interesante que los estudiantes lleguen por sí solos al saber, eso me gusta.

**D3:** Sería interesante que nos pasaras el trabajo completo para poder mirarlo con detenimiento y mirar lo de las Situaciones Didácticas que es nuevo para mí. Personalmente me gustaría saber la estructura de un texto argumentativo. La felicito compañera porque sé y nos consta que no ha sido un trabajo fácil, ha estado en un corre corre. Esto de exponer tu trabajo es muy bueno, pues no podemos seguir en lo mismo, hay que meterse en el cuento.

**C:** Precisar más al inicio si se hizo con un grupo piloto, ¿Qué tuviste en cuenta para tu elección? ¿Qué papel juegan los saberes previos en este proceso?

**R:** Ya había asistido a observar una clase de la maestra. Me gustó el nivel de participación de los estudiantes y la forma de coevaluación. Me parece que se hace un buen trabajo. Hay varios docentes haciendo la maestría, otros que ya terminaron y pienso que saldrán cosas positivas para la institución. También he percibido que estar en la maestría ha contribuido al crecimiento en la parte humana. Me gustaría que socializara la exposición con toda la institución. Felicidades por el trabajo que viene haciendo.

Aclaro que la presentación de la docente no es su trabajo de grado, sino la experiencia que tuvo con un grado al aplicar la metodología explicada.

**D4:** Definitivamente, debemos iniciar por quitar esa cantidad de contenidos que tenemos. Hacer una revisión y ajuste de lo que necesitamos. Es necesario un revolcón, podría iniciarse porque una sede fuera piloto para la aplicación ya sea de la Situación o Secuencia Didáctica. Debemos organizar tanto los planes de área como los de aula.

## 5.5.2. Evidencias de la situación de institucionalización

**Foto 1.** Evidencia de la situación en el aula



**Foto 2.** Evidencia de la situación en el aula



## 5.6 Resultados obtenidos con el grupo experimental

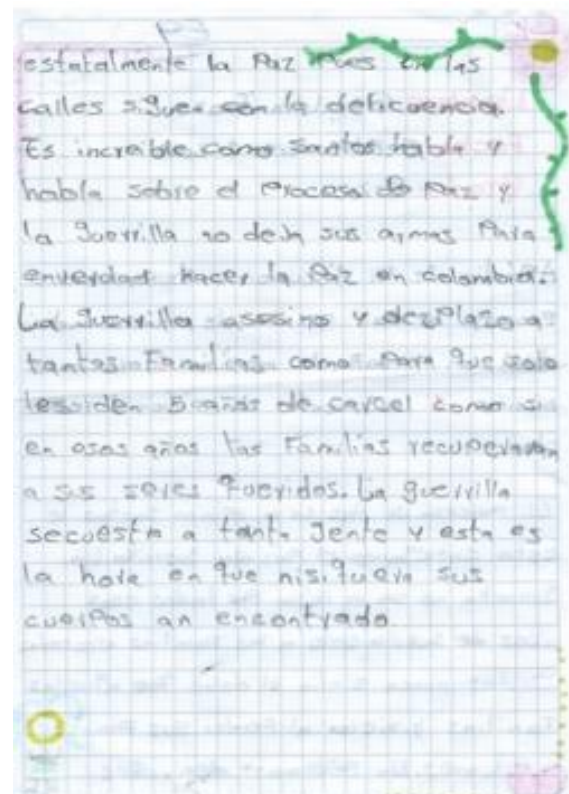
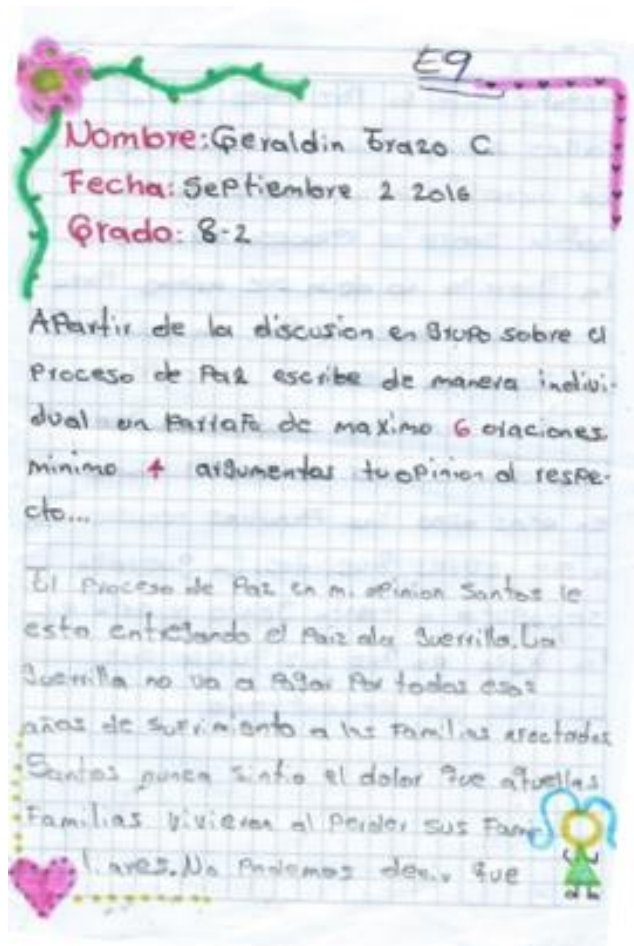
Es importante resaltar que pese a que los resultados no fueron los esperados en todas las sesiones, sí se lograron cambios significativos en cada proceso que de cierta manera se relacionan con la dinámica enunciativa que propone María Cristina Martínez, en cuanto a que entre los sujetos se establece una construcción de significación y de sentido, partiendo

del diálogo como fenómeno propio del discurso, pero que a la vez se desarrolla con la participación de los otros desde una intención comunicativa dada. (Martínez, 1998). En este sentido, la aplicación de la SD favorece tanto el acercamiento con los otros como la interiorización de los nuevos aprendizajes.

El grupo experimental tuvo que hacer uso de sus capacidades y trabajo en equipo para comprender y realizar las consignas desarrolladas, pero sobre todo tener claridad en conceptos adquiridos y nuevos para validar los aprendizajes, en este caso, la producción de un texto argumentativo.

Para ilustrar el avance realizado por los estudiantes, a continuación, se muestran las producciones de dos estudiantes, tanto de la situación inicial como de la situación final, después de haber realizado el seguimiento de la SD.

**Figura 7.** Escrito inicial de los estudiantes (E9) y (E11)



**Figura 8.** Escrito inicial de los estudiantes (E9) y (E11)

E11

NOMBRE = Jhon JOAQUIN HENAO Vargas

Fecha = 02 // 2016 // Septiembre

GRADO = 8<sup>o</sup> ACTIVIDAD EN CLASE

A partir de la discusión en grupo sobre el proceso de paz escribe de manera individual un párrafo de máximo 6 oraciones, mínimo 4 donde argumentes tu opinión al respecto

R//

<sup>1</sup> Mi opinión personal del proceso de paz Colombiano, es que con 1 o 2 hasta 3 años no se podrían solucionar 50 años de Conflicto armado. <sup>2</sup> El presidente Juan Manuel Santos esta invalidando, ignorando y evitando el dolor de las familias Colombianas que por años han sufrido el dolor de las matanzas. <sup>3</sup> No hay derecha a que un jefe paramilitar pueda participar en la política Colombiana ¿entonces cual sería el futuro de nuestra republica? <sup>4</sup> Por otra parte el gobierno no solo tiene que acabar con las Farc sino también con el microtráfico, narcotráfico y el E.L.N. <sup>5</sup> Sin duda alguna el camino de la paz es un sendero que aun nos falta recorrer y faltan muchas cosas que mejorar, pero aun así no pierdo la esperanza en una republica de Colombia en paz y armonia.

HENAO

Figura 9. Resultado final estudiantes (E9) Y (E11)

R1 E11.  
 mi opinión personal del proceso de paz de Colombia, **esque** con **10 años** incluso **3 años** de negociaci<sup>on</sup> con la guerrilla de las FARC, no solucionaremos **52 años** de conflicto armado en Colombia. El presidente Juan Manuel Santos esta ignorando **envalidando** el dolor **que esta** guerrilla **ha** causado a miles de personas no tanto en Colombia sino en todo el mundo, **siendo** esta una de las potencias exportadora de droga. No estoy de acuerdo con la idea de que guerrilleros puedan participar en la politica, ya ave les pregunto a ustedes ¿Cual sera el futuro de esta republica?, **por otro lado** el gobierno no puede hablar de paz hasta que no radique el microtráfico narcotráfico y el ELN.

sin duda alguna el camino hacia la paz, Es un sendero que aun nos falta por recorrer, **sin embargo** no he perdido la Fé en que algún día, Conocere una Colombia en paz y armonia

Autor: Juan José Henao Vargas

Para: público colombiano y mundial

la guerrilla de las Farc no merece el privilegio que este plebiento les ofrece ya que siendo esta como ya dije antes es una potencia exportadora de droga! por eso vota por el No!

Figura 10. Resultado final estudiantes (E9) Y (E11)

**PROCESO DE PAZ...?**

El proceso de paz en mi opinion Santos le esta entregando el Pais a la guerrilla. La guerrilla no va a pagar por los años que sufrieron esas pobres personas, muchos de ellos hasta el dia de hoy no an sabido nada sobre sus familiares. Sin embargo no todos los guerrilleros an dejado sus armas y se an desmovilizado. La guerrilla a secuestrado, desplazado y matado a tanta gente inocente como para que 5 años de carcel paguen ese daño. A un que el presidente Manuel Santos y las fuerzas armadas an hablado y una vez isieron una votacion haber si el pueblo estaba de acuerdo con todo lo propuesto aun todabia es insierto el proceso de paz. Luego de la primera votacion el cual el resultado final fue una victoria para el No a la cual el Gobierno no le combiene, con este resultado, se abre una nueva etapa del proceso de dialogo, en la que se discute la posibilidad de ajustar los acuerdos, para considerar las objeciones de los opositores del acuerdo actual entre ellos el ex-presidente Alvaro Uribe...

Al inicio del primer escrito se observaba lo siguiente:

La E9 sólo aplicaba por decirlo de alguna forma en los dos primeros indicadores: estructuración de la oración y pertinencia en el tema desarrollado. A través de la rúbrica se observa que la estudiante no dominaba los otros tres indicadores: uso de conectores, signos de puntuación y coherencia interna.

Al final del proceso, la E9, logra tener en cuenta el uso de algunos conectores en su escrito. Si bien, no lo hace con la eficiencia requerida, por lo menos ya se atreve a utilizarlos. En la parte argumentativa su discurso es más fluido si se compara con el inicial. Aunque no alcanzó a apropiarse de los cinco ítems establecidos, tampoco se quedó con las deficiencias encontradas y dio un paso en la mejora de su proceso de aprendizaje que seguirá en ascenso el próximo año lectivo, para grado noveno, pues se cuenta con más tiempo, además continuaré aplicando la situación didáctica a este grupo para mirar los resultados al final del año lectivo.

El estudiante E11, sólo tenía falencias en el uso de conectores argumentativos y en los signos de puntuación. Sin embargo, en el escrito final se observa que tuvo unos avances significativos frente al escrito inicial y prácticamente es uno de los estudiantes que tuvo los mejores resultados en la aplicación de la SD.

Con la aplicación de la Situación didáctica el estudiante E11 mejora en la redacción ya que se observa apropiación de los conceptos tanto en la parte oral (en las intervenciones) como en la parte escrita. También utiliza los conectores para darle fuerza a su texto y además tiene una gran habilidad para argumentar sus ideas, defendiendo de manera sólida sus puntos de vista. Fue el estudiante que mejor empleó las estrategias

descriptivas y explicativas para exponer sus puntos de vista. Estos avances tienden a mejorar

Para el próximo año cuando continúe con la aplicación de la SD.

El estudiante E 11 asumió con responsabilidad y liderazgo las actividades tanto grupales e individuales. Algo a su favor, fue la humildad para reconocer cuando se equivocaba ya fuese en el trabajo en equipo o en el trabajo personal. Fue interesante ver como en especial, ese grupo, partían del error para buscar alternativas que les ayudaran a superar las dificultades y llegar al objetivo o meta propuesta.

Ambos estudiantes ya desde lo particular, demostraron avances, uno más que otro, pero al final, se puede afirmar que la teoría de la SD si funciona y qué implementándolas desde nuestras aulas, se puede hablar de aprendizajes reales y sobre todo de la bondad que tiene para que potencialicen su pensamiento desde la interacción con los otros, la puesta en escena de algunas acciones pensadas por el maestro, pero ejecutadas por ellos mismos, teniendo en cuenta el medio como factor relevante en este proceso.

### **5.7 Comportamiento del grupo control**

El comportamiento del grupo de estudiantes de (8-1), grupo control fue muy diferente al del grupo experimental, pues, aunque apliqué algunos elementos como lo describí en el punto 5, estos no tuvieron las mismas herramientas por lo tanto, no hubo rejilla de seguimiento para sus escritos, y el trabajo en grupo no estuvo enfocado a que ellos potenciaran su pensamiento.

Demostraron poca participación y autenticidad, puesto que mucho de los estudiantes se remitieron a escribir su texto copiándolo de internet, inclusive algunos asumían el texto de Durán como propio.

De igual manera se les dificultó escribir la tesis central del texto por sí solos, en todos los procesos incidí como maestra lo que no sucedió con el grupo experimental.

Al finalizar las diferentes sesiones los resultados fueron menos positivos que 8-2, de hecho, en este grupo faltaron varios estudiantes por entregar los escritos para la revisión, aunque lo mismo pasó con el grupo experimental, pero ellos fueron más constantes.

### **5.8 Comparación de resultados grupo control y grupo experimental**

Para el desarrollo de este punto tomé como instrumento medidor las dos rúbricas finales en ambos grupos con los mismos indicadores de saberes para poder verificar si en el grupo experimental hubo avances con la aplicación de la SD o si el resultado del grupo control con la clase tradicional tenía mejores resultados.

Después de finalizado el proceso se obtuvo lo siguiente:

**Cuadro 19.** Rúbrica aplicada a los textos producidos por los estudiantes del grado (8-1) Fecha: 02-11-2016

<b>ESTUDIANTES</b>	<b>I1 ESTRUCTURACION DE LA ORACION</b>	<b>I2 PERTINENCIA EN EL TEMA DESARROLLADO</b>	<b>I3 USO DE CONECTORES ARGUMENTATIVOS</b>	<b>I4 COHERENCIA A INTERNA</b>	<b>I5 SIGNOS PUNTUACION</b>
E01	1	0	0	0	0
E02	1	1	1	0	1
E03	0	0	0	0	0
E04	1	1	0	0	0
E05	0	0	0	0	0
E06	1	1	0	0	1
E07	1	0	0	0	0
E08	N. E	N. E	N. E	N. E	N. E
E09	1	1	1	0	0
E10	N. A	N. A	N. A	N. A	N. A
E11	0	1	0	0	0
E12	1	1	0	0	0
E13	0	0	0	0	0
E14	1	0	0	0	0
E15	1	0	0	0	0
E16	N. E	N. E	N. E	N. E	N. E
E17	1	1	0	0	0
E18	1	1	0	0	0
E19	0	0	0	0	0
E20	1	1	0	0	0
E21	1	1	0	0	0
E22	1	0	0	0	0
E23	1	1	0	0	0
E24	N. E	N. E	N. E	N. E	N. E
E25	1	1	0	0	0
E26	1	1	0	0	0
Total	17	13	2	0	2

**Cuadro 20.** Rúbrica aplicada a los textos producidos por los estudiantes del grado (8-2) Fecha: 09-11-2016

ESTUDIANTES	I1 ESTRUCTURACION DE LA ORACION	I2 PERTINENCIA EN EL TEMA DESARROLLADO	I3 USO DE CONECTORES ARGUMENTATIVOS	I4 COHERENCIA INTERNA	I5 SIGNOS PUNTUACION
E01	1	1	1	0	0
E02	0	0	0	0	0
E03	0	1	0	0	0
E04	1	1	1	0	0
E05	N. E	N. E	N. E	N. E	N. E
E06	1	0	0	0	1
E07	N. A	N. A	N. A	N. A	N. A
E08	1	1	0	0	1
E09	1	1	1	0	0
E10	0	0	0	0	0
E11	1	1	1	1	1
E12	0	0	0	0	0
E13	N. A	N. A	N. A	N. A	N. A
E14	1	1	1	0	1
E15	N. A	N. A	N. A	N. A	N. A
E16	0	0	1	0	0
E17	N. A	N. A	N. A	N. A	N. A
E18	N. A	N. A	N. A	N. A	N. A
E19	1	1	1	0	0
E20	1	1	1	1	1
E21	1	1	0	0	0
E22	1	1	0	0	0
E23	1	1	1	0	1
E24	1	1	0	0	0
E25	1	1	1	0	1
E26	1	1	0	0	0
E27	1	1	1	0	1
E28	1	1	0	0	0
E29	1	1	0	0	0
E30	1	1	0	0	0
E31	N. A	N. A	N. A	N. A	N. A
TOTAL, ESTUDIANTES: 31					
TOTAL	19	19	11	2	8

A partir de las dos rejillas se establece el siguiente análisis de los 22 estudiantes que entregaron el escrito. (Faltaron 4 estudiantes por entregar)

**Cuadro 21.** Grupo Control (8-1)

Este análisis se hace a nivel general por indicador dando cuenta del número de estudiantes que demuestran dominio en los saberes especificados y los que no como los porcentajes.

Indicadores	Si	Porcentajes %	No	Porcentajes%	Total, de estudiantes
I1	17	77%	5	23%	22
I2	13	59%	9	41%	22
13	2	9%	20	91%	22
14	0	0%	22	100%	22
15	2	9%	20	91%	22

**Cuadro 22.** Grupo Experimental (8-2)

Entregaron el producto final sólo 24 estudiantes

Indicadores	Si	Porcentajes %	No	Porcentajes%	Total, de estudiantes
I1	19	79%	5	20.9%	24
I2	19	79%	5	20.9%	24
13	11	45.8%	13	54.4%	24
14	2	8.3%	22	91.7%	24
15	8	33.33%	16	66.6%	24

En las rubricas se observan los estudiantes que no asistieron (N.A) y los que no entregaron (N.E)

Definitivamente la aplicación de la SD si marcó la diferencia con el grupo experimental. Aunque no se logró el objetivo en un 100%, pues el proceso de escritura no es nada fácil, varios estudiantes demostraron avances significativos durante el desarrollo de esta metodología.

Si se comparan las dos tablas de análisis, se puede notar que el grupo 8-2 tiene una leve ventaja sobre el grupo control, esto da a pensar que con más tiempo para la aplicación de la SD los resultados serían mejores, por lo tanto, rompiendo paradigmas, y buscando estrategias diferentes desde la didáctica, al servicio de la pedagogía los aprendizajes serán más eficaces, además permite que sea el propio estudiante el responsable de buscar soluciones ante los obstáculos y así potencializar su pensamiento en aras de construir nuevos saberes o conocimientos, teniendo en cuenta los saberes previos y la interrelación con los otros.

### **5.9 Efectividad de la SD en cada fase**

El desarrollo de la SD en cada fase permitió varios logros en los estudiantes desde el trabajo en equipo. Uno de los primeros aprendizajes demostrados fue la capacidad de estructurar una oración para construir un párrafo. Al inicio no todos los estudiantes tenían dominio sobre el tema, pero con el trabajo de la reescritura lo fueron alcanzando. Otro tema en el cual incidió el desarrollo de los diferentes momentos en sus respectivas fases fue la pertinencia. Ser capaces de escribir un texto sin alejarse del tema dado, en este caso, sobre el proceso de paz, pues al principio varios se alejaban del tema propuesto y se desviaban hilando oraciones que no tenían nada que ver con lo que se pedía; Concertar estrategias para el alcance de los objetivos y la competitividad entre ellos resultó enriquecedor; Conocer y utilizar los conectores adecuados en los escritos para darle sentido. Los estudiantes aprendieron que no todos los conectores le servían, sino que deberían seleccionarlos de acuerdo con la intencionalidad comunicativa.

Las verbalizaciones que surgían en los diferentes grupos, que eran las voces de los estudiantes con sus interrogantes, sugerencias, soluciones o propuestas fue uno de los momentos que disfruté mucho durante las sesiones ya que sólo actuaba como observadora del proceso y no incidía para nada en sus decisiones; la valoración entre pares o socializaciones grupales también fue un trabajo para exaltar, sin embargo, no en todas las sesiones se lograron aprendizajes tan efectivos porque se presentaron varias circunstancias que impidieron el desarrollo máximo de lo planeado, pero es allí donde se observa la capacidad del docente para sacar adelante sus clases a partir de la implementación de recursos o cambios de estrategias.

Contribuye mucho la planeación de la SD, el docente debe ser creativo y repensar que medios le van a facilitar a sus estudiantes para poner en escena esos saberes previos que lo lleven a conocimientos nuevos.

El interés que colocan los estudiantes porque están a la expectativa de lo que se van a enfrentar. Es que también entra el juego de lo desconocido. Se rompe con el modelo tradicional donde el docente imparte unos conocimientos ante un público pasivo, además que, en este tipo de metodología, los estudiantes saben desde el inicio lo que se pretende transmitir porque es uno de los errores que se cometen en la enseñanza, de esta manera cortamos la inspiración del estudiante y le restamos interés porque les colocamos todo de manera fácil y luego nos quejamos de los resultados desastrosos obtenidos.

### 5.10 Avance del grupo experimental

**Tabla 3.** Indicadores y dominios del saber

<b>Indicadores de saber</b>	<b>Estudiantes con dominio de los indicadores (inicio)</b>	<b>Estudiantes con dominio de los indicadores (final)</b>
I1 Construcción Oraciones	13	19
I2 Pertinencia	9	19
I3 Uso de conectores	0	11
I4 Coherencia	1	2
I5 Signos de Puntuación	1	8

De 13 estudiantes que se ubicaban en el Indicador unos pasaron a 19 estudiantes; de 9 estudiantes que se ubicaban en el indicador dos pasaron a 19; de ningún estudiante que desarrollara competencia frente al indicador 3, aumentaron a 11 estudiantes; de 1 estudiante que construía de manera coherente en la parte interna, al final 2 lo lograron y en el último indicador de 1 estudiante en el inicio, después de aplicada la SD 8 estudiantes lo presentan en sus escritos.

Con estos resultados queda un reto grande para el próximo año con estos grupos, que pasarían a grado noveno para profundizar en los dos últimos indicadores, sobre todo en el de la coherencia interna.

La aplicación de la SD desde lo teórico implica un diseño, una transformación. Sería un conjunto de circunstancias en las que se encuentra un sujeto y la relación que lo une con su medio. Brousseau (1997). Él explica la situación como modelos en término de juego. Esta representa la parte de interacción entre un jugador al que llamaremos actuante, quien puede ser una persona o una institución, con una parte de su ambiente llamado medio. Brousseau (2012). Por lo tanto, visto desde esta manera el docente debe ser un investigador, un facilitador capaz de promover la investigación de sus estudiantes en el aula, en aras de la reflexión permanente y la puesta en escena de las prácticas pedagógicas.

Esta propuesta de la SD, y como queda demostrada con el trabajo de investigación, tendría un gran impacto a nivel institucional a mediano y largo plazo. Pues el nivel académico de los estudiantes aumentaría en un gran porcentaje ya que hay varios factores inmersos como la interacción grupal, el trabajo concienzudo en equipo, la intertextualidad, la investigación, el gran nivel de participación y el interés de los estudiantes. Por otro lado, el rol del profesor cambia y da paso a que los actores sean los estudiantes y no él.

Estoy segura que, además del rendimiento académico, se podrían aumentar los índices en las pruebas externas, internas, índice sintético, etc. Pero, además, allí se podría hablar del desarrollo de unas competencias para el dominio de las diferentes estructuras organizacionales de acuerdo con la intención de los géneros discursivos. (Ramírez, 1998). Esto incidiría en minimizar la mortalidad académica en el área de Lengua castellana y la deserción, pues uno de los factores de deserción escolar es el aburrimiento que genera la escuela porque muchas veces los estudiantes no se identifican con el sistema.

### **5.11 Consideraciones sobre los límites de las clases tradicionales**

Estas consideraciones o aspectos los he venido comentando en los últimos puntos, No obstante, me parece que a manera de cierre se debe precisar lo siguiente:

Los docentes deben salir del confort en el que han venido estando por mucho tiempo y hacer una estructuración en lo pedagógico, pensando en la clase de estudiantes que desean formar. La queja del bajo nivel de los estudiantes tanto en la interpretación como en la producción textual no es nueva, sin embargo, son muchos los docentes que continúan repitiendo los esquemas de métodos que si en un tiempo fueron efectivos en este tiempo ya no lo son.

Los docentes deben ser unos investigadores para llevar herramientas nuevas al aula, hacer uso de las TICS, leer para poder ser modelo ante sus estudiantes. El estudiante de hoy en día conoce la preparación de sus docentes. Un docente apasionado transmite esa emoción y entusiasmo en sus educandos.

Se deben tener objetivos claros y definidos, la improvisación no es facilitadora de los aprendizajes, pero se necesita compromiso, voluntad y tiempo para poder afrontar los cambios en los modelos de enseñanza que imperan en un gran porcentaje en las instituciones educativas, especialmente en el sector oficial.

El M.E.N saca unos lineamientos para la enseñanza de las diferentes disciplinas (Estándares, competencias, DBA) incluso programas como “Todos a Aprender “para los diferentes grados. Esto hace que la educación en Colombia se homogenice.

Los docentes por cumplir con los contenidos que ya vienen trazados desde el Ministerio se olvidan de la autonomía que tiene cada institución de acuerdo con la Ley 115 de Educación, Art. 77 y Decreto 1860, Cap. III. Art.15.

En este sentido, la búsqueda de alternativas diferentes, los mismos trabajos de investigación en el aula conllevarían a tener unos estudiantes diferentes. Se habla de creatividad, de competencia, de libertad y lo que se percibe es totalmente diferente, puesto que con la enseñanza tradicional lo que se hace es cortarles las alas a los estudiantes, castrarlos en su desarrollo cognitivo e imponerles una serie de conceptos que para ellos no significan porque muchas veces son descontextualizados de su realidad.

## 6. CONCLUSIONES

- 6.1. Desde esta teoría, de las situaciones didácticas, el aula se convirtió en un espacio de investigación donde los estudiantes estuvieron ávidos por aprender y compartieron sus experiencias. **Se logró una mayor participación, además de que se potenció el trabajo en equipo** como un desafío para resolver retos de aprendizaje, por ejemplo, la ubicación de la tesis y la conclusión en un texto argumentativo como lo plantea el autor Anthony Weston en su texto, Las claves de la argumentación.
- 6.2. Promovió el aprendizaje puesto que facilitó que los educandos fueran capaces de **encontrar el sentido de un texto, a través del proceso de comprensión de lectura.** Mediante el análisis de varios artículos de opinión, lograron un avance en la producción escrita donde tuvieron en cuenta la micro y macro estructura como lo enuncia Van Dijk, dando cuenta de las tipología textual ( súper estructura) para distinguir las partes que componen un texto argumentativo: introducción, tesis, argumentos y conclusión.
- 6.3. Una de las grandes ventajas que nos ha posibilitado la aplicación de la situación didáctica es la utilización de la tipología textual (artículo de opinión) dado que por su actualidad, cercanía y finalidad provocadora permite que los estudiantes se conecten de una forma más dinámica y significativa con el texto seleccionado. En este sentido, este tipo de textos le permite a los estudiantes construir una voz que normalmente en la escuela es silenciada.

- 6.4. Permitió una mirada diferente del aprendizaje para movilizar pensamiento como **el sentido lúdico de la situación didáctica**, ya que los estudiante a partir del juego o de los diferentes roles que asumieron de manera grupal, en la aplicación de los diferentes momentos, **desarrollaron acciones cognitivas donde plantearon estrategias, analizaron, indagaron y compararon** situaciones diversas para acercarse de manera hábil a los indicadores o metas propuestas.
- 6.5. **Favoreció el trabajo y desarrollo de las tareas dentro del aula más que en la casa, puesto** que a los estudiantes aún les falta compromiso y disciplina, debido que en estos niveles escolares (octavo y noveno) los estudiantes están en búsqueda de procesos identitarios, por lo tanto, en su gran mayoría adolecen de la autonomía necesaria para desarrollar trabajos extra clases.
- 6.6. La aplicación de esta teoría fue novedosa para mí, ya que la desconocía. **Pude asumir el rol de aprendiz, a partir de las intervenciones y socializaciones de los educandos. De igual manera, pude** Comprobar que los estudiantes sí son capaces de llegar por si mismos, a la adquisición de nuevos conocimientos y lo más importante se cambia el papel del docente transmisor a facilitador. En este sentido, continuaré implementando la SD en mis clases, en aras de fortalecer los procesos cognitivos dentro y fuera del aula y sobre **todo seguirle apostando a mejorar los procesos de comprensión y producción textual en los años venideros para que esto incida de manera significativa en los resultados de las pruebas internas y externas como las Pruebas saber y supérate.**

- 6.7. La evaluación como constructo tradicionalmente ha estado enfocada en la figura del docente. En este caso, son los estudiantes quienes de forma colaborativa, se **coevalúan a través de una rejilla de seguimiento**. Dicho instrumento tiene en cuenta el desarrollo de tres tipos de competencias específicas alrededor del lenguaje (pragmática, comunicativa y lingüística) que permiten una mejor apropiación del discurso argumentativo. Así mismo, se le dio más protagonismo a los procesos de construcción de pensamiento entre pares.
- 6.8. Los saberes previos juegan un papel importante dentro de esta teoría. Éstos se vuelven indispensables para avanzar en cada uno de los momentos de la situación didáctica. Las situaciones requieren de estos saberes para la construcción de nuevos conocimientos.

## 7. ANEXOS

En estos anexos colocaré evidencias de algunos de los procesos realizados durante la aplicación de la Situación didáctica.

### 7.1 Evidencia de la planeación de la secuencia didáctica en algunas clases.

Clase N° 1

#### **A. Situación de acción + situación de formulación:**

- Los estudiantes leen sus escritos en voz alta para ser evaluados por sus compañeros, teniendo en cuenta: signos de puntuación, uso de conectores, idea principal, pertinencia y coherencia del tema.
- Se elabora una rúbrica donde estén inmersos estos aspectos y se va llenando a partir de los comentarios de los estudiantes.

**Tiempo previsto: dos sesiones (Tres horas)**

Clase N° 2

#### **B. Situación de acción + situación de formulación:**

- Se entrega a los estudiantes un artículo de opinión que previamente se ha cortado y organizado sin orden coherente.
- “¿Y qué carajos significa el fin de la guerra?”, Revista semana, María Jimena Durán (2016-09-17)
- Los estudiantes deben buscar las estrategias para darle sentido al texto.

- Por grupos exponen las estrategias que planearon para la organización.
- La maestra proyecta el artículo de opinión en video beam y cada grupo observa que tan desatinado o acertado estuvo en el ejercicio de interpretación.
- Para la siguiente sesión, los estudiantes consultarán la estructura de los textos argumentativos en aras de construir una rejilla de seguimiento colectiva.

Tiempo previsto: **Una sesión (hora y media)**

### **Clase N° 6**

#### **E. Situación de acción+ formulación + Validación:**

- Se leen unos tres artículos de opinión para comparar si la función comunicativa de los textos es igual o diferente
- Con los elementos y conclusiones del ejercicio anterior, los estudiantes re- escriben una tercera versión del texto que será sometida a lectura en público como validación de la situación.
- Colocan los aspectos de mejora y/o fortaleza en la rejilla de seguimiento.
- Los estudiantes pulen sus escritos en casa, teniendo en cuenta los aspectos consignados en la rejilla de seguimiento.

**Tiempo previsto: Dos sesiones (tres horas)**

**Foto 3** Evidencia trabajo entre pares y consignación en la rúbrica



**Foto 4.** Evidencia trabajo entre pares y consignación en la rúbrica



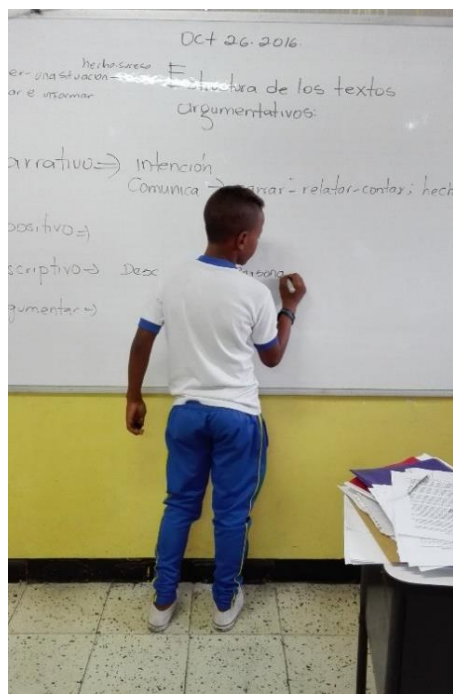
**Foto 5.** Evidencia organización de texto



**Foto 6.** Evidencia organización de texto



**Foto 7.** Evidencias de la clase desarrollada el 26 de octubre sobre estructura de textos argumentativos.



**Foto 8.** Evidencia trabajo con la Tablet como apoyo para la consulta de los artículos de opinión



**Foto 9.** Evidencia trabajo con la Tablet como apoyo para la consulta de los artículos de opinión



**Foto 10.** Evidencia trabajo entre pares y rejilla de seguimiento colectiva



**Foto 11.** Evidencia rejilla de seguimiento colectiva.

REJILLA DE SEGUIMIENTO PARA ESCRIBIR UN TEXTO ARGUMENTATIVO					
NOMBRE: <i>Julia Carolina Rojas Gonzalez</i>		GRADO: 8-2			
No.	COMPETENCIA	PREGUNTA	FECHA	SI	NO
COMPETENCIA LINGÜÍSTICA					
			<i>08/11/2016</i>		
1	Redacción de oraciones			X	
2	Redacción de párrafos				X
3	Manejo de vocabulario			X	
4	Ortografía			X	
5	Signos de Puntuación			X	
6	Caligrafía				
COMPETENCIA COMUNICATIVA					
7	Organización del texto				X
8	Contenido del mensaje (comprensión)				X
9	Capacidad de correlacionar temas (interpretación)			X	
10	Uso de conectores (lógica)			X	
COMPETENCIA PRAGMÁTICA					
11	Creatividad				X
12	Intencionalidad			X	

### Referencias Bibliográficas

- Álvarez, Angulo., Teodoro y Ramírez, Bravo., Roberto (2006) Teoría o Modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica (Lengua y Literatura)* Vol.: 18- 29-60
- Bartolomé, O., & Fregona, D (2003). El conteo en un problema de distribución: una génesis posible en la enseñanza de los números naturales. Panizza, M. (comp). *Análisis y propuestas*. Buenos Aires: Paidós
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-39.
- Bonilla Castro, Elsy y Rodríguez Sehk, Penélope. (1997). Más allá del dilema de los métodos. *La investigación en Ciencias sociales*, 3° ed. Santafé de Bogotá, Edit. Uniandes.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. (D. Fregona, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Libros de Zorzal.
- Brousseau, G. (1997). La teoría de las situaciones didácticas. Curso dado para la atribución a Guy Brousseau del título Doctor Honoris Causa. Universidad de Montreal.
- Brousseau G. (2012) Des dispositifs Piagétiens aux situations didactiques. *Éducation et didactique*, Vol 6, octubre nº12.
- Bruner, J. S. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje* (Vol. 88). Narcea Ediciones.
- Chavarría, J. (2006). Teoría de las situaciones didácticas. *Cuadernos de investigación y formación en educación matemática*, 1(2).

- Chervel, A (1991) Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. "Revista de Educación" N° 295 (I), mayo-agosto (pp 98-123).
- Chevallard, Y. (1991) La Transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique.
- Coll, C. (1986) Psicología genética y aprendizajes escolares, España, siglo XXI, segunda edición.
- Costa, J. I. C., Martínez, L. N., Pérez, P. M, & Soriano, J. A. (2009). Motivación para el aprendizaje, desarrollo y disfunciones: implicaciones para la enseñanza en la Educación Secundaria. Edit. Club Universitario.
- Duzán, M. Jimena. (2016) "¿Y qué carajos significa el fin de la guerra? Artículo de opinión. Revista Semana.
- F. Ferreiro G. R. (2011) Tres vértices del triángulo de las Competencias Didácticas: Teoría, Metodología y Método. *Revista Complutense de Educación*. Vol.: 22 (1) pp: 11-23
- Ferreiro, Emilia (1997). La revolución informática y los procesos de lectura y escritura. *Estudios Avancados*. Vol: 11, n° 29
- Ferreiro, Emilia (2007) Las inscripciones de la escritura. Editor EDULP, Edit. De la Universidad Nacional de la Plata.
- Gravié, R. F. F. (2011). Tres vértices del triángulo de las Competencias Didácticas: Teoría, Metodología y Método/Three faces of the triangle of the Didactic Competences: Theory, Methodology and Method. *Revista Complutense de Educación*, 22(1), 11.
- Fischbein E, Vergnaud G. (1992) *Matematica ascuola: Theorie ed esperienze*. Bologna, Pittagora Editrice Bologna.
- González, F. E (1990) Sobre la fundamentación y el valor de la didáctica. Departamento de Didáctica y organización escolar. Universidad Complutense. Madrid.

- Halliday, M. (1978): El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado, México, F.C.E., 1986
- Hernández, A (2001) La enseñanza de estrategias de Comprensión lectora y expresión escrita con los alumnos de la E.S.O. (Bordón, 53-71)
- Hernández Samper, Roberto., Baptista Lucio, Pilar y Fernández Collado Carlos. (2010). Metodología de la investigación. 5° Ed. México, Mc Graw-Hill. Cap. I. Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. Pág. 2-32
- Jiménez, J. E., O' shanahan, Isabel (2008) Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. Revista Iberoamericana de Educación. N° 45. Edic, organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
- Jiménez, J. y Artiles, C. (1989). Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lecto escritura. Madrid. Síntesis.
- Jonnaert. P, (1996) Apprenhssages mathématiques en Situation: Une perspective Constructiviste. Revuedes Sciences de L' educación. Vol. 22. (2) pp: 27-33.
- Latorre, José Miguel, Montaines Juan (1992) Modelos teóricos sobre la comprensión lectora: Algunas implicaciones en el proceso de aprendizaje. "Revista de Educación" N° 6 (pp 131-144). España.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal. J (2005). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: Ediciones experiencia.
- Martínez, J. D (2008) Teoría de la lectura y la escritura según Piaget. Artículo de opinión. Revista. El nuevo Diario.
- Martinez. M.C. (s.f.). *Estrategias de la lectura y la escritura*. Cali, Colombia. Obtenido de [www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/.../martinez\\_estrategiaslecturaescritura](http://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/.../martinez_estrategiaslecturaescritura)

- Meirieu, P. (1994). *L'envers du tableau: quelle pédagogie pour quelle école?*. ESF éditeur.
- Monje Carlos Arturo ( 2011) “ Metodología de la investigación Cuantitativa y Cualitativa”.  
Guía Didáctica. Universidad Surcolombiana. Neiva.
- Montealegre, R (2004) Construcción de una interpretación significativa del Sentido. “Revista de Psicología” Vol. 36, N°2 (pp 243-255). Colombia.
- Moreira M., Caballero C., Vergnaud G. (2009) La teoría de los campos conceptuales y la enseñanza- aprendizaje de las Ciencias. Universidad de Burgos, Estudios y Monografías.
- Moreira, M. A., & Greca, I. M. (2003). Cambio conceptual: análisis crítico y propuestas a la luz de la teoría del aprendizaje significativo. *Ciencia & Educación. Barú. Vol. 9, n. 2 (2003) p. 301-315.*
- Murillo, J. (2011). Métodos de investigación de enfoque experimental. *Uso de los recursos didácticos por parte de los maestros y maestras de primero a cuarto año básico de las escuelas de la parroquia, 5.*
- Nacional, M. d (2006). Estándares Básicos de Competencias (primera ed., Vol. Documento 3) Bogotá.
- Novak, J. D., Otero, J., del Barrio Martínez, C., & González, C. (1982) Teoría y Prácticas de la educación. Alianza. Editorial.
- Panizza, Mabel. (2003) Conceptos básicos de la teoría de situaciones didácticas.
- Piaget, J. (1978). La equilibración de las estructuras cognitivas, Madrid, Siglo XXI.
- Pozo, J. I (1989). Teorías cognitivas del aprendizaje (quinta edición ed.). Madrid, España: Morata.

- Rincón Bonilla, G., Gil Rojas, J S (2011) Las prácticas de lectura y de escritura académicas en la Universidad del Valle. Tendencias. Revista prospectiva. Univalle. edu.co. Lenguaje.
- Rodríguez, Gregorio., Gil, Javier y García Eduardo. (1996). Metodología de la investigación Cualitativa. España, Ediciones Aljibe, Cap.: III. Proceso y fases de la investigación Cualitativa. Pág. 61-79
- Rodríguez, J. M (2011) “Métodos de investigación cualitativa”. Revista de investigación Silogismo, Vol. 1. N° 08.
- Rodríguez, M. E (1996): Los procesos de lectura y escritura. Textos en contexto. Asociación Internacional “Lectura y Vida”, Buenos Aires, Lectura y Vida N° 2.
- Situaciones Didácticas. (22 de junio de 2008). Obtenido de [http:// didáctica-rossy-blogspot.com.co/2008/07/situaciones-didácticas.html](http://didactica-rossy.blogspot.com.co/2008/07/situaciones-didacticas.html)
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 9(2), 1.
- Stenhouse, Lawrence (1988). Investigación y Desarrollo del Currículum. Morata, Madrid.
- Van Dijk, T. A (1980) Las estructuras y funciones del discurso. México. Siglo XX, 14. (Edición 14 actualizada, 2005)
- Van Dijk, T. A (1990) La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información. Barcelona, Paidós.
- Vergnaud G. (Ed). (1983). Didactique et Acquisition du concept de Volume. N° spécial de Recherches en Didactique des Mathématiques, 4.
- Vernaud G., Brousseau G., Hulin M. (Eds). (1988). Didactique et Acquisition des Connaissances Scientifiques. Actes du Colloque de Sévres, Mai 1987, Grenoble, La pensée Sauvage

- Vygotsky, Lev. S. (1978) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona, Crítica.
- Vygotsky, L (1962) Pensamiento y lenguaje, Madrid, Pléyade, 1985.
- Watson, J. B (1913) Psychologyas the behaviorist view it. *Psychological Review*, 20, 158-177
- Watson, J.B. (1916) The place of the conditioned réflex in Psychology. *Psychological Review*, 23,89-116.
- Weston A. (2006). Las claves de la argumentación, Barcelona, (11° edición).
- Zambrano Leal, A. (2013) Las ciencias de la educación en Francia, instituciones, discursos y saberes. Bogotá, Magisterio.
- Zambrano L., A. (2006) Las ciencias de la educación y didáctica: hermenéutica de una relación culturalmente específica. *Educere* [en línea], (octubre-Diciembre). Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603504>> ISSN 1316-4910