

Escritura argumentativa: una herramienta para la vida desde la infancia

Monografía para optar por el título de Licenciada en Español e Inglés

Presentado por:

Diana Campos Narváez

Código 2010134010

Asesor

José Ignacio Correa Medina

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Lenguas

Bogotá, 2018

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Revolución en la educación</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 95	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Escritura argumentativa: una herramienta para la vida desde la infancia
Autor(es)	Campos Narváez, Diana
Director	Correa Medina, José Ignacio
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 73 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	ARGUMENTACIÓN ESCRITA; ESCRITURA CREATIVA; SECUENCIA DIDÁCTICA.

2. Descripción
Esta investigación se realizó con el fin de identificar las estrategias que inciden en los procesos de argumentación escrita. Se hizo una intervención pedagógica en el curso 505 de la I.E.D. Liceo Femenino Mercedes Nariño, durante un año y medio. Inicialmente, se hizo un diagnóstico en el que se evidenció una problemática y, luego, se plantearon unos objetivos enfocados en el diseño de una propuesta mediada por la escritura creativa para el desarrollo de la argumentación escrita de las estudiantes. Estos objetivos estuvieron acompañados de un marco de referencia y de la práctica en el aula, teniendo en cuenta el diseño metodológico, enmarcado en la investigación acción, con un paradigma crítico social y un enfoque cualitativo que se apoya a la vez de datos cuantitativos.

3. Fuentes
Albaladejo, T. (1993). Retórica. Madrid. Alcaldía Mayor de Bogotá. (29 de 07 de 2017). Obtenido de http://www.bogota.gov.co/article/rafael-uribe-uribe-una-localidad-que-le-apuesta-la-educaci%C3%B3n-de-calidad Arceo, F. D. (1999). En Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo. México: Mc Graw-Hill. Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. En P. E. cognoscitivo. 2° Edición Trillas México. Bravo, R. R. (2008). Breve historia y perspectivas de la argumentación. Pasto: CEPUN. Bravo, R. R. (2010). Didácticas de la lengua y la argumentación escrita. Pasto: Universidades. Callejas, L. T. (2016). ¿Cuáles estrategias didácticas fomentan el desarrollo de las competencias argumentativas en la producción escrita de las estudiantes del Liceo Femenino Mercedes Nariño? Bogotá. Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la

argumentación. Comunicación, lenguaje y educación, 51-62.

Camps, A. (2003). Secuencias didácticas para aprender a escribir. GRAÓ.

distancia, U. e. (s.f.). ¿Qué son las estrategias didácticas? Obtenido de https://www.uned.ac.cr/academica/images/ceced/docs/Estaticos/contenidos_curso_2013.pdf

Correa Medina, C.D(1999). Saber y saberlo demostrar. Bogotá: Colciencias. Universidad Externado de Colombia.

Duclaux, L. T. (1993). Escritura creativa, técnicas para liberar la inspiración y métodos de redacción. Edaf. España.

Elliot, J. (2000). La investigación acción en la educación. Morata.

Escandell, M. V. (1996). Introducción a la pragmática. Barcelona.

español, d. d. (2017). Plan de estudios del área de español -diseño curricular. Colombia.

Flórez, C. y. (1999). Aprender y enseñar a escribir. Bogotá: Programa RED, Universidad Nacional de Colombia.

García, L. M.-M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio- critico. Sapiens.

Gómez, J. B. (1985). En torno a la lingüística textual. Centro Virtual Cervantes.

Gutiérrez, R. A. (2015). La escritura creativa en el aula de educación. Cantabria.

Guy, D. (1995). Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria. Comunicación, lenguaje y educación, 41-50, Francia.

Habermas, J. (1999). Teoría de la acción comunicativa, I. España: Taurus.

Hernández, S. M. (2009). Una propuesta pedagógica para fomentar la escritura creativa en los niños y niñas del grado tercero del colegio distrital Carlo Federic. Bogotá.

Lectores, G. E. (2017). Banrepcultural. Obtenido de http://enciclopedia.banrepcultural.org/index.php/Rafael_Uribe_Uribe

lenguaje, E. b. (2006). Obtenido de http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

lenguaje, E. B. (2006). CVN Centro Virtual de Noticias. Obtenido de http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

Liceo. (2015). Liceo Femenino Mercedes Nariño. Obtenido de <https://lifemena.jimdo.com/nuestro-cole/manual-de-convivencia/>

López, L. D. (2014). Taller de prensa "argumentación y creatividad". Bogotá.

Luzmidia Alvarado, J. M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigación de educación ambiental y de la enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del instituto de caracas. Sapiens, 187.

Mercedes, L. F. (2016). Liceo Femenino Mercedes Nariño. Obtenido de <https://lifemena.jimdo.com/nuestro-cole/pei/>

Nariño, L. F. (s.f.). Liceo Femenino Mercedes Nariño. Obtenido de <https://lifemena.jimdo.com/nuestro-cole/misi%C3%B3n/>

Popkewitz, T. (1988). Paradigma e ideología en investigación educativa. Madrid.

Rodari, G. (1999). La gramática de la fantasía. Bogotá: Panamericana.

Rodríguez, J. O. (2006). La motivación, motor de aprendizaje. Revista ciencias de la salud.

S.J Taylor, R. B. (1984). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona, Buenos Aires y México: Paidós.

Secretaria de Educación, g. g. (2015). Caracterización del Sector Educativo Localidad Rafael Uribe Uribe. Obtenido de http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/ESTADISTICAS_EDUCATIVAS/2015/18-Perfil_localidad_de_Rafael_Uribe_Uribe.pdf

Serrano, M. T. (2004). Creatividad: Definiciones, antecedentes y aportaciones. Revista digital universitaria, 3.

Uribe, J. J. (1916). Banco de la República actividad cultural. Obtenido de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/politica/pensa/pensa19.htm>

Vygotsky. (s.f.). La imaginación y el arte en la infancia. Obtenido de http://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_md/lic/ED/DC/AM/10/La_imaginacion_y_el_arte_en_la_infancia.pdf

Weston, A. (1999). Las claves de la argumentación. España: Ariel.

Xin, Y. (2015). Las teorías de los actos de habla.

4. Contenidos

CAPÍTULO 1. EL PROBLEMA: En esta parte del trabajo se hace una delimitación del problema, que surge del análisis de las pruebas diagnósticas y de las entrevistas realizadas a las docentes, teniendo en cuenta la población y planteando como justificación la importancia de permitir al estudiante formarse como una persona integral que tenga una mirada crítica y reflexiva de su entorno. Se plantea la siguiente pregunta: ¿Cuáles estrategias favorecen el desarrollo de la escritura argumentada en las estudiantes del curso 505?, la cual se responde, teniendo en cuenta el objetivo general y los objetivos específicos.

CAPITULO 2. MARCO TEÓRICO: retoma algunos antecedentes que han trabajado la argumentación y la escritura creativa y menciona a diferentes autores entre ellos: Anna Camps, Stephen Toulmin, Roberto Ramírez Bravo, Anthony Weston, Gianni Rodari y Timbal Declaux quienes son relevantes en la definición de los conceptos que se plantean en el trabajo.

CAPITULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO: Propone un trabajo de investigación acción a través del paradigma crítico- social con un enfoque cualitativo. Además, se encuentra la matriz categorial cuya unidad de análisis es la argumentación escrita.

CAPITULO 4. TRABAJO DE CAMPO: presenta cada una de las seis fases del trabajo, que inicia con la fase de diagnóstico y termina con una descripción detallada de las cuatro secuencias didácticas que se implementaron en la intervención.

CAPITULO 5. ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS Y DE LA INFORMACIÓN: Se realiza una triangulación entre el diagnóstico, la teoría y la práctica en relación con las cuatro categorías propuestas en la matriz categorial.

CAPITULO 6. RESULTADOS: Se exponen hallazgos obtenidos y se confrontan con el objetivo general, los objetivos específicos y las categorías de análisis para ver su cumplimiento

CAPITULO 7. CONCLUSIONES: bondades y debilidades de la propuesta, en relación con los con los objetivos planteados.

5. Metodología

Este trabajo se enmarca en la investigación acción a través del paradigma crítico- social con un enfoque cualitativo que se apoya de datos cuantitativos. Su matriz categorial tiene como unidad de análisis la argumentación escrita que a su vez está compuesta por cuatro categorías: Estructura argumentativa, Estrategias para producir textos argumentativos, Tipos de argumentos y Escritura Creativa.

6. Conclusiones

1. Los desarrollos de este proceso permitieron ver las habilidades que tienen las estudiantes para argumentar de manera escrita. Pues, aunque nunca se hizo explícita la teoría que propone Toulmin, las estudiantes hicieron afirmaciones y plantearon problemas, que luego fueron sustentados a partir de unas garantías que partieron de experiencias personales y del apoyo de consultas hechas en casa, las cuales les permitieron a las estudiantes contemplar otros puntos de vista, esto sumado a el apoyo de recursos didácticos que llevaba la docente como artículos o vídeos.
2. Los diferentes tipos de argumentos les permitieron ampliar su rango de posibilidades para sustentar una postura. Pues, aunque existen otros tipos de argumentos que Weston muestra en su libro Las Claves de la Argumentación, el hecho que ellas conocieran al menos cuatro de estos, les ofrecieron herramientas para que las sigan implementando en sus futuros textos.
3. La escritura creativa, como factor motivacional, permitió proporcionar ideas y activar a las estudiantes en relación a los temas propuestos. En consecuencia, es un factor muy importante que todo docente debe tener en cuenta, puesto que, si se da un buen inicio a la clase, lo más probable es que el resto fluya de la mejor manera porque ya existe una disposición por parte de las estudiantes. Sin embargo, no se debe, dejar atrás otros elementos como un ambiente escolar apropiado que permita una disposición por parte de las estudiantes hacia el aprendizaje.
4. El trabajo en grupo es indispensable porque, en la medida que las estudiantes confrontaron sus pensamientos, lograron construir nuevo conocimiento.

Elaborado por:	Diana Campos Narváez
Revisado por:	José Ignacio Correa Medina

Fecha de elaboración del Resumen:	21	05	2018
--	----	----	------

Tabla de contenido

Tabla de contenido	6
RESUMEN.....	1
Capítulo 1	3
El problema	3
Contexto Local	3
Contexto Institucional	4
Contextualización de la población escolar	5
Diagnóstico	7
Delimitación del problema de investigación.....	11
Justificación.....	12
Pregunta problema	13
Objetivo general	13
Objetivos específicos	14
Capítulo 2	15
Referente teórico	15
Antecedentes	15
Referente teórico	18
Argumentación desde la perspectiva de diferentes autores.....	18
Estrategias didácticas para el desarrollo de la argumentación escrita.....	22

Proceso de escritura.....	26
Escritura Creativa	27
Secuencias didácticas	30
Capítulo 3	32
Diseño metodológico	32
Paradigma de investigación.....	32
Enfoque de investigación	32
Tipo de investigación	33
Población.....	33
Muestra.....	33
Técnicas e instrumentos	33
Unidad de análisis	34
Categorías de análisis.....	34
Matriz categorial	35
Capítulo 4: Trabajo de campo	38
Fase diagnóstica	38
Diseño de plan de acción.....	38
Fase de implementación del plan	39
Fase de acopio de información y evidencias.....	39
Fase de reflexión y producción del documento escrito	39

Intervención.....	40
Capítulo 5	43
Organización y análisis de la información	43
Argumento básico	43
Estrategias para producir textos Argumentativos (ETA)	47
Estrategias para alcanzar le sentido y recordarlo	47
Estrategias para la elaboración de argumentos	50
Estrategias para la producción textual.....	51
Por ejemplificación, por analogía, de autoridad, por causación	54
Escritura creativa (ESC).....	58
Capítulo 6: Resultados	61
Capítulo 7	64
Conclusiones	64
Bibliografía	66
Anexos.....	70

RESUMEN

Este documento da cuenta del diseño, implementación y evaluación del proyecto de investigación “Escritura argumentativa: una herramienta para la vida desde la infancia”, cuya finalidad era la de buscar caminos que, a manera de estrategias argumentativas, pudieran ser apropiadas para las estudiantes de quinto de primaria, del Liceo Femenino Mercedes Nariño. Para el efecto, se llevó a cabo una intervención pedagógica e investigativa durante tres semestres consecutivos en el curso 505, jornada de la mañana, en dicha institución educativa del orden distrital. El documento consta de siete capítulos que dan cuenta de todo lo ocurrido, desde el momento en el que se llevan a cabo los primeros acercamientos a la realidad educativa.

En el primer capítulo se expone una sintética contextualización (local, institucional y de la población escolar); adicionalmente, se da cuenta del diagnóstico en el área de español que arroja como resultado la dificultad que presentan las estudiantes para argumentar de manera escrita; de manera que, se presenta la delimitación del problema, la justificación, la pregunta problema, el objetivo general y los objetivos específicos de esta investigación. En el segundo capítulo se muestran algunos trabajos que, a manera de antecedentes, exponen una serie de investigaciones, que se han hecho respecto al problema descrito y un referente teórico donde se define el concepto de argumentación que se quiere trabajar, las estrategias didácticas para el desarrollo de la argumentación escrita, los procesos de la escritura, la escritura creativa y las secuencias didácticas.

El tercer capítulo da cuenta del diseño metodológico empleado para el ejercicio investigativo, en consecuencia se exponen el paradigma, el enfoque y el tipo de investigación, así como la población y la unidad de análisis acompañada de la matriz categorial.

En el cuarto capítulo se exponen las fases del proyecto y se describe minuciosamente la intervención que se hizo a través de cuatro secuencias didácticas. En el quinto capítulo se procedió a realizar un análisis de la información, de acuerdo con las exigencias de un trabajo investigativo; y, en el sexto, se detallan los resultados más relevantes, luego de realizar el análisis de la información para, finalmente, en el séptimo y último capítulo presentar las conclusiones a que se llega luego de la conclusión del proceso.

Capítulo 1

El problema

Contexto Local

El Liceo Femenino Mercedes Nariño es un colegio que está ubicado en el barrio San José, localidad 18, Rafael Uribe Uribe, la cual se caracteriza por ser en gran medida una zona residencial. Su nombre hace alusión a un personaje que participó en la guerra religiosa de 1876, la guerra de 1895, la conflagración de 1899 y la guerra de los mil días con el fin de luchar por sus ideales; fundó el diario El Liberal, además de haber sido uno de los más destacados jefes del partido liberal colombiano (“Gran enciclopedia Círculo de Lectores”, 2017).

En esta localidad, las instituciones educativas tienen estudiantes entre los 3 y los 16 años, según una caracterización de la población educativa de Rafael Uribe en el 2015. Además, la oferta de los colegios está dada por 112 colegios oficiales y privados de los cuales hay 76 colegios privados, 26 distritales, 1 en concesión y 9 en contrato; aunque la oferta es mayor en el sector privado, en el sector público se encuentra una cantidad considerable con una suma de 61.376 estudiantes de acuerdo a la investigación hecha en el 2015 (Secretaría de Educación, 2015).

Para concluir, la localidad Rafael Uribe Uribe se preocupa por la educación de niños y jóvenes que diariamente acuden a la escuela, con el fin de tener una formación de calidad. La alcaldía local realiza eventos como foros para socializar proyectos y prácticas innovadoras, este ejercicio hace parte de un proceso con el lema “Prácticas pedagógicas alternativas, innovadoras y transformadoras en la escuela, que aporten a la construcción de ciudadanía y convivencia” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2017, pág. 1). Es así como los docentes tienen la oportunidad de exponer sus proyectos y ver con ojo crítico la educación de las nuevas generaciones.

Contexto Institucional

El Liceo Femenino Mercedes Nariño es una institución pública donde, al decir del PEI, se busca la formación de estudiantes *reflexivas y autónomas, transformadoras de la sociedad con perspectivas científicas y tecnológicas* (Liceo Femenino Mercedes Nariño, 2016).

La institución tiene como misión promover la creatividad, responsabilidad y autonomía de una mujer íntegra, que podrá moverse en todas las esferas de la vida con el fin de desarrollar su proyecto de vida y participar activamente en la sociedad. Por otro lado, su visión está enfocada en tener alumnas excelentes que tengan el dominio de saberes como las lenguas inglesa y francesa, así como manejo de tecnologías de la información y la comunicación, de tal manera que puedan asumirse como mujeres constructoras y transformadoras de la sociedad. Es por esto, que sus principios están direccionados en tres líneas; de tipo epistemológico, pedagógico y filosófico. (Liceo Femenino Mercedes Nariño, 2016)

El plan de estudios del área tiene como objetivo:

Desarrollar habilidades para comprender y producir textos sencillos de forma oral y escrita, utilizando un lenguaje cotidiano con cohesión y coherencia, relacionando su contenido con información de otras fuentes, haciendo inferencias sobre una parte o la totalidad del texto deduciendo información implícita en los diferentes tipos de textos y utilizando estrategias semánticas, sintácticas y pragmáticas. (Plan de estudios de español, 2017, p.1)

Este objetivo está planteado para desarrollarse en el transcurso del año en tres momentos, en cada uno de ellos se tendrán en cuenta las competencias interpretativas, argumentativa, propositiva y textual que darán cuenta del avance de cada una de las niñas.

Además de estas competencias, las niñas tendrán en cuenta las pautas mencionadas por el manual de convivencia considerado en la institución como un instrumento de paz que permite

ver los valores y la organización dentro del plantel; un manual que a grandes rasgos permite dar un panorama general de lo que es la escuela (Liceo, 2015).

Contextualización de la población escolar

Para trabajar con una población específica es muy importante reconocer sus características generales, sociodemográficas y académicas. Es por este motivo, que se realizó una encuesta (Anexo 1) a las estudiantes del curso 405 Jornada Mañana del Liceo Femenino, conformado por 39 niñas quienes llenaron esta información junto a sus padres.

De los datos recogidos se encontró que el 11% de las niñas tiene ocho años, el 69% tiene 9 años, el 11% 10 años y el 3% 11 años. Además de esto, sus lugares de residencia están localizados entre las localidades de Bosa, Ciudad Bolívar, Puente Aranda, Rafael Uribe Uribe, San Cristóbal, Usme y Ciudad Verde, en Soacha; todo lo cual nos muestra un predominando en las localidades de Rafael Uribe Uribe con el 51% y Ciudad Bolívar con el 20%, un indicio de que las niñas viven en barrios cercanos a la institución que están entre los estratos 1 (14%), 2 (60%) y 3 (23%).

Las estudiantes viven con familias que tienen diferentes características. Entre ellas, el nivel académico de sus padres y sus trabajos que probablemente pueden incidir en la manera como manejan los procesos académicos de sus hijas. Los papás son empleados en labores como la conducción, la mecánica y la soldadura mientras que el 60% de las mamás son empleadas en labores como servicios generales, ventas, enfermería y contabilidad, el 20% de ellas se dedica al hogar. La mayoría de los padres culminaron su bachillerato, el 32% de las mamás y el 3% de los papás son tecnólogos, pero son muy pocos los que han culminado estudios universitarios, solo el 17% de las mamás y el 6% de los papás.

Por otro lado, en el contexto educativo podemos encontrar que la mayoría de las estudiantes han permanecido en la institución entre 4 (17%) y 5 años (51%) y solo el 17% ha repetido algún curso en el transcurso de su proceso pedagógico. Para las niñas, las áreas con menor dificultad son matemáticas (40%) y español (28%) y las áreas con mayor dificultad son matemáticas (28%), español (26%) e inglés (23%). De acuerdo a los datos anteriores, la encuesta nos muestra que algunas de las niñas presentan fortalezas en materias fundamentales como matemáticas y español, que a la vez son las materias en las cuales algunas niñas indican que tienen dificultades.

Según los padres de familia, los resultados académicos del año pasado al igual que el desempeño en el aula durante este año han sido buenos. En el área de español las opiniones están divididas; el 25% dicen que es regular, el 25% excelente y el 50% bueno, de acuerdo al seguimiento de los padres solo una cuarta parte de las estudiantes muestra un desempeño regular. Además, ellos están dispuestos a apoyar los procesos académicos de sus hijas desde la casa y a pesar de que existen algunas dificultades, las niñas dan muestras de interés no solo en la escuela sino en actividades extracurriculares relacionadas con deporte, música y refuerzo escolar.

Diagnóstico

Con el fin de realizar un diagnóstico del desarrollo de las competencias del lenguaje de las estudiantes del curso 405 del Liceo Femenino Mercedes Nariño de la Jornada Mañana, se procedió a aplicar una serie de instrumentos que permitieron identificar las fortalezas y debilidades de las niñas en esta área. También es de anotar que se aplicó una encuesta (Anexo 2) a la docente del área de español Ana Díaz y una entrevista al docente en formación David Durán quién, al igual que la docente de español, tenía información valiosa acerca del proceso pedagógico de las niñas, dado que ha compartido con ellas durante un periodo de año y medio.

Además, se aplicaron dos pruebas para reconocer la producción y comprensión textual; la prueba estandarizada Saber de tercero del año 2016-1 (Anexo 3) y una prueba diseñada para conocer su nivel de escritura teniendo en cuenta unos criterios específicos basados en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (2006) (Anexo 4). Finalmente, se hicieron una serie de registros a través del diario de campo que dan cuenta de las producciones orales de las estudiantes, los modos de enseñanza-aprendizaje y las interacciones de docentes y estudiantes.

Para empezar, la encuesta y la entrevista con los docentes afirmaron que las estudiantes de este curso son niñas que tienen un buen desempeño en el aula de clase, en términos generales. Según la docente de español Ana Díaz, las niñas siempre se muestran muy motivadas e interesadas en las diferentes actividades de la clase. Sin embargo, a pesar de que la mayoría de ellas no tiene dificultades en esta asignatura, existen algunos casos que según su criterio presentan situaciones como: confusión y omisión de letras, separación de sílabas y de algunas palabras, disortografía y escritura confusa, deficiencia en comprensión lectora a nivel inferencial y literal, lectura silábica, sin contar que la argumentación a sus respuestas y puntos de vista es limitado. Desde su perspectiva, la competencia con mayor desempeño es la interpretativa y las de

menor desempeño están relacionadas con la competencia argumentativa, propositiva y de producción textual.

Por otro lado, las pruebas arriba mencionadas arrojaron una serie de resultados que es indispensable tener en cuenta en este trabajo. Para iniciar con la prueba estandarizada y hacer su respectivo análisis es necesario conocer que la Prueba Saber Tercero 2016-1 está conformada por 40 preguntas de elección múltiple, que evalúan la competencia comunicativa lectora y comunicativa escritora desde los componentes semántico, sintáctico y pragmático. A partir de esto, se encontró que las estudiantes muestran concentración y usan la lógica en las primeras cuatro preguntas, que pretenden evaluar los conocimientos previos y familiarizar a las estudiantes con el examen, de las cuales casi el 100% del curso, da una respuesta positiva.

En la competencia comunicativa lectora, desde el componente semántico, se encontró que para ellas no es difícil recuperar información explícita del texto. Sin embargo, recuperar información implícita presenta mayor dificultad, probablemente las estudiantes no hacen una lectura rigurosa del texto a preguntas tales como ¿Cuál idea del texto no habla de los beneficios del televisor? o ¿Qué hace Rodolfo para que la mamá se imagine a Santiago? preguntas que son sencillas, si las estudiantes leen con atención e identifican la respuesta dentro del texto. Finalmente, solo el 58% de las estudiantes respondió acertadamente la pregunta 30, la cual hace referencia a la comparación del uso de la misma información en dos textos cuyos propósitos son diferentes un texto informativo y un afiche, es decir que, para casi la mitad del curso, el ejercicio de comparación de textos de diferente formato y finalidad para dar cuenta de sus relaciones de contenido no es una tarea fácil.

Teniendo en cuenta la misma competencia, pero a nivel sintáctico, se encontró que el 70% de las estudiantes identifica estructuras implícitas y explícitas en el texto; por ejemplo, en la

pregunta 33, que hace referencia al tipo de texto (una noticia, un cuento, un afiche o una carta), sólo el 17% no lo logra, esto debido a que las niñas identifican con más facilidad estructuras que han visto recientemente en clase. Por último, desde el punto de vista pragmático el 65% de las estudiantes reconoce elementos implícitos de la situación de comunicación, dependiendo del tipo de pregunta que se les realicen y el vocabulario que se emplee, por ejemplo, en uno de los textos se habla de una perrita que rescata a su dueña de un río, el texto propone la siguiente pregunta ¿Cómo es la perrita?, donde se muestra un porcentaje de logro del 88% es decir que, si las niñas conocen el significado de las palabras, ellas las pueden ubicar en un contexto determinado.

La segunda prueba consistió en un taller de escritura (Anexo 4), en el cual ellas tenían que dar la opinión frente a una situación hipotética que probablemente se puede presentar en el colegio *A la hora del descanso varias niñas están jugando baloncesto, una de ellas se cae, pero las otras niñas no hacen nada. ¿Qué opinas de esta situación?* Para evaluar esta prueba, se parte de los siguientes indicadores: gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres), Ortografía (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación), hace uso de la puntuación en su texto (sí o no), hace uso de mayúsculas (sí o no), con qué frecuencia usa puntuación en su texto, tiene en cuenta las palabras que llevan tilde (todo el tiempo, frecuentemente, nunca), escribe las palabras correctamente, el texto es coherente y finalmente si este tiene un sentido crítico- reflexivo.

Por otro lado, es importante mencionar que aparte de evaluar la parte formal de los textos, también se tuvo en cuenta su contenido. Este nos arroja como resultado, que un 55% tuvo un sentido crítico y reflexivo en sus respuestas, pero es necesario mejorar estos procesos, ya que aún, el 45% de las estudiantes producen argumentos débiles o no responden directamente a la pregunta que se les ha hecho con anterioridad.

De las respuestas que las estudiantes dieron, se destacan las siguientes: E1 “eso está muy mal tienen que ayudarla porque se debió pegar muy duro o que no la ayuda pero que llamen a la profesora o la llevara a urgencias para que no se le infectara la herida [sic]” (Anexo 4); en su respuesta la estudiante reflexiona desde el punto de vista moral que es algo que está mal y apoya su idea con la hipótesis de que la niña al caerse se pegó muy duro, tanto que la herida que se le hizo necesita de una revisión para que no se le infecte. Por otro lado, E3 escribió “Que no hay que correr porque puede traer malas circunstancias. También que hay que ayudarla no hay que dejarla tirada por que o sino cuando a las que no le ayudaron les pase lo mismo ella va a aser lo mismo que ellas le hisieron al niño [sic]” (Anexo 4); en este apartado, la estudiante se pone por un momento en los zapatos de su compañera y piensa que lo más probable es que en un futuro a la niña le hagan los mismo.

En los ejemplos mostrados anteriormente, las estudiantes reflexionan y tienen la capacidad de sustentar su opinión pero esta puede mejorar mucho más, si se hacen ejercicios de este estilo con más frecuencia.

En conclusión, las entrevistas, las pruebas y el diario de campo dan cuenta de que las estudiantes son capaces de escribir y se sienten motivadas al hacerlo pero aún se encuentran falencias de forma y contenido, especialmente cuando se trata de argumentar, como lo expresaron la docente en formación Ana Díaz y el docente en formación David Durán, quienes afirmaron que las estudiantes han mejorado en la parte oral, pero aún les cuesta plasmar sus ideas a través de la escritura, por lo tanto, sus ideas tienden a ser muy limitadas.

Las pruebas que se llevaron a cabo para hacer el diagnóstico fueron interesantes en la medida en que las niñas participaron activamente en la ejecución de la sesión y realizaron preguntas de vocabulario y mostraban su inquietud por avanzar en el trabajo con preguntas como: profe, ¿qué

más escribo? Sin embargo, es necesario realizar con mayor frecuencia ejercicios que les permitan a las estudiantes argumentar sus ideas de forma escrita, para que articulen mejor sus ideas y expongan sus razones, de tal manera que aprendan a ser más reflexivas frente al mundo que las rodea.

Delimitación del problema de investigación

Teniendo en cuenta los resultados de las pruebas aplicadas, el taller de escritura, la encuesta a la docente Ana Díaz y la entrevista al docente en formación David Duran se pudo identificar que, aunque las estudiantes aún necesitan mejorar su competencia oral, su mayor dificultad se presenta en la escritura, especialmente cuando se trata de procesos argumentativos.

En primer lugar, es de tener en cuenta que las estudiantes hablan con facilidad de sus vivencias personales y, cuando se les presenta alguna dificultad, prefieren escuchar la opinión de una compañera y tomarla como referente para hacer su intervención. Además, las niñas que participan, casi siempre, son las mismas a menos que sea él/la profesor/a quién las impulse a hablar; todo lo cual constituye una dificultad para el aprendizaje por cuanto las niñas que no hablan pueden tener buenas ideas, pero manifiestan que no participan por temor o vergüenza.

Por otro lado, tenemos la escritura en la cual se presentan más dificultades, esta fue evaluada a partir de dos pruebas. Por un lado, la prueba saber cuyos resultados nos dieron a conocer que un 70% de las estudiantes presentan dificultades en la competencia comunicativa escritora¹; por otro lado, el taller de escritura donde se muestra que un porcentaje igual tiene dificultades en argumentar sus ideas; por este motivo, la mayoría escribe ideas cortas o varias ideas se repiten en el transcurso del texto, sin contar que no hay consciencia del uso de la puntuación y la ortografía además se presentan algunos casos de dislexia.

¹ Según el Icfes la prueba saber de tercero del año 2016-1 es analizada desde diferentes competencias dentro de las cuales, se encuentra una denominada: competencia comunicativa escritora.

Por consiguiente, la escritura es el principal elemento que configura el problema en relación con la argumentación. Aun cuando, algunas estudiantes demuestran interés en plasmar sus ideas, es necesario, darles los elementos que permitan desarrollar sus razones frente a un tema específico.

Justificación

Teniendo en cuenta las necesidades educativas del mundo actual, es importante que el paso por la escuela le permita al estudiante formarse como una persona integral que tiene una mirada crítica y reflexiva de su entorno. Al ejercitarse la escritura argumentativa, a partir de diferentes estrategias y utilizando la escritura creativa como un factor motivacional, las estudiantes no solo aprenderán a organizar sus ideas, sino que podrán hacer parte de un proceso de creación de textos con voz propia. Gianni Rodari, quien incentiva la escritura creativa, nos enfatiza en que escribimos “no para que todos seamos artistas, sino para que ninguno sea esclavo” (Rodari, 2002, pág. 7). En otras palabras, es apropiado estudiar la argumentación no solo porque es un aspecto que les va a servir para el colegio sino para el desarrollo de una vida crítica y transformadora.

Esta investigación pretende que las estudiantes escriban de manera más consciente y comprendan que la escritura es un proceso que conlleva un resultado satisfactorio solo si es clara la intención comunicativa. Por otro lado, el aporte de este estudio a los escolares del colegio y a la institución misma está enfocado en desarrollar actividades que den cuenta de un mejoramiento en la escritura argumentativa, siendo este aplicable para futuras generaciones. Finalmente, el aporte para los docentes de formación inicial que estén interesados en trabajar la escritura argumentativa, es que a través de este proyecto encontrarán una serie de postulados teóricos que

van acompañados de un trabajo práctico, que le permitirá o servirá de soporte si quiere implementar estos temas en sus prácticas como docente.

En este sentido, es pertinente estudiar este problema porque, aunque los estudios de las Pruebas Saber y las Pruebas Pisa han demostrado que los estudiantes han mejorado notablemente en el área del lenguaje, en las aulas se percibe una realidad totalmente diferente. Es nuestro deber como docentes que esos resultados de los que hablan las pruebas sean realmente las que se evidencian en la realidad, dado que la argumentación es una de las competencias fundamentales en el proceso formativo del estudiante.

Para darle solución a este problema, es necesario partir de los planteamientos que nos hace el Ministerio de Educación Nacional en los Lineamientos Curriculares de lengua castellana y tener en cuenta los antecedentes que han abordado temas afines a los del proyecto que se va a desarrollar. Todo ello, teniendo en cuenta que la intención no es solo que las estudiantes participen en un proyecto, sino que adquieran unos saberes que les van a ser útiles a lo largo de su vida.

Pregunta problema

¿Cuáles estrategias favorecen el desarrollo de la escritura argumentada en las estudiantes del curso 505?

Objetivo general

Identificar las estrategias que aportan en mayor medida a la cualificación de los procesos argumentativos de las estudiantes del curso 505 del Liceo Femenino Mercedes Nariño Jornada Mañana.

Objetivos específicos

Caracterizar el nivel de desarrollo de la argumentación escrita de las estudiantes del curso

505.

Diseñar y aplicar una propuesta didáctica mediada por la escritura creativa para el desarrollo de la argumentación escrita de las estudiantes.

Validar los datos obtenidos de la propuesta didáctica con miras a identificar sus bondades y debilidades en relación con el desarrollo de la producción escrita argumentada de las estudiantes.

Capítulo 2

Referente teórico

Antecedentes

A continuación, se expondrán algunas investigaciones que abordan categorías afines a las propuestas en el presente trabajo, relacionadas con estrategias didácticas para la argumentación y la escritura creativa, enmarcadas en la metodología de investigación acción.

Para empezar, en el año 2009, Sandra Milena Hernández planteó para su trabajo de grado una propuesta pedagógica para fomentar la escritura creativa en los niños y niñas de grado tercero del Colegio Distrital Carlo Federici, dentro de sus categorías, la escritura creativa y la teoría fantástica son las que están más relacionadas con el presente proyecto. La escritura creativa recoge las tres etapas del proceso escritor: la preescritura, la escritura y la reescritura, etapas que son fundamentales para mostrar la consecutividad de la escritura, lo que le permitirá al estudiante ser más consciente de sus necesidades e intenciones comunicativas, donde la gramática y el contenido tengan el mismo valor.

En el año 2014, Luz Dary López realizó una investigación cuyo problema fue formulado en la dirección de *“Cómo potenciar la producción escrita, en los niveles de argumentación y creatividad de 4A de I.E.D San Francisco de Asís, mediante el proyecto de aula Taller de prensa basado en textos periodísticos y a la cual la llamo “Taller de prensa: argumentación y creatividad”*. En este proyecto, la autora menciona tres categorías que involucran creatividad y argumentación a las cuales le dio el siguiente título: creatividad: un aspecto fundamental en la producción escrita; producción escrita: un ejercicio que involucra creatividad y argumentación;

y, finalmente, textos periodísticos: una gran aproximación a la producción creativa y argumentativa de textos.

En la primera categoría, López menciona que a veces la escuela tiende a ser repetitiva y no le permite al estudiante desarrollar su creatividad porque cae en la monotonía y en la rutina que ya no le interesa explorar las diferentes posibilidades que le brinda el lenguaje para la creación. En la segunda categoría mezcla la creatividad y la argumentación para dar respuesta a las actividades académicas que un estudiante tiene que enfrentar a diario. Para ello la autora de este proyecto nos dice que

La teoría de la argumentación se define como el estudio interdisciplinario de la forma en que se obtienen conclusiones a través de la lógica mediante premisas. Incluye el debate, el diálogo, la conversación, la persuasión y estudia las reglas de la inferencia y la lógica. (López, 2014, p. 50)

Por último, la autora de este trabajo propone la categoría de textos periodísticos: una gran aproximación a la producción creativa y argumentativa de textos. Aquí ella describe el por qué considera que los textos periodísticos son una gran herramienta para las estudiantes, dado que estos contienen todos los elementos necesarios para despertar la creatividad de las niñas y dar paso a la argumentación a partir de situaciones que suceden en la vida cotidiana.

En el año 2016, Leidy Tatiana Gómez Callejas propuso la siguiente pregunta para su trabajo de grado ¿Cuáles estrategias didácticas fomentan el desarrollo de las competencias argumentativas en la producción escrita de las estudiantes del Liceo Femenino Mercedes Nariño? Durante su desarrollo, la autora menciona categorías que hacen alusión a la argumentación. Entre ellas: argumentación, argumentación razonada, parámetros en la argumentación y argumentación en la escritura.

En estas categorías, Gómez Callejas resalta lo mencionado por Silvestri (2001) quien considera que es necesario que los estudiantes se apropien de las habilidades comprensivas y productivas, para llevar a cabo los procesos de la competencia argumentativa. Estas habilidades le permitirán al estudiante ser más reflexivo y crítico, lo cual le ayudará a solucionar posibles problemas que aparezcan en su contexto, dado que será capaz de ver distintos puntos de vista de una misma situación para, luego, tomar una postura y defenderla.

Asimismo, la autora nos presenta 4 estrategias básicas que hacen pertinente una didáctica de la argumentación y que se harán efectivas en la medida en que se creen condiciones (macro y micro) curriculares requeridas (Correa Medina, Dimaté Rodríguez, & Bonilla, 1999, citados por Gómez Callejas, 2016). Entre los recursos, se destaca el uso de preguntas, el estudio de casos, así como las descripciones orales, todo ello ayuda al estudiante a sustentar sus puntos de vista y llevarlos a la escritura. Según lo citado por Gómez Callejas, “Sólo es didáctica aquella enseñanza que tiene por fin el perfeccionamiento del sujeto a quien enseña, perfeccionamiento cuya manifestación inmediata es el aprendizaje” (Carrasco, 2004, p.18).

Finalmente, Laura Johana Quiñones abordó la siguiente pregunta como problema de investigación ¿Cuál es el impacto de la escritura creativa en la producción escrita en las estudiantes del grado 703 de la institución educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño? Dentro de sus categorías hay una en específico que hace un aporte especial a este proyecto, la escritura creativa como solución al problema retórico.

Teniendo en cuenta lo anterior, Quiñones concluye que:

La escritura creativa ofrece la posibilidad de jugar con la imaginación para transformar, para expresar en una palabra o en una imagen la esencia de un discurso, estimulando el pensamiento

creativo, alentando la producción artística, motivando al estudiante por recrear libremente lo que percibe. (Quiñones, 2016, p.15)

En conclusión, estas investigaciones brindan un marco conceptual que aclaran la importancia de desarrollar la argumentación y la escritura en la escuela, gracias a lo cual les fue posible llegar a una serie de conclusiones, entre las cuales merecen destacarse algunas de ellas.

Primera, que es posible desarrollar la creatividad siempre y cuando haya un ambiente propicio que incluye, el espacio, los materiales empleados y la disposición tanto del maestro como de los estudiantes. Segunda, es importante enseñarles a los estudiantes a tomar consciencia de lo que significa escribir, si ellos entienden esta palabra como proceso y no como producto, siempre van a estar interesados en releer sus textos y hacer las correcciones adecuadas. Tercera, el docente siempre debe plantear nuevas didácticas, estrategias y métodos que favorezcan el potencial creador que cada niño tiene. Cuarta, que la concentración y los niveles de escritura donde se encuentra cada estudiante de manera individual, sí puede inferir en la continuación de otras actividades que impliquen mayor dificultad. Finalmente, que la práctica hace al maestro y aunque la parte teórica da una orientación bastante amplia de lo que se puede desarrollar en la escuela, solo en el aula se puede hacer una contrastación entre la teoría y la práctica.

Referente teórico

Argumentación desde la perspectiva de diferentes autores

La argumentación ha sido abordada por diferentes pensadores desde la época de Aristóteles hasta la actualidad. Jürgen Habermas (2003) da cuenta de la evolución del concepto, con especial atención a autores como Wolfgang Klein y Stephen Toulmin.

Habermas, preocupado por dar una explicación de manera racional a múltiples interrogantes que surgen del mundo, llega a dar cuenta de una filosofía moderna que se preocupa por pensar el ser racional y crítico. Desde este punto de vista, “la teoría de la argumentación cobra aquí una significación especial, puesto que es a ella a quien compete la tarea de reconstruir las presuposiciones y condiciones pragmáticas formales del comportamiento explícitamente racional” (Habermas, 2003, p.16). Por ejemplo, en la época de Aristóteles no se tenía en cuenta que la lógica de la argumentación va más allá de lo formal en cuanto a su estructura semántica se refiere, dado que también es importante tener en cuenta los actos de habla².

En el habla argumentativa se distinguen tres aspectos, entre ellos el proceso, el procedimiento y el producir argumentos pertinentes. *Proceso, se trata de una forma de comunicación infrecuente y rara, por tratarse precisamente de una forma de comunicación que ha de aproximarse suficiente a condiciones ideales, como procedimiento se trata de una forma de interacción sometida a una regulación especial, para producir argumentos pertinentes, que convengan en virtud de sus propiedades intrínsecas, con que desempeñar o rechazar las pretensiones de validez.* (Habermas, Teoría de la acción comunicativa, I, 1999)

Estos tres aspectos también son mencionados desde el canon aristotélico cuando menciona la retórica la cual hace alusión al proceso, la dialéctica al procedimiento pragmático y la lógica al producto argumentativo.

Habermas toma como referencia las posturas de Wolfgang Klein y Stephen Toulmin. Por un lado, el enfoque de Klein parte de la retórica y va hacia una ciencia experimental, la cual pretende argumentar desde una actitud descriptiva que hace mención a lo que es colectivamente válido. Por otro lado, tenemos la postura de Toulmin quien expone que un argumento complejo

² La teoría de los actos de habla se basa en la idea en qué el lenguaje no solo sirve para describir el mundo, sino que con él también se realizan ciertas acciones, además de la de decir algo. (Xin, 2015)

tiene una estructura compuesta por los siguientes elementos: razones o fundamento (ground), garantía o justificación (warrant), conclusión (conclusion), modalidad (modality), respaldo o trasfondo (backing) y potenciales refutaciones (rebuttals).

Para Toulmin, es importante reconocer estos elementos de acuerdo con la institución de la cual se hable, “no podemos evaluar la fuerza de los argumentos ni entender la categoría de las pretensiones de validez si no entendemos el sentido de la argumentación de la empresa a cuyo servicio está en cada caso de la argumentación” (Habermas, Teoría de la acción comunicativa, I, 1999). Según Habermas, las ventajas que tiene el planteamiento de Toulmin es que abre un abanico amplio de posibilidades de validez que trasciende las barreras espacio-temporales.

Teniendo en cuenta lo que plantea Toulmin, es indispensable considerar que la estructura de argumento planteada por él y reorientada por los autores del libro Saber y saberlo demostrar es la que se va a considerar en esta investigación. En esta estructura se encuentran seis elementos entre ellos la conclusión, las razones o fundamentos, garantía o justificación, respaldo o trasfondo y modalidad, sin embargo, teniendo en cuenta la edad de las estudiantes se va a trabajar lo que se denomina un argumento básico, “una estructura básica del argumento, es decir: el fundamento y la conclusión mediados por la garantía, el locutor corre el riesgo de que sus planteamientos sean más fácil y prontamente rebatidos o, por lo menos cuestionados”(Correa Medina et al.,1999, p.33).

Aunque pueda suceder esto, para familiarizarse con el proceso de argumentación es importante tener en cuenta estos tres elementos del modelo:

Conclusión, exposición del problema con una afirmación (o la tesis a la cual se quiere llegar).

Razones o fundamento, proporcionan elementos de juicio que ayudan a tomar una decisión

ante la conclusión que se presenta. Finalmente, garantía o justificación, apoya las razones que se esgrimen para sustentar la conclusión. (Correa Medina et al., 1999, p.32)

En la retórica actual, la argumentación se produce con fines pragmáticos y hermenéuticos ya que tanto el orador como el destinatario interactúan bajo reglas semánticas y sintácticas, donde se producen dos actos como lo menciona, Roberto Ramírez Bravo. Por un lado, el acto locucionario para aquel que acusa, afirma y defiende; por otro lado, el acto perlocucionario que consiste en el efecto que causa en el destinatario de un determinado contexto (Ramírez Bravo, 2008). Sin dejar de lado la semiótica, estudiada por diferentes autores y entendida como la ciencia que estudia el signo, resulta pertinente interpretar la argumentación como un signo complejo que se desarrolla en el seno de la vida social. Además, debe tenerse en cuenta la pragmática, que visualiza la argumentación como un acontecimiento comunicativo afectado por factores sociales, psicológicos y culturales entre otros (Ramírez Bravo, 2008).

La semiótica ha contribuido al fortalecimiento del texto argumentativo. Un ejemplo claro de ello, se encuentra en los textos publicitarios porque a partir de la imagen el destinatario también puede no solo inferir un mensaje sino también dar indicios o señales para probar un hecho (Ramírez Bravo, 2008). La inclusión de la semiótica como una herramienta para el fortalecimiento de la argumentación implica considerar los diversos códigos o las formas de significación que ayudan a concretar la intención de persuadir o demostrar al otro la certeza o la falsedad de un acontecimiento determinado (Ramírez Bravo, 2008). Por lo tanto, el código lingüístico se puede fortalecer a través de códigos extraverbales, icónicos o paralingüísticos.

Ahora bien, la pragmática estudia las relaciones que se producen entre los interlocutores a partir del acto comunicativo y del contexto en el que se produce (Ramírez Bravo, 2008) Escandell (2002[1996]:232-233) propone que la pragmática es una perspectiva de análisis que se

ocupa de los enunciados tomando en consideración los factores extralingüísticos que configuran el acto comunicativo. Por ello la pragmática evalúa los enunciados en términos de adecuación discursiva.

Teniendo en cuenta este recorrido histórico, y enmarcándolo desde el punto de vista educativo en el contexto de las estudiantes del curso 505, el concepto de argumentación que se va a trabajar en el proyecto es el siguiente: corresponde a una *sustentación de los saberes construidos por un estudiante que parten de un contraste entre unos conocimientos previos y unos nuevos* (Weston, 1999). Esta idea, en parte también está sustentada por Stephen Toulmin quien reconociendo los conocimientos previos del auditorio, sostiene que es necesario presentar una serie de razones para darle soporte a un enunciado; en sus palabras, una argumentación es la exposición de una tesis controversial, el examen de sus consecuencias, el intercambio de pruebas y de buenas razones que la sostienen y una clausura bien o mal establecida (Toulmin 1984 [1958], (Bravo, Didácticas de la lengua y de la argumentación escrita, 2010).

Estrategias didácticas para el desarrollo de la argumentación escrita

Es importante partir de la premisa de que los niños son capaces de argumentar, este proceso lo empiezan incluso antes de iniciar la escuela y lo hacen a través de la oralidad. Dicho esto, porque muchos de los procesos de argumentación se refuerzan más cuando los estudiantes ingresan a secundaria. Una de las investigaciones realizadas por Anna Camps cuestiona por qué existe una exclusión para realizar ejercicios de argumentación, ignorando que a pesar de que los niños de primaria son muy jóvenes, son capaces de defender juicios, confrontar situaciones y adecuar acciones de acuerdo a la situación concreta a la cual se tienen que enfrentar.

Para ello, es importante que el docente tenga en cuenta las estrategias didácticas que va a implementar en su práctica; en este caso en concreto, cuáles serían las estrategias didácticas para

el desarrollo de la argumentación escrita. Por este motivo, es necesario entender que las estrategias didácticas son acciones planificadas para que los estudiantes construyan paso a paso su conocimiento. Según Frida Díaz, “las estrategias de aprendizaje son procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas” (Díaz Barriga y Castañeda, 1986; Gaskins y Elliot, 1998).

Roberto Ramírez apoyado de los aportes del grupo de investigación Didactex (2003) señala que las estrategias didácticas encaminadas a desarrollar la argumentación escrita son las estrategias cognitivas y las metacognitivas. “Las estrategias cognitivas tienen que ver con el logro de las metas y las metacognitivas con el autocontrol del avance, las interferencias y los retrocesos del proceso” (Bravo Ramírez, 2010, p.156). Sin embargo, este proyecto se enfocará en las estrategias cognitivas que propone este autor de las cuales se tomarán las siguientes:

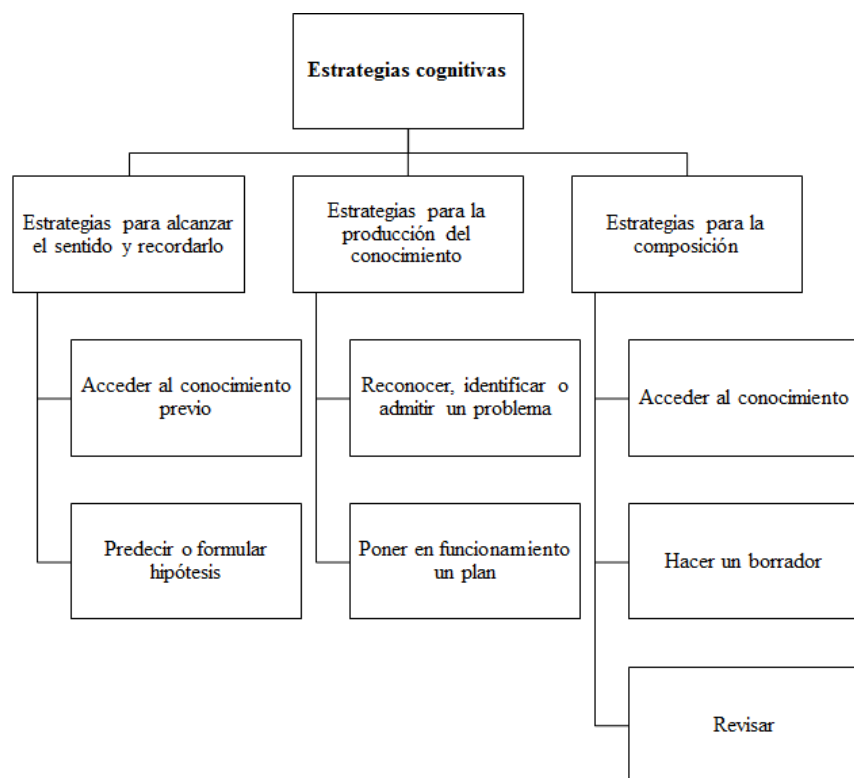


Figura 1. Estrategias cognitivas citados por Didactex (2003) en Ramírez Bravo.

Aparte de estas estrategias, también es fundamental considerar la oralidad como mediador didáctico en la argumentación escrita, pues, aunque no es una estrategia en sí, nos permite abordar el conocimiento y mantener una relación directa entre estudiante-docente y estudiante-estudiante, es decir, se trata de un aprendizaje cooperativo que lleve al estudiante a construir nuevos conocimientos.

La oralidad es anterior a la producción escrita y, por consiguiente, base en los procesos comunicativos de la vida cotidiana e interacciones sociales que le permite al individuo expresar sus emociones y hacer parte de grupos afines con sus gustos personales. Por este motivo, la oralidad sirve como instrumento en la adquisición de diferentes saberes lo que le permite ser un mediador didáctico que los conduce a ellos, especialmente cuando se trata de llevarlos a la escritura (Ramírez Bravo, 2008).

Se puede iniciar la argumentación escrita a través del diálogo donde se propongan lecturas y ejercicios orales que puedan dar paso a discusiones, de esta manera, el estudiante conocerá o será más consciente de lo que se llama el contraargumento, es decir los diferentes puntos de vista que puedan tener sus compañeros en torno a un mismo tema y que controviertan su posición.

Una de estas actividades que permite la argumentación escrita a través de la oralidad es la discusión, la cual posibilita la interacción entre las estudiantes. Según Ramírez, “La discusión propicia que los estudiantes confronten y sumen conocimientos colectivos; y, por otra parte, contribuye el fortalecimiento de la autoestima, dado que los estudiantes son conscientes de sus limitaciones, pero también de sus fortalezas” (Ramírez Bravo, 2010, p.187). En este sentido, la argumentación a través de la discusión conocida como un género de la misma, es un motivador constante para escuchar detenidamente la opinión de los demás y reflexionar sobre misma.

Finalmente, Anthony Weston en su libro *Las Claves la Argumentación* menciona diferentes tipos de argumentos, en los que un estudiante se puede apoyar a la hora de exponer sus razones para llegar a una conclusión. Entre ellos, argumentos mediante ejemplos, argumentos por analogía, argumentos de autoridad y, finalmente, acerca de las causas.

A continuación, se definirán los cuatro argumentos mencionados anteriormente: Primero, “Los *argumentos mediante ejemplos* ofrecen uno o más ejemplos específicos en apoyo de una generalización” (Weston, 1999, p.33). Estos ejemplos deben ser verdaderos en un determinado ámbito, es decir, que tienen aceptación en la comunidad a la cual se dirige. Segundo,

Los *argumentos por analogía*, en vez de multiplicar los ejemplos para apoyar una generalización, discurren de *un* caso o ejemplo específico a otro ejemplo, argumentando que, debido a que estos dos ejemplos son semejantes en muchos aspectos, también son semejantes en otro aspecto más específico. (Weston, 1999, p.47)

Tercero, los argumentos de autoridad se mencionan porque nosotros no podríamos saber sobre todas las cosas del mundo, probablemente somos expertos en ciertos temas, pero en otros no; por lo cual el autor nos dice que tenemos que confiar en otros para que nos expliquen aquello que no sabemos y los referenciamos para apoyar nuestras afirmaciones. Finalmente, argumentos acerca de las causas dado que en ocasiones es importante conocer los efectos negativos o positivos de una situación, en este tipo de argumentos, un estudiante se puede apoyar de ejemplos.

Los argumentos son intentos de apoyar ciertas opiniones con razones, en este sentido un argumento es un medio para indagar; “No es un error tener opiniones. El error es no tener nada más” (Weston, 1999, p.13). Como ya se ha mencionado, el autor señala diferentes posibilidades para dar un argumento, lo cual le permite al estudiante tener un soporte en el despliegue de las

razones que ofrece para sustenta un determinado planteamiento, llevándolo a despertar su curiosidad para que indague más con el fin de llegar a una conclusión de la afirmación que tenga.

Proceso de escritura

La escritura es un proceso complejo, que requiere plantear un objetivo e identificar la intención comunicativa: ¿Para qué se escribe? ¿Qué se quiere expresar? ¿A quién?, teniendo en cuenta que la persona que escribe está permeada por una serie de pensamientos, de acuerdo con la sociedad en la cual está inmersa, que influyen de manera significativa en sus escritos, sin dejar de lado su interés por la lectura y la conversación, elementos que también enriquecen las producciones escritas. En este sentido, se asume “la escritura como un proceso, un proceso dinámico y abierto que parte de los conocimientos previos de los interlocutores y de las convenciones culturales. En este proceso dinámico se construyen la coherencia, la cohesión y la adecuación del texto” (Ramírez Bravo, 2010, p.122). Además, “los enfoques centrados en el proceso son de carácter explicativo y toman en cuenta al sujeto y sus dificultades de aprendizaje” (Ramírez Bravo, 2010, p.122), lo cual es fundamental en un proceso de enseñanza y aprendizaje que pretende generar conciencia de las tres etapas de escritura que han sido descritas por diversos autores: planificación, textualización y revisión, las cuales son sintetizadas por Ramírez Bravo y Camps de la siguiente manera:

La *Planificación* constituye “un proceso de contextualización de un tema de escritura, fase de disposición mental sistemática de recursos para adelantar la tarea” (Rodrigo y Batista, 1995: 185, (Ramírez Bravo, 2010, p. 133). Estos recursos, que cuentan con elementos paratextuales y metatextuales, le permiten al estudiante, tener una idea global del texto que pretende escribir y cuál podría ser su posible organización en cada uno de los párrafos.

La *Textualización* es un proceso mediante el cual, una serie de enunciados se articulan para conformar una entidad de orden superior: el texto. Es decir que, en este caso, el estudiante debe tener en cuenta qué tipo de texto va a escribir y asumir las reglas que le permitirán construirlo adecuadamente. En este caso, es pertinente mencionar con Beugrande que el concepto de “textualidad no es simplemente un conjunto de unidades teóricas o de reglas sino un logro humano en materia de hacer conexiones donde quiera que tengan lugar acontecimientos comunicativos” (como se citó en Ramírez Bravo, 2010, p. 133).

Adicionalmente, resulta necesario tener en cuenta que “La textualización de un texto argumentativo supone un trabajo sobre el léxico, la sintaxis, los instrumentos lingüísticos para marcar la conexión y segmentación, la modalización, así como la cohesión” (Camps, 2003, p.102).

Finalmente, la *Revisión* tiene en cuenta aspectos concernientes al contenido, la organización y el estilo, los cuales les permiten a los estudiantes corregir los problemas detectados para mejorar la redacción e incorporar o eliminar ideas que no son necesarias.

Escritura Creativa

La creatividad es un concepto que ha tenido diferentes enfoques por diversos autores a través de la historia. Sin embargo, solo fue reconocida por el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española en la edición de 1992. Serrano (2004) afirma “la creatividad ha existido siempre, es una habilidad del ser humano y, por lo tanto, vinculada a su propia naturaleza” (p.3).

Entre los autores mencionados anteriormente, se encuentran algunos pedagogos como Gardner (1999) o psicólogos como Bruner (1963) o Piaget (1964) quienes hablan de este concepto, desde el punto de vista educativo. Por ejemplo, Gardner, creador del concepto de inteligencias múltiples, define la creatividad de la siguiente manera:

La creatividad no es una especie de fluido que pueda manar en cualquier dirección. La vida de la mente se divide en diferentes regiones, que yo denomino “inteligencias”, como la matemática, el lenguaje o la música. Y una determinada persona puede ser muy original e inventiva, incluso iconoclasticamente imaginativa, en una de esas áreas sin ser particularmente creativa en ninguna de las demás. (Citado en. Esquivias Serrano, 2004, p.7)

En la escritura este término ha tomado gran relevancia, tanto así, que ahora se ofrecen cursos, talleres e incluso maestrías de escritura creativa. Según Gutiérrez (2015) la escritura creativa es: “Un conjunto de recursos y técnicas que ayudan al escritor a poner en orden sus ideas para poder expresarse de forma escrita gracias a un elemento muy importante, la creatividad (p.7)

Por otra parte, Duclaux (1993) menciona en su libro: *Escritura Creativa, Técnicas para liberar la inspiración y métodos de redacción*, la importancia de reconocer que tenemos dos hemisferios en el cerebro, que nos permite desarrollar diferentes habilidades. De acuerdo con el perfil que cada persona presenta, se puede considerar que existen unas más hábiles que otras en ciertas tareas, dependiendo de cuál sea el hemisferio predominante en su cerebro. Sin embargo, para el hemisferio menos predominante, una persona puede desarrollar actividades de manera consecutiva, de tal manera, que vea el progreso en aquellas habilidades en las cuales no es ágil.

Teniendo en cuenta lo anterior, el autor considera que todos somos capaces de escribir de manera creativa, lo importante es saber qué técnicas implementar para encontrar las ideas, puesto que, es una de las tareas más difíciles, cuando se empieza a escribir. En sus palabras “Se trata de escribir en el más noble sentido del término: de componer, de crear. Y el problema de fondo es el de la inspiración; el punto en el que el arte de escribir, toca íntimamente el arte de pensar” (Duclaux, 1993, p.11).

Por otro lado, Gianni Rodari, escritor y pedagogo italiano, resalta que “El lenguaje general y la escritura son elementos esenciales para el desarrollo, la educación y la formación del hombre” (Rodari, 1973: 14). En su libro *Gramática de la fantasía*, destaca diferentes posibilidades que se pueden explorar para darle distintos usos a la palabra que va desde su producción oral hasta la escrita.

En su propuesta se encuentran varias técnicas para trabajar con los estudiantes en el arte de inventar historias. De las presentadas en su libro, hay dos que son interesantes, porque se pueden implementar como un factor motivacional para que las estudiantes argumenten de manera escrita; entre ellas: *La piedra en el estanque* y *Qué pasaría si...*

Por un lado, para definir la técnica *La piedra en el estanque* hace una analogía con respecto a lo que sucede en la mente cuando se menciona una palabra y lo compara con el lanzamiento de una piedra en un pozo: se emiten ondas, se hacen asociaciones y se entrelazan un sin fin de palabras e ideas. En sus palabras:

Una palabra, lanzada a la mente por azar, produce ondas superficiales y profundas, provoca una serie infinita de reacciones en cadena, que involucran en su caída sonidos e imágenes; analogías y recuerdos; significados y sueños, en un movimiento que tiene que ver con la experiencia y la memoria; la fantasía y el inconsciente, y que se complica por el hecho de que la mente misma no asiste pasiva a la representación, sino que interviene en ella continuamente, para aceptar y rechazar, relacionar y censurar, construir y destruir. (Rodari, 1999, p. 18)

Por otro lado, la técnica denominada *¿Qué pasaría si...?* hace alusión a la capacidad que tienen los niños para crear hipótesis. Esta técnica parte de una pregunta, en la que es importante

establecer un sujeto y un predicado; como menciona el autor, se trata de establecer una relación directa entre la fantasía y la realidad.

En conclusión, Rodari expone una serie de técnicas que pueden ser útiles en las clases, si el objetivo principal es construir historias o motivar las estudiantes para empezar un tema nuevo. Pues como se mencionó en los párrafos anteriores, estas técnicas evocan recuerdos, se ejercita la memoria porque se entretienen palabras, conceptos, imágenes, sonidos, que posibilitar que las estudiantes accedan a otros niveles creativos.

Secuencias didácticas

Una secuencia didáctica es una serie de acciones que están conectadas entre sí y que tiene como propósito generar un aprendizaje significativo en los estudiantes. Según Camps (1995), la secuencia didáctica es una composición (oral o escrita) que tiene tres fases preparación, producción y evaluación. La primera consiste en la preparación del estudiante para recibir nuevos conocimientos a través de diferentes herramientas que le ofrezca el docente, el segundo es la parte donde los estudiantes escriben el texto y finalmente la evaluación dará cuenta si se llevaron a cabo los objetivos planteados inicialmente.

Por otro lado, Ramírez Bravo dice que las secuencias didácticas conforman un conjunto de talleres destinados a aprender a escribir un género discursivo (Ramírez Bravo, 2006). En este sentido responden a unos criterios básicos, tales como:

La disposición de los talleres, las actividades y los ejercicios siguen un orden gradual y progresivamente facilitan resolver las dificultades de los estudiantes y la interiorización de las características del texto.

En la secuencia didáctica se asume que todo niño está en condiciones de elaborar cualquier tipo de texto en la medida en que se le proporcione los instrumentos comunicativos y lingüísticos adecuados.

Los estudiantes saben desde el comienzo, para qué y por qué están trabajando; desarrollan procesos metacognitivos que les permite la concienciación de sus alcances y de sus limitaciones en el proceso y la enseñanza se instaura en un marco de argumentaciones constantes. (Bravo, Didácticas de la lengua y la argumentación escrita, 2010)

Teniendo en cuenta las posturas de Camps y Ramírez es pertinente trabajar la secuencia didáctica dado que el trabajo se hará de manera procesual, generando en los estudiantes conciencia del para qué y por qué están trabajando la argumentación escrita.

Capítulo 3

Diseño metodológico

Paradigma de investigación

Este proyecto se enmarca en el paradigma crítico- social que consiste en un modelo de acción que tiene los siguientes principios: conocer y comprender la realidad como praxis, unir teoría y práctica, orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano y proponer todos los integrantes incluyendo el investigador hacia el autorreflexión (Popkewitz, 1988). En este sentido, la investigación le permitirá al docente generar nuevas prácticas a partir de la reflexión de las mismas, dando paso a la construcción del conocimiento con sus estudiantes.

Enfoque de investigación

El proyecto tuvo un enfoque cualitativo que se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas habladas o escritas y la conducta observable (S.J Taylor, 1984). Desde un inicio se seleccionó una población en un contexto educativo, se identificó un problema a través de diarios de campo en el cual se registraban las interacciones que las estudiantes tenían con sus compañeras, docentes y las relaciones que existían entre el aprendizaje y enseñanza en torno a un determinado tema, en este caso concreto “La escritura argumentativa” lo cual requirió de una descripción detallada de los sucesos para observar el progreso de las estudiantes. Finalmente cabe resaltar que, aunque el enfoque es cualitativo, está apoyado de datos y cifras cuantitativas para el análisis de la información.

Tipo de investigación

Teniendo en cuenta lo anterior, el tipo de investigación que va acorde con el propósito planteado es la investigación acción, definida como el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de acción dentro de la misma (Elliot, 2000). Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas (Elliot, citado por Arnal, 1992). De acuerdo con esto, fue pertinente para el proyecto ya que las acciones iban encaminadas a superar un problema que se identificó a través de un periodo previo de observación con las niñas del curso 505; en este caso, la argumentación escrita. Llevando al docente a una reflexión constante de sus prácticas en el aula, para reconocer si las estrategias implementadas son las más adecuadas para llegar a la solución del problema.

Población

El trabajo de investigación se realizó con las estudiantes del grado 405 de la jornada mañana conformado por 39 niñas entre los 9 y 10 años de edad. Sin embargo, al cambiar de grado, 3 niñas perdieron el año y cinco se retiraron del colegio quedando un total de 31 estudiantes.

Muestra

La muestra pertinente para esta investigación está conformada por 29 niñas del curso 505 que han estado durante todo el proceso y de las cuales se recibió diligenciado el formulario de consentimiento informado.

Técnicas e instrumentos

Los instrumentos que sirvieron en la recolección de datos fueron los siguientes:

Diario de campo: es una herramienta fundamental que ha estado presente desde el inicio del proceso, allí se describen algunas situaciones que suceden en el aula en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje e interacciones de las estudiantes y estrategias de enseñanza, entre otros.

Entrevistas aplicadas a la docente de español y a la directora de curso: dieron cuenta de las fortalezas y debilidades de las estudiantes en el área de español, especialmente en sus procesos de argumentación.

Guías para las estudiantes: dieron cuenta del trabajo en clase y del proceso de la escritura argumentativa durante la aplicación del proyecto.

Unidad de análisis

Una vez se ha confrontado el referente teórico y el dato empírico recogido se ha establecido como unidad de análisis *La argumentación escrita*. Para lo cual, es importante considerar la argumentación como la exposición de una tesis controvertida, el examen de sus consecuencias, el intercambio de pruebas y buenas razones que la sostienen y una clausura bien o mal establecida (Toulmin 1984 [1958], (Bravo, Didácticas de la lengua y de la argumentación escrita, 2010).

Categorías de análisis

La unidad de análisis caracterizada anteriormente, se subdivide en cuatro categorías:

La primera categoría hace referencia a la Estructura argumentativa, la cual identificaremos a partir de ahora como **EAR**, compuesta de la subcategoría de Argumento básico (**ba**), la cual está conformada por un fundamento y la conclusión mediados por la garantía (Correa Medina et al., 1999, p.33)

La segunda categoría hace referencia a las estrategias para producir textos argumentativos (**ETA**), compuesta por tres subcategorías: Estrategias para alcanzar el sentido y recordarlo (**es**), Estrategias de elaboración de argumentos (**ea**) y Estrategias para la producción textual (**pt**). Estrategias que surgen a partir de las estrategias cognitivas de las cuales hace mención Ramírez Bravo.

La tercera categoría hace referencia a los Tipos de argumentos (**TDA**) compuesta de tres subcategorías: Por ejemplificación (**ej**), Por analogía (**an**), De autoridad (**au**), Por causación (**ca**). Esta categoría surge del planteamiento que hace Anthony Weston en su libro Las claves de la argumentación, quien considera que dar un argumento significa ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo a una conclusión (Weston, Las claves de la argumenatción, 1987) para lo cual ofrece diferentes tipos de argumentos, de los cuales han sido escogidos cuatro para esta investigación.

La última categoría hace referencia a la escritura creativa (**ESC**) y está conformada por la subcategoría Motivación (**mo**) dado que esta, fue un elemento que sirvió para dar apertura a las clases. En su implementación se tuvieron en cuenta algunas estrategias que Gianni Rodari describe en su libro Gramática de la fantasía para ayudarles a sus estudiantes a crear historias y algunas técnicas que explica Timbal Declaux basado en las funciones del cerebro.

Matriz categorial

UNIDAD DE ANÁLISIS	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES DE LOGRO
Argumentación escrita	Estructura argumentativa EAR	Argumento básico ab	El texto cumple con el esquema lógico: Fundamento, conclusión y garantía.
	Estrategias para producir textos argumentativos	Estrategias para alcanzar el sentido y recordarlo.	Reconoce sus puntos de vista o situaciones específicas recurriendo a sus

	ETA	Es	conocimientos previos.
			Predice y formula hipótesis.
		Estrategias de elaboración de argumentos. Ea	Reconoce, identifica o admite la existencia de un problema.
		Estrategias para la producción textual. Pt	Planifica, textualiza y revisa su texto.
	Tipos de argumentos TDA	Por ejemplificación Ej	Utiliza de manera adecuada los diferentes tipos de argumentos (ejemplos, analogías, autoridad y causas) según la tarea.
		Por analogía En	
		De autoridad Au	

		Por causación	
		Ca	Utiliza diferentes argumentos que pueden ser jerarquizados según lo requiera el proceso comunicativo.
	Escritura Creativa ESC	Motivación Mo	Utiliza imágenes y dibujos como estímulo en la elaboración de sus escritos.
			Utiliza diferentes recursos y técnicas que le permiten expresarse de una manera más fácil.
			Redacta historias como base de un tema que luego será argumentado.

Capítulo 4: Trabajo de campo

Teniendo en cuenta lo planteado por Escudero (1990) este trabajo de investigación se llevó a cabo en cinco fases, con el fin de mejorar la argumentación escrita a través de la escritura creativa en las estudiantes del grado 505 de la jornada mañana del LFMN. A continuación se dará cuenta de cada una de ellas:

Fase diagnóstica

En esta fase se realizó un proceso de observación con el fin de caracterizar la población; para ello, se aplicó una encuesta a las estudiantes quienes junto a sus padres respondieron una serie de preguntas enfocadas en conocer sus características sociodemográficas y académicas (Anexo 1).

Por otro lado, para identificar y delimitar el problema de investigación se hicieron una serie de observaciones que fueron registradas por medio de los diarios de campo, la Prueba Saber de tercero del primer semestre del 2016 (Anexo 3) y un taller de escritura (Anexo 4). Teniendo en cuenta las características de la población y el plan de estudio del grado con miras a identificar el nivel de desarrollo de las competencias escriturales. Además de hizo una encuesta a la docente de español (Anexo 2) y una entrevista al docente en formación, quienes describieron cuales eran las mayores fortalezas y debilidades de las estudiantes en esta área. Esta fase ha sido ampliamente descrita en los primeros capítulos del presente documento.

Diseño de plan de acción

A través de las pruebas mencionadas anteriormente, se llegó a la conclusión de que las estudiantes debían trabajar más en su argumentación escrita. Teniendo en cuenta este problema,

se hizo una revisión documental para encontrar unos referentes y antecedentes teóricos que dieran cuenta de posibles soluciones. Dentro de las grandes categorías encontramos el concepto de argumentación, estrategias didácticas, escritura creativa y secuencia didáctica.

A partir de allí se diseñó una propuesta pedagógica mediada por las secuencias didácticas, las cuales se describirán más adelante de manera detallada.

Fase de implementación del plan

En esta fase, se aplicaron cuatro secuencias didácticas que tuvieron como objetivo desarrollar la escritura argumentada de las estudiantes; en un periodo entre el segundo semestre del 2017 y el primer semestre del 2018.

Fase de acopio de información y evidencias

Con el fin de recolectar y analizar la información de las estudiantes, al inicio del proyecto se hizo una reunión con los padres de familia quienes dieron su permiso a través de un documento que en investigación es llamado consentimiento informado (Anexo 5) este documento nos permite tomar las muestras de las niñas a quienes sus padres han dado el permiso de participar en el proyecto de investigación. En este sentido, se tomaron sus trabajos y los diarios de campo para hacer un seguimiento de los procesos de escritura argumentativa de las estudiantes.

Al finalizar esta fase, se cumple el segundo objetivo específico, que consiste en diseñar y aplicar una propuesta didáctica mediada por la escritura creativa para el desarrollo de la argumentación escrita de las estudiantes.

Fase de reflexión y producción del documento escrito

En esta última etapa del proyecto de investigación, se encuentra un análisis detallado de lo que sucedió en la propuesta de intervención, para ello se tuvieron en cuenta tres categorías. La primera categoría denominada Estructura Argumentativa (**EAR**), compuesta por la subcategoría

Argumento básico (ab). La segunda categoría Estrategias para Producir Textos Argumentativos (**ETA**), compuesta por las subcategorías *Estrategias para alcanzar el sentido y recordarlo (es)*, *Estrategias de elaboración de argumentos (ea)* y *Estrategias para la producción textual (pt)*. La tercera categoría Tipos de Argumentos (**TDA**) compuesta por las subcategorías *Por ejemplificación (ej)*, *Por analogía (an)*, *De autoridad (au)*, *Por causación (ca)* y finalmente la categoría de Escritura Creativa (**ESC**) compuesta por la subcategoría *Motivación (mo)*. Con el fin de hacer una evaluación, para saber qué tan pertinente fue la propuesta para las estudiantes y cuáles estrategias se pueden mantener o mejorar, de acuerdo a la respuesta que ellas hayan tenido en su implementación.

Intervención

Se desarrollaron cuatro secuencias didácticas para mejorar la argumentación escrita de las estudiantes. Las dos primeras se enfocaron en sensibilizar a las niñas del por qué es importante la argumentación y a partir de allí dar respuesta o justificar desde el punto de vista personal a temas filosóficos como la mentira y la felicidad; las cuales se describirán a continuación:

La primera secuencia denominada “*La argumentación a partir de la experiencia personal -la mentira y el engaño*” se llevó a cabo en cuatro sesiones tomando como recurso creativo el esquema. En la primera sesión, se dio la apertura al tema con miras a identificar por qué es importante la argumentación en la escritura, por consiguiente, las estudiantes dieron respuesta a preguntas como: ¿Qué es un argumento? y ¿Por qué es importante argumentar?, a partir de sus conocimientos previos. Compartiendo sus respuestas en una socialización, que dio paso incluso a pequeñas dramatizaciones de lo que las niñas entendían por argumentación, concluyendo esta parte con la aclaración del concepto y una definición propuesta por la docente. La segunda sesión, tuvo como propósito, identificar la forma en que las estudiantes argumentaban sus puntos

de vista, reconociendo al mismo tiempo el punto de vista de los demás a través de un cuadro que proponía cuatro preguntas: ¿Mientes a veces? ¿Te acuerdas de alguna vez que lo hayas hecho y el motivo porque lo hiciste? ¿Es lo mismo mentir que engañar? ¿Puede uno engañarse a sí mismo? La idea era que las estudiantes aparte de sus opiniones personales, les preguntaran a dos compañeras más, con el fin de llegar a una conclusión del tema. En la tercera sesión, se hizo una reescritura de los cuadros con un elemento adicional y es que las niñas leyeron un cuento llamado Juan, el cual hacía alusión al tema trabajado. En la última sesión, se hizo nuevamente un trabajo por grupos, para proponer las respuestas más acertadas a cada una de las preguntas.

La segunda secuencia denominada “*La argumentación a partir de la experiencia personal - ¿Qué es la felicidad?*”, se llevó a cabo en cinco sesiones tomando como estrategias de escritura creativa los dibujos, el collage y la piedra en el estanque. En la primera, segunda y tercera sesión se hicieron una serie de actividades, en las cuales se identificaron los conocimientos previos de las estudiantes sobre el concepto de felicidad, a través de un dibujo, y luego se hicieron una serie de reflexiones en torno a unas preguntas que se le propusieron a las estudiantes, en comparación al cuento el príncipe feliz, teniendo en cuenta que, las niñas tuvieron que hacer reescritura de sus respuestas. En la tercera sesión, se reconoce el aviso publicitario como un elemento de persuasión, se hace un análisis de cómo muchos avisos nos venden una idea de felicidad equivocada y al final en la quinta sesión, las estudiantes elaboran de manera creativa avisos publicitarios de cómo ellas venderían la idea o el concepto de felicidad y cómo podemos ser críticos y reflexivos ante estas.

En las dos últimas secuencias se hizo un trabajo de producción donde las estudiantes trabajaron temas como *El bullying* y *Las tareas*. En ambas las estudiantes tomaron posturas del por qué estaban a favor o en contra de cada una de ellas, haciendo uso de estrategias creativas

como la creación de historias, ¿Qué pasaría sí...? y constelación de palabras; teniendo en cuenta el uso del párrafo, los tipos de argumento, la importancia de una buena redacción y la estructura de una carta formal, dado que uno de los propositivos finales de la postura en favor o en contra de las tareas era redactar una carta de petición, argumentando el por qué se deberían implementar o no las tareas en el Liceo Femenino.

Capítulo 5

Organización y análisis de la información

La información recolectada para hacer el análisis de esta investigación se dio en el contexto del curso 505 de la jornada de la mañana del LFMN. Dentro de los documentos se encuentran los trabajos realizados por las estudiantes en cada una de las secuencias didácticas, los diarios de campo y la encuesta realizada a la docente Ana Díaz. Los datos recogidos como ya se había mencionado anteriormente dan cuenta de los procesos que se llevaron a cabo para responder al mejoramiento de la **argumentación escrita**.

Para ello se hace un seguimiento en los procesos de las estudiantes en las siguientes categorías: la primera categoría denominada Estructura Argumentativa (**EAR**), la segunda categoría Estrategias para Producir Textos Argumentativos (**ETA**), la tercera categoría Tipos de Argumentos (**TDA**) y finalmente la categoría de Escritura Creativa (**ESC**).

Estructura Argumentativa (EA)

Argumento básico

Esta categoría compuesta por la subcategoría *Argumento básico* (**ab**) da cuenta de una estructura de argumento desde la perspectiva de Stephen Toulmin reorientado de la siguiente manera:

Fundamento y la conclusión mediados por la garantía entendidos de la siguiente manera; conclusión como la exposición del problema con una afirmación o tesis a la que se quiere llegar. Razones o fundamento (Ground) proporcionan elementos de juicio que ayudan a tomar

una decisión ante la conclusión que se presenta y garantía o justificación apoya las razones que se esgrimen para sustentar la conclusión. (Correa Medina et al., 1999, p.33)

Esta subcategoría estuvo presente durante todo el proceso y se evaluó de la siguiente manera de mayor a menor logro: *Alto* para las estudiantes que cumplieron a cabalidad con el esquema lógico: Fundamento, conclusión y garantía. *Bueno* para aquellas que aunque tienen en el texto fundamento y garantía, no tiene una conclusión. *Satisfactorio* cuando cumple apenas con alguno de los requerimientos fundamento, conclusión o garantía y finalmente *Insuficiente* porque tiene dificultades para proponer un fundamento por ende no son claras las garantías ni la conclusión.

En la primera secuencia didáctica se le propone a las estudiantes dar respuesta a las siguientes preguntas: 1. ¿Mientes a veces? ¿Te acuerdas de alguna vez que lo hayas hecho y el motivo porque lo hiciste? 2. ¿Qué es mentir? 3. ¿Es lo mismo mentir que engañar? Si o no y ¿por qué? 4. ¿Puede uno engañarse a sí mismo? ¿De qué manera?, dando respuesta a estas preguntas de manera individual, para luego compartirlas en grupo con el fin de llegar a una conclusión colectiva. Para cumplir con el propósito de esta subcategoría, se tomó como muestra las preguntas 1 y 4 dado que en ellas, es donde las niñas tienen que argumentar. Como resultado de sus respuestas se encontró que el 3% fue insuficiente, el 45% fue satisfactorio y el 52% bueno.

Por ejemplo, una de las estudiantes que están en insuficiente es la estudiante E27 quien hace una afirmación pero no son claras sus garantías. Ella respondió en la pregunta 1: “*si porque mi mama me dice que si lla saque a mi pero y le digo que si [sic]*” (Anexo 6). Es claro que la estudiante está haciendo una afirmación pero sus razones no son claras. Por otro lado, una de las respuesta satisfactorias es realizada por la estudiante E4, quien tiene un fundamento en la pregunta 1 basado en la palabra (Creo) pero su garantía no es muy clara, aunque cumple con estos dos requisitos “*creo que si no me acuerdo pero si lo ise creo que fue para que no me*

regañen [sic]”. En la pregunta 4 la misma estudiante solo escribe un fundamento pero la garantía no es muy clara “*yo me puedo engañar a mi misma diciendo no puedo y se que puedo también diciendo cosas que noson pero yo creo otra cosa [sic]*” (Anexo 7). Por lo tanto, la estudiante en los dos casos, solo cumple con uno de los requerimientos de un argumento básico.

En la segunda unidad didáctica las estudiantes tuvieron que dar respuesta a 6 preguntas, de las cuales se tomaron las siguientes preguntas para analizar si estas tenían un argumento básico:

1. ¿Se puede ser feliz sabiendo que otros sufren? Si o no y ¿por qué? 2. ¿Podrá existir un día en que nadie sufra? Si o no y ¿por qué? y la 4. ¿Podrá existir un día en el que uno sea completamente feliz?

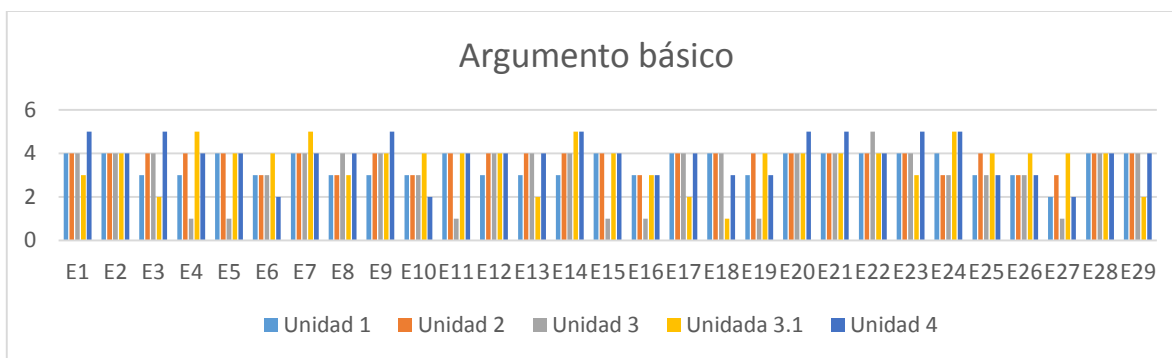
Como resultado de sus respuestas, se encontró que el 17% fue satisfactorio y el 83% fue bueno. Es interesante como E2 se pone en los zapatos de los demás para sustentar la respuesta de la primera pregunta “no porque me daría mucho pesar estaría yo más triste que esa persona porque la persona está sufriendo mucho [sic]” (Anexo 8), mientras que E7 sustenta la segunda pregunta desde una perspectiva política “si porque cambian de presidente [sic]” y a la cuarta diciendo “cuando aiga un presidente bueno y ayude a los pobres [sic]” (Anexo 9). Por otro lado, E8 en la pregunta uno y dos hace una afirmación pero las garantías no son claras, mientras en la cuarta pregunta la garantía hace referencia al presidente pero falta más sustento (Anexo 10).

En la tercera unidad didáctica, las estudiantes escribieron sus posturas frente a lo que pensaban sobre el bullying, dando respuesta en una de las sesiones a preguntas como: ¿Consideras que alguna vez has hecho bullying? Si o no y ¿por qué? ¿Consideras que alguna vez te han hecho bullying? Aquí encontramos que el 21% de las estudiantes no presento la prueba, el 17% fue satisfactorio, el 59% fue bueno y por primera vez un 3% fue alto, es decir que la E22 cumplió a cabalidad con el esquema lógico: Fundamento, conclusión y garantía.

En otra sesión de esta tercera unidad didáctica y a modo de ejercicio la docente designo unas estudiantes para que estuvieran de acuerdo con el bullying y otras para que estuvieran en contra. En esta actividad se puede ver que, la estructura de argumento básico es el 14% insuficiente, el 14% satisfactorio, el 51% bueno y el 14% alto.

En la última secuencia didáctica las estudiantes escribieron si estaban a favor o en contra de las tareas. Para este fin, se diseñó una guía con las siguientes preguntas ¿Por qué las estudiantes del curso 505 deberían hacer tareas? Y ¿Por qué las estudiantes del 505 no deberían hacer tareas? A cada una de las preguntas, ellas debían escribir seis argumentos. De acuerdo a sus respuestas, eligieron una de las dos posturas, para redactar una carta al rector pidiendo que se implementaran o eliminaran las tareas de la institución. Como resultado a este ejercicio el 5% fue insuficiente, el 13% fue satisfactorio, el 60% fue bueno y el 5% fue alto.

En un principio la mayoría de niñas estuvieron en contra de las tareas, sin embargo, fue curioso como algunas cambiaron de opinión al escuchar a la docente titular. Lo cual se muestra en el diario de campo No 25 *“Al pasar a la actividad de las tareas donde las estudiantes tenían que dar su postura si estaban de acuerdo o no con estas, muchas de las estudiantes dijeron que no. Sin embargo, la docente titular intervino e hizo de nuevo la misma pregunta a algunas estudiantes, dado que a ella le causaba curiosidad que algunas niñas decían que estaban de acuerdo con las tareas pero no las hacían. Recalcando la importancia de ser coherentes con el discurso; ella dice “una persona no puede decir que son importantes las tareas si no las hace”. También le pregunta a las estudiantes que no están de acuerdo con las tareas y les dice a ellas que deben tener argumentos de peso para sustentar sus puntos de vista”* (Anexo 11). En este sentido, la opinión de los adultos que representan figuras de autoridad es importante para las niñas, pues este sirve de referente a la hora de argumentar un tema.



La gráfica anterior muestra el nivel de desarrollo que se tuvo en **ab** durante las cuatro secuencias didácticas de las 29 estudiantes que se escogieron para hacer el análisis de datos. La gráfica nos muestra un nivel de desarrollo de 1 a 5, lo cual significa: 1 para las estudiantes que no participaron en la actividad, 2 insuficiente, 3 satisfactorio, 4 bueno y 5 malo.

Para concluir esta categoría, es posible afirmar a partir de la gráfica, que la mayoría de las estudiantes en los ejercicios realizados, desde la primera hasta la cuarta secuencia didáctica pueden tener en su argumento básico, un fundamento y una garantía pero aún les cuesta llegar a una conclusión. Solo 11 estudiantes lo lograron (E1, E3, E4, E7, E9, E14, E20, E21, E22, E23, E24), lo cual se considera un avance porque se pudo ver el progreso y el interés de ellas al proponer diferentes argumentos a cada uno de los cuestionamientos que se les propuso.

Estrategias para producir textos Argumentativos (ETA)

La segunda categoría Estrategias para Producir Textos Argumentativos (**ETA**) compuesta por tres subcategorías, que se mencionarán a continuación:

Estrategias para alcanzar le sentido y recordarlo

Para empezar con la primera estrategia denominada *Estrategias para alcanzar el sentido y recordarlo (es)*, pretende identificar si las estudiantes reconocen sus puntos de vista o situaciones específicas recurriendo a sus conocimientos previos y si predicen o formulan hipótesis.

En la primera unidad didáctica, las estudiantes recurren a sus conocimientos previos, dando cuenta de lo que ellas conocen como argumento. De acuerdo a lo que las estudiantes plasman en sus cuadernos acerca de ¿Qué es argumentar?, algunas asocian este concepto como sinónimo de conflicto que en ocasiones se resuelve y en otras no, para otras niñas es una forma de defenderse o dar razones para que no las culpen de algo, lo cual, se puede evidenciar en el diario de campo No 11 (Anexo 12). Las niñas no están muy lejos de la realidad, pues aunque la argumentación no está asociada necesariamente con un conflicto, si tiene una pregunta problema o una afirmación la cual se sustenta a través de razones; Por lo tanto, se puede decir que “la argumentación tiene una cara cognitiva: argumentar es ejercer un pensamiento justo” (Ramírez Bravo, Didácticas de la lengua y la argumentación escrita, 2010, p.161).

En la segunda unidad didáctica, las estudiantes recurren a sus conocimientos previos para conceptualizar la idea que tienen por felicidad. Para lo cual se les pide a las estudiantes que realicen un dibujo acompañado de una frase que haga alusión a este concepto.

Al revisar sus trabajos se encontró que E6, E7 y E15 consideran que solo el dibujo es necesario para dar a conocer el concepto de felicidad (Anexo 13), mientras las 26 estudiantes restantes, aparte del dibujo, escriben una frase con la cual definen este concepto. La mayoría de ellas, hacen alusión a la felicidad cuando comparten con sus amigos o familiares, también lo asocian desde el punto de vista religioso. Por ejemplo E8 dice “La felicidad es alegría algo para compartir con las personas que amo, compartir con mis amigos que amo ayudar a las personas que amo, compartir con toda mi familia ayudarla, ayudar a mis amigas, y familiares [sic]”. E2 dice: “felicidad es un regalo de dios, y también es una emoción que nos da a todos por ejemplo vemos una persona brava y al rato se pone feliz a todos nos da la felicidad y la felicidad es una de las emociones más importantes. Nunca pierdas la alegría, la emoción más importante Todos

morimos de felicidad, mi corazón [sic]”. Por último, E28 dice: “Para mi felicidad es sentir la gracia de Dios es sentir esa alabanza y es mucho más que eso, sino que no sé cómo explicar pues casi nunca lo he sentido, yo me siento feliz cuando mi mamá me abraza o alguien me sonrío [sic]”. Estas tres últimas encontradas en el (Anexo 14), nos muestran que para las estudiantes fue sencillo explorar sus conocimientos previos a partir de un dibujo.

En la tercera unidad didáctica, las estudiantes recurren a sus conocimientos previos para decir ¿Qué es el bullying? y ¿Qué es un párrafo? Además hicieron hipótesis a través de la actividad ¿Qué pasaría si..? Pero esta se explicará más adelante, teniendo en cuenta que fue una estrategia de escritura creativa para que las estudiantes argumentarán sobre este tema.

Acerca del bullying las estudiantes dieron a conocer sus conocimientos previos de manera oral y escrita. Por ejemplo E2 dice “es como hacer sentir mal a otra persona [sic]”, E25 dice “una persona que insulta a otra por su personalidad y raza [sic]”, E13 dice “es una palabra que trae encerrado todo sobre el mal, una persona que le hace daño a otra porque le cae mal, por su color de piel o se desquita con las personas porque algo le paso en la casa [sic]” estos registros se encuentran en el diario de campo No 20 (Anexo 15), junto a otras intervenciones que hicieron las estudiantes sobre el tema. En los textos escritos las estudiantes mencionan las diferentes formas de hacer bullying y sus posibles consecuencias por ejemplo E28 dice “cuando le hacemos el mal a otra persona pero no solo una vez sino más y también me parece que cuando hacemos esto estamos matando a esa persona o personas [sic]” (Anexo16). Aquí las estudiantes también exponen sus conocimientos previos sobre el tema.

Acerca del párrafo varias estudiantes hicieron sus intervenciones pero todas fueron muy parecidas a la de E28 quien dice que “un párrafo es un conjunto de oraciones sobre un mismo tema que tiene un punto y aparte [sic]”.

En la última unidad didáctica las estudiantes recurrieron a sus conocimientos previos para hablar de la carta. *¿Qué es una carta?* E20 dice: *“A través de la carta podemos enviar un mensaje [sic]”*, E23 dice: *“A través de la carta podemos expresar sentimientos [sic]”* E20 vuelve a intervenir y dice *“debemos tener en cuenta que la carta tiene algunas partes como la fecha, el saludo, el cuerpo de la carta y una despedida [sic]”*, otras niñas intervienen, pero hacen alusión a lo mismo que la carta debe llevar un mensaje, luego vuelvo y les pregunto *¿Cuál es el propósito de la carta?* Y una de las estudiantes responde *“a través de la carta podemos hacer una invitación, por ejemplo una invitación a comer [sic]*, diario de campo No 26 (Anexo 16).

En conclusión, el 100% de las estudiantes recurren a sus conocimientos previos para responder a las preguntas que hace la docente para este propósito, antes de abordar un tema para su argumentación. Además de servir como estrategia argumentativa, Ausubel plantea:

El aprendizaje del alumno depende de la estructura previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por “estructura cognitiva” al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee de un determinado campo del conocimiento, así como su organización. (Ausubel, 1983)

Es decir que los conocimientos previos también hacen parte del aprendizaje significativo. Por lo cual es indispensable en las clases, ya que, a través de ellos, se identificaron los conceptos que manejaban las estudiantes frente a los temas que se iban a trabajar para hacer su posterior argumentación.

Estrategias para la elaboración de argumentos

En la segunda subcategoría *Estrategias de elaboración de argumentos (ea)*, se observó en las estudiantes si ellas reconocían, identifican o admitían la existencia de un problema. En las primeras dos unidades a pesar de que ellas tienen que dar argumentos a una serie de preguntas,

aún no hay conciencia de la existencia de un problema. Sin embargo, en las dos últimas unidades, las estudiantes a través de sus escritos dejan ver que el bullying es un problema social que les hace daño a las personas, incluso llevándolas al suicidio.

Un ejemplo de ello, es la postura que toma una de las estudiantes cuando se le propone a modo de ejercicio que estuviera de acuerdo con el bullying, a lo cual E28 responde “*profe pero por qué tenemos que estar de acuerdo con el bullying si yo no estoy de acuerdo [sic]*” en este sentido, la estudiante expresa lo difícil que es para ella estar a favor de un tema del cual no lo está, es decir, de manera implícita ella reconoce que el bullying es un problema.

En la última unidad, algunas estudiantes reconocen las propiedades que tienen las tareas para fortalecer los procesos de aprendizaje. Sin embargo, algunas estudiantes argumentan por qué no están a favor de las tareas, viéndose esta como un problema u obstáculo para hacer otro tipo de actividades, como compartir con la familia o involucrarse en actividades extracurriculares que sean de gusto personal.

Estrategias para la producción textual

En la tercera subcategoría *Estrategias para la producción textual (pt)*, se tienen en cuenta tres fases fundamentales: la planificación, la textualización y la revisión de los escritos, teniendo en cuenta que, la escritura es vista como un proceso. La escritura es un proceso recurrente: los escritores descubren sus significados en el acto de escribir; las ideas adquieren forma en la dialéctica el curso entre las intenciones de escritor y las demandas del lector (Flórez, 1999).

Este proceso se evidenció en las primeras dos unidades pero solo se hizo con la textualización y la revisión de las respuestas a las preguntas que se le hicieron a las estudiantes. Lo cual le permitió a las niñas repensar sus ideas y mirar si aquello que estaba escrito tenía

sentido o no y si era necesario cambiar o modificar la respuestas. En algunos casos los cambios fueron significativos en otros se mantuvieron con los mismos escritos.

En la tercera unidad, las estudiantes crearon un cuento acerca del bullying, apoyadas en siete imágenes que mostraban diferentes situaciones a las cuales están expuestas las personas que son víctimas de esta problemática. En este ejercicio se hizo una planeación del cuento, teniendo en cuenta las características de los textos narrativos, por medio de las siguientes preguntas: 1. ¿Cuál es el título del cuento? 2. ¿Quién es el personaje principal? 3. ¿Quiénes son los personajes secundarios? 4. ¿Cuál es la situación inicial? 5. ¿En qué lugar ocurren los hechos narrados? 6. ¿Cuál es el nudo del conflicto? y 7. ¿Cómo se soluciona el conflicto?, después de hacer esta planeación hacen su primer borrador y su versión final.

Como resultado, el 3% de las niñas no consideró necesario hacer una planeación de sus escritos, el 31% planificó pero no textualizó ni revisó su texto, el 38% considera que es importante planificar y textualizar su escrito pero no tiene en cuenta las observaciones del docente para su revisión y solo el 28% planifica, textualiza y revisa su texto.

A continuación se presenta un ejemplo de E9, quien hace sus tres escritos, teniendo en cuenta las observaciones de la docente:

Liceo Femenino Mercedes Nariño
Curso 505 JM

Estudiante: Daniela Valentina Páez Montúez
Fecha: 28/02/2018

PRIMER BORRADOR

1. ¿Cuál es el título del cuento? Los de bullying Daniela y Alejandro
2. ¿Quién es el personaje principal? Daniela y Alejandro
3. ¿Quiénes son los personajes secundarios? Saca el amigo de Alejandro y el profesor
4. ¿Cuál es la situación inicial? Cuando Daniela y Alejandro entraron a 5 grado ellos se fueron en una a clases Daniela le dañado la vida imposible a Daniela
5. ¿En qué lugar ocurren los hechos narrados? en la escuela (colegio)
6. ¿Cuál es el nudo o conflicto? el primer día le quito un libro dos semanas después la siguieron por redes sociales al cuento más le arruina su almuerzo
7. ¿Cómo se soluciona el conflicto? una amiga de Daniela habla con el profesor y el profesor le dio una repulsa con la boca que era si no te quitan que te la agoran si no se lo agoran los demás

EVALUACIÓN DEL BORRADOR

Aspectos a evaluar	SI	NO
1. ¿Le pusiste un título a tu narración?	☒	☐
2. ¿Tu cuento tiene un inicio, un nudo y un desenlace?	☒	☐
3. ¿Tu cuento cumple con el propósito de los cuentos narrativos?	☒	☐
4. ¿Los personajes de tu relato se enfrentan a un conflicto?	☒	☐
5. ¿Le das solución al conflicto de tu relato?	☒	☐
6. ¿Tuviste en cuenta usar diálogos y descripciones en tu cuento?	☒	☐

Los de bullying Daniela y Alejandro

En el mundo hay muchos tipos de bullying en especial los de Alejandro y Daniela estas dos compañeros de aula son muy amigos porque se tienen cariño uno a otro cuando iban a entrar a 5 grado Alejandro le dio la vida imposible a Daniela

El primer día le quito uno de sus libros de matemáticas ya que ella estudiaba mucho y con su amigo Juan se la pasaron uno a otro ella decidió seguirlo hasta que vieron un profesor y le dieron el libro a Daniela dos semanas después decidieron seguirlo por redes sociales decidieron acabar con la reputación de ella

Al cuarto mes después decidió seguirla a la hora del almuerzo Daniela puso todo en una bandeja Alejandro se la hizo caer haciéndole sacudilla su amigo llamado Saca le avisó al profesor de lo que había pasado el profesor les dio una charla haciendo reflexionar a Alejandro y Daniela después se perdieron y fueron amigos por siempre Fin

¿ Que les dijo el profesor a Daniela y Alejandro para que reflexionaran?
¿ Que es la envidia para ti? ¿ Qué pasaría si el profesor no hubiera hecho nada?

En la cuarta unidad, las estudiantes llevaron a cabo estas tres fases de la siguiente manera: en la planificación se utilizó un taller para que las estudiantes escribieran cinco razones por las cuales ellas estaban o no de acuerdo con las tareas. De acuerdo con esta actividad, tenían que revisar y mirar, cuales argumentos tenían mayor peso, para defender una postura y escribirle una carta al rector; con la intención de que se implementaran o se eliminaran las tareas del colegio. Se hizo un primer borrador y con la revisión que hizo la docente, las estudiantes escribieron la versión final de la carta.

En este ejercicio, la mayoría de las estudiantes llevaron a cabo la planificación, textualización y revisión de los textos, teniendo en cuenta el propósito comunicativo. Exponiendo sus argumentos del por qué querían que se implementaran o no las tareas en la institución. Aparte de eso, pasaron algunas cosas curiosas, como por ejemplo: la estudiante E11 escribió mejor el borrador que la versión final, la E12 estuvo a favor de las tareas en la primera carta y en contra en la segunda, E13 en el primer borrador no tuvo en cuenta el propósito en la segunda si, E14 organizó mejor las ideas de una carta a la otra, aclara que no está en contra de las tareas pero que sería bueno que dejaran menos tareas, E22 en la primera versión de la carta estuvo a favor de la tareas pero en su versión final aunque recomendó dejar tareas, sus argumentos estuvieron más en contra de estas y E24 quien en su primer borrador no responde al objetivo de la actividad pero en su versión final si, aunque no es muy clara su conclusión (Anexo 18).

Liceo Femenino Mercedes Nariño
Curso 505 JM

Estudiante: Laura Valenzuela Puentes Montañez
Fecha: 28/07/2018

SEGUNDO BORRADOR

CREEMOS UNA HISTORIA....

Bullying entre Daniela y Alejandro

En el mundo hay muchos tipos de bullying, en especial los de Daniela y Alejandro ellos son dos compañeras de aula, son muy amigas porque se tienen envidia uno a otro cuando iban a entrar a sexto grado Alejandro le hizo la vida imposible a Daniela.

El primer día le quitó uno de sus libros de matemáticas ya que estudiaba mucho, Alejandro con su complice Juan, Daniela decidió seguir hasta que vio a un profesor y le contó que ellos le quitaron el libro y Alejandro se lo devolvió a Daniela.

Un día Juan una compañera de Daniela la vio llorar y le preguntó -amiga que pasa. Daniela le contó -Alejandro y Juan me están haciendo bullying. Ellas decidieron hablar con el profesor y le contó a Alejandro y Daniela le dijo -Si no te gusta que te hagan no sé lo que a los demás y ella se volvió amiga de Daniela.

Aspectos a evaluar		SI	NO
1.	¿Iniciaste tu cuento con mayúscula?		
2.	¿Pusiste punto al final de tus oraciones?		
3.	¿Empleaste palabras como entonces, luego, además, para conectar tus ideas de tu relato?		
4.	¿Tuviste en cuenta la ortografía?		
5.	¿Escribiste oraciones cortas con sentido?		

Tipos de argumentos (TDA)

La tercera categoría Tipos de Argumentos (**TA**), compuesta por las subcategorías: *Por ejemplificación (ej)*, *Por analogía (an)*, *De autoridad (au)* *Por causación (ca)*.

Por ejemplificación, por analogía, de autoridad, por causación

En la última unidad didáctica, se hizo pertinente mostrarles a las estudiantes que ellas podían argumentar a través de cuatro tipos de argumentos. Para ello, la docente les explicó en qué consistían. Luego las estudiantes hicieron un ejercicio que mostraba su nivel de comprensión frente al tema, el cual consistía en leer cuatro párrafos acerca de la tauromaquia; tres de ellos estaban a favor y uno en contra de lo que es considerado arte (Anexo 19). La idea era que las estudiantes leyeran cada uno de los párrafos e identificaran que tipo de argumento se encontraba en el texto. Como resultado, en **au** 23 estudiantes son acertadas, 4 no responden, 1 no acierta y 1 no presenta la actividad, en **ej** 24 estudiantes son acertadas, 4 no responden, y una estudiante no la presenta, en **an** 22 estudiantes son acertadas, 5 no responden, 1 estudiante no acierta y una no la presenta y en **ca** 23 estudiantes son acertadas, 5 no responden, y una no la presenta. De acuerdo con los resultados, se puede decir, que la mayoría de las estudiantes entendieron en qué consiste cada uno de los argumentos.

Para llevar a la práctica estos argumentos, se hizo otro ejercicio para que las estudiantes tuvieran más argumentos a la hora de escribir la carta al rector. Por consiguiente, las estudiantes debían tener su postura definida, si estaba a favor o en contra de las tareas, para escribir en una guía dada por la docente dos argumentos por cada uno de los argumentos presentados anteriormente **au**, **ej**, **an** y **ca** apoyando una de las dos posturas.

Como resultado, E1, E6, E7, E8, E10, E16 y E28 no entregaron la actividad a pesar de que se realizó en dos sesiones para escribir dos versiones de la guía teniendo en cuenta el

proceso de reescritura. De las 22 estudiantes que quedaron, en relación con **ej**, 14 estudiantes fueron acertadas con sus argumentos mientras que 8 no, en relación con **an** 10 hicieron argumentos por analogías y 12 no, en **au** 13 estudiantes acertaron y 9 no. Finalmente, en **ca** tenemos que 12 acertaron y 10 no. Por lo cual se puede concluir, que en la parte práctica se presentó un poco más de dificultad, aunque, las estudiantes dieron buenos aportes a través de diferentes argumentos que sustentaron sus afirmaciones. A continuación se presentan los siguientes ejemplos:

Argumentos mediante ejemplos:

1. ~~No estoy de acuerdo porque no hay un Profesor que me explique cuando tengo una duda.~~
2. ~~No estoy de acuerdo porque hay cosas que le alien las tareas.~~

En relación con **ej** la estudiante E22 nos da buenos argumentos del por qué no está a favor de las tareas.

Con **an**, la estudiante E5 al igual que E15, escribieron buenas analogías, las cuales están escritas a continuación porque no es muy legible la letra. Ellas dicen: E5: “-Aprendo a cumplir con mis actividades académicas, así como con mis responsabilidades de la vida. – A mi mamá le iba muy bien en el colegio por hacer tareas entonces a mí también me va a ir bien [sic]”

E15: “- Tareas en casa son importantes como lo es la práctica en el aula – es tan bueno el acompañamiento de la profe como de nuestros padres en el aula [sic]”

Las analogías anteriores se destacan de las demás porque las otras son parecidas a las que la docente dio como ejemplo en clase, cuando estaba haciendo la explicación de este tema, entre ellas la estudiante E9 quien escribe un argumento que puede ser muy débil.

Argumentos mediante analogías:

1. A mi me gusta hacer tareas y a mis amigas tambien
2. Yo hago tareas en casa y mis amigas tambien

En **au**, las estudiantes mencionan como argumento de autoridad a sus padres, tíos y profesores, personas que probablemente son figuras de autoridad en sus vidas cotidianas pero no son argumentos de autoridad respecto al tema, como por ejemplo, lo que escribe la estudiante E18

Argumentos de autoridad:

1. Mi tío me dice que las tareas son buenas
2. Mi mamá dice que si pongo atención en clase aprendo

En cambio, las estudiantes E11, E15 y E27 escriben argumentos de autoridad haciendo alusión a

Argumentos de autoridad:

1. las grandes conocimientos exigen los grandes dodores
2. del conocimiento de serate es Sergio petro quien obtuvo el mejor puntaje del ictes un nido en el segundo

figuras filosóficas
como Sócrates o
Aristóteles.

E15 “Las tareas en casa proponen al estudiante adquirir esfuerzo personal (Secretaria de educación de la anpe) [sic]”, E 27 “Las tareas en casa promueven el crecimiento cultural de cada niño (Organización de las naciones unidas) [sic]”

Argumentos de autoridad:

1. El Profesor dice que las tareas nos estresan.
2. La Profesora de ingles dice que las tareas nos cansa.

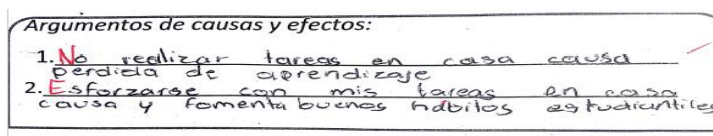
En los argumentos de **ca**, es curioso como una de las estudiantes, E22 que no estuvo de acuerdo con las tareas mencione que estas son malas porque generan dolor físico

Argumentos de causas y efectos:

1. Si asemos muchas tareas nos duele el brazo.
2. Si ago tareas me va a doler la cabeza.

Mientras que E5 y E20 argumentan lo contrario:

E5: “- Cuando hago tareas ejercito mi mente y adquiero otras cualidades – Haciendo las tareas repaso los temas, por eso cuando la profesora pregunta podemos contestar [sic]” y E20 dice:



Finalmente, es importante mencionar que, aunque las estudiantes no conocían estos tipos de argumentos de manera explícita, algunas estudiantes hicieron uso de argumentos por ejemplificación y de autoridad en clases anteriores, como se muestra con las estudiantes E7 y E22, quienes argumentan la pregunta 4 de la primera unidad didáctica con un argumento por ejemplificación o la estudiante E11, quien hace lo mismo en una intervención oral partiendo de la siguiente afirmación que hace alusión al bullying: una persona agrede físicamente *“Ella aparte de decir lo que piensa, da un ejemplo y dice que ella veía que a una de sus compañeras en el colegio donde estudia actualmente su hermano, la metían en la caneca de la basura y concluye diciendo que por este motivo una persona podría morir”* diario de campo No 20

En los argumentos de autoridad, una de las estudiantes me dice lo siguiente, un día que quería cerrar la ventana, para que las estudiantes vieran un vídeo acerca de los avisos publicitarios; “Cuando las niñas empezaron a ingresar, pregunte si les molestaba el sol que estaba dando a las niñas que estaban ubicadas al lado de la ventana. Una de las niñas se me acerca y me dice: la profesora de ciencias nos ha dicho que el sol es vitamina, en cambio otra niña me dice: es que a veces le da en los ojos a las niñas” este apartado se muestra en el diario de campo No 18, lo cual nos muestra que un docente es una figura importante y que sus palabras tienen peso y sirven como referente en los argumentos de las estudiantes.

Volviendo al ejercicio de las tareas cuyo objetivo era servir como soporte para tener los argumentos necesarios a la hora de redactar la carta, encontramos que la mayoría de las

estudiantes, solo se apoyaron en argumentos mediante ejemplos como se puede ver en la carta de

E8.

Saludo
Buenos días querido Coordinador Erik Arica Roncano
Te escribo Buenos días es para pedirte que
implentes las tareas gracias a que eso nos
ayuda a aprender más porque nos ayuda a
repasar el tema visto en la clase por ejemplo
si no entendemos alguien más nos puede
explicar digamos nuestros Padres o Familiares
Queremos así mismo aprender mucho más
muchas gracias por su atención

Escritura creativa (ESC)

La categoría de Escritura Creativa (EC), está compuesta por la subcategoría *Motivación (mo)*. Dado que esta, es un elemento importante que los docentes deben manejar en sus clases; ya que:

Contribuir a que los alumnos se sientan motivados para aprender implica la existencia en ellos de total claridad y coherencia en cuanto al objetivo del proceso de aprendizaje, que lo encuentren interesante y que se sientan competentes para asumir el reto. (Rodríguez, 2006, p.160)

Es por esta razón, que se han tomado como referentes a Rodari, quien propone unas técnicas que les ayudan a los estudiantes a crear historias y a Declaux, quien propone unas técnicas de escritura creativa, las cuales se consideran pertinentes para este estudio, como un factor motivacional.

En la primera unidad didáctica, se utilizó un esquema propuesto por la docente, para que las estudiantes aparte de responder las preguntas de forma individual, también les preguntaran a dos compañeras más para llegar a la conclusión de cada una. En la segunda secuencia didáctica se utilizó un dibujo para llegar al concepto de la felicidad. Según Declaux:

El esquema y el dibujo- Es un modo de representación de la realidad en dos dimensiones (e incluso en tres, si se le añade el efecto de perspectiva). Permite hacer la transición entre nuestro mundo de n dimensiones, y el mundo lineal de la escritura en una dimensión. Por este medio procederemos en dos tiempos: primero dibujar, esquematizar; a continuación, alinear este esquema a la escritura. (Declaux, 1993, p.96)

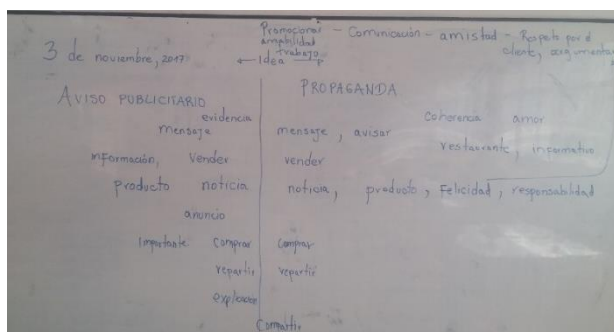
Dos tiempos, que se realizaron en cada una de las secuencias, puesto que las estudiantes empezaron con el esquema y el dibujo, y culminaron en la escritura; por un lado, de una serie de preguntas acerca de la mentira, por otro en la definición del concepto de felicidad.

En la segunda secuencia didáctica, también se habla con las estudiantes de cómo los avisos publicitarios nos llegan a vender una idea de felicidad engañosa. Dado que a través del marketing que se le hace a algunos productos, se generan necesidades donde no las había antes.

Para dar inicio a esta clase, se utilizó como factor motivacional la estrategia de Rodari llamada la piedra en el estanque, la cual se explicó en páginas anteriores. Esta estrategia como se muestra en la foto, fue efectiva para que

las estudiantes pensaran en palabras afines con el aviso publicitario y la propaganda.

Las cuales se usaron luego para argumentar qué tan pertinente era dejarnos llevar por estos avisos publicitarios en nuestra vida cotidiana.

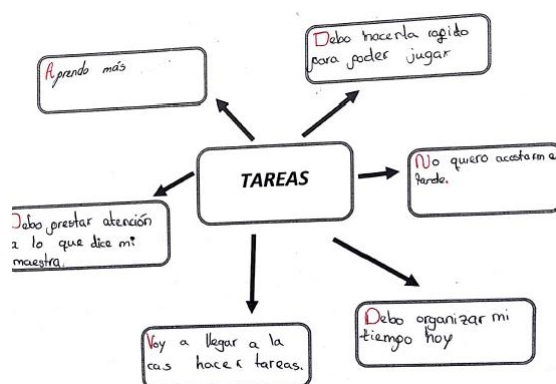
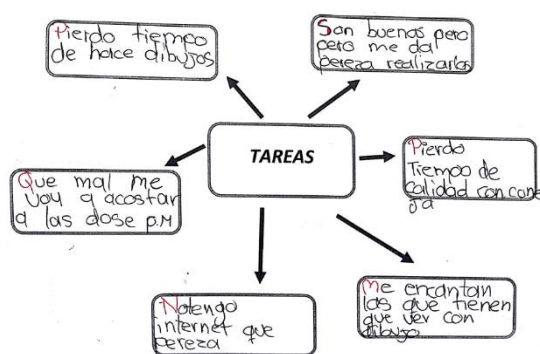


En la tercera secuencia didáctica se utilizó otra de las estrategias propuestas por Gianni Rodari llamada ¿Qué pasaría si? Por medio de esta, las estudiantes crearon hipótesis a partir de las siguientes preguntas 1. ¿Qué pasaría si yo fuera víctima del bullying en el colegio?, 2. ¿Qué

pasaría si yo fuera el agresor o victimario?, 3. ¿Qué pasaría si usará las redes sociales para hacer bullying?, 4 ¿Qué pasaría si yo fuera testigo de que a una compañera le están haciendo bullying?

Como resultado, se puede evidenciar que las estudiantes son capaces de ponerse en el lugar de otra persona y de predecir las consecuencias de sus actos. Entre ellas, la expulsión del colegio, el castigo de los padres o algunas más graves como el ingreso a la cárcel. Incluso algunas mencionaron la importancia de denunciar y de no admitir a desconocidos en redes sociales. En cambio, otras estudiantes estuvieron más reflexivas al pensar que pedirían perdón, estarían arrepentidas o se deprimirían por mucho tiempo. Una actividad que favoreció la argumentación a través de la reflexión y les permitió a las estudiantes llegar a sus propias conclusiones.

En la cuarta secuencia didáctica, se utilizó como estrategia de motivación la constelación de palabras. Esta técnica muy parecida a lo que plantea Rodari con la piedra en el estanque, permite encontrar rápidamente muchas ideas sobre un tema dado (Duclaux, 1993). Esta estrategia le ayudo a las estudiantes escribir las primeras seis palabras que se les vinieran a la cabeza al ver la palabra tareas; lo cual mostró las diferentes asociaciones que tienen las niñas, tanto negativas como positivas sobre este tema, como se muestra en las siguientes imágenes:



Capítulo 6: Resultados

La investigación realizada en la cual participaron las estudiantes del curso 505 del LFMN de la jornada mañana, propuso como objetivo general identificar las estrategias que aportan de la mejor manera a la cualificación de los procesos argumentativos de las estudiantes. Para lo cual, se hizo una intervención de año y medio que dio cuenta de los siguientes resultados considerando la unidad y las categorías de análisis:

Se logró caracterizar el nivel de desarrollo de la argumentación escrita de las estudiantes del curso 505 a través de las pruebas de diagnóstico, las cuales arrojaron como resultado la necesidad de estudiar este tema a mayor profundidad, dado que las respuestas argumentadas de las niñas eran bastante limitadas.

Se diseñó una propuesta de intervención que consistió en el desarrollo de cuatro secuencias didácticas mediadas por la escritura creativa, las cuales se aplicaron a las estudiantes con el fin de desarrollar la argumentación escrita a través de temas como: la mentira, la felicidad, el bullying y las tareas.

Se validaron los datos obtenidos de la propuesta didáctica según las categorías de análisis que mostraron lo siguiente:

La primera categoría denominada Estructura Argumentativa (**EAR**) estuvo presente en todo el proceso y mostró que en la mayor parte de los ejercicios propuestos en las unidades didácticas, las estudiantes fueron capaces de proponer un fundamento y sustentarlo a partir de garantías que iban desde ponerse en los zapatos de las demás hasta tomar posturas políticas. Sin embargo, fueron pocas las que llegaron a dar conclusiones del **ab**, esto debido a que no fue una instrucción explícita, como si se hizo en uno de los ejercicios de la tercera unidad donde el 14% de las estudiantes alcanzó a completar la estructura.

La segunda categoría Estrategias para Producir Textos Argumentativos (**ETA**), fue fundamental porque nos mostró que el 100% de las estudiantes recurren a sus conocimientos previos para definir un concepto, antes de argumentar sobre este. Aunque algunas de estas definiciones sean un poco ambiguas, ya que las estudiantes recurren a las analogías a través de estas palabras: “es como” “es cuando”, lo cual no quiere decir que no sea válido, pues es la forma de expresar la percepción que ellas tienen sobre el mundo. También (**ea**) nos muestra que las estudiantes a través de sus escritos reconocen que la mentira y el bullying son problemas y se parte de allí para argumentar por qué estos no son favorables. Aunque las tareas no son precisamente un problema, las estudiantes muestran en sus cartas por qué motivo sería conveniente la reducción de estas. Finalmente, **pt** arroja como resultado que solo el 28% logra pasar por la planificación, textualización y revisión del cuento, mientras que en el ejercicio de la carta el 100% de las estudiantes pasa por estas tres fases para la redacción de la misma. Probablemente, al tener un propósito comunicativo, para las estudiantes fue más significativo escribir sus ideas y hacer corrección de las mismas hasta llegar a la versión final, lo cual muestra, que algunas estudiantes pueden cambiar de opinión o incluso ver los argumentos a favor y en contra de un mismo tema.

La tercera categoría Tipos de Argumentos (**TDA**) se evidencia que las estudiantes lograron una mayor apropiación de los argumentos **ej**, **au**, **an** y **ca**. Sin embargo, la mayoría de veces las estudiantes se apoyan de argumentos por ejemplificación. Sería necesario reforzar más los otros tipos de argumentación, pues fueron muy pocas las que lograron proponer de manera acertada estos argumentos en la guía mencionada en el capítulo anterior. Un ejemplo de ello, se encuentra en las estudiantes que proponen a sus familiares como figuras de autoridad para hablar de las tareas, cuando se les dijo en clase que este argumento hacía alusión a un experto o a una

institución experta en el tema como cuando un odontólogo recomienda cepillarse los dientes tres veces al día.

Finalmente, la categoría de Escritura Creativa (**ESC**) con la subcategoría **mo** fue indispensable. Dado que a través de los esquemas, los dibujos, la piedra en el estanque, ¿Qué pasaría si...? y constelación de palabras; las estudiantes tuvieron ideas que sirvieron como base de partida para escribir y argumentar sus puntos de vista. Sin dejar de lado, que la docente se apoyó de otros elementos como: vídeos, cuentos, mapas conceptuales, el tablero y el uso de los ejemplos que les permitió a las estudiantes del curso 505 tener diferentes perspectivas de los temas mencionados en cada una de las secuencias didácticas.

Al culminar los resultados de estas categorías, se ha dado cumplimiento al objetivo general y a los objetivos específicos. En un proceso, en el cual, las estudiantes participaron en diferentes actividades que les permitieron avanzar en sus procesos de escritura argumentativa, independientemente que no todas hayan llegado a las conclusiones de sus garantías; lo cual se puede seguir trabajando durante el transcurso de su vida académica.

Capítulo 7

Conclusiones

Partiendo de los resultados del capítulo anterior, es posible concluir que es pertinente la implementación de estrategias para producir textos argumentativos en las estudiantes de quinto. Como lo expresa Camps:

Los niños a su nivel y en buenas condiciones utilizan esta función del lenguaje psicológica y socialmente tan importante como lo es “argumentar”, es decir, de saber defender sus ideas, ponerse de acuerdo para una acción común, confrontar opiniones diferentes. (Camps, Secuencias didácticas para aprender a escribir, 2003, p.93)

Los alcances de este proceso permitieron ver las habilidades que tienen las estudiantes para argumentar de manera escrita. Pues aunque nunca se hizo explícita la teoría que propone Toulmin, las estudiantes hicieron afirmaciones y plantearon problemas, que luego fueron sustentados a partir de unas garantías que partieron de experiencias personales y del apoyo de consultas hechas en casa, las cuales le permitieron a las estudiantes contemplar otros puntos de vista, esto sumado a el apoyo de recursos didácticos que llevaba la docente como artículos o vídeos.

Además, conocer los diferentes tipos de argumentos les permitió ampliar su rango de posibilidades para sustentar una postura. Pues, aunque existen otros tipos de argumentos que Weston muestra en su libro *Las Claves de la Argumentación*, el hecho que ellas conocieran al menos cuatro de estos, les ofrecieron herramientas para que las sigan implementando en sus futuros textos.

Por otro lado, la escritura creativa como factor motivacional permitió proporcionar ideas y activar a las estudiantes en relación a los temas propuestos. En consecuencia, es un factor muy

importante que todo docente debe tener en cuenta, puesto que, si se da un buen inicio a la clase, lo más probable es que el resto fluya de la mejor manera porque ya existe una disposición por parte de las estudiantes. Sin embargo, no se debe dejar atrás, otros elementos como un ambiente escolar apropiado que permita una disposición por parte de las estudiantes hacia el aprendizaje

En cuanto a la planificación, la textualización y la revisión del cuento y la carta, es adecuado mencionar que, uno de los limitantes de este proyecto fue el tiempo. Puesto que, las estudiantes trabajaban a un ritmo pausado, por lo cual, no se hicieron más ejercicios donde ellas llevaran a cabo cada uno de estos pasos, que permiten hacer la escritura mucho más significativa en la medida que las estudiantes hacen procesos metacognitivos para repensar sus postulados.

También sería importante considerar que estos procesos se hacen más lentos por la cantidad de estudiantes que hay en un curso, dado que, aunque la muestra es de 29 niñas, se trabajó con 40 estudiantes y cada una de ellas necesita la atención de un guía, que las ayude a resolver las dudas que surgen cuando se hacen correcciones o incluso cuando empiezan su proceso de escritura de un nuevo texto.

A pesar de esto, se destaca que las estudiantes mejoraron considerablemente en su ortografía y en la concienciación del uso de los signos de puntuación. Aunque estos aspectos formales no fueron el foco de la investigación, si ayudan a dar sentido, teniendo en cuenta que se escribe con una intención comunicativa.

En conclusión, esta investigación hace aportes a la pedagogía a través del estudio de la argumentación escrita en las estudiantes de quinto de primaria, lo cual se considera pertinente porque les da herramientas para desenvolverse en diferentes ambientes, dado que en muchos de ellos es necesario dar garantías a nuestras afirmaciones y posiblemente llegar a conclusiones que generen otro tipo de interrogantes.

Bibliografía

Albaladejo, T. (1993). *Retórica*. Madrid.

Alcaldía Mayor de Bogotá. (29 de 07 de 2017). Obtenido de

<http://www.bogota.gov.co/article/rafael-uribe-uribe-una-localidad-que-le-apuesta-la-educaci%C3%B3n-de-calidad>

Arceo, F. D. (1999). En *Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo*. Mexico: McGraw-Hill.

Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. En P. E. cognoscitivo. 2º Edición Trillas México .

Bravo, R. R. (2008). *Breve historia y perspectivas de la argumentación*. Pasto: CEPUN.

Bravo, R. R. (2010). Didácticas de la lengua y de la argumentación escrita. Pasto: Universitaria.

Bravo, R. R. (2010). Didácticas de la lengua y la argumentación escrita. Pasto: Universidades.

Bravo, R. R. (2010). Didácticas de la lengua y la argumentación escrita. Pasto: Universitaria.

Callejas, L. T. (2016). *¿Cuáles estrategias didácticas fomentan el desarrollo de las competencias argumentativas en la producción escrita de las estudiantes del Liceo Femenino Mercedes Nariño?* Bogotá.

Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación. *Comunicación, lenguaje y educación*, 51-62.

Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. GRAÓ.

distancia, U. e. (s.f.). ¿ *Qué son las estrategias didácticas?* Obtenido de

https://www.uned.ac.cr/academica/images/ceced/docs/Estaticos/contenidos_curso_2013.pdf

Duclaux, L. T. (1993). *Escritura creativa , técnicas para liberar la inspiración y métodos de redacción*. Edaf.

-Duclaux, L. T. (1993). *Técnicas para liberar la inspiracion y métodos de redacción*. Madrid: Autoaprendizaje.

Elliot, J. (2000). *La investigación acción en la educación*. Morata.

Escandell, M. V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona.

español, d. d. (2017). *Plan de estudios del área de español -diseño curricular*. Colombia.

Flórez, C. y. (1999). *Aprender y enseñar a escribir*. Bogotá: Programa RED, Universidad Nacional de Colombia.

Garcia, L. M.-M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio- critico. *Sapiens*.

Gomez, J. B. (1985). En torno a la lingüística textual. *Centro Virtual Cervantes*.

Gutierrez, R. A. (2015). La escritura creativa en el aula de educación. Cantabria.

Guy, D. (1995). Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria. *Comunicación, lenguaje y educación*, 41-50.

Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa*, I. España: Taurus.

Habermas, J. (s.f.). *Teoría de la acción comunicativa*. Turus.

Hernández, S. M. (2009). *Una propuesta pedagógica para fomentar la escritura creativa en los niños y niñas del grado tercero del colegio distrital Carlo Federic*. Bogotá.

José Ignacio Correa Medina, C. D. (1999). *Saber y saberlo Demostrar*. Bogotá: Colciencias.

José Ignacio Medina, C. D. (1999). *Saber y saberlo demostrar*. Bogotá: Colciencias.

- Lectores, G. E. (2017). *Banrepcultural*. Obtenido de http://enciclopedia.banrepcultural.org/index.php/Rafael_Urbe_Urbe
- lenguaje, E. b. (2006). Obtenido de http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- lenguaje, E. B. (2006). *CVN Centro Virtual de Noticias*. Obtenido de http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Liceo. (2015). *Liceo Femenino Mercedes Nariño*. Obtenido de <https://lifemena.jimdo.com/nuestro-cole/manual-de-convivencia/>
- López, L. D. (2014). *Taller de prensa "argumentación y creatividad"*. Bogotá.
- Luzmidia Alvarado, J. M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico : su aplicación en investigación de educación ambiental y de la enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del instituto de caracas. *Sapiens*, 187.
- Mercedes, L. F. (2016). *Liceo Femenino Mercedes Nariño*. Obtenido de <https://lifemena.jimdo.com/nuestro-cole/pei/>
- Nariño, L. F. (s.f.). *Liceo Femenino Mercedes Nariño*. Obtenido de <https://lifemena.jimdo.com/nuestro-cole/misi%C3%B3n/>
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid.
- Rodari, G. (1993). *Gramática de la fantasía*. España: 1993.
- Rodari, G. (1999). *La gramática de la fantasía*. Bogota: Panamericana.
- Rodríguez, J. O. (2006). La motivación, motor de aprendizaje. *Revista ciencias de la salud*.
- S.J Taylor, R. B. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Buenos Aires y Mexico : Paidós.

Secretaria de Educación, g. g. (2015). *Caracterización del Sector Educativo Localidad Rafael*

Uribe Uribe. Obtenido de

[http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/ESTADISTICAS
_EDUCATIVAS/2015/18-Perfil_localidad_de_Rafael_Urbe_Urbe.pdf](http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/ESTADISTICAS_EDUCATIVAS/2015/18-Perfil_localidad_de_Rafael_Urbe_Urbe.pdf)

Serrano, M. T. (2004). Creatividad: Definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista digital universitaria*, 3.

Uribe, J. J. (1916). *Banco de la República actividad cultural*. Obtenido de

<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/politica/pensa/pensa19.htm>

Vigotsky. (s.f.). *La imaginación y el arte en la infancia*. Obtenido de

[http://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_mdlic/ED/DC/AM/10/La_imaginacion_y_el_art
e_en_la_infancia.pdf](http://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_mdlic/ED/DC/AM/10/La_imaginacion_y_el_art_e_en_la_infancia.pdf)

Weston, A. (1987). *Las claves de la argumenatción*. España: Ariel .

Weston, A. (1999). *Las claves de la argumentación*. España: Ariel.

Xin, Y. (2015). Las teorías de los actos de habla.

Anexos

Anexo 1: Encuesta realizada a los padres de familia

5

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

A continuación, los invitamos a que llenar la siguiente encuesta junto con sus hijas

Nombre de la estudiante: Eddy Cristina Botero Bravo Edad: 9 años

1. ¿En qué barrio vive? Candelaria la Nueva
2. ¿A qué estrato pertenece? 2
3. ¿Con qué personas convive? mamá, papá, hermanos, abuelita
4. Usted padre o madre de familia ¿A qué se dedica? Somos Empleados
5. ¿Cuál es su nivel educativo? Termine primaria—termine bachillerato—tiene un técnico o tecnológico—estudios universitarios... postgrados universitarios—maestrías—doctorado Técnico Asesora
6. ¿Cuánto tiempo lleva en la institución educativa? 4 años
7. ¿Alguna vez ha tenido que repetir el curso o ha sido suspendida de la escuela? En caso que su respuesta sea afirmativa, explique en qué momento no
8. ¿Cuáles son las áreas de menor dificultad? Artes, religión, ciencias
9. ¿Cuáles son las áreas de mayor dificultad? español
10. ¿Cómo considera que ha sido su desempeño en el área de lengua castellana? Excelente, bueno, regular o malo ¿por qué?
a sido bueno a tenido poca dificultad
Falta practicar mas la lectura
11. ¿Cómo es su desempeño en el aula de clase?
bueno
12. ¿Cómo fueron sus resultados académicos del año anterior?
buenos

4.

13. ¿Usted padre o madre de familia apoya los procesos pedagógicos desde la casa? Si o no ¿Por qué?
Si realizando seguimiento a sus tareas
ayudándole cuando presenta algún inconveniente

14. ¿La estudiante realiza actividades extraescolares? si la respuesta es afirmativa ¿Cuáles?
no, realiza tareas y reposa lo visto en las clases.

Muchas Gracias por su colaboración

Anexo 2: Encuesta realizada a la docente del área de español Ana Díaz

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL ENTREVISTA PARA LA DOCENTE DE ESPAÑOL DEL CURSO 405
NOMBRE COMPLETO: ANA MARIA DIAZ DIAZ Estudios realizados: Licenciatura en Básica Primaria y Maestría en educación Poblaciones con las cuales ha trabajado: Estudiantes de colegios privados estratos 3, 4, 5, 6 y Estudiantes del Liceo Femenino Mercedes Nariño Estrato 2 y 3 Cuánto tiempo lleva en la institución: 10 años
¿Cuál es el modelo pedagógico que usted implementa en sus clases?

Constructivismo social, Aprendizaje significativo y colaborativo
¿Cuál es el enfoque curricular que maneja la institución? Constructivismo social, Aprendizaje significativo y colaborativo.
¿Con qué recursos cuenta en su materia? ¿Considera que son suficientes? Biblioteca escolar (desactualizada), televisores y video beam.
Aproximadamente, ¿Cuántas niñas han repetido el año o se encuentran en suspensión escolar? En este grupo 2 estudiantes están repitiendo grado cuarto.
¿Qué grado de dificultad tiene esta materia para ellas? La mayoría de las estudiantes no tienen dificultades en esta asignatura pero existen algunos casos que presentan: Digrafías como: Confusión y omisión de letras, separación de las sílabas de algunas palabras, disortografías, escritura confusa, lectura oral silábica, deficiencia en comprensión lectora a nivel literal e inferencial y argumentación de respuestas y puntos de vista limitados.
¿Cuáles son las competencias en las cuales las estudiantes tienen mejor desempeño y cuales en las que tienen bajo desempeño? En cuanto a competencias la interpretativa es la de mayor desempeño, la argumentativa, la propositiva y la de producción textual son de menor desempeño.
¿Usted conoce cuales fueron los resultados académicos del año anterior? Tengo entendido que ninguna niña perdió el año, quienes presentaron dificultades en matemáticas y lengua castellana firmaron compromiso académico al finalizar el año.
¿Qué disposición tienen las niñas en el trabajo del área? Se muestran motivadas e interesadas en las diferentes actividades de la clase.
¿Usted considera que los padres apoyan los procesos pedagógicos en casa? Algunos padres están pendientes de los deberes de sus hijas.
Dentro del plan de estudios del área, cuáles son las cosas que considera más relevantes para

las niñas del grado 405?

Los procesos lecto-escritores son fundamentales para esta área y para las demás, el diseño metodológico y didáctico son relevantes en el manejo y uso correcto de la lengua castellana

¿Son necesarias las tareas?

Las tareas tienen la función de reforzar o afianzar en casa los conocimientos recibidos en el aula, además contribuyen para que sean más organizadas, disciplinadas y a darle buen uso al tiempo libre.

Por último ¿Qué consejo les brindaría a las nuevas generaciones de profesores?

Que tengan en cuenta que los estudiantes tienen diferentes ritmos de aprendizaje y que les agradan las actividades lúdicas. **Muchas Gracias**

Anexo 3: Prueba estandarizada saber de tercero del año 2016-1



2

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PRUEBA DIAGNÓSTICO DE ESPAÑOL
MARZO 2017

LICIO FEMENINO ANTONIO MERCEDES NARIÑO - CURSO 405 - JORNADA MAÑANA
ESTUDIANTE: Adriana Alvarado Gordo
FECHA: 16 de marzo 2016

1	A	B	C	D
2	A	B	C	D
3	A	B	C	D
4	A	B	C	D
5	A	B	C	D
6	A	B	C	D
7	A	B	C	D
8	A	B	C	D
9	A	B	C	D
10	A	B	C	D
11	A	B	C	D
12	A	B	C	D
13	A	B	C	D
14	A	B	C	D
15	A	B	C	D
16	A	B	C	D
17	A	B	C	D
18	A	B	C	D
19	A	B	C	D
20	A	B	C	D
21	A	B	C	D
22	A	B	C	D
23	A	B	C	D
24	A	B	C	D
25	A	B	C	D
26	A	B	C	D
27	A	B	C	D
28	A	B	C	D
29	A	B	C	D
30	A	B	C	D
31	A	B	C	D
32	A	B	C	D
33	A	B	C	D
34	A	B	C	D
35	A	B	C	D

1

Anexo 6: Estudiante E27 quien da respuesta insuficiente a la pregunta 1 de la primera unidad didáctica

0 Mientes a veces? si F.

¿Te acuerdas alguna vez que lo hayas hecho y el motivo porque lo hiciste?

Porque mi mamá me dice que si la saque a mi pero y le digo que si

No se entiende la idea.

Fundamento

La garantía no es muy clara, la estudiante explica una situación pero no dice el (motivo).

¿TE acuerdas alguna vez que lo hayas hecho y el motivo porque lo hiciste?

R= Porque mi mamá me dice que si ya saque a mi pero y yo digo que si

Reescritura de la respuesta.

Anexo 7: Estudiante E4 quien da una respuesta satisfactoria a la pregunta 1 y 4 de la primera unidad didáctica.

1 mientes a veces F

Te acuerdas alguna vez que lo unieras echo y el motivo por el que lo isiste

creo que si
no me acuerdo pero si lo ise
F
creo que fue para que no me regañen

4 ¿puede uno engañarse a si mismo?

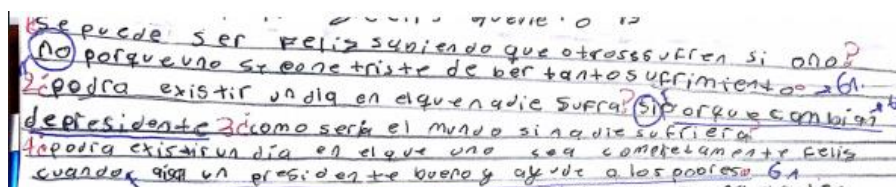
R/ ya me puedo engañar a mi F
misma diciendo no puedo y se que si puedo también diciendo cosas que no son pero yo creo chachosa

Anexo 8: E2 da una respuesta buena a la primera pregunta de la segunda unidad didáctica.

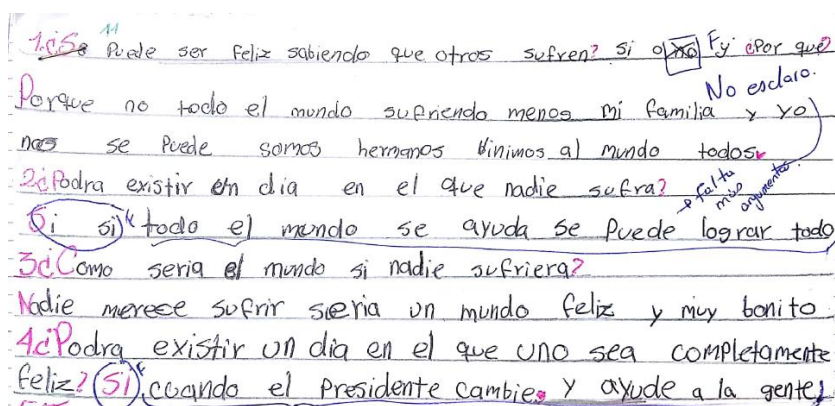
1- ¿se puede ser feliz sabiendo que otros sufren? si o no y por que?

Rta: No No me daría mucho pesar estaría ya mas triste que esa persona por que la persona esta sufriendo mucho G

Anexo 9: E7 da una respuesta buena a la segunda y cuarta pregunta de la segunda unidad didáctica.



Anexo 10: E8 da una respuesta satisfactoria a la primera, segunda y cuarta pregunta de la segunda unidad didáctica.



Anexo 11: Diario de campo No 25

Diario de campo No 25 Fecha: 14 de Marzo del 2018 Hora: 9:45 – 11:45am

OBSERVACIONES	REFLEXIÓN
Al iniciar la clase se les dio a las estudiantes unos ejemplos sobre los diferentes tipos de argumentos. Para algunas es más fácil comprender estos argumentos solo si son cercanos a su realidad. Luego ellas tuvieron 15 minutos para leer los párrafos y escribir que tipo de argumentos era, aunque todas escucharon las instrucciones, al cabo de cinco minutos de lectura muchas	La opinión de la docente influye en la decisión de las estudiantes en cambiar de opinión y decir que si estaban de acuerdo con las tareas. Luego yo les dije que estar en contra de las tareas no era negativo, lo

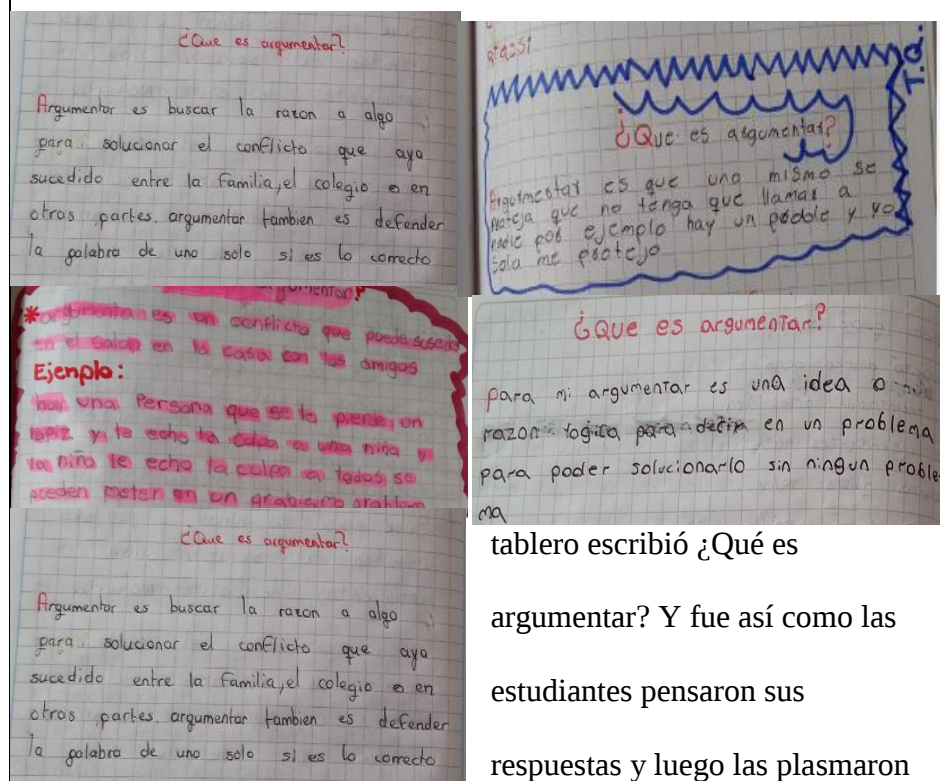
preguntaron ¿Qué tenemos que hacer? Al explicar la mayoría entendió pero solo algunas trabajaron de manera consciente, es decir hicieron una lectura juiciosa para responder las preguntas. Luego al pasar a la actividad de las tareas donde las estudiantes tenían que dar su postura si estaban de acuerdo con las tareas o no, muchas de las estudiantes dijeron que no. Sin embargo, la docente titular intervino y les pregunto a algunas estudiantes porque ella dijo que algunas niñas decían que estaban de acuerdo con las tareas pero no las hacían. Recalcando la importancia de ser coherentes con el discurso. Ella dice “una persona no puede decir que son importantes las tareas si no las hace”. También le pregunta a las estudiantes que no están de acuerdo con las tareas y les dice a ellas deben tener argumentos de peso para sustentar sus puntos de vista, la profe deja claro su punto de vista al afirmar que ella si está de acuerdo con las tareas, dado que las estudiantes tienen aproximadamente 12 materias y que el tiempo que tienen en el colegio no es suficiente para reforzar los temas, objetivo que cumple las tareas”.	importante era que ellas encontraran buenos argumentos que sustentaran sus ideas.
---	--

Anexo 12: Diario de campo No 11

Diario de campo No 11 Fecha: 25 de Agosto del 2017 Hora: 9:45 – 10:45am

OBSERVACIONES	REFLEXIÓN
	N

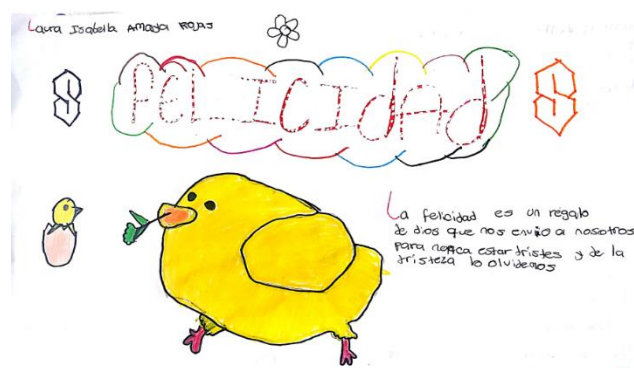
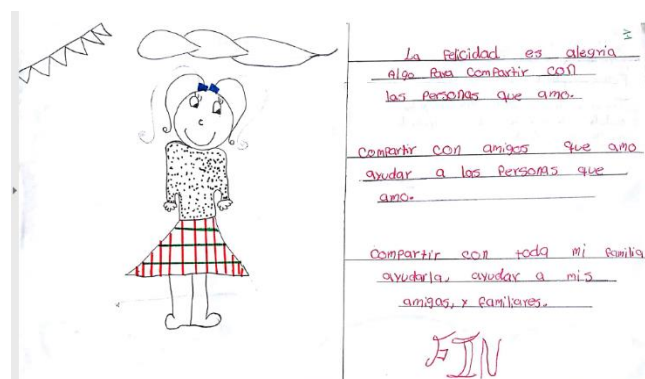
La docente en formación tenía dos preguntas para conocer los conocimientos previos de las estudiantes. Preguntas como ¿Qué es un argumento? ¿Por qué es importante el argumento?, sin embargo en el



por escrito. A continuación tenemos algunas respuestas de las estudiantes:

Para la mayoría de las estudiantes argumentar está relacionado con la solución de un conflicto, lo cual es confrontado en clase para decirles a las estudiantes que no están del todo equivocadas pero se necesita desplegar una serie de razones para llegar a una conclusión cuando se parte de una afirmación o problema.

Anexo 13: es en la primera secuencia didáctica a través del dibujo sin la frase propuesta por la docente en E6, E7 y E15.



Anexo 14: es en la la primera secuencia

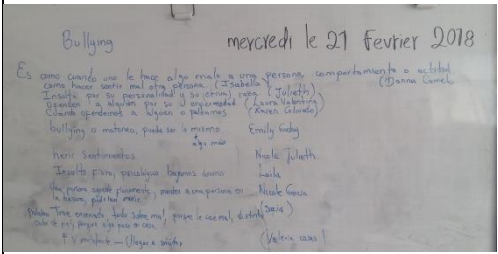
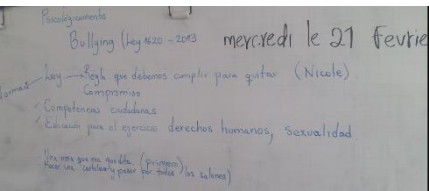
didáctica a través del dibujo E8, E2 y E28



Anexo 15

Diario de campo No 20

Fecha: 21 de Febrero del 2018 Hora: 9:45 – 11:45am

OBSERVACIONES	REFLEXIÓN
Empecé esta clase a las 9:55 am porque las niñas se estaban organizando, además ellas estaban terminando de tomar su refrigerio y tenían la opción de reclamar otro si querían, procedí a llamar lista de las 40 estudiantes faltaron 4. Para empezar, les pregunté que para ellas ¿Qué era el bullying?, varias de ellas levantaron la mano y sus aportes los escribí en el tablero: Es como cuando le hace algo malo a una persona, comportamiento o actitud. (7. DSCR) Es como hacer sentir mal a otra persona. (2. LIAR) Una persona que insulta a otra por su personalidad y raza. (31. HJRT) Ofender a alguien por su enfermedad. (25. LVMO) Cuando ofendemos a alguien o peleamos. (11. KFCS) Bullying o matoneo, puede ser lo mismo o algo más. (17. EAGS) <i>Ella le expresa a la clase que el matoneo puede ser algo más que el bullying, para ella estas dos palabras tienen una connotación diferente.</i>  Es una persona que hiere los sentimientos de otra. (23. NJMP) Es un insulto físico o psicológico que nos baja el ánimo. (12 LVFM) Una persona agrede físicamente. (15. NDGO) <i>Ella aparte de decir lo que piensa, da un ejemplo y dice que ella veía que a una de sus compañeras en otro colegio donde estudia actualmente su hermano, la metían en la caneca de la basura y concluye diciendo que por este motivo una persona podría morir. Es una palabra que trae encerrado todo sobre el mal, una persona que le hace</i> 	En esta sesión las estudiantes expresan sus conocimientos previos acerca del bullying. Mencionan diferentes cosas pero no son muy enfáticas en decir que este tipo de maltrato se le llama bullying porque es una conducta repetitiva.

daño a otra porque le cae mal, por su color de piel o se desquita con las personas porque algo le paso en la casa. (16. ASGN) Es maltrato físico, verbal y mental. Incluso una persona podría llegar a suicidarse por este motivo. (8 VCS) *A ella se le dificulta un poco pronunciar esta palabra.* Después de terminar esta parte las estudiantes dieron sus respuestas en la primera guía que dieron cuenta de lo siguiente:

Las niñas se tardaron un poco más de lo esperado y por temas de tiempo no se pudo socializar esta parte. Luego, las estudiantes vieron el vídeo del acoso escolar o bullying, después de verlo amplie un poco más el tema, dejando claro en qué consistía una ley y cuál era el propósito fundamental de esta ley. Resaltando que el ideal de esta ley es que se refuercen las competencias ciudadanas y la educación en los derechos humanos en los colegios.

Luego una de las estudiantes dijo que ella conocía una niña a la cual le hacían bullying por su sobrepeso y cuando le pregunte ¿Cuál sería la mejor forma de parar con estas situaciones? Otra compañera propone pasar por todos los salones y hacer una cartelera.

Después de aclarar este punto, se les mostró a las estudiantes el segundo vídeo y a partir de allí les pase a las estudiantes una hoja que contenía siete imágenes referentes al bullying para realizar la creación de una historia, aunque las niñas tuvieron aproximadamente 25 minutos para terminar la historia, algunas de ellas no tenían más de un párrafo. (5.ABP) Una de las estudiantes prácticamente no había escrito el primer párrafo cinco minutos antes de terminar la clase empezó a escribir porque la profesora Anita le dijo que así mismo iba a quedar su boletín. No se sabe si es un tema de pereza o falta de inspiración, aunque con los vídeos y las imágenes la estudiante podría haber empezado su texto.

Durante esta clase, una de las estudiantes trajo un semáforo que sirve como una estrategia para que las estudiantes no pidan permiso cada vez que ir al baño, fue una estrategia que se implementó en cuarto pero la profesora expreso que ella no estaba muy de acuerdo con el semáforo porque las niñas ya estaban grandes y ellas tenían que

aprender a educar su organismo, que solo teníamos la excepción de (16 ASGN) porque ella sufre de los riñones, que la clase no se podía convertir en un desfile. Sin embargo, yo les explique a las estudiantes que el semáforo era para que ellas tuvieran autonomía de salir al baño, sin tenerlas todo el tiempo pidiendo permiso, pero que esto era solo cuando fuera necesario.	
--	--

Anexo 16: Conocimientos previos acerca del bullying de E28

EL BULLYING

1. ¿Para ti, qué es el bullying?
 R/Cuando le hacemos el mal a otra persona pero no solo una vez sino más y también me parece que cuando hacemos eso estamos matarlo a esa persona o personas.

Anexo 17

Diario de campo No 26

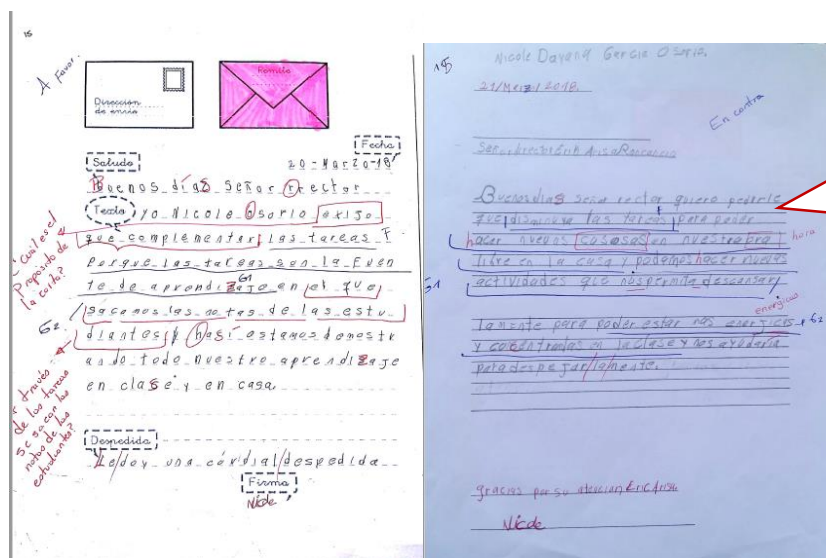
Fecha: 14 de Marzo del 2018 Hora: 7:15 – 8:15am

OBSERVACIONES	REFLEXIÓN
La clase dio inicio a las 7:15, este día el profesor José Ignacio estuvo presente en la sesión. Inicie la clase preguntando ¿Qué es una carta? Nicol Navarrate dijo “A través de la carta podemos enviar un mensaje” Reina Timote dijo “a través de la carta podemos expresar sentimientos” Nicol vuelve a intervenir y dice “debemos tener en cuenta que la carta tiene algunas partes como la fecha, el saludo, el cuerpo de la carta y una despedida, otras niñas intervienen, pero hacen alusión a lo mismo que la carta debe llevar un mensaje, luego vuelvo y les pregunto ¿Cuál es el propósito de la carta? Y una de las estudiantes responde “a través de la carta podemos hacer una invitación, Alejandra dice “por ejemplo una invitación a comer” luego intervengo nuevamente para decirles a las estudiantes que nuestro propósito para esta carta es hacer una petición, teniendo en	Una de las estudiantes me dijo que ella estaba y no de acuerdo con las tareas, en ese momento yo le dije que era importante que tomará una

cuenta que estamos hablando de las tareas, esta petición sería para que se sigan implementando o se eliminen las tareas; una de las estudiantes pregunta ¿y qué es una petición? Entonces una niña dice es pedir algo, Yo le digo es correcto y para ellos le leo a las estudiantes un ejemplo de carta donde un grupo de estudiantes le hace una petición a su profesora. Después de la lectura le dije a las estudiantes que era muy importante tener en cuenta de qué tipo de carta estábamos hablando, que no era igual hacer una carta formal que informal y que en este caso la carta debía tener un estilo formal porque iba dirigida al rector de la institución; Isabella paso al tablero y escribió el nombre del rector. Por última otra estudiante dice que es muy importante que tengamos en cuenta redactar a través de párrafos. Luego volvimos al tema de las tareas, al inicio les pregunte a las estudiantes si habían traído la tarea la cual consistía en buscar dos argumentos por ejemplos, dos por analogía, dos por autoridad, dos por causas y efectos. Las niñas no me esperaban ese día, pero la profe se había encargado de escribir una nota en un blog que ella maneja para que las niñas llevaran la tarea ese día. Aunque se hubiera esperado que la mayoría de las estudiantes lo hubiera llevado, el efecto no fue malo, 15 de las estudiantes trajeron la tarea y esto les dio ideas para participar, paso algo muy curioso en clase y es que al inicio la mayoría estaba en contra de las tareas, pero la profesora hizo una intervención la clase pasada donde justificaba el por qué las tareas eran importantes, además hizo alusión a las falacias, es decir que una estudiantes no podía decir que estaba a favor de las tareas cuando nunca las así y le hizo preguntas a las estudiantes que nunca las hacían. De las niñas que dijeron que no estaban de acuerdo con las tareas solo tres se mantuvieron en su opinión por ejemplo Luisa dijo que ella no estaba de acuerdo y dijo que las tareas no le permitían a las estudiantes hacer otro tipo de actividades para lo cual Stephany Vargas dijo como contraargumento que las tareas eran necesarias porque hacían que una persona se volviera disciplinada y dio el ejemplo de una deportista, en ese momento yo intervine y le dije a Luisa que probablemente eso podría ser una excusa, luego el profesor Jose me hizo caer en cuenta que tenemos que hacer esos comentarios de manera que las estudiantes piensen y hacer su argumento más fuerte porque en ese	postura, el profe me dice que es interesante cuando las estudiantes pueden ver los aspectos positivos y negativos de un mismo tema. Muchas de las posturas de las estudiantes llegaron a la conclusión que las tareas no son malas siempre y cuando sean cortas y estén relacionadas con lo que la profesora enseño en clase, pues muchas de
--	---

caso la estudiante puso haber sentido que su argumento no era válido, sin embargo luego le dije a Luisa, en ese caso tendrías que buscar un argumento más fuerte para que no caiga, lo más curioso es que Luisa escribió en su carta porque se deberían implementar las tareas, probablemente este comentario si influyo en su decisión a la hora de escribir. Finalmente, y antes de que las estudiantes empezaran a escribir, les mostré dos vídeos donde se habla del por qué no se deberían hacer tareas y la mayoría de las niñas acentuaban con sus cabezas o sus gestos, dando razón a lo que decía el vídeo.	ellas argumentaban entre ellas Luisa que a veces en la casa los padres no pueden apoyar las tareas porque no saben del tema.
---	---

Anexo 18 Borrador y carta final de las estudiantes E11, E12, E13, E14, E22 y E24.



E11 escribió mejor el borrador que la versión

14



Saludo: _____ Fecha: _____
 Cordial Saludo señor rector
 También quería pedirle señor rector que me
 agradezcas si pudiera para todos los temas
 en caso para desarrollar el pensamiento
 señor rector.
 Pero que sea dinámico que sean de lo
 que vimos en la materia para subir
 puntos para si nos olvidas las tareas no lo
 recuerda lo visto.

Despedida: Gracias señor rector espero su
 respuesta.

El primer borrador
 este mejor escrito.
 Firma: Nival García

14 Nival daryon García correo: curso 205

Página de _____

El de nuevo de la
 Erick Rancancio

Podríamos
autorización

Saludo: Cordial saludo señor rector quiero pedirle
 que patrocinara con su autoridad de que se realice el
 día y se realice pero que también se realice en
 la sala de clases. También quisiera saber si
 y podría ponerme más puntos por las tareas
 muy difíciles para para esto mecho su autorización
 y de esta de acuerdo.

Y que también hagan las tareas siempre y se dejen
 para esta día y que sea para todos espero su
 autorización o bien. Gracias señor rector.
 Cordial señor rector espero que me acepte (firma) vas
 hacer.

Firma: Nival García

16



Saludo: _____ Fecha: 20/05/18
 Buenos días querido Rector Erick Anzo
 Rancancio quería dirigirme a
 usted con mucho respeto para ver si usted
 podía implementar el caso personal y los
 de las niñas poniendo usted y nosotros las
 estudiantes poniendo pagé higienes en las
 baños y también jaban para las manos
 para que las niñas trabajen empesando a ser
 aseadas, gracias por su atención.

Despedida: _____

Firma: _____

16

20/05/18

Página de _____
 Erick Anzo Rancancio

En esta oportunidad dirijo a usted para
 pedir si podría implementar las tareas
 a actividades ya que queremos alguna compa
 ra y ya implementar el desarrollo para que
 seamos mejor estudiantes cada día.

Esta carta es muy especial porque
 gracias a las tareas aprendemos cada vez
 más sobre el tema visto y nos ayudan
 dar de cuenta de nuestra responsabilidad y
 derechos.

Gracias por su atención

Firma: _____

E13 en el primer borrador
 no tiene en cuenta el propósito
 en la segunda si.

15

Directorio de correo

Remita

Fecha: 10-03-2018

Saludo: Cordial saludo querido director Erik Ariza Rivas.

Texto: Querido director nos permitimos informarle que algunas compañeras si estamos de acuerdo con las tareas con mucho respeto no deso-
bedir que profesor nos dejan tareas porque algunas niñas las tareas se las hacen las tareas y si las hacemos en el colegio la profesora nos explica y nosotros las hacemos solas.

Despedida: cordiales saludos

Firma: Luisa Sofia Gomez Coronado

16

27-03-2018

Requisito de

Buenos tardes querido director Erik

Respeto, con todo respeto nos permitimos decirle que algunas niñas no desobedecen a la profesora porque algunas niñas las tareas se las hacen las tareas y si las hacemos en el colegio la profesora nos explica y nosotros las hacemos solas.

Y cuando nos dejan que la profesora hacer tareas y algunas niñas las tareas se las hacen las tareas y si las hacemos en el colegio la profesora nos explica y nosotros las hacemos solas.

Encomendamos por su atención

Luisa Sofia Gomez Coronado

E14 la estudiante organiza mejor las ideas de una carta a la otra, aclara que no está en contra de las

17

Directorio de correo

Remita

Fecha: 20-03-2018

Saludo: Cordial saludo querido director Erik Ariza Rivas.

Texto: Querido profesor nos permitimos informarle que algunas compañeras estamos de acuerdo con que nos dejen más tareas para nuestro rendimiento académico y para nuestro sueldo de puntos y en compañía de nuestros Padres de familia.

Despedida: Gracias por su atención esperamos su respuesta

Firma: Luisa Pinzon

18

21-03-2018

Requisito de

Buenos tardes querido director

Querido profesor con todo respeto nos permitimos decirle que algunas niñas no desobedecen a la profesora porque algunas niñas las tareas se las hacen las tareas y si las hacemos en el colegio la profesora nos explica y nosotros las hacemos solas.

Y cuando nos dejan que la profesora hacer tareas y algunas niñas las tareas se las hacen las tareas y si las hacemos en el colegio la profesora nos explica y nosotros las hacemos solas.

Encomendamos por su atención

Luisa Pinzon

E22 la estudiante en la primera versión de la carta estuvo a favor de la tareas pero en su versión final aunque

19

Directorio de correo

Remita

Fecha: 20-03-2018

Saludo: Cordial saludo querido director Erik Ariza Rivas.

Texto: Querido profesor nos permitimos informarle que algunas niñas no desobedecen a la profesora porque algunas niñas las tareas se las hacen las tareas y si las hacemos en el colegio la profesora nos explica y nosotros las hacemos solas.

Y cuando nos dejan que la profesora hacer tareas y algunas niñas las tareas se las hacen las tareas y si las hacemos en el colegio la profesora nos explica y nosotros las hacemos solas.

Encomendamos por su atención

Luisa Pinzon

20

21-03-2018

Requisito de

Buenos tardes querido director

Querido profesor con todo respeto nos permitimos decirle que algunas niñas no desobedecen a la profesora porque algunas niñas las tareas se las hacen las tareas y si las hacemos en el colegio la profesora nos explica y nosotros las hacemos solas.

Y cuando nos dejan que la profesora hacer tareas y algunas niñas las tareas se las hacen las tareas y si las hacemos en el colegio la profesora nos explica y nosotros las hacemos solas.

Encomendamos por su atención

Luisa Pinzon

E24 quien en su primer borrador no responde al objetivo de la actividad pero en su versión final si aunque

Anexo 19

LICED FEMININO MERCEDES NARIÑO

Nombre: Valery Vargas Espinoza

Fecha: 14 de octubre del 2018

TAUROMAQUIA

De los siguientes argumentos, identifica cuales son de ejemplos, de analogía, de autoridad y de causas. Escribe a cual pertenece en el cuadro.

¿Por qué estar a favor de la tauromaquia?

Según el Consejo Nacional Taurino Mexicano (Contoromex) TRADICIÓN DE MAS DE CINCO SIGLOS: En nuestro continente Americano en especial en México los espectáculos taurinos o corridas de toros forman parte de una TRADICIÓN que en particular los pueblos de los países latinoamericanos como Venezuela, Perú, Colombia, México y Ecuador se ha practicado, arraigado, valorado, fomentado y admirado por más de CINCO SIGLOS, llegaron con los españoles al igual que el idioma, la religión y el mestizaje.

Argumento: de autoridad. ✓

Fenómeno natural que desde la existencia del hombre en la tierra ha existido en el sentido que varias especies de animales son sacrificados o matados por el ser humano para su alimento, por ejemplo; las especies del mar; peces, langostas, cangrejos, etc. las aves; gallinas, codorniz, pavos, etc. de tierra; venados, borregos, chivos, así como todas las reses; vacas, becerros, y por supuesto los TOROS de lidia.

Argumento: maltrato a animales. ✓

LA FIESTA DE TOROS ES ARTE Y CULTURA:

Esta probado que la tauromaquia y los espectáculos taurinos son ARTE y CULTURA, afirmamos que la tauromaquia ES ARTE por la sublime expresión en la realización de su ejercicio entre otras llena de plasticidad e instantáneas e irrepetibles pases o suertes que el hombre torero con habilidad y gracia realiza contando con la bravura y nobleza que solo puede aportar el toro de lidia, y ES CULTURA por el gran contenido de conceptos, historia, lenguaje, costumbres y tradiciones que se encuentran arraigadas desde más de 5 siglos en los países Americanos y que la tauromaquia ha aportado al mundo, tal y como lo dijo Federico García Lorca.... "La fiesta de toros es tal vez la más Culta del mundo".

Argumento: de analogía. ✓

Es obvio que la reacción normal de un niño viendo a un animal sangrando bajo la violencia de un ser humano, va a ser siempre una reacción automática de rechazo y de miedo. No podemos medir las consecuencias del choque traumático que el niño puede sufrir posteriormente en el transcurso de su desarrollo emocional. El valor que se vería más afectado es el de la compasión hacia otros seres vivientes, pues el que ve la crueldad hacia un animal como un acto normal y permitido, en una época tan temprana, puede luego ser también cruel con otro ser humano sin sentimiento de culpa. Los investigadores del tema afirman que "la violencia genera violencia" más aun cuando estas escenas se ven en vivo y en directo.

Argumento: causas y efectos. ✓

