



Universidad
del Cauca

Argumentación en Básica Primaria

Angie Carolina Castro Vargas
Victoria Yeraldine Noguera Velasco

Universidad del Cauca
Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación
Popayán
Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana e Inglés
2023



Universidad
del Cauca

Argumentación en Básica Primaria

Angie Carolina Castro Vargas
Victoria Yeraldine Noguera Velasco

Asesora

Ph.D. Irma Piedad Arango Gaviria

Universidad del Cauca
Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación
Popayán
Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana e Inglés
2023

Nota de aceptación

Ph.D. Irma Piedad Arango Gaviria
Asesora

Ph.D.
Jurado

Jurado

Fecha y lugar de sustentación: Popayán, 9 de febrero de 2023

Dedicatoria

Gracias a la vida por cada lección dada y cada oportunidad de seguir aprendiendo.

A mi padre Antonio, por ser inspiración de vida y pilar académico.

A mi familia, por siempre estar y apoyarme en cada camino que emprendo.

Angie Carolina Castro Vargas

A Dios, por cumplir en mí una de sus tantas promesas.

A mi hijo Matías, mi motor y motivación para nunca rendirme.

Desde que escuché, por primera vez, los latidos de tu corazón,

todos mis logros son para ti.

A mis padres y hermanos, por ser el pilar de mi vida.

A mis familiares y amigos, por su apoyo incondicional

ante mis esfuerzos por culminar esta etapa.

Victoria Yeraldine Noguera Velasco

Agradecimientos

A Dios, por darnos la sabiduría y perseverancia para alcanzar esta etapa. A la Universidad del Cauca, por brindarnos las herramientas requeridas.

A nuestra asesora, la doctora Irma Piedad Arango Gaviria, por su constancia, entrega y dedicación académica y personal. A nuestros profesores, por guiarnos con calidad académica y humana. A nuestros estudiantes y padres de familia por brindarnos el espacio y permitir vivir esta magnífica experiencia de educar.

Resumen	8
Abstract.....	9
Introducción.....	10
1. Antecedentes	13
3. Objetivos	36
▪ Objetivo general.....	36
▪ Objetivos específicos	36
4. Justificación.....	37
5. Marco conceptual	39
6.1 Descripción psicosocial de los niños	60
7. Marco Metodológico	63
7.1 Enfoque de la investigación	63
7.2 Método: etnografía educativa.	64
7.3 Población y muestra.....	64
7.4 Fases de investigación.....	65
7.4.1 Revisión bibliográfica	65
7.4.2 Planeación de secuencia didáctica.....	67
7.4.3 Recolección de la información.....	68
7.4.3.1Técnicas e instrumentos de recolección.....	68
7.4.3.1.1 La observación.....	68
7.4.3.1.2 Diario de campo	68
7.4.4. Análisis de la información	68
8. Diseño de la secuencia didáctica	70
8.1 Secuencia didáctica - argumentación en el aula.....	70
Conclusiones PPI Argumentación.	154
Referencias.....	159
● Tablas	164
● Figuras.....	165
Anexos.....	166

Resumen

Partiendo que la argumentación en básica primaria ha sido relegada a los últimos años del bachillerato y sin desconocer el hecho de que los estudiantes de los primeros años escolares se ven enfrentados dentro y fuera de la escuela a situaciones comunicativas que les demanda continuas negociaciones que requieren argumentos con un interlocutor, es decir, contextos sociales de argumentación y sobre todo de construcción de sentido. Por lo tanto, esta Propuesta Pedagógica Investigativa titulada “Argumentación en la básica primaria”, le apuesta a la enseñanza precoz de la argumentación. Por ello, la implementación de la secuencia didáctica sobre argumentación en primaria, y posteriormente su análisis posibilita ordenar, interpretar y analizar los argumentos de los estudiantes en situaciones que lo requieran, con el propósito de identificar las potencialidades, los aspectos por mejorar en sus capacidades argumentativas inicialmente en la oralidad y posteriormente en la escritura.

Los resultados analizados en esta investigación estudian algunas situaciones desarrolladas dentro de un “Taller de tareas”, debido a la contingencia por Covid-19. Los referentes teóricos en los que nos basamos para la enseñanza de la argumentación: Toulmin (1958) Dolz y Pasquier (1996), van Eemeren, F, Grootendorst, R. y Snoeck, F. (2006) y Atienza (2013), Cotteron (1995).

Se apuesta por una enseñanza precoz de la argumentación que debe ser organizada y orientada a temas de interés para los estudiantes para que se sientan compelidos y su participación pueda partir de sus experiencias o conocimientos previos.

Palabras clave: Argumentación, competencia, básica primaria, oralidad y escritura

Abstract

Starting from the fact that argumentation in elementary school has been relegated to the last years of high school and without ignoring the fact that students in the first years of school are confronted in and out of school with communicative situations that demand continuous negotiations that require arguments with an interlocutor, that is, social contexts of argumentation and above all of construction of meaning. Therefore, this Pedagogical Research Proposal entitled "Argumentation in elementary school", bets on the early teaching of argumentation. Therefore, the implementation of the didactic sequence on argumentation in elementary school, and later its analysis, makes it possible to order, interpret and analyze the arguments of the students in situations that require it, with the purpose of identifying the potentialities, the aspects to improve in their argumentative abilities initially in orality and later in writing.

The results analyzed in this research study some situations developed within a "Homework Workshop", due to the contingency by Covid-19. The theoretical references on which we rely for the teaching of argumentation: Toulmin (1958) Dolz and Pasquier (1996), van Eemeren, F, Grootendorst, R. and Snoeck, F. (2006) and Atienza (2013), Cotteron (1995).

It is committed to an early teaching of argumentation that should be organized and oriented to topics of interest to students so that they feel compelled and their participation can be based on their experiences or previous knowledge.

Keywords: argumentation, competence, elementary school, oral and writing, oral and writing

Introducción

Esta investigación se inicia con la convicción de que los niños de Básica Primaria, tienen las capacidades y potencialidades para enfrentarse a contextos de argumentación. Aunque la enseñanza de la argumentación ha sido relegada en el plan de estudios a los últimos años de la educación formal, no se puede desconocer el hecho de que los niños se ven compelidos, desde los primeros años de su vida y en la primaria, a enfrentar diversas situaciones de comunicación que requieren el desarrollo de la capacidad de discutir, negociar y resolver en favor o en contra de posiciones divergentes que se presentan en esferas tan diversas como la familia, la escuela, los grupos de amigos y sociedad en general

Para que sean capaces de discutir argumentadamente se requiere desarrollar en el niño comprensiones sobre diversos temas de su realidad; identificar, cuando se esté trabajando con textos escritos, los niveles de comprensión (literales, paráfrasis y crítico intertextuales); las características de los diversos modos de organización, tales como: textos narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos, de los cuales vale la pena señalar son preferencialmente trabajados en la escuela los tres primeros, mientras la argumentación, en cambio, ha sido pocas veces enseñada; así mismo, urge trabajar los rasgos discursivos de aquellos géneros que requiera la situación argumentativa que se esté dando en clase.

Aunque en el pensamiento colectivo se crea que únicamente el estudiante de bachillerato o educación superior tiene las capacidades para argumentar, autores como Dolz y Pasquier (1996), Brassart (1995) Cotteron (1995) y Torres (2014) demostraron en sus estudios que si los niños tienen espacios dentro del aula en los que puedan poner en discusión sus argumentos podrán comenzar a aprender a argumentar, desde tempranas edades; aprendizajes que se consolidarán en la educación secundaria y universitaria.

Para atender, precisamente, la necesidad comunicativa y social de la argumentación en esta Práctica Pedagógica Investigativa (de ahora en adelante PPI) se ha apostado a la enseñanza de la argumentación, en el marco de un taller con niños de 9 a 12 años de un sector popular del municipio de Popayán.

La implementación de esta propuesta de investigación, de corte cualitativo, indagó etnográficamente los procesos de enseñanza - aprendizaje del modo argumentativo, auspiciando en los niños y en las maestras en formación, reflexiones sobre las prácticas pedagógicas, los talleres y actividades realizados y los conocimientos construidos, mediante las interacciones que se dieron entre las orientadoras y los niños, los niños entre sí y entre estos y los materiales de lectura y escritura propuestos.

En el documento se presentan los siguientes apartados: los *antecedentes*, en los que se acopiaron y revisaron los estudios que se han hecho sobre la enseñanza de la argumentación; *el problema de investigación* señala la relevancia de emprender, desde temprana edad, la enseñanza de la argumentación; los *objetivos generales y específicos* direccionados a analizar los conocimientos previos, las potencialidades y las dificultades de los niños, a fin de formular una secuencia didáctica que fortalezca los dos primeros y solviente la tercera; *la justificación* académica social y personal; el *marco conceptual*, en el que presentamos una propuesta teórico metodológica, denominada el Esquema de Integración de Modelos Discursivos (de ahora en adelante Esquema EDIMD¹), en la que se proponen cuatro categorías para la producción y comprensión de cualquier texto: práctica social, discurso (que incluye tipos y modos discursivos), género y texto; *caracterización psicosocial* de los niños participantes del taller; *marco*

¹ Esquema EDIMD (Esquema de Integración de Modelos Discursivos) propuesto por el investigador Eduardo Serrano Orejuela en los seminarios del doctorado de Análisis del discurso de la Universidad del Valle, fue nutrido teóricamente por los estudiantes, a quienes les correspondió hacer las traducciones de algunos de los autores y establecer las relaciones implícitas entre los diferentes conceptos que lo integran.

metodológico, en el que se presenta el enfoque cualitativo, el método etnográfico, la población y muestra con la que se trabajó; las *fases de investigación* tales como: revisión bibliográfica, planeación de secuencia, recolección y análisis de información; *diseño e implementación de la secuencia didáctica para enseñar a argumentar*, en la que se elaboraron 12 talleres para enseñar este modo discursivo; *análisis de la secuencia didáctica y conclusiones*.

1. Antecedentes

En este apartado se exponen algunos de los trabajos de investigación, realizados en el campo de la enseñanza - aprendizaje de la argumentación en básica primaria. Lo que se pretende, es mostrar qué se ha investigado sobre este tema, quiénes lo han abordado y qué hallazgos han encontrado sobre los procesos de enseñanza de la argumentación, en el mencionado nivel.

La revisión bibliográfica sobre el tema se realizó de forma virtual, en revistas especializadas como la revista *Enunciación* de la Universidad Jorge Tadeo Lozano y la revista *Lenguaje* de la Universidad del Valle; las bases de datos: Dialnet, Redalyc, Scielo y Scopus, y los repositorios de las universidades: Externado de Colombia, Nacional y de Antioquia. Así mismo, se averiguó sobre el tema, a nivel internacional, en la Universidad Nacional de Educación de Perú y en la Universidad de Córdoba de Argentina.

Es necesario aclarar que la búsqueda se basó en dos criterios: 1) Proyectos de investigación que han indagado los procesos de enseñanza/aprendizaje de la argumentación en la educación básica primaria y 2) Documentos teórico/didácticos sobre la enseñanza y aprendizaje, del mismo tema. Entre unos y otros se acopiaron 31 documentos; muchos de ellos, haciendo uso de la estrategia bola de nieve. De ellos, siete ilustran la categoría 1 y los restantes 24, la categoría 2. Este estado del arte, sin embargo, va a referenciar los documentos hallados en el primer numeral, ya que los de la segunda categoría, será referenciados , principalmente, en el marco conceptual.

Por países, el número de trabajos de investigación rastreados es el siguiente: en España, dos; en Chile, uno; en Perú, uno; en Argentina, uno; en Colombia, dos; pesquisas realizadas del 2011 y 2019. Este corto período evidencia el naciente interés de los investigadores por indagar los procesos de enseñanza/aprendizaje de la argumentación en básica primaria, durante los últimos 10

años. Al clasificar los documentos por grados, encontramos: uno, en pre-escolar; dos, en segundo; dos, en tercero; dos, en cuarto; uno, en quinto y uno, en lo que en España se denomina: tercer ciclo.

A continuación, en la Tabla N° 1 se consignan las referencias bibliográficas de las investigaciones realizadas en el campo de la enseñanza/aprendizaje de la argumentación, con sus respectivos autores, una breve descripción de los proyectos, el nivel educativo y el país, en el que fueron implementados.

Tabla 1
Documentos que trabajan la enseñanza/aprendizaje de la argumentación en básica primaria.

Referencia Bibliográfica	Descripción	Grado	País
González (2014). La argumentación, a partir de cuentos infantiles. Guanajuato, México Universidad de Guanajuato	“En esta investigación se centró en la observación de las estrategias de argumentación, a partir de la lectura de tres cuentos, trabajados conjuntamente por maestras y alumnos de cinco a seis años, en dos escuelas públicas de Burgos (España)” (p. 657).	Preescolar	España
Cruz (2013) Lo que implica para el niño de primaria argumentar, a través de situaciones cotidianas en los diferentes contextos académicos. Bogotá,	“Este proyecto se centra en la investigación y análisis de las formas de transmisión de prácticas argumentativas en los niveles de primaria, implementando estrategias pedagógicas que permitan su aplicación en el aula, por medio del	Tercero	Colombia

<p>Colombia. Pontificia Universidad Javeriana.</p>	<p>diseño, aplicación y análisis de una propuesta didáctica que vincula situaciones cotidianas de los niños de grado tercero de la ciudad de Bogotá - Colombia” (p. 3).</p>		
<p>Abchi et al. (2011). Escribir textos argumentativos desde el inicio de la escolaridad. Un análisis de textos producidos a partir de una secuencia didáctica. Buenos Aires, Argentina.</p>	<p>“Este trabajo analiza los textos argumentativos escritos por alumnos de grado tercero de primaria, de Córdoba (Argentina), producidos a partir de una secuencia didáctica para el aprendizaje del género “carta de solicitud”. El estudio explora, además, el impacto del dispositivo didáctico en el desempeño de los alumnos” (p. 409).</p>	<p>Tercero</p>	<p>Argentina</p>
<p>Torres (2014) Programa Socio-formativo de literacidad crítica para desarrollar la competencia argumentativa en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la</p>	<p>“La presente investigación tiene como propósito desarrollar la competencia argumentativa de las estudiantes de cuarto grado, a través de un programa de literacidad crítica sustentado en el enfoque socio-formativo, a través de</p>	<p>Cuarto</p>	<p>Perú</p>

<p>Institución Educativa N° 11521 “María de Lourdes” Chiclayo - Pomalca</p>	<p>pre y post pruebas una vez hecha la intervención pedagógica” (p.12).</p>		
<p>Larraín y Singer(2019). Habilidades de argumentación de estudiantes de educación básica subvencionada en Chile y su relación con variables socio-educativas. Universidad Alberto Hurtado, Chile.</p>	<p>“Este estudio contribuye al conocimiento de las habilidades de escritura argumentativa en estudiantes chilenos de cuarto año básico de 26 establecimientos subvencionados de la región Metropolitana (Chile), teniendo en cuenta características del colegio socioeconómicas, vulnerabilidad y puntajes SIMCE en lenguaje y matemáticas” (p.1).</p>	<p>Cuarto</p>	<p>Chile</p>
<p>Montilla (2018) La primaria se transforma argumentando en el aula. Bogotá Colombia. Universidad Externado de Colombia.</p>	<p>"Esta investigación toma en cuenta como población a estudiantes de grado quinto, con el fin de establecer cómo se desarrollan los procesos argumentativos, mediante el uso del discurso escrito. Cuenta en su planeación con instrumentos que permitieron determinar el nivel inicial</p>	<p>Quinto</p>	<p>Colombia</p>

	<p>en el que se pueden clasificar los estudiantes y así dar cuenta de la necesidad de la intervención en el aula" (p.120).</p>		
<p>Torres (2014). Argumentación en la escuela primaria: trabajo colaborativo y B-Learning, 19(2), 237-251</p>	<p>Esta investigación es de corte cualitativo con diseño de investigación-acción y buscó cualificar los argumentos escritos de estudiantes de tercer ciclo, haciendo uso de preguntas generadoras de debate relacionadas con problemáticas del entorno y los intereses de los niños para que logran construir argumentos. La investigación se apoyó en el trabajo colaborativo en un ambiente de aprendizaje Blended Learning (ambiente presencial y ambiente virtual). También, durante el proceso, los niños pusieron en práctica la colaboración entre pares.</p> <p>A partir de la experiencia de investigación en el aula, se hace una</p>	<p>Tercer ciclo</p>	<p>España</p>

	propuesta dirigida a docentes de tercer ciclo con el propósito de favorecer el proceso de argumentación escrita. (p. 237).		
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Fuente: elaboración propia.

El análisis de la descripción de los proyectos de investigación permite ver que las investigaciones sintetizadas en la Tabla N° 1 abordan los siguientes temas o problemas:

Un primer grupo de investigaciones está enfocado en observar las estrategias utilizadas por los estudiantes para promover el desarrollo de la argumentación, a partir de un determinado género. Es el caso de González (2014), quien indaga, por un lado, las estrategias utilizadas, conjuntamente, por maestras y alumnos de pre-escolar de cinco a seis años para que estos últimos justificaran, ante sus maestros y compañeros, la comprensión que habían hecho de la lectura de tres cuentos infantiles. Por el otro, analizó las formas de transmisión de prácticas argumentativas en la primaria y problematizó las prácticas educativas relacionadas con la enseñanza de la argumentación, a fin de elaborar una propuesta didáctica para facilitar su aprendizaje, a partir de los primeros niveles de la escolaridad.

Este proyecto, que utilizó una metodología mixta, buscó, específicamente, sintetizar y comparar de forma cuantitativa la evolución de los porcentajes de las estrategias desplegadas por los dos grupos de niños, pertenecientes a dos escuelas públicas de Burgos, (España), denominados grupos A y B. Cada clase o grupo se dividió en seis subgrupos de tres niños, de los cuales tres presentaban trastornos o déficits de aprendizaje; especialmente, por problemas de vocalización, en las sílabas trabadas. Dado que este proyecto pretende evaluar si es posible enseñarles a los niños preescolares a dialogar para que expongan, argumenten, y defiendan lo que entendieron de los tres cuentos, los resultados de esta investigación, indican, en primer lugar, que los niños de educación infantil pueden apropiarse y desarrollar progresivamente competencias argumentativas, si los maestros desarrollan actividades educativas que les supongan a los niños discutir, las diversas interpretaciones del cuento, plantear acuerdos y desacuerdos que desaten en ellos el interés por participar en el ejercicio, a través de emitir sus propios juicios e irlos integrando con la actividad discursiva de los otros compañeros. En segundo lugar, resaltan lo eficaz que es para el desarrollo y profundización de la competencia argumentativa que el docente le solicite al niño explicaciones sobre la interpretación del cuento, aun sabiendo que no siempre irán seguidas de la respuesta esperada. En tercer lugar, señalan (acogiendo lo sucedido con uno de los grupos) cómo el concederle protagonismo a los desacuerdos frente a las interpretaciones de los cuentos, por parte de los niños, mostró el interés de uno de los docentes que participó en la investigación, por ampliar las respuestas y se constituyó en una estrategia promisoriosa que desató en los infantes el interés por participar y por arriesgar

una respuesta, que de un trimestre a otro, se fue acercando, cada vez, más a los significados del texto leído y profundizando la competencia discursiva.

En nuestro criterio, varios planteamientos y conclusiones llaman poderosamente la atención de este proyecto de investigación: 1. Concluye abiertamente que es posible trabajar la competencia argumentativa con niños *pre-* escolares. Subrayamos con cursivas el prefijo: “*pre*” del sustantivo escolar; prefijo que nos permite inferir que ¿si es posible enseñar a argumentar en pre-escolar, por qué no va a ser factible hacerlo a lo largo de todos los niveles de la escuela primaria y del resto de niveles educativos: básica, secundaria y universitaria? 2. Las conclusiones de esta investigación se nos antojan osadas, pues van en contravía de las concepciones tradicionales, las cuales han planteado que en el nivel pre-escolar deben trabajarse privilegiadamente, en el aula, textos narrativos y, por supuesto, el desarrollo de la competencia narrativa, más no, de la argumentativa. Lo interesante de este proyecto es, precisamente, cómo se trabajan articuladamente en el aula los modos narrativos y argumentativos y cómo se promueve la argumentación, a partir de la narración, desvaneciendo los límites, supuestamente, infranqueables entre narrar y argumentar.

Un segundo grupo, entre ellos, Cruz (2013), está interesada, por un lado, en estudiar la argumentación, como tipología textual fundamental para potenciar las habilidades comunicativas y de pensamiento que promueven la participación y la investigación. Por el otro, analizar las formas de transmisión de prácticas argumentativas en los niveles de primaria, lo cual hace problematizando las prácticas educativas e implementando estrategias pedagógicas, por medio del diseño, aplicación y análisis, de una propuesta didáctica, denominada: “Viajando de la mano con los argumentos” que vincula situaciones cotidianas de los niños de grado tercero de la ciudad de Bogotá - Colombia, exponiéndolos a situaciones auténticas de argumentación, a través de recursos a nivel oral (diálogos, debates, mesas redondas, foros y reproducción de comerciales) y a nivel escrito (cartas, caricaturas y planeación de algunos textos que se expusieron de forma oral).

En el diseño abordado en este proyecto investigación - acción, se realizó un análisis de las falencias que se presentan en la enseñanza de prácticas argumentativas, desde una perspectiva crítica y propositiva. Tras la implementación se pudo establecer no solo que los niños pueden sustentar sus ideas o responder a una pregunta, haciendo un empleo sencillo de los argumentos (ya que en su cotidianidad se ven enfrentados al reto de emplearlos y de analizarlos), sino también, que los niños pueden llegar a emplear, de forma acertada, las diferentes tipologías argumentativas, desarrollando textos con la estructura propia de ellos y no solo la narrativa con la que han tenido contacto desde los primeros niveles de escolaridad.

Conforme a ello, la autora resalta la necesidad de abordar la competencia argumentativa, para que los niños hagan uso de ella de una manera más consciente. Frente a lo cual postula, que es fundamental brindar un espacio en el currículo del área de lenguaje a la argumentación donde la docente sea quien promueva las intervenciones argumentativas, además de generar espacios de aprendizaje, en los que los estudiantes puedan aprender a emplear sus conocimientos y participar de forma activa. De esta manera, el niño podrá desarrollar habilidades con el lenguaje de una manera interesante, lo cual implica entrar en contacto con el mundo real con sus hipótesis, sus experiencias y gustos.

Por último, concluye que la argumentación representa una habilidad que puede y debe ser transmitida en el ámbito educativo, desde los primeros niveles de escolaridad, ya que de lo contrario los niños de estas etapas estarían siendo subvalorados en sus capacidades metalingüísticas, puesto que ellos pueden ir desarrollando habilidades y destrezas permitiéndoles crear textos en los que exponen sus opiniones de los aconteceres sociales y culturales, favoreciendo la construcción de conocimiento, de manera individual y grupal.

De la anterior conclusión es importante reconocer la trascendencia de valorar los conocimientos y capacidades previas adquiridas en su cotidianidad, además de brindar un andamiaje sobre el modo argumentativo, ofreciendo, una amplia gama de posibilidades a los niños que les permita explorar el uso de la argumentación como herramienta, a fin de vincularlos al mundo social y permitirles enfrentar, de manera acertada, las problemáticas actuales. Lo más relevante es que lo plantea como un deber del maestro.

Dentro de este segundo conjunto, Montilla (2014) hizo una intervención pedagógica en el aula de español, del grado quinto, perteneciente a una institución pública Distrital, con el fin de establecer cómo se desarrollaron los procesos argumentativos, a través del discurso, haciendo uso del enfoque crítico social, en el cual se involucra la realidad de los estudiantes. Se buscó generar procesos de argumentación escrita direccionados a transformar las difíciles situaciones sociales vividas por los estudiantes. Para lograrlo implementó una estrategia didáctica, en la que analizó e interpretó la producción del texto argumentativo, propiciando espacios de concertación, democracia y cooperación en las aulas. Posteriormente, la autora identificó la eficacia de la estrategia didáctica, con base en el análisis de la superestructura textual argumentativa y su contribución a mejorar la comprensión lectora de los textos y la diferenciación de los mismos, a partir de la señalización de la estructura textual y la construcción de argumentos, tanto orales como escritos; asunto que facilitó la planeación y producción de textos argumentativos, en los que fueron decisivas las preguntas abiertas, las opiniones y justificaciones que dieron los estudiantes respecto de los sucesos de su contexto social. Del mismo modo, permitió al estudiante autoevaluarse, comprometiéndolo así, como partícipe principal de su proceso educativo.

Adicionalmente, Montilla (2018) plantea: 1. la necesidad de trabajar estrategias didácticas no solo en la asignatura de lenguaje sino en otras áreas del conocimiento que lleven al estudiante

a emitir juicios, a defender su opinión, a confrontarse y reflexionar sobre las situaciones de su contexto, a valorar o contradecir argumentos ajenos, con el firme propósito de alimentar el sentido crítico frente a la realidad que les brindan los medios masivos de comunicación y la información que circunda en el entorno social. 2. Fomentar en el estudiante el sentido crítico e imparcial frente a los procesos de autoevaluación y co-evaluación, identificando no solo fortalezas sino también los aspectos a mejorar. 3. Evitar como docente menospreciar las capacidades y el trabajo que realizan los estudiantes de primaria en su proceso de argumentar, valorando los avances y brindándole estrategias para avanzar. 4. Se debe fortalecer aspectos como la elaboración de conclusiones y el enlace de párrafos mediante el uso constante de conectores lógicos no solo en el área de lenguaje. 5. Se hace importante trabajar no solo textos análogos con los estudiantes, sino también, desarrollar actividades que impliquen la interpretación de textos en la web con la orientación del docente, orientando el uso adecuado de las tecnologías y la valoración de la calidad de la información. 6. Se hace necesario fomentar investigaciones que contribuyan al estudio de los procesos argumentativos en el campo de la oralidad y la escritura, ya que estos dos van de la mano. 7. Se hace evidente que si a los alumnos se los familiariza, desde la primaria, con textos argumentativos, a través de estrategia didácticas deliberadamente pensadas dentro del currículo escolar, se evidenciará los avances de los niños en el manejo no solo de este modo, sino también en la producción de diversos textos.

Asumimos con agrado los planteamientos, anteriormente propuestos por la autora, destacando la trascendencia de llevarlos al aula. También compartimos con Montilla la eficacia de trabajar el análisis superestructural de los textos argumentativos para favorecer los procesos de comprensión y producción textual, integrándolos al currículo escolar desde primaria para que de esta manera, los niños se familiaricen con ellos y su competencia argumentativa tenga un ascenso

a lo largo de su proceso escolar. Las ventajas para los estudiantes de pensar, leer y escribir estructuralmente son también importantes por razones cognitivas, porque organizan el proceso de lectura, comprensión y (re)producción del modo discurso que se esté empleando y enseñando en el aula.

En tercera instancia encontramos a Abchi et al. (2011), quienes se enfocaron, por un lado, en el análisis de las producciones escritas, elaboradas en el marco de una secuencia didáctica para la enseñanza del género: “carta de solicitud con justificación”, a fin de identificar los conocimientos de los alumnos, sus dificultades y el nivel de dominio sobre los componentes del género. Por el otro, la evaluación de la incidencia del dispositivo didáctico en el aprendizaje de los alumnos; es decir, identificar los aspectos en los que se observan avances, a partir de la implementación de las actividades.

Este proyecto utilizó una metodología cualitativa. En él participaron dos docentes y 62 alumnos del grado tercero de una escuela primaria de la provincia de Córdoba, Argentina. La secuencia didáctica elaborada para este proyecto de aula fue una adaptación, de materiales didácticos publicados por Sánchez et al. (2011) y Dolz, et al. (2001). Las actividades se diseñaron considerando el contexto de trabajo y los aportes de las docentes participantes.

Los resultados de la investigación presentan el análisis de las producciones finales, con el propósito de identificar avances en la escritura, los cuales fueron evidentes en el incremento de la extensión de los textos, pues estos pasaron de un promedio de 42.92 palabras en la producción inicial (PI) a 50.47 en la final. Los textos, muy escuetos en la PI, avanzaron en la extensión de manera significativa. Entre las limitaciones persistentes, los investigadores señalan que los estudiantes presentaron dificultades en la contextualización de la solicitud; la firma y las

referencias de lugar tienen escasa presencia; no hay divisiones de párrafos ni fórmulas de introducción o cierre; no obstante, algunas cartas incluyen saludos con características coloquiales.

La investigación confirma la validez didáctica de una enseñanza precoz de la argumentación escrita. La transposición didáctica del género: “carta de solicitud”, estuvo integrada por las siguientes actividades : a) La enseñanza del formato de la carta, b) La formulación de solicitudes, c) La producción de argumentos y d) La puntuación. Así mismo, las dimensiones elegidas para abordar mostraron un efecto globalmente positivo en el desempeño de los estudiantes, como lo muestra el contraste de las producciones iniciales y finales.

En nuestro criterio, encontramos varios planteamientos que son valiosos respecto al proyecto de investigación: 1. La validez de implementar desde la educación inicial la argumentación en el aula. 2. La planeación de la secuencia didáctica dentro del proceso de producción escrita y 3. La importancia de los temas frente las actividades planteadas. Este trabajo, en fin, sugiere ideas para que otros maestros se animen a trabajar la argumentación en los primeros años de la escuela y sean testigos de los beneficios que puede traer para los niños la implementación del género: “carta de solicitud”, siempre y cuando esté planteado desde sus contextos y se oferten talleres que atiendan las necesidades que el proceso vaya detectando. Además, es de suma importancia tener en cuenta que el proceso didáctico para enseñar a argumentar a escolares tendrá resultados a corto, pero sobre todo a largo plazo.

En cuarta instancia la investigación realizada por Torres (2014) se centró en determinar el efecto de la aplicación de un proyecto de aula denominado por la investigadora como: “Programa socio-formativo de literacidad crítica en el desarrollo de la competencia argumentativa de estudiantes de cuarto grado de educación primaria de la institución educativa: “María de Lourdes” del distrito de Pomalca, Chiclayo (Perú)”. De manera específica, se trató identificar, a partir de la

implementación de una investigación cuasi-experimental, el nivel de la competencia argumentativa que presentan las estudiantes de la institución mencionada, utilizando un muestreo no probabilístico, otro por conveniencia y un pre test y post test, antes y después de la aplicación de la propuesta.

Esta investigación mostró: 1. Que para potenciar la argumentación como competencia en la educación primaria es necesario partir de los problemas que vivencian, los estudiantes en su comunidad, estructurarlos didácticamente en el aula de clase en procesos y habilidades de aprendizaje que les permita plantear problemas, formular soluciones, establecer ideas o razonamientos y argumentos que les posibiliten defender su punto de vista y cuando estos sean objetados, desarrollen la capacidad de contra-argumentar con respeto y tolerancia. 2. Logró determinar el efecto positivo de la aplicación del programa mencionado, ya que los estudiantes asumieron la argumentación como el intento que lleva a cabo un argumentador para modificar o reforzar, a través del lenguaje, las representaciones, creencias y valores de un individuo o de un grupo.

Este proyecto de aula se suma al conjunto de investigaciones actuales que, desde la perspectiva didáctica que plantea la literacidad crítica, ponen en evidencia que es posible desarrollar en los niños capacidades para argumentar, defender sus ideas, ponerse de acuerdo para una acción común, confrontar opiniones diferentes, siempre y cuando, como lo plantea

(Cotteron, 1995, como citó en Torres, 2014) citado por Torres, el maestro tenga claro que en este proceso “el alumno o la alumna no pueden haber adquirido, de una sola vez, todas las capacidades psicológicas, discursivas, textuales y pragmáticas necesarias para escribir un texto argumentativo eficaz.”. Es importante destacar cómo la autora de esta investigación, reconoce la capacidad argumentativa de los estudiantes y la importancia de la aplicación de actividades dentro

del aula para potenciar esta capacidad, desde los primeros años de escolaridad, a través de un proceso constante, cuyo aprendizaje no se logra en un solo año de escolaridad, sino, a lo largo de la vida académica del estudiante.

En cuarta instancia, encontramos a Larraín y Singer (2019), quienes se enfocan en describir las habilidades de argumentación escrita por estudiantes chilenos de educación subvencionada (privada y municipal) y evaluar su relación con variables socio-educativas como porcentaje de vulnerabilidad de la escuela, dependencia educativa, y rendimiento académico en pruebas estandarizadas. Este estudio se llevó a cabo con 674 estudiantes (319 niñas) de cuarto año básico (9,8 años en promedio) de 26 establecimientos subvencionados (9 particulares) de la región metropolitana de Chile. En esta investigación de cohorte mixto, entendieron las habilidades de argumentación como la capacidad de usar el lenguaje estratégicamente para formular argumentos y contra-argumentos, anticipar contra-argumentos y responderlos (Felton, 2004), a fin de lidiar con asuntos controversiales (Coirier, Andriessen y Chanquoy, 1999) y persuadir a interlocutores para hacerlos o bien cambiar de opinión o lograr un entendimiento (Santos y Leitão, 1999). Frente a dichas concepciones los hallazgos de este estudio señalan que el sexo, la dependencia del colegio y los puntajes SIMCE en lenguaje predicen de forma significativa el desempeño de los estudiantes en argumentación escrita. Mujeres y estudiantes municipales obtienen mejor desempeño en argumentación escrita. Dentro de la globalidad de estudiantes (hombres y mujeres) se observa que los estudiantes aun no responden a la tarea propuesta tomando clara y consistentemente posición; que más de la mitad identifica y formula razones para sostener sus posturas (en su mayoría solo una razón), y que una minoría formula razones anticipando contra-argumentos o tomando en cuenta al interlocutor. Por tanto, los investigadores concluyen tres focos principales: 1) Mientras estudiantes al inicio de la adolescencia pueden formular razones para expresar y sostener el propio

punto de vista y otro alternativo, se hace mucho más difícil hacerlo estratégicamente para persuadir y, aún más, anticipando la perspectiva del interlocutor. 2) Evaluar razones en su valor persuasivo parece ser lo más difícil, lo que sugeriría que la enseñanza de la evaluación podría ser estratégica para promover habilidades de argumentación en estudiantes y 3) El género (femenino o masculino) tiende a ser una variable en cuanto al puntaje SIMCE en lenguaje y puntaje SIMCE en matemáticas; variables que resultaron ser predictores significativos del desempeño en argumentación de los estudiantes. En promedio, las mujeres obtienen 1.6 puntos por sobre el puntaje de los hombres en la prueba de argumentación, controlando el resto de las variables. Dentro de las variables que se trabajan en las investigaciones se muestran las sociales, económica y educativas. En pocas ocasiones, como lo hace esta investigación, se hace con el género y la etapa del desarrollo en la que los estudiantes se encuentren; factores que tienen importancia dentro de la academia, prueba de ello, son los resultados encontrados por los investigadores mencionados..

En última instancia, la investigación realizada por Torres (2014) es de corte cualitativo y asume el diseño de investigación-acción, orientado hacia el cambio educativo, con el propósito de cualificar los argumentos escritos de estudiantes de tercer ciclo a partir del trabajo colaborativo en ambientes B-Learning para favorecer y potenciar el uso de estrategias de revisión de argumentos. Durante las intervenciones se analizaron las reacciones orales de los estudiantes, sus intervenciones en el Wiki y el proceso de escritura de argumentos. Además, se plantearon preguntas generadoras de debate que se encontraran relacionadas con problemáticas del entorno y los intereses de dichos alumnos y alumnas, a fin de que ellos (desde la escritura, concebida como un proceso) logran construir argumentos. En todo el proceso de intervención de la investigación los niños de primaria pusieron en práctica la colaboración entre pares empleando estrategias de planificación, revisión y corrección de información en los dos ambientes. También, lograron crear

argumentos a propósito de breves situaciones cotidianas de debate, que son importantes para ellos y fueron objeto de discusión colectiva.

A partir de la experiencia de investigación en el aula, se hace una propuesta dirigida a docentes con el propósito de favorecer el proceso de argumentación escrita de la cual asumimos: primero, iniciar con temáticas de su interés para que el ejercicio argumentativo sea atractivo para los niños y así logren alcanzar mayor efectividad frente a los objetivos planteados. Segundo, proponer tareas y preguntas auténticas de escritura que les promuevan la elaboración de diferentes tipos de argumentos. Este proceso debe constar de planeación, revisión y corrección para que sea posible mejorar los argumentos en cada borrador. A fin de que los estudiantes creen argumentos sólidos es ineludible que en sus grupos colaborativos el docente los oriente para que ellos: 1) Realicen la planeación de su escritura durante todo el proceso teniendo en cuenta los objetivos de la tarea, las características del auditorio que los leerá, el registro adecuado, la información pertinente que se debe desarrollar y los aspectos lingüísticos que contribuirán a que el texto sea claro para el lector; 2) Expongan sus tesis; 3) Creen razones con premisas que las apoyen; 4) Discutan sus ideas y argumentos; 5) Enriquezcan sus producciones escritas con los aportes de todos los miembros; 6) Contra-argumenten; 7) Negocien y lleguen a consensos sobre qué posición apoyarán; 8) Revisen, corrijan; 9) Reescriban sus argumentos varias veces con la ayuda de todos los participantes; y 10) Escriban la versión final con la colaboración de todos los participantes.

En el trabajo de revisión de argumentos, propuesto por Torres (2014), consideramos relevante el trabajo colaborativo entre pares tanto en la modalidad virtual como presencial, mediante el uso de preguntas generadoras de debate sobre temas cotidianos de los niños. Además, es el único proyecto que realiza un trabajo en plataformas virtuales. Al articular las tecnologías como herramientas educativas dentro y fuera del aula de clase, pone en evidencia la posibilidad de

la utilización de las TICS en la vida académica de los estudiantes; factor que muchas veces, no ha sido lo suficientemente aprovechado en los ambientes educativos.

En conclusión, leer los trabajos realizados en la enseñanza de la argumentación ha permitido reconocer el conjunto de procesos y prácticas de enseñanza/ aprendizaje de la argumentación en primaria que se han llevado a cabo en los últimos diez años; identificar tendencias entre los investigadores, relacionadas con la urgencia de desarrollar los aprendizajes de la argumentación desde la primaria; clarificar la necesidad de promoverlos, a partir de situaciones reales de argumentación con problemáticas que aquejan a los estudiantes de este nivel. Además, se requiere que haya un maestro comprometido con el proceso en el que intervenga como mediador en la creación de los nuevos conocimientos. A su vez, se ha hecho explícita la necesidad de trabajar diferentes tipologías textuales, vinculando textos argumentativos al currículo de primaria, pues durante mucho tiempo como lo reconocen los autores se ha privilegiado el uso de textos narrativos, lo que aumenta la dificultad al introducir nuevos textos al aula. Se hace indispensable resaltar la importancia de introducirlo desde básica primaria para poder desarrollar, paulatinamente, la competencia argumentativa, a lo largo de todo el proceso formativo.

2. Formulación del problema

Como se pudo evidenciar en los autores y autoras reseñadas en el apartado de los *Antecedentes* y como lo han ratificado autoras destacadas del campo de la pedagogía de la lectura y la escritura como Ferreiro (2001), Lerner (2000) y Tolchinsky (1993), la importancia de la competencia argumentativa trasciende la escuela, ya que esta es un saber y una práctica social discursiva, inherente a la vida misma, pues el niño y el adolescente, a lo largo de su proceso vital, se ven compelidos, en el marco de diversas prácticas sociales, a elaborar argumentaciones para defender sus puntos de vista o contradecir los de otros como sus padres, maestros, autoridades, compañeros y amigos.

A pesar de la importancia indiscutible que tienen la argumentación en la vida cotidiana y escolar del niño, el desarrollo de conocimientos, saberes, competencias y habilidades para comprender y producir textos argumentativos, es un proceso que en el caso de la educación colombiana, se trabaja principalmente en el nivel de la educación básica secundaria y no en la escuela primaria, tal como se puede constatar en los *Lineamientos curriculares para Lengua Castellana* (1998), *Los estándares básicos de competencias* (2006) y *Los derechos básicos de aprendizaje para Lenguaje* (2016), documentos de política educativa, formulados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en Los estándares básicos de competencias, que establecen como logro, en décimo grado: “La producción de textos argumentativos que evidencian mi conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que hago de ella en contextos comunicativos orales y escritos” (p.40). mientras en once: “Comprendo e interpreto con actitud crítica y capacidad argumentativa” .

La enseñanza y el aprendizaje tardío de la competencia argumentativa y la priorización en primaria de textos narrativos y descriptivos y, en un menor grado, de aquellos que suponen el uso

de los modos: explicativo y argumentativo, al parecer no es un hecho exclusivo de la educación básica primaria de nuestro país, ya que, *Dolz y Pasquier (2000)*, indican, al respecto lo siguiente:

No es una novedad para nadie que en la enseñanza practicada habitualmente predominan las actividades de lectura y escritura de textos narrativos. La costumbre es que la enseñanza sistemática de la argumentación se introduzca tarde, al final de la escolaridad obligatoria, con resultados que muchos consideran insatisfactorios. (p.12)

Si se tiene en cuenta que desde el mismo Ministerio de Educación Nacional, ente rector de la educación en nuestro país, se ha planteado reservar la enseñanza de la argumentación para el bachillerato, es comprensible la actitud de muchos profesores que se niegan a enseñar a argumentar, respaldándose en las conclusiones algo pesimistas y ya superadas por algunas de las investigaciones reseñadas en los *Antecedentes* de esta propuesta de investigación, que consideran prudente y urgente enseñar argumentar desde los primeros años de la básica primaria, desmontando, a su vez, la creencia errónea de que los niños solo son capaces de sostener una opinión hacia los once, doce años, de dar forma a su texto y distanciarse del mismo hacia los trece o catorce años y de tener dominio de negociación hacia los dieciséis años.

Otro factor que ha incidido negativamente en la enseñanza/aprendizaje de la argumentación en la escuela primaria alude al hecho de que cuando por fin se da, es enseñada de manera poco sistemática y está estrechamente relacionada con las dificultades que presentan los niños de primaria y, también los de secundaria para comprender y producir textos. Los resultados de las pruebas administradas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) arrojaron en el año 2022 que más de la mitad de los estudiantes de tercer grado de básica primaria en el país se ubicaron en los niveles mínimo e insuficiente de comprensión lectora, con

un 64% (ICFES, 2022). Eso significa que logran identificar información en la superficie de un texto, pero no analizan críticamente la situación de comunicación en la que este se enmarca, ni identifican el público al que se dirige (ICFES, 2020). En el Cauca, y específicamente en Popayán, las cifras son similares, con un 61% y un 49%, respectivamente (ICFES, 2022b).

Por supuesto que para enseñar a argumentar y para que los estudiantes aprendan a hacerlo es necesario que los niños hayan desarrollado plenamente su oralidad y vayan fortaleciendo, a lo largo de la escolaridad, sus procesos lectores y niveles de comprensión (literales, de paráfrasis y crítico intertextuales), a fin de que ellos puedan identificar los diferentes puntos de vista que se presentan en una situación de interacción verbal o en un determinado texto; que tomen posición frente a los distintos argumentos esgrimidos por el autor y las voces que él trae; que sean capaces de identificar y familiarizarse con diferentes tipos de textos; reconocer la súper-estructura de un argumento y de un texto argumentativo.

Aún estamos lejos de lograr el desarrollo y la abstracción de las capacidades específicas que se ponen en juego en el texto argumentativo, mencionadas en el párrafo anterior. Estos aprendizajes no ha sido posible lograrlos, entre otras razones, porque muchos maestros no están suficientemente preparados para enseñar a argumentar (Golder, 1992 citado por Cotteron, 1995) e incluso muchos de ellos tienen limitaciones para leer, escribir y, por supuesto, para argumentar; falencias que se deben, en buena parte, a que en las facultades de educación en las que han sido formados, no les han orientado cursos de lectura y escritura, enfocados en aprender a argumentar y tampoco han tenido la discusión, en los cursos de teorías y didácticas, sobre cómo enseñar y auspiciar el aprendizaje de la argumentación en niños y adolescentes.

A la escasez de una enseñanza sistemática de la argumentación y su postergación a los últimos años del bachillerato, hay que sumarle que, pocas veces, se relaciona la actividad de

argumentar con problemas significativos para los estudiantes, que les supongan identificar y tomar posición frente a perspectivas contrarias en las que sean expuestos diferentes puntos de vista, voces, actores sociales etc y que, adicionalmente les implique hacer consultas y entrevistas a esos actores, a fin de lograr que la escuela funcione como una micro comunidad de lectores y escritores(Lerner, 2001, p. 26) que les garantice estar alfabetizados para la vida y hacer parte de la cultura escrita, desde los primeros años de escolaridad (Ferreiro, 2000).

La enseñanza/aprendizaje asistemática y tardía de la argumentación tiene consecuencias negativas en el proceso de formación de los estudiantes, ya que postergar la enseñanza de la competencia argumentativa a la básica secundaria, supone postergarle al niño el acceso al debate y comprensión, de los problemas que lo afectan a él y a su comunidad; comprensiones que en el mediano plazo pueden incidir negativamente en la ruta hacia niveles superiores de formación como el universitario; nivel al que se accede y se permanece en él si los aspirantes y los admitidos cuentan con competencias interpretativas y argumentativas suficientes. Se observa con preocupación que la enseñanza de la argumentación, situada curricularmente en los últimos años, se está constituyendo en un factor que impide la admisión y permanencia de los estudiantes de los sectores de escasos recursos a la universidad y, con ello, se está favoreciendo el patrón inequitativo de acceso a la alma máter; especialmente a la universidad pública. Aprender a argumentar es un proceso complejo que exige tiempo y práctica. (Torres, 2014, p.238) y, por ello, no debe de ser relegado para los dos últimos años, antes de entrar a la universidad.

A partir de los argumentos presentados en los que se ha señalado la importancia de enseñar a argumentar desde la educación básica primaria y los hechos que han impedido alcanzar este logro en el mencionado nivel, pretendemos formular una secuencia didáctica argumentativa, a través de nuestra Práctica Pedagógica Investigativa (PPI), que permita potenciar los conocimientos

previos las competencias y las dificultades que presentan un grupo de niños de 9 a 12 años que hicieron parte de un taller de producción de textos, en el 2020 y 2021, durante la pandemia del COVID- 19.

3. Objetivos

- **Objetivo general**

Analizar los conocimientos previos, competencias y dificultades en la comprensión y producción de textos argumentativos de niños de 10 a 12 años, participantes de un taller de comprensión y producción de textos, a fin de plantear y desarrollar una secuencia didáctica que permita mejorar las insuficiencias y potenciar los desempeños detectados..

- **Objetivos específicos**

1. Identificar los niveles de comprensión (literales, paráfrasis y críticos intertextuales) y la comprensión que tienen los niños de los rasgos discursivos de diversos tipos de textos o géneros que hagan uso de diversos modos: instructivo, narrativo y argumentativo.
2. Identificar las potencialidades y dificultades en la producción de textos argumentativos.
3. Formular una secuencia didáctica para trabajar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la argumentación tanto de forma oral como escrita.
4. Evaluar la validez de la implementación de una secuencia didáctica en el proceso de los estudios.

4. Justificación

Este proyecto de investigación abarca e integra tres razones, de tipo *académico, social y personal* para el desarrollo del mismo.

En primer lugar, en el *ámbito académico* consideramos que una propuesta como esta es relevante, ya que al revisar las bases de datos de los documentos desarrollados en las Prácticas Pedagógicas Investigativas no hay trabajos realizados para enseñar a argumentar ni en las aulas de la básica primaria ni secundaria. La reflexión acometida en este trabajo y la propuesta de aula puede constituirse en insumo importante para los maestros de la región, quienes podrán apropiarla, transformarla o retomarla en sus prácticas pedagógicas.

En segundo lugar, desde la *perspectiva social* se hace necesario fortalecer los procesos de argumentación en el aula primaria, a fin de formar niños deliberantes que vivencien la lectura y la escritura como prácticas vivas (Lerner 2001) que les permitan pensar y repensar su propia existencia,, las problemáticas y alternativas posibles de sus comunidades, regiones y países. Con ello se quiere decir que la formación de un ciudadano crítico exige la formación de comunidades de lectores y escritores autónomos (Lerner 2001), gestores de su propio aprendizaje. De igual manera, la enseñanza y el aprendizaje argumentación permitirá abrir espacios de diálogo, en los que se propicie las relaciones interpersonales de los estudiantes entre sí, con sus familias y comunidad educativa. Llevando a que los estudiantes sean no únicamente descifradores de textos sino también lectores de realidades.

En tercer lugar, *el ámbito personal*, la puesta en práctica de una propuesta para enseñar a argumentar en el aula de primaria permitió ampliar el propio conocimiento de las maestras investigadoras acerca del tema, conocer autores que enriquecieron no solo la práctica, sino que además trascendieron con sus planteamientos qué es eso de enseñar a leer, a escribir y a

argumentar, desde la vida misma. A su vez, este trabajo se justificó hacerlo porque les permitió mejorar su práctica profesional, ya que aprendieron a manejar y propiciar relaciones en el aula, a través diálogo, la escucha, la argumentación, buscando siempre unas relaciones de cooperación, entre los estudiantes y de ellos con las maestras investigadoras . De igual manera, el desarrollo de esta PPI ha generado en ellas el interés por continuar profundizando este tema, a fin de realizar futuros proyectos e investigaciones que permitan compartir el cúmulo de conocimientos a otros maestros interesados en implementar esta secuencia didáctica dentro de su aula de clase.

5. Marco conceptual

En relación con el objeto central de análisis y acción de esta propuesta pedagógica investigativa (PPI) que apunta a reflexionar y orientar los procesos pedagógicos inherentes a la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura del modo argumentativo en niños de básica primaria, a continuación se presenta el modelo teórico que le da sustento conceptual a esta PPI, el cual ha sido denominado, por los investigadores que han trabajado en él, como: *Esquema de Integración de Modelos Discursivos (de ahora en adelante, Esquema EDIMD)*; modelo construido en la línea de análisis del discurso del Doctorado en Humanidades de la Universidad del Valle.

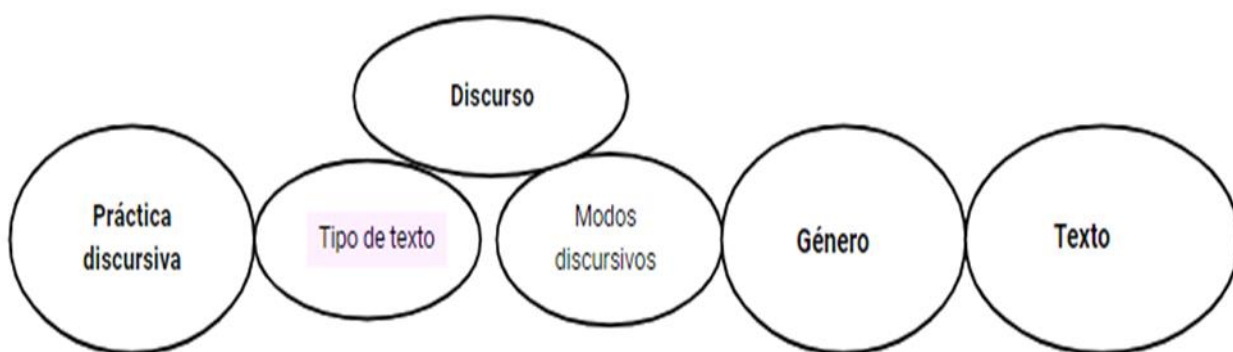
En esta propuesta de trabajo académico se interrelacionan cuatro categorías básicas para el análisis y producción de cualquier tipo de texto verbal o escrito: 1. *Práctica social*; 2. *Discurso* (que incluye *tipos y modos de organización discursiva*); 3. *Género* y 4. *Texto*, considerando éste esquema, al propiciar procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua, la lectura y la escritura, debemos trabajar articuladamente y pensar teórica y didácticamente las cuatro categorías referidas, cuyo análisis interrelacionado posibilita examinar en los espacios pedagógicos las prácticas docentes.

Es necesario, adicionalmente, destacar que el Esquema EDIMD se robustece para formular cada una de sus categorías de los planteamientos de autores como: Bajtún (1989), Algirdas Julien Greimas y Joseph Courtés (1990), Françoise Rastier (1989, en trad. Serrano, 2011), Patrick

Charaudeau y Maingueneau, D (1992, 2005), Jacques Fontanille (2008) y Eduardo Serrano (2008), exponentes de la perspectiva de los estudios contemporáneos del análisis del discurso.

Antes de explicar el funcionamiento del Esquema EDIMD, las posibilidades analíticas y de producción textual de este modelo, quisiéramos plantear que, pese a que estamos de acuerdo con las categorías analíticas del Esquema EDIMD, discrepamos de la estructura horizontal en la que han sido graficadas las cuatro categorías principales que lo integran y que pueden observarse en los óvalos sombreados con gris en la figura N° 1, presentada, a continuación.

Figura 1



² *Esquema de Integración de Modelos Discursivos (EDIMD)*

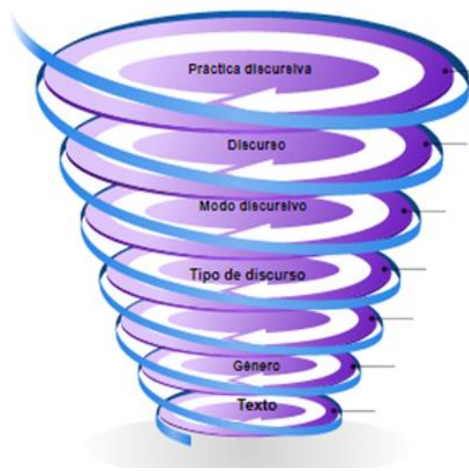
Desde nuestro punto de vista consideramos que la relación entre el *texto*, el *género*, el *discurso* y la *práctica social*, no se da en una relación horizontal en la que una categoría precede a la otra, sino en una relación en espiral^[1] en la que es perceptible que cuando el escritor

² **Fuente:** tomado de *Voces textuales y voces discursivas en la configuración del Estado criminal, en el libro: Fusil o Toga Toga y Fusil. El Estado contra la comunidad de la paz en San José de Apartadó de Javier Giraldo Moreno. Irma piedad Arango (p. 45)*

(profesional o amateur, como lo serían nuestros estudiantes) asume el desafío de escribir o interpretar un texto, desembraga, en un movimiento helicoidal, las relaciones de posibilidad y constricción que le supone el género, el discurso y la práctica social en la que está inscrito el texto que se está escribiendo, analizando o interpretando.

En nuestro entender consideramos que la figura de la espiral explica, de una manera más articulada, los procesos de producción escrita (y también los de comprensión lectora), pues todos hemos vivenciado en nuestra práctica escritora que cuando escribimos y empezamos a elaborar el texto vamos ascendiendo en él y, de pronto, nos vemos compelidos a devolvemos en la espiral para corregir asuntos relacionados con la coherencia, la cohesión del mismo texto o atender requerimientos que proceden del *género*, del *discurso* o incluso de la *práctica social*.

Figura 2
Esquema EDIMD en espiral



Fuente: Ilustración propia.

[1] Nuestra propuesta de graficar el Esquema EDIMD, no de modo horizontal, sino haciendo uso de la espiral, dialoga con el pensamiento de las comunidades ancestrales de la zona andina de América del sur, con los planteamientos de Morin (2004) y de algunos autores cognitivistas Cassany (2006) y socio-pragmáticos Álvarez (2016), quienes coinciden en señalar que el pensamiento no se da en relaciones vectoriales lineales, horizontales, de causa efecto, sino trazando una trayectoria recursiva, en bucle o en espiral, que va y viene y en ese doble movimiento avanza el pensamiento, el sentimiento, la comprensión, la interpretación y la escritura.

¿Cómo se articula las *prácticas sociales* con la segunda categoría del Esquema EDIMD: el *discurso*? Fontanille (2008), entiende el *discurso* como las emisiones, que producen los seres humanos, haciendo uso de la lengua verbal, la lengua escrita o los lenguajes audio-visuales, en un espacio y tiempo determinado. Esas emisiones; es decir, esos *discursos*, según Rastier (1989), al estar estrechamente, asociados a dominios, campos o esferas semánticas, mencionadas atrás, se organizan en tipos *de discurso*. De esta manera, los autores inspiradores de esta propuesta hablan del discurso educativo, político, médico, periodístico, en los que el enunciador estaría constreñido por las limitaciones que impone la práctica discursiva, la cual, a su vez, está limitada por las configuraciones teóricas y los contextos sociales, económicos, políticos, etc.

Los *tipos de discursos*, a su vez, se expresan, a través de diferentes *modos de organización discursiva*, los cuales son conceptualizados por Charaudeau (1992) como:

El conjunto de procedimientos con que se pone en escena el acto de comunicación, correspondientes a ciertas finalidades (describir, contar, argumentar [...]) Ahora bien, no debe confundirse el *género* de un texto con su *modo de organización*. Un *texto* publicitario, científico, administrativo (obsérvese que Charadeau alude al tipo de discurso) puede resultar de la combinación de varios de estos *modos de organización*, lo que no impide que a veces un texto se caracterice por la dominancia de uno de estos modos (“narrativo” como lo sería un cuento, “argumentativo” como lo sería una lección de matemáticas, “descriptivo” como lo sería un inventario).

En la conceptualización anterior, vemos que el *modo de organización del discurso* es una categoría que alude a los procedimientos que utiliza el enunciador, según sea la finalidad que persigue con su discurso: describir, narrar, argumentar o instruir.

Diversos autores proponen distintos modos de clasificar los modos discursivos^[2]. Serrano (2013), al respecto dice lo siguiente:

[...] cuatro modos discursivos de base: descriptivo, narrativo, argumentativo e instructivo, se articulan con diferentes tipos discursivos (educativo, literario, periodístico, político, jurídico, religioso, filosófico, etc.), los cuales se combinan en diferentes géneros textuales y se manifiestan de manera particular en los textos que dependen de estos en el interior de diversas prácticas sociales [...] (p. 23).

De esta manera, el *modo narrativo (o la narración)* da cuenta de las transformaciones, que experimenta el personaje, a medida que avanzan las secuencias de la historia narrada. El *modo descriptivo* (o la descripción) da cuenta de los estados físicos, emocionales, afectivos de los actores, afectados por los sucesos que ocurren en la historia narrada. El *modo argumentativo* (o la argumentación), según Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), busca presentar, aducir razones, encaminadas a persuadir o a convencer a un auditorio concreto de un determinado punto de vista, de una tesis o de un argumento.

En resumen, a toda *práctica social* le corresponden unos *discursos*, si se quiere unos modos particulares de enunciar y de hablar, que hacen visibles los diversos posicionamientos teóricos, detrás de los cuales podemos rastrear, igualmente, las posturas ideológicas que están detrás de los discursos y, por supuesto, de las prácticas sociales.

[2] Cf. Serrano (2013: 23) En la nota de pie de página 3, presenta las diferentes clasificaciones de los modos discursivos de autores como: Adam, Charaudeau y Ciaspuccio.

Sin el ánimo de finiquitar la reflexión sobre la enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura, la cual sigue abierta y candente, observamos que en el ámbito académico prevalecen dos perspectivas que se encuentran teóricamente en abierta oposición: 1. La *lectura como decodificación* y 2. la *lectura como búsqueda del sentido del texto* Orozco (2003); es decir, como una *práctica socio cultural, cognitiva, constructivista y discursiva* que atiende necesidades reales de comunicación del niño y del joven.

En la primera corriente teórica se concibe a la lectura y la escritura como una totalidad que puede ser descompuesta en unidades más pequeñas, las cuales son enseñadas, según su grado de complejidad. En esta perspectiva, se comienza con la enseñanza de las letras, las sílabas, las palabras y la frase. Es decir, se hace explícito que en este enfoque se busca que, en el primer grado,

el niño decodifique el complejo sistema de la lengua y luego asuma los procesos de comprensión lectora y producción escrita. Esta perspectiva plantea la lectura como un conjunto de habilidades Dubois (1989) que deben ejercitarse en voz alta hasta alcanzar el nivel de lo que se ha llamado la *lectura de corrido*. Son depositarios de este enfoque los métodos alfabético, fonético, silábico e, incluso, el método global.

En la perspectiva: la lectura y la escritura como *prácticas socio culturales, cognitivas, constructivistas y discursivas*, heredera de los avances de la psicolingüística, y la psicología cognitiva, se posicionan tres modelos que plantean la lectura como un proceso interactivo entre el lector y el texto: El primero, *Modelo psicolingüístico El modelo interactivo*, especialmente, de Smith (1989) y Solé (1987), desarrollado a comienzo de los ochenta que postula que “el significado no es algo que el lector obtiene del lenguaje, sino algo que él le aporta a éste. Para estos teóricos el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que lo conforman, sino en la mente del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él. Los modelos interactivos ven al lector participando en procesos paralelos a muchos niveles y al mismo tiempo” (Orozco, 2003, p. 83). El segundo, *Modelo de los esquemas*; perspectiva pedagógica que reconoce el papel que juegan los conocimientos previos del lector, organizados en esquemas mentales, entiende la lectura como el proceso cognitivo en el cual el lector actualiza y ajusta sus esquemas para comprender lo leído. Un tercer modelo, heredero de los aportes de la psicología cognitiva, la pragmática y la semiótica, denominado modelo *socio discursivo*, cuyo principal logro fue hallar las articulaciones entre el estudio de la lengua como sistema estructurado que precede a las actualizaciones discursivas y un análisis de la lectura y escritura como práctica situada social, cultural e históricamente, en la que el niño pone en juego los conocimientos previos, las ideas, las hipótesis que él se ha formulado sobre el lenguaje y la escritura, a partir de observar y experimentar las

regularidades de la lengua -Ferreiro (1999, 2000 y 2002); Teberosky (1992, 1993 y 2001) y Tolchinsky (1993). En esta perspectiva teórica el niño aprendiz es un sujeto activo muy distinto al postulado por las corrientes psico-lingüísticas del modelo decodificador. Mientras para la perspectiva psicolingüística, el niño aprenderá el sistema de la lengua a medida que va madurando habilidades sensorio-motrices, en el modelo lector, entendido como práctica social discursiva, el niño es un sujeto activo que hace preguntas y formula hipótesis respecto del funcionamiento de la lengua y el lenguaje.

Estas perspectivas o enfoques teóricos que hemos presentado, sintéticamente por razones de espacio, son identificables en todos los grados de la educación primaria y secundaria. Igualmente pueden ser agrupados, en lo que algunos teóricos han denominado: 1. Los *modelos de producto*. 2. Los *modelos de procesos cognitivos y sociocognitivos*. 3. Los *modelos de escritura en las disciplinas* y 4. Los *modelos socio-discursivos*

Los referentes teóricos del *modelo de producto* se hallan en los textos de gramática tradicional, retórica y estilística, en los manuales de composición, en los que se hace evidente “el influjo normativo y prescriptivo de la gramática, fundamentada en el criterio de autoridad, que trajo como resultado que la enseñanza de la composición escrita se asumiera como parte de la gramática” (Díaz, 2002, citado por Mostacero, 2017, p. 255); área desde la que se privilegió la enseñanza de la ortografía, la puntuación y demás aspectos formales de la lengua. Es decir, la perspectiva formalista de la lengua.

De los *modelos de procesos cognitivos y socio-cognitivos* se destacan los siguientes: el de Flower y Hayes (1981); Flower (1979); el de De Beaugrande y Dressler (1981); el de Bereiter y Scardamalia (1987); Casanny (1993, 1998, 1999, 2000 y 2006); modelos que coinciden en señalar

que la comprensión y producción de textos se logra, a través de complejos procesos mentales como la inferencia, la anticipación y las macro-reglas; diversas estrategias de lectura que se ejecutan no de manera lineal, sino recursiva y concomitantemente. Estos conciben, especialmente, la escritura como un proceso que se da a través de diversas fases o procesos mentales (pre-escritura, escritura y post-escritura) y sub-fases o subprocesos que han sido estudiados diferencialmente en algunos de los autores mencionados. El enfoque procedimental de la producción de textos escritos reivindica la función que cumplen algunos aspectos cognitivos tales como la atención, la memoria sensorial, de trabajo, de corto y largo plazo; actitudinales como el interés y la motivación, entre otros.

El *modelo de escritura en las disciplinas*, surge de la necesidad de descubrir y utilizar la escritura como instrumento de reflexión y recurso valioso para organizar el conocimiento en áreas del currículum de la enseñanza básica, especialmente en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Pretende postular que la sistematización de la producción escrita no sólo es parte integrante de la asignatura de castellano o lenguaje, sino también de otras disciplinas en las que la escritura constituye un instrumento afianzador del aprendizaje. En otras palabras, esta propuesta apunta a desarrollar un programa interdisciplinario de desarrollo de la escritura, en el que el especialista en producción escrita trabaja, de forma conjunta, con los responsables de otras disciplinas. Para que se dé el diálogo entre los profesores de las disciplinas y los de lenguaje, es necesario explicitar el conocimiento que cada disciplina tiene de su propia relación con el lenguaje y, por supuesto, de los géneros. Esta perspectiva parte del principio que, al enseñar la producción escrita, enseñamos contextos, enseñamos mundos imaginados y disciplinas. Ello quiere decir que discutimos con los estudiantes las definiciones, las sintaxis, las conjeturas, los objetivos, los códigos éticos y sus modos de ser en el mundo intelectual. De ahí que este enfoque centra su atención hacia los géneros

discursivos y la especificidad con la que deben de ser construidos en cada disciplina, a través del currículum. De tal manera que se produce una transformación en los objetos de enseñanza/aprendizaje, puesto que ya no serán los párrafos, las relaciones de cohesión, coherencia, sino las estrategias retóricas y los modos de organización del discurso, según los géneros inherentes a las disciplinas y a los propósitos del escritor son autores peninsulares de esta perspectiva: Natales y Stagnaro, (2018); y Bazerman et al. (2005).

La última perspectiva que queremos revisar en este núcleo es el *enfoque socio discursivo* que parte de la hipótesis que lo que se debe enseñar, en cualquier nivel de la escuela, es la comprensión y producción no de textos, sino de discursos, entendidos como los posicionamientos ideológicos, que están detrás de los textos. Para ello, los maestros debemos trabajar la comprensión y producción textual en su correlación con la práctica social en la que se insertan y sus relaciones con el género, el tipo de discurso y los modos discursivos: narración, exposición argumentación, descripción y diálogo. En esta perspectiva se ubican los planteamientos de Candlin y Hyland (1999), Ferreiro (1999, 2000 y 2002), Ferreiro y Teberosky (1979), Lerner (2001), Tolchinsky (1993), Bajtín (1985), Greimas y Courtés (1990), Rastier (1989), Charaudeau (1992), Charaudeau y Maingueneau (2005), Fontanille (2008) Maingueneau (2004, 2009 y 2014), Serrano (2007 y 2013), Martínez (2001 y 2005), Rincón (1994 y 2000), Jurado, Pérez, y Bustamante (1998), etc.

En cuanto a la noción de la argumentación o modo argumentativo como se denomina en este trabajo, se han retomado, principalmente los planteamientos de Toulmin (1958) uno de los precursores de este concepto moderno, después del libro clásico de Aristóteles: “Retórica” (Aristóteles,1999)

Toulmin (1958) define la argumentación de la siguiente manera: “La argumentación se refiere a la capacidad de exponer una tesis, controvertir, examinar sus consecuencias, intercambiar pruebas y plantear buenas razones que lleven a una conclusión”. (p.243).

En esta cita se plantea la argumentación como la capacidad de presentar un punto de vista frente a una situación problemática, en la que se pueden intercambiar posturas contrarias, llevando a que alguna de ellas pueda estar por encima de la otra, de manera razonable.

Ahora bien, según los planteamientos de Dolz y Pasquier (1996), van Eemeren, F, Grootendorst, R. y Snoeck, F. (2006) y Atienza (2013) se tiene como base que la argumentación, alude a la capacidad de tener una postura frente a un tema controversial y con esta postura se busca influir en el pensamiento; lo dicho por un interlocutor uno, frente a lo expuesto por un interlocutor dos.

Por su parte, Rescher (1993) expresa que “la argumentación es una actividad propiamente humana que permite, por una parte, mostrar que nuestras opiniones son correctas; y, por otra, coordinar voluntades para la consecución de un fin” (p. 132). En la misma línea, dice Perelman (1999) que “Saber argumentar es lo que permite tanto defender nuestras opiniones frente a otras como descifrar los mensajes provenientes de contextos en los que se intenta influir en nuestra conducta”. (p. 1). De estos dos autores cabe destacar dos factores importantes en el proceso: 1. Entender la argumentación inicialmente como un proceso de estructuración mental de las ideas o planteamientos de un tema controversial y 2. Para desarrollar la argumentación se necesita desenvolverse en un contexto social continuo de interacción, pues sin él no habría la posibilidad de presentar la tesis o tratar de convencer al otro sujeto de manera racional.

Entendida la argumentación como una actividad social, mediada por la razón que busca influir o persuadir al otro de nuestro punto de vista, urge preguntarse: ¿En la escuela primaria se enseña a argumentar?, ¿A qué edad? y ¿cómo se enseña a argumentar a niños de la básica primaria? Planteados estos interrogantes entraremos, a continuación, en conversación con algunos autores como Dolz y Camps (1995); Brassart (1995) y Cotteron (1995), quienes también se han formulado las preguntas anteriores.

Para responder si en la escuela primaria se enseña a argumentar Dolz y Camps (1995) plantean que “la enseñanza metódica de la argumentación apenas se contempla en los programas o se introduce tarde y con resultados considerados poco satisfactorios por los profesores de bachillerato, por los profesores universitarios y por la sociedad en general” (p. 79). Brassart (1995), por su parte, dice que “Tradicionalmente la escuela primaria ha dado preferencia al relato de ficción, por el hecho, sin duda, de haber elegido la literatura como norma preferencial del buen uso de la lengua”. (p.41). Cotteron (1995) cuestiona que numerosos profesores piensen equivocadamente “que la enseñanza de la argumentación debe reservarse a los alumnos de secundaria obligatoria y no hay porqué dirigirse a los alumnos de primaria, considerados demasiado jóvenes”. (p. 79). Vemos que los autores mencionados coinciden en señalar que la enseñanza de la argumentación debe de trabajarse desde la primaria porque tradicionalmente ha sido relegada para los últimos años de bachillerato. Nosotras incluso, creemos que esta tarea debe desarrollarse desde el hogar con los niños pequeños, aplicando estrategias que vayan facilitando al niño familiarizarse con textos y contextos argumentativos.

Ahora bien, con lo dicho anteriormente también estaríamos dando respuesta al interrogante 2. Enseñar a argumentar debe hacerse desde los primeros años y, por supuesto, desde la primaria (adaptándola a la edad y a las capacidades de los estudiantes), Brassart (1995) considera que “la

argumentación pertenece al registro de las conductas lingüísticas afectivas de los niños, incluso, pequeños, no sólo en la escuela, sino también en la vida cotidiana, aunque únicamente sea por el hecho de que es inseparable de su socialización y de su desarrollo intelectual” (p.41). En la cita anterior, es claro que, al niño, desde pequeño, se le debe enseñar a argumentar porque la argumentación es una competencia, si quiere una necesidad lingüística, que le permite expresar sus puntos de vista, sus requerimientos afectivos y en esa medida socializar y desarrollarse como persona.

Debemos, entonces ahora, intentar resolver el tercer cuestionamiento formulado. ¿Cómo se enseña a argumentar a niños de la básica primaria?, Cotteron (1995) entiende que “las capacidades argumentativas requeridas para cada nivel y en buenas condiciones, utiliza esta función del lenguaje psicológica y socialmente tan importante como es argumentar, es decir, el saber defender sus ideas, ponerse de acuerdo para una acción común, confrontar opiniones diferentes”. (p. 79). En este sentido, hablar de buenas condiciones significa tener las estrategias de enseñanza-aprendizaje para cada nivel educativo, que deben ir aumentando gradualmente desde el primer año escolar, teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes.

Es importante tener en cuenta que las interacciones tienen lugar en las actividades contextuales en que conviven los niños, estas a su vez constituyen espacios privilegiados para la adquisición y desarrollo del lenguaje y asimismo de la competencia argumentativa. Al mismo tiempo, elegir el material adecuado y el acompañamiento de los maestros es fundamental para lograr que los niños, niñas jóvenes sean capaces de relacionar el aprendizaje con su entorno, y poder llegar a consensos a través de la argumentación.

Así mismo, los niños se ven enfrentados con frecuencia a situaciones de argumentación que deben ser superadas de acuerdo con los conocimientos y la preparación que tengan. Por ello, no basta con darles a conocer las características de un texto que haga uso del modo argumentativo para que escriba uno igual. A los estudiantes no les es suficiente con saber la estructura de un texto o discurso argumentativo, pues lo que necesitan es explorar esas capacidades del lenguaje que aparecen diariamente en la comunicación oral y adaptarlas a situaciones específicas de argumentación. Dicho esto, cabe destacar el papel fundamental que debe tener el estudiante, pero, para el desarrollo de la competencia argumentativa, pero a su vez, es esencial la participación del docente mediante lo cual, Torres (2014) señala que:

La importancia de crear estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación, con actividades que se deben ir incrementando gradualmente desde los primeros años de escolaridad hasta lograr tener jóvenes que vinculen su aprendizaje con sus contextos, asumiendo posiciones críticas y de consenso (p. 156).

Sin embargo, esta práctica no ha sido incluida lo suficiente en las aulas de primaria, el poco interés por implementar espacios en los que la argumentación se pueda desarrollar, dentro de los cuales queremos destacar el estudio, realizado por Cruz (2013) quien afirma que:

Para enseñar [D1] a argumentar se debe hacer un proceso que implica un gran compromiso del docente acompañante, a su vez las fuentes de progreso que enseñan a los niños a argumentar también hacen que el maestro, si es necesario, revise la organización de su salón de clases, la relación entre el maestro y el estudiante. Es sabido que los estudiantes no pueden procesar neutral y desapasionadamente la

competencia argumentativa oral y escrita en el aula. De igual manera, el tema elegido debe provocar reacciones contrapuestas, teniendo que defender diferentes puntos de vista, llevando a un debate completamente comprometido.

Sin embargo, no es suficiente con llevar temas y materiales, se requiere a su vez la creación de estrategias que fortalezcan el reconocimiento de tal competencia dentro de prácticas sociales y contextos reales que despierten el interés de los alumnos.

En este sentido Torres (2014) plantea que:

La competencia argumentativa se desarrolla mejor ejecutando proyectos [D2] pedagógicos de aula que incluyan actividades que generen discusiones, debates y exposiciones en torno a diferentes temáticas, entre otras, en donde los estudiantes se vean en la necesidad de expresar sus opiniones, de consultar diferentes fuentes para justificar sus puntos de vista, de ejemplificar para aclarar su postura y en general, de poner a dialogar sus ideas y conocimientos con los de otros, para enriquecer los propios y posiblemente replantear los suyos.

Solo al hacerlo de esta manera se logra que los estudiantes comprendan los textos argumentativos y se sientan capaces de arriesgarse a crearlos por sí mismos realizando un proceso de escritura, haciendo uso de las herramientas brindadas por el maestro. Es así como en concordancia con Torres (2014); **Cotteron** (1995) establecen para cada secuencia didáctica cuatro grandes fases que integran las dimensiones del discurso argumentativo para que desarrollen sus capacidades en la producción y la comprensión de textos argumentativo;

- 1) Se pone en marcha una situación de argumentación, 2) Los alumnos producen un primer texto argumentativo, 3) Los alumnos realizan una serie de talleres que les permiten familiarizarse con diferentes contenidos de enseñanza propios de la argumentación y 4) los alumnos revisan y reescriben su primer texto o escriben un nuevo texto argumentativo.

En este sentido y de acuerdo a las fases anteriores Dolz y Pasquier (1996) en el desarrollo de la secuencia didáctica proponen las 3 primeras fases semejantes a las expuestas por Cotteron, pero con la diferencia que la 4 fase para ellos es de revisión y reescritura abriendo paso a una quinta fase para la elaboración de una nueva producción individual al margen del proyecto trabajado en clase.

Los autores mencionados en los párrafos anteriores nos indican que esta preocupación por la implementación de la enseñanza aprendizaje de la argumentación en la básica primaria no es nueva, sin embargo, no se ha atendido de manera amplia en las escuelas colombianas, por lo cual, cabe destacar que para que la discusión sea significativa para los estudiantes, es necesario proponer tareas y preguntas auténticas de escritura que fomenten el desarrollo de diferentes tipos de argumentos. Debe consistir en planificación, revisión y corrección para que sea posible mejorar los argumentos por parte de los maestros y estudiantes.

La noción de *género*, tercera categoría del *Esquema EDIMD*, ha sido retomada, principalmente, de los planteamientos de Bajtín (1985), precursor de este concepto, define los géneros de la siguiente manera: “[...] cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos.”. (p. 248).

En esta cita se plantea que la comunicación entre los miembros, pertenecientes a una determinada esfera de la actividad humana, está sujeta a la existencia de *formas típicas de*

enunciados que se caracterizan por determinados rasgos en cuanto a los contenidos temáticos, el estilo y la composición.

Una de las grandes contribuciones de Bajtín en el esclarecimiento de esta categoría, fue haber planteado el origen social y cultural de los géneros y su envergadura en la vida individual y social, aduciendo que apropiamos la lengua, el discurso y, por ende, la cultura, los valores y los “deber ser”, en el marco de géneros discursivos que organizan nuestro discurso en la vida social, como lo hacen las formas gramaticales y que, además:

Las formas de la lengua y las formas típicas de los enunciados (es decir los géneros, aclaramos nosotros) llegan a nuestra experiencia y a nuestra conciencia conjuntamente y en estrecha relación mutua. Aprender a hablar quiere decir aprender a construir los enunciados (porque hablamos con los enunciados y no mediante oraciones, y menos aún por palabras separadas). Los géneros discursivos organizan nuestro discurso casi de la misma manera como lo organizan las formas gramaticales (sintácticas). Aprendemos a plasmar nuestro discurso en formas genéricas y al oír el discurso ajeno, adivinamos su género desde las primeras palabras, calculamos su aproximado volumen (o la extensión aproximada de la totalidad discursiva), su determinada composición, prevemos su final, o sea que desde el principio percibimos la totalidad discursiva que posteriormente se especifica en el proceso del discurso (Bajtín, 1985, p. 268).

De esta cita queremos subrayar el argumento que alude a la apropiación socio-discursiva que hacemos de las formas y estructuras genéricas, en la interacción comunicativa con los otros, las cuales nos permiten la construcción del sí mismo, del otro y de lo otro o, como lo ha planteado

Shiro, Charaudeau y Granato (2012p.21): “el género es una necesidad primaria, puesto que el hablante se construye como sujeto en ese marco”. En esta dirección se entiende el género como espacio de socialización, de apropiación de aprendizajes “invisibles” que nos permiten, al comunicarnos, prever no solo la totalidad del discurso, su superestructura, su intencionalidad, sus posibilidades y limitaciones para expresar los discursos y las relaciones de poder que se esconden detrás de ellos. En este sentido, puede afirmarse que los géneros constituyen dispositivos de socialización porque actúan como mediadores de la actividad enunciativa de los humanos e imponen, así mismo, ciertas posibilidades, constricciones a la producción del discurso.

Argumenta, finalmente, Bajtín (1985) en su definición de lo que son los géneros:

[...] que la riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencian y crecen a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma (p. 255).

En esta cita se evidencia que la competencia de un enunciador no se define por el dominio de una lengua, sino por la posesión de un repertorio de distintas formas genéricas, las cuales nacen y se transforman en el seno de las esferas o desaparecen concomitantemente con la extinción de ciertas actividades sociales.

En cuanto al cuarto concepto del *Esquema EDIMD*, la noción de *texto*, la retomamos de los planteamientos de Bajtín (1985), de Rastier (2012) y de Fontanille (en Serrano, 2007, p. 20), quienes conciben este concepto en los siguientes términos:

Para Bajtín los conceptos de enunciado y texto son homólogos. El semiótico ruso entiende este concepto como “el conjunto coherente de signos”^[1] (p. 294); es decir, como la cadena lingüística hablada o escrita que forma una unidad comunicacional o de una secuencia de oración, de una única oración, o de un fragmento de oración. Para este autor el enunciado o texto es “[...] el dato primario de todas las disciplinas y de todo pensamiento humanístico y filosófico en general. El texto es la única realidad inmediata (realidad del pensamiento y de la vivencia) [...]” (1982, p. 294); planteamiento de total interés para nosotros los educadores, pues los textos producidos por nuestros alumnos pueden constituirse como objetos de investigación, en los que nosotros los maestros, pero también nuestros alumnos podemos interrogar cómo las prácticas educativas auspician o inhiben su producción.

Un aspecto relevante de la conceptualización que hace Bajtin del *texto* es el carácter dialógico que le otorga. Bajtín (1985) entiende “el texto como enunciado incluido en la comunicación discursiva; es decir, en la cadena textual de una esfera dada. (p. 296). Su carácter dialógico significa que todo enunciado responde a un enunciado anterior o a uno posterior.

Rastier, por su parte, conceptúa “el texto, considerado como un producto” resultado de la enunciación. De ahí que este autor defina el texto como: 1. “[...] una serie lingüística, empírica, corroborada, producida en una práctica social determinada y fijada en cualquier soporte. Por lo tanto, un texto puede ser escrito alfabética, audio-visualmente, entre otros leguajes más. Que se plantee que el texto es un producto corroborable significa que es el resultado de una práctica social discursiva real y no una producción escrita artificiosamente, como las que se dan en los tableros de las aulas de clase para ilustrar algún aspecto de la lengua formal.

En la misma dirección, Fontanille citado en Serrano, 2007) plantea esta noción como:

[...] la organización en una dimensión (texto lineal), dos (texto planar o tabular), o más de los elementos concretos que permiten expresar la significación del discurso. El texto se propone tomar a su cargo el discurso para ofrecerlo al lector o a un espectador que busca aprehenderlo y para esto dispone de medios convencionales o innovadores. (p. 20).

En su libro: *Semiótica del discurso*, Fontanille (2001) adiciona a la conceptualización anterior que plantea que el texto es un objeto material de múltiples dimensiones, la idea que el texto es un “objeto analizable en el que se pueden identificar estructuras” (p. 77)

[1] En pragmática textual se define el texto como una cadena lingüística hablada o escrita que forma una unidad comunicacional, ya se trate de una secuencia de oración, de una única oración, o de un fragmento de oración. La noción de texto no se sitúa en el mismo plano que la oración (proposición, sintagma, etc) (Ducrot y Tordesilla, 1998, p.548).

6. Caracterización del contexto

Esta Práctica Pedagógica Investigativa se realizó con seis niños, cuyas edades están ubicadas entre los nueve y doce años. Viven en la ciudad de Popayán en el Barrio Lomas de Granada y sus alrededores; localidades habitadas por personas de medianos y escasos recursos. Es necesario señalar que las maestras investigadoras, inicialmente, comenzaron a implementar su PPI con estudiantes del grado once de la Institución Educativa John F. Kennedy de la ciudad de Popayán, pero ante la contingencia de la pandemia del Covid 19, que implicó que los salones de la mayoría de instituciones educativas quedarán desiertos y que adicionalmente no podían implementar su práctica pedagógica, vía Internet, con los niños por las precarias condiciones tecnológicas, se vieron obligadas, ofrecer un taller de producción de textos, a niños cercanos a una de las maestras investigadoras. Como la situación pública de salud era delicada en el mundo entero y había mucho temor de contagio, solo unos cuantos padres y niños accedieron a participar en el taller, luego de firmar un consentimiento informado y, por supuesto, de garantizar todas las condiciones de bioseguridad para los participantes.

A continuación, presentamos la descripción psicosocial de cada uno los niños y niñas, a los cuales le hemos cambiado los nombre para preservar su identidad e intimidad

6.1 Descripción psicosocial de los niños

Sol:

Tiene diez años de edad. Es hija única y sus padres están separados desde sus cinco años. Ella vive en la ciudad con su madre que es dueña de una farmacia. Su padre, al igual que la familia materna, vive en el departamento del Caquetá. Es una chica alegre, inteligente, interesada por

aprender y conocer nuevas cosas. Estudia en un colegio público/religioso, llamado San Agustín de la ciudad de Popayán. Cuenta con el acompañamiento de sus padres y el de una maestra extraclase, contratada con el propósito de garantizarle todas las herramientas necesarias para su desarrollo académico y ayuda en las tareas del colegio. Es una niña amable con las demás personas, a la que le gusta ayudar a sus demás compañeros, cuando alguno de ellos no pueden desarrollar alguna actividad.

Jhon:

Tiene doce años. Es hijo único. Sus padres están separados desde sus cuatro años. Actualmente vive con su madre, en una vivienda que comparten con sus dos tías, dos primos, su abuelo materno, su padrastro y un hermanastro. Su madre se desempeña como auxiliar de enfermería y ama de casa. Su padre, quien lo transporta diariamente del colegio a la casa, le brinda apoyo económico. El niño, sin embargo, por problemas violencia intrafamiliar del pasado, decidió mantenerse distante de él y es por ello, que solo comparte ocasionalmente momentos con él. Es un niño un poco introvertido al que le gustan los deportes, en especial el fútbol. Estudia en un colegio público llamado José Eusebio Caro de la ciudad, es muy responsable y ordenado con sus deberes escolares.

José

Tiene diez años. Es el menor de cuatro hermanos. Sus padres están separados, aunque se comunican respecto a los temas de los hijos. Vivió en una zona rural de Timbío durante toda su primaria. Actualmente, vive con su madre y hermanos. Ella trabaja como empleada de servicio doméstico. Su hermano mayor, Alejandro, está muy pendiente de él; van juntos al colegio, caminando por toda la variante sur hasta llegar a la su escuela llamada Jhon F. Kennedy, ubicada en La Esmeralda. José tiene dificultades de visión, pues no usa frecuentemente, los anteojos

porque los compañeros se burlan diciéndole “cuatro ojos”. Sus dificultades de visión le afectan su trabajo y desempeño académico.

Dentro de la secuencia se mostró al inicio como un niño tímido y preocupado por lo que podían pensar sus compañeros, convencido de que sus ideas no eran valiosas; situación que probablemente aprendió en la escuela rural donde estudiaba. A medida que fueron pasando las sesiones, se fue sintiendo cómodo y al ver que nadie lo juzgaba o regañaba, fue participando activamente y, poco a poco, preguntó sin miedo por los temas que desconocía.

María:

Tiene diez años. Es hija única y vive con su mamá. Su papá reside en otro país; sin embargo, está pendiente y responde por ella. Estudia en un colegio público/católico: el San Agustín. Se muestra como una niña introvertida e insegura de sí misma que duda al dar su opinión y se retrae cuando debe socializar. Durante las sesiones fueron pocas las oportunidades en las que logró expresarse con libertad. Su tema de mayor interés son las mascotas, aunque comentó que tuvo algunas experiencias difíciles con ellas. Dentro de las sesiones de trabajo mostró poco interés. Sin embargo evidenció inteligencia, pues cuando era su turno de participar fue capaz de anticipar la acción, ubicándose en el punto que probablemente le tocaba participar.

Mario:

Tiene diez años, es hijo único. Estudia en un colegio privado de la zona oriental de la ciudad de Popayán. Vive con sus papás. Tiene constante acompañamiento en sus tareas académicas, por parte de sus padres; acompañamiento que se ve reflejado en su participación activa en los talleres desarrollados. Algunas veces, se hizo evidente la introducción de temas de conversación que no tenían nada que ver con el tema del momento. Le gusta mostrarse como un niño que conoce diversos asuntos. Es capaz de respetar la participación de los demás compañeros.

Camilo:

Tiene diez años. Es hijo único. Sus padres están en proceso de separación. Vive con su mamá, quien está pendiente de él en el ámbito personal, académico, salud y tiempo libre. Ha sido diagnosticado con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Cuenta con el acompañamiento de un profesional pertinente. Es un niño educado, inteligente, participativo, creativo, amante de los gatos y demás animales. Se muestra muy interesado en este último tema. Aunque todo el tiempo necesita estar haciendo algo con las manos, es un niño participativo y no pierde el hilo de la temática de las sesiones.

7. Marco Metodológico

7.1 Enfoque de la investigación

La presente investigación se encuentra enfocada en el paradigma cualitativo, Pérez(1998) “tipo de investigación que permite, a través del diálogo, incorporar lo que los sujetos dicen, reconstruir sus experiencias, reflexiones, pensamientos, tal como son expresados por ellos mismos”(p. 48). Posibilita, además, la creación de una base de información, a partir de las conversaciones, recuerdos, relatos y lecturas de diversas fuentes, enmarcados en el taller de comprensión y producción, en donde se fue desarrollando y creando la práctica de situaciones de argumentación en niños de básica primaria. Por tanto, este enfoque investigativo es reflexivo y posibilita interpelar y abordar al sujeto, desde las dimensiones: física, social, cognitiva, afectiva, comunicativa y cultural.

De hecho, este paradigma se distingue por el uso de la descripción, ya que se busca identificar características subjetivas de cada estudiante en las dimensiones mencionadas anteriormente. La recolección de datos para esta investigación se logró, a través de acciones de

participación, por parte de las investigadoras, a partir de lo cual se recolectó información o datos que permitieron identificar y describir las potencialidades y dificultades, conocimientos previos, niveles de comprensión de los niños, respecto a la argumentación.

7.2 Método: etnografía educativa.

No es posible intentar resolver los problemas educativos desde la distancia o exclusivamente desde las teorías. Por ello, este trabajo utilizó el método de la etnografía educativa, debido a que este posibilita al investigador hacer un análisis de la realidad estando inmerso en el aula, reflexionar sobre los conflictos existentes, comprenderlos y actuar de forma pertinente. Este acercamiento al contexto del taller de producción lectora y escritora permitió tener en cuenta los diversos tipos de interacciones que subyacen a la práctica misma, las creencias y vivencias, tanto académicas, sociales y culturales de los participantes, en los talleres desarrollados.

Para (Goetz y LeCompte, 1984) “el objeto de la etnografía educativa se centra en descubrir lo que acontece cotidianamente, de la forma más descriptiva posible, para luego interpretarlos y poder comprender e intervenir más adecuadamente”. De esta manera, la etnografía permite intervenir y brindar soluciones oportunas a las dificultades educativas que se hacen evidentes en el momento en que las propuestas que se están llevando a cabo no son lo suficientemente adecuadas a las necesidades, capacidades e intereses de los estudiantes.

7.3 Población y muestra

Esta Práctica Pedagógica Investigativa se realizó con estudiantes entre los nueve y doce años de cuarto y quinto grado de la básica primaria; dos de ellos son estudiantes de colegios privados y cuatro de instituciones educativas públicas. Todos ellos habitan en el Barrio Lomas de Granada y sectores aledaños. La localidad en mención, se ubica en el límite de la ciudad; más exactamente al suroccidente de la misma. Sus viviendas están estratificadas en los niveles uno, dos

y tres, que se caracterizan por tener un tipo residencial heterogéneo que varía de una hasta cuatro plantas. Es un vecindario en el que se encuentran diversidad de negocios, constituidos principalmente por comercio minoritario como supermercados, restaurantes, farmacias, panaderías, cafeterías, tiendas de abarrotes, ferreterías, papelerías, cafés internet, tiendas de ropa y maquillaje, salones de belleza y tiendas de licores, instalados en las mismas casas, los cuales generan oportunidades empleo y recursos que aportan a la manutención de las familias y a la economía del sector.

La mayoría de habitantes de esta zona son estratos uno y dos. No se cuenta con ningún centro de salud. En el sector educativo se tiene un solo colegio público y tres privados. En lo recreativo hay dos polideportivos, de los cuales el de la primera etapa se encuentra abierto al público, pero está en malas condiciones y deteriorado. El de la segunda etapa, pese a que tiene ya todo instalado, no está abierto al público, pues la alcaldía municipal no ha gestionado un funcionario para su acceso y cuidado. Dos son las vías que unen al barrio con otros sectores de la ciudad: la calle quinta lo conecta con el occidente y el centro; la vía Variante hace la conexión con el sur y norte de la ciudad. La comunidad cuenta con transporte público y solo unas vías en buen estado, especialmente las centrales. Adicionalmente, la población se moviliza en motocicletas.

7.4 Fases de investigación

En este apartado se presentan cuatro etapas, a través de las cuales se desarrolló la Práctica Pedagógica Investigativa: 1. Revisión bibliográfica. 2. Planeación de la secuencia didáctica. 3. Recolección de la información y 4. Análisis de la información.

7.4.1 Revisión bibliográfica

Con fin de revisar detalladamente los trabajos realizados sobre argumentación en el aula de primaria, llevamos a cabo una búsqueda bibliográfica exhaustiva sobre el tema. De este

proceso son rescatables los aprendizajes realizados en el uso de base de datos, bibliotecas virtuales en las que se logró recolectar los siguientes trabajos, en el tema específico de la argumentación con estudiantes de primaria.

- Montilla (2018) La primaria se transforma argumentando en el aula. Bogotá Colombia. Universidad Externado de Colombia.
- Cruz (2013) Lo que implica para el niño de primaria argumentar a través de situaciones cotidianas en los diferentes contextos académicos. Bogotá, Colombia. Pontificia Universidad Javeriana.
- Torres (2014). Argumentación en la escuela primaria: trabajo colaborativo y B-Learning, 19(2), 237-251
- González (2014). La argumentación a partir de cuentos infantiles. Guanajuato, México. Universidad de Guanajuato.
- Abchi, Dolz & Borzone (2011). Escribir textos argumentativos desde el inicio de la escolaridad. Un análisis de textos producidos a partir de una secuencia didáctica. Buenos Aires, Argentina.
- Larraín, y Singer (2019). Habilidades de argumentación de estudiantes de educación básica subvencionada en Chile y su relación con variables socio-educativas. Universidad Alberto Hurtado, Chile.
- Torres (2014) Programa Socioformativo de literacidad crítica para desarrollar la competencia argumentativa en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 11521 “María de Lourdes” Chiclayo - Pomalca.

Los anteriores trabajos fueron elegidos por su contenido teórico y metodológico, referente a enseñanza de la argumentación; especialmente, por sustentar la necesidad e importancia de

enseñar a argumentar en primaria, en grados o edades similares a las de los niños con quienes se realizaron talleres propuestos. Cabe resaltar que el tema para estas edades ha sido poco trabajado a nivel nacional, por lo cual en nuestra búsqueda prevalecen los trabajos de otros países.

7.4.2 Planeación de secuencia didáctica

Tras analizar la coherencia teórica y didáctica y la pertinencia social de las secuencias, propuestas por Dolz y Pasquier(1996) y Cotteron (1995), se planeó una secuencia didáctica constituida por 11 sesiones de enseñanza-aprendizaje, en las que se trabajaron diversas actividades articuladas, con el propósito de enseñar a argumentar. Cada una de ellas cuenta con objetivos, recursos, descripción de la actividad y preguntas motivadoras según fuese el caso.

A continuación, resumimos las actividades empleadas en la secuencia didáctica:

En las sesiones uno y dos se realizaron actividades de caracterización sobre los niños, facilitando el acercamiento entre estudiantes y maestras. Del mismo modo, se buscó iniciar el trabajo, reflexionando con los niños sobre la importancia de la argumentación en la vida diaria.

Desde la sesión tres hasta la seis se trabajó en el reconocimiento de diferentes tipos de textos: carta, instructivo, receta, noticia, cuento, anuncio publicitario, texto de opinión. así como, la finalidad de cada uno de ellos.

A partir de la sesión 7 hasta la 10 el propósito fue reconocer las diferencias entre fábula, artículo científico y artículo de opinión sobre un mismo tema.

En la sesión 11 se realiza un ejercicio para enseñar a organizar las ideas con el fin de defenderlas y socializarlas en un corto debate en la sesión 12.

Desde la sesión 13 hasta la 16 se caracterizan situaciones de argumentación. Se enseña a clasificar los argumentos, negociar y hacer concesiones. Además, se presenta el debate como género discursivo para presentar argumentos.

7.4.3 Recolección de la información.

7.4.3.1 Técnicas e instrumentos de recolección

La obtención de información, se llevó a cabo a partir de la observación de las actividades, realizadas en el taller de comprensión y producción de textos para enseñar a argumentar.

7.4.3.1.1 La observación.

Con el fin de obtener información, utilizamos la técnica de observación participante, en la que el observador participa activamente en el grupo investigado, se involucra con él, haciéndose parte, comprometidamente de sus emociones, preocupaciones, aprendizajes y desaprendizajes.

La observación participante se refiere a una práctica que consiste en vivir entre la gente que uno estudia, llegar a conocerlos, a conocer su lenguaje y sus formas de vida, a través de una intrusa y continuada interacción con ellos (Goetz & LeCompte, 1998, p. 34).

7.4.3.1.2 Diario de campo

Este instrumento está relacionado con la observación, pues permite al investigador registrar detalles que más adelante van a ser analizados minuciosamente. Para Martínez (2007) “El diario de campo es uno de los instrumentos que, día a día, nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas” (p. 77).

Tras cada una de las sesiones, las maestras registraban los detalles importantes de las mismas, a fin de analizar lo acontecido en ellas y, a la vez, mejorar los aspectos que lo requerían.

7.4.4. Análisis de la información

El análisis de las sesiones se realizó teniendo en cuenta el diseño etnográfico, caracterizado, según Álvarez (2018), “por el trabajo de campo, en el cual debe jugar un papel muy destacado la interpretación de los significados, el análisis de la estructura social y de los roles en la comunidad

estudiada”. (p. 8). Con la información del diario de campo y la revisión detallada de cada uno de los videos, grabados durante las sesiones, se realizó el análisis, teniendo en cuenta los objetivos propuestos para cada una de ellas, así como los objetivos generales de la Práctica Pedagógica Investigativa. Pudimos analizar desde las características y cualidades de cada uno de los niños, hasta sus progresos durante el proceso de enseñarles a argumentar. Del mismo modo, metacognitivamente, fue posible examinar nuestra labor; la pertinencia de cada una de las actividades planteadas. Así como, nuestras actitudes y nuestro quehacer como docentes en el desarrollo de las mismas.

8. Diseño de la secuencia didáctica

8.1 Secuencia didáctica - argumentación en el aula

Sesión #1: Familiarización

Objetivos:

- ✓ Romper el hielo y facilitar que los niños y las maestras se conozcan.
- ✓ Caracterizar a los niños, desde su expresión oral, corporal y la capacidad que hayan desarrollado de comunicarse y de convencer al otro de un determinado planteamiento. Este objetivo, vale la pena explicar, fue transversal a todas las demás sesiones.

Actividad # 1: ¡Toma todo lo que quieras!

En esta actividad se les propone a los niños: “Tomar de un rollo de papel higiénico todo el papel que quieran”, sin explicarles previamente para qué utilizarán este papel. Después de que todos se han enrollado el papel en su mano, se les explica el funcionamiento del juego: por cada cuadrado de papel higiénico que los niños hayan cogido deberán contarle a los participantes del taller, un aspecto o una cosa sobre ellos mismos. Por supuesto, hubo risas cuando algunos se dieron cuenta de que había cogido mucho papel y por ello les tocaría narrar un mayor número de asuntos de su vida ; con un poco de ayuda y preguntas del maestro, encontraron asuntos de sus vidas para compartir. Esta actividad pretende facilitar que los niños den a conocer rasgos de su personalidad, de sus gustos, de las cosas que no les gustan y familias, una manera agradable y divertida .

Fuente: Education World (s.f)

Actividad # 2: Dos verdades y una mentira

En esta actividad los chicos deben escribir tres oraciones sobre sus vidas (Su cuarentena o algún paseo). Dos de las oraciones debían ser verdaderas y una debía ser una mentira.

Por ejemplo, sus declaraciones podían ser:

1. Fui a visitar a mi abuela.
2. Tengo cinco hermanos.
3. Mi comida favorita es la bandeja paisa.

Se les pide que se sienten en un círculo y cada persona, por turnos, debe de compartir sus tres oraciones. Luego, el resto de la clase intenta adivinar ¿cuál era la mentira? y ¿cuáles son las verdades?. Obviamente, cuanto más realista sean elaboradas las mentiras, más difícil será que la gente distinga entre cuál es la mentira y cuáles son las verdades. Esta actividad invita a los estudiantes a ser creativos, a fin de otorgarle verosimilitud a los enunciados escritos

Sesión # 2 Introducción a la argumentación en la vida diaria

Objetivo: Analizar y reflexionar con los niños sobre la importancia de la argumentación en la vida diaria.

Actividad # 3: Presentación del video: “¿Qué harías tú si fueras el representante del curso?”

En esta actividad se presenta un video titulado: “¿Qué harías tú si fueras el representante del curso?” en el que narra el caso hipotético de un representante de un colegio que se ve enfrentado a resolver la disyuntiva de cómo proceder frente a un niño del que sus compañeros se quejan por las bromas pesadas que les hace. Este material audiovisual busca hacer reflexionar a los espectadores sobre si el representante debe castigar, como lo han hecho sus demás compañeros,

al niño infractor o propiciar estrategias para que sea perdonado e incorporado de nuevo al grupo? Luego de ver el vídeo, se les presenta a los niños círculos dibujados en el suelo y enumerados, Cada número en los círculos corresponderá a una pregunta referente al capítulo visto previamente. Para poder responder el participante deberá lanzar una almohadilla cayendo en alguno de los círculos. A medida que vayan acertando el tiro en los círculos, responderán preguntas provocadoras como: ¿Este vídeo plantea un conflicto, sí o no? ¿Qué es para ustedes un conflicto? ¿Cuál es el conflicto que plantea este vídeo? ¿Cuáles son los actores que intervienen en el conflicto de este vídeo? ¿Qué posturas identificas frente al conflicto que plantea este vídeo? ¿Qué piensas de lo que hizo Álex, el niño que hace las chanzas pesadas, y de la manera en la que reaccionaron los niños?, ¿Qué piensas que debería hacer Fredy, el representante estudiantil?, ¿Es una situación fácil o difícil?, ¿Qué pierde y qué gana Fredy en cada camino a escoger, ¿Has vivido situaciones similares? ¿Cuéntanos un conflicto en el que hayas tenido que tomar partido por una de las dos posiciones? etc.

Sesión #3: Conozcamos diversos textos.

Objetivo:

- ✓ Identificar los conocimientos y competencias que tienen los niños para clasificar los siguientes tipos de texto o géneros: instrucciones, receta, carta y cuento.³
- ✓ Analizar las respuestas que dan los niños sobre las características de cada uno de los textos presentados.

Actividad #4: Reconociendo diferentes tipos de textos.⁴

³Para facilitar el logro de este objetivo se decidió abarcar un total de siete tipos de textos, los cuales se trabajaría en dos sesiones diferentes. en la sesión 3 se trabajaría los géneros: instructivo, receta, carta y cuento.

⁴Adaptación del texto: Escribo mi opinión, Dolz y Pasquier (2000)

En esta actividad se propone la realización de un juego emparejamiento, en el que aparecen dos tipos de tarjetas diferentes: azules y rojas. En las tarjetas rojas, aparecen los siguientes cuatro tipos de texto o género: instrucciones (para lavarse las manos en tiempo del Covid 19), receta (Cómo hacer hojaldras), carta (a Sofía) y cuento (Algo muy grave va a suceder en este pueblo de Gabriel García Márquez).

A continuación, se presentan los textos a trabajar en esta sesión:

Género: Instructivo



Fuente: Visual Graf (2020)



INGREDIENTES:

- 1 LIBRA DE HARINA DE TRIGO
- 2 CUCHARADAS DE MANTEQUILLA
- 2 HUEVOS
- 1 CUCHARADITA DE SAL
- AZÚCAR AL GUSTO
- ACEITE CANTIDAD SUFICIENTE PARA FREÍR

Preparación:



Mezclar muy bien la harina y la mantequilla.



Agregar la sal, los huevos y seguir mezclando hasta obtener una masa bien suave.



Extender la mezcla sobre una mesa enharinada, amasar con un rodillo hasta obtener una masa lo más delgada posible.



Cortar la masa en tiras del ancho y largo que desees.



Freír en aceite caliente hasta que las tiras adquieran un color dorado. Retirar y colocar sobre una servilleta absorbente.



Género Carta



Popayán, 3 de julio del 2020

Querida Sofía:

¡Por fin puedo escribirte! Han sido unos meses muy difíciles; no he podido salir a la calle a jugar; únicamente he estado en la casa viendo clases por el computador. Ojalá este virus se vaya rápido. Quería escribirte para decirte que te extraño. Creo que la última vez que nos vimos la pasamos muy bien. Mi mamá te manda saludos y dice que te cuides de ese resfriado que no se te quiere quitar.

Espero nos veamos muy pronto para poder jugar juntas.

Con cariño tu amiga,

Manuela



Fuente: ilustración propia (2020)

Género: cuento

Algo muy grave va a suceder en este pueblo por Gabriel García Márquez)

Imagínese usted un pueblo muy pequeño donde hay una señora vieja que tiene dos hijos, uno de 17 y una hija de 14. Está sirviéndoles el desayuno y tiene una expresión de preocupación. Los hijos le preguntan qué le pasa y ella les responde:

-No sé, pero he amanecido con el presentimiento de que algo muy grave va a sucederle a este pueblo.

Ellos se ríen de la madre. Dicen que esos son presentimientos de vieja, cosas que pasan. El hijo se va a jugar al billar, y en el momento en que va a tirar una carambola sencillísima, el otro jugador le dice:

-Te apuesto un peso a que no la haces.

Todos se ríen. Él se ríe. Tira la carambola y no la hace. Paga su peso y todos le preguntan qué pasó, si era una carambola sencilla. Contesta:

-Es cierto, pero me ha quedado la preocupación de una cosa que me dijo mi madre esta mañana sobre algo grave que va a suceder a este pueblo.

Todos se ríen de él, y el que se ha ganado su peso regresa a su casa, donde está con su mamá o una nieta o en fin, cualquier pariente. Feliz con su peso, dice:

-Le gané este peso a Dámaso en la forma más sencilla porque es un tonto.

- ¿Y por qué es un tonto?

-Hombre, porque no pudo hacer una carambola sencillísima estorbado con la idea de que su mamá amaneció hoy con la idea de que algo muy grave va a suceder en este pueblo. Entonces le dice su madre. No te burles de los presentimientos de los viejos porque a veces salen.

La pariente lo oye y va a comprar carne. Ella le dice al carnicero:

-Véndame una libra de carne -y en el momento que se la están cortando, agrega-: Mejor véndame dos, porque andan diciendo que algo grave va a pasar y lo mejor es estar preparado.

El carnicero despacha su carne y cuando llega otra señora a comprar una libra de carne, le dice:

-Lleve dos porque hasta aquí llega la gente diciendo que algo muy grave va a pasar, y se están preparando y comprando cosas.

Entonces la vieja responde:

-Tengo varios hijos, mire, mejor deme cuatro libras.

Se lleva las cuatro libras; y para no hacer largo el cuento, diré que el carnicero en media hora agota la carne, mata otra vaca, se vende toda y se va esparciendo el rumor. Llega el momento

en que todo el mundo, en el pueblo, está esperando que pase algo. Se paralizan las actividades y de pronto, a las dos de la tarde, hace calor como siempre. Alguien dice:

- ¿Se ha dado cuenta del calor que está haciendo?

- ¡Pero si en este pueblo siempre ha hecho calor!

(Tanto calor que es pueblo donde los músicos tenían instrumentos remendados con brea y tocaban siempre a la sombra porque si tocaban al sol se les caían a pedazos.)

-Sin embargo -dice uno-, a esta hora nunca ha hecho tanto calor.

-Pero a las dos de la tarde es cuando hay más calor.

-Sí, pero no tanto calor como ahora.

Al pueblo desierto, a la plaza desierta, baja de pronto un pajarito y se corre la voz:

-Hay un pajarito en la plaza.

Y viene todo el mundo, espantado, a ver el pajarito.

-Pero señores, siempre ha habido pajaritos que bajan.

-Sí, pero nunca a esta hora.

Llega un momento de tal tensión para los habitantes del pueblo, que todos están desesperados por irse y no tienen el valor de hacerlo.

-Yo sí soy muy macho -grita uno-. Yo me voy.

Agarra sus muebles, sus hijos, sus animales, los mete en una carreta y atraviesa la calle central donde está el pobre pueblo viéndolo. Hasta el momento en que dicen:

-Si éste se atreve, pues nosotros también nos vamos.

Y empiezan a dismantelar literalmente el pueblo. Se llevan las cosas, los animales, todo.

Y uno de los últimos que abandona el pueblo, dice:

-Que no venga la desgracia a caer sobre lo que queda de nuestra casa -y entonces la incendia y otros incendian también sus casas.

Huyen en un tremendo y verdadero pánico, como en un éxodo de guerra, y en medio de ellos va la señora que tuvo el presagio, clamando:

-Yo dije que algo muy grave iba a pasar, y me dijeron que estaba loca.

Para hacer la actividad de reconocimiento de tipos de texto (o géneros) y emparejamiento, se le propone a los niños leer y seguir las siguientes instrucciones:

1. Cada uno de ustedes va a leer individualmente la información que aparece en las tarjetas de color rojo.
2. Una vez terminen de leer cada uno de las tarjetas de color rojo, leerán las palabras escritas en las tarjetas azules.
3. Al terminar de leer todas las tarjetas, emparejen las palabras de las tarjetas azules con una de las tarjetas rojas, en las que se presentan ejemplos de los tipos de texto mencionados atrás.

Actividad #5: Preguntas: explotar el globo.

En esta actividad se le propone a cada uno romper unos globos, puestos en el salón, teniendo en cuenta la acción que está escrita en él: pararse encima, sentarse, reventarlo con las uñas, morderlo y abrazarlo fuerte, hasta hacerlo explotar. Una vez hayan podido explotar el globo, el participante será el ganador de una pregunta relacionada con el tema trabajado en la sesión. Algunas de las preguntas realizadas fueron las siguientes:

1. ¿Cuál fue el texto que más te llamó la atención?

2. ¿Por qué te gustó?
3. Ahora, ustedes van a observar con mucha atención y me van a decir: ¿el primer texto qué es?; ¿el segundo texto qué es?; ¿el tercer texto qué es? y ¿el cuarto qué es?
4. ¿Cómo te diste cuenta que este texto es un texto instructivo?
5. ¿Quién me dice cuáles son las características de un texto instructivo?
6. ¿Cómo te diste cuenta que este texto es una receta?
7. ¿Quién me dice cuáles son las características de una receta?
8. ¿Cómo te diste cuenta que este texto es una carta?
9. ¿Quién me dice cuáles son las características de una carta?
10. ¿Cómo te diste cuenta que este texto es un cuento?
11. ¿Quién me dice cuáles son las características de un cuento?

Sesión #4: Conozcamos diferentes textos (parte 2)

Objetivos:

- ✓ Identificar los conocimientos y competencias que tienen los niños para clasificar los diversos géneros: anuncio publicitario, columna de opinión y noticia.
- ✓ Analizar las respuestas que dan los niños sobre las características de cada uno de los textos presentados.

Actividad # 6 Reconociendo diferentes tipos géneros: anuncio publicitario, columna de opinión y noticia.

En esta sesión se dieron las mismas instrucciones realizar la actividad #4 conociendo diferentes tipos de texto, pero esta vez referidas a los siguientes géneros: anuncio

publicitario, columna de opinión y noticia. Los textos a trabajarse en la sesión fueron los siguientes:

Género: anuncio publicitario



Fuente: Nucita Store (2016)

Género: noticia

Pág 1

01/MARZO/2021

EL INFORMANTE

ACTUALIDAD DEL MUNDO



NIÑOS AL RESCATE

Ayer en la escuela "Tres esquinas" un grupo de niños se encargó de buscar familia a los perros y gatos que viven en la calle.

En la entrevista, el líder del grupo, Camilo Sánchez, sostuvo que: " la idea sugirió porque nos daba mucha pena ver a los animales abandonados, sin comida y sin casa; ellos al igual que los seres humanos, tienen derecho a ser amados y protegidos."

Para cumplir su objetivo los niños han realizado una consulta en las casas de sus vecinos y llevan un registro de los hogares que estarían dispuestos a recibir un animalito. La iniciativa ha sido bien acogida por la comunidad y gracias a este grupo, varios animales han encontrado hogar.

EL INFORMANTE

Made with PosterMyWall.com

Fuente: ilustración propia

Género: columna de opinión

Los videos juegos

«Los videojuegos cada vez más van adquiriendo mayor importancia en nuestra sociedad. ¡Eso no me lo negarán ustedes! Ya no son sólo una distracción para los catalogados «Frikis». Incluso el creador de la Nintendo DS, Shigeru Miyamoto ha dicho: “Los videojuegos nos hacen mejores”.

A pesar de esto, son diversos los sectores que no apoyan esta opinión. Por eso catalogan los videojuegos de perjudiciales y no dudan en decir que empeoran la educación de los niños. Y eso es una mentira tan grande como los billetes de 300€. ¿El por qué? Los videojuegos estimulan una parte del cerebro, que mejoran la psicomotricidad en los niños y la rapidez mental en los jóvenes. El punto malo de este tema, es que pueden ser adictivos como todas las otras formas de ocio. Los padres, si no prestan la atención necesaria que un niño necesita, a éste le puede causar daños morales el jugar a videojuegos para mayores de 18 años. Otro punto en contra es el empeoramiento de la vista debido al exceso de horas delante de la pantalla del televisor o del portátil. Yo a los doce años ya jugaba con mi consola a matar marcianitos. Pero no todo lo que rodea al mundo de los videojuegos es negativo, porque consolas como la famosísima NINTENDO WII ayudan al niño en la percepción de su alrededor y en la movilidad de las muñecas y de las manos. Otro punto a favor de este método es que a los niños les parece muy divertida.

Como todos sabemos, las innovaciones son el pan nuestro de cada día y nos ayudan en la vida cotidiana. Es decir, son buenas. Los videojuegos son innovaciones importantísimas que cada día aporta cosas nuevas y en un futuro, nos deparará agradables sorpresas. Por lo tanto, debemos

desterrar la idea de que los videojuegos sólo están destinados para un sector de la sociedad. Los videojuegos hace tiempo que ha llegado y están aquí para quedarse.

Fuente: Ejemplos de textos (2014)

En esta sesión, al igual que en la anterior se propone desarrollar la actividad de reventar globos con preguntas que, en esta oportunidad, serán las siguientes:

1. ¿Cuál fue el texto que más te llamó la atención?
2. ¿Por qué te gustó?
3. ¿Cómo te diste cuenta que este texto es un anuncio publicitario?
4. ¿Qué características tiene un anuncio publicitario?
5. ¿Cómo te diste cuenta que este texto es un artículo de opinión?
6. ¿Qué características tiene un artículo de opinión?
7. ¿Cómo te diste cuenta que este texto es una noticia de prensa?
8. ¿Qué características tiene una noticia de prensa?

Sesión # 5: síntesis de los tipos de texto

Objetivo: definir las diferencias entre los diversos textos y sus finalidades.

Actividad # 7: ¡Somos los piratas invencibles!

En la parte inicial de esta actividad se leerá en grupo la historia de *Mediabarba el Invencible y la carrera pirata*; texto digital tomado de una página de internet, a fin de variar así el uso de materiales impresos, propuestos en las sesiones anteriores y trabajar comprensión lectora y géneros discursivos. Posteriormente, cada participante va a bautizarse con un nombre de pirata que le represente, ya sea por alguna característica física o por algo de la personalidad a resaltar. Mientras los chicos piensan los nombres, ellos seguirán las instrucciones de un texto (abajo presentado) para hacer un sombrero de pirata y construir su personaje, mientras -al mismo

tiempo- se trabaja aún más en la comprensión lectora y rasgos discursivos del género instructivo. A continuación se presenta el instructivo para hacer gorros de piratas.

1. **Utiliza una hoja de papel periódico.** Desdobra la hoja, como se ve y extiéndela en una superficie plana. Asegúrate de tener el espacio necesario para trabajar.



2. Dobra el papel por la mitad, de manera horizontal.
3. Mantén las esquinas alineadas para que el sombrero sea bonito y uniforme.
4. Pasa el dedo sobre el papel doblado para formar un buen pliegue.
5. Junta las esquinas en el centro.
6. Toma la esquina superior derecha del papel y llévala hasta el centro del papel periódico, formando un triángulo. Repite el mismo paso con la otra esquina.
7. Dobra la parte inferior del papel. Ahora tienes un pedazo de papel que luce casi como un sombrero de pirata, excepto por las dos pestañas inferiores. Dobra una de las pestañas en la dirección del borde inferior de los triángulos y pégala para asegurarla.

8. Agrega detalles al sombrero de pirata. El sombrero está casi listo, lo único que queda por hacer es decorarlo. Dibuja una calavera con huesos cruzados en el sombrero



Sesión # 6: La isla del tesoro perdido

Objetivo:

- ✓ Recapitular y recordar las características de tipos de textos, trabajados en las sesiones anteriores.

Actividad # 8: ¡Hallemos el tesoro!

Como el propósito de esta actividad es recapitular las características de tipos de textos, trabajados en las sesiones anteriores, inicialmente se les formularán preguntas como: ¿recuerdan las características de la carta, del instructivo, de la receta, de la noticia, del cuento, del anuncio publicitario y del artículo de opinión? ¿Cuáles son? Luego de esta socialización de conocimientos construidos en las sesiones anteriores se les planteará la siguientes aventura y desafío a los niños:

1. Vamos a suponer que esta casa es una isla perdida, en la que se encuentran varios tesoros escondidos y que cada uno de nosotros es un pirata. ¿Cuál sería tu nombre de pirata?; por favor escríbelo y colócatelo en el pecho. Ahora, vamos a vivir, la aventura de descubrir los tesoros de esta isla-casa. Los tesoros estarán constituidos por unas fichas de 50 x 25cm, en las cuales los estudiantes podrán visualizar las palabras escritas, en una cara de la cartulina, de los siguientes géneros,: carta, instructivo, receta, noticia, cuento, anuncio publicitario, texto de opinión, y en la otra, su finalidad. La idea es jugar con los estudiantes a encontrar ese tesoro. El reto para ustedes niños piratas es, con ayuda del siguiente mapa, seguir todas las pistas para encontrar los maravillosos tesoros que te aguardan en los rincones más inesperados de esta isla perdida. Sigue, paso a paso, hasta encontrar las pistas y, por supuesto, un premio. Cuando encontremos todas las pistas, nos reuniremos en un círculo para hablar de cada uno de los hallazgos.

Posteriormente, los piratas encontrarán en el piso un cuadro gigante, presentado en la Tabla 1, en el cuál tendrán que relacionar cada tipo de texto con su respectiva finalidad.⁵

Tabla 2 Tabla 2 Juego para relacionar el género con la finalidad

Género	Finalidad
Instructivo	Dar instrucciones.
Receta	Enseñar a preparar un plato exquisito.
Carta personal	Informarle a alguien sobre hechos ocurridos en nuestras vidas.
Cuento	Narrar y divertir con un relato.
Anuncio publicitario	Anunciar un producto para que la gente lo compre.
Noticia	Informar sobre la actualidad del barrio, de la escuela, de la ciudad, del departamento, del país y del mundo.
Artículo de opinión	Convencer a alguien de algo.

Fuente: tabla propia

⁵ Al momento del trabajo en el taller de comprensión y producción de textos, en el cuadro referido aparecerá escrito únicamente el nombre de los diferentes géneros y la finalidad, que ha sido hallada en la actividad de *La búsqueda del tesoro*, debe ser ubicada en su respectiva casilla.

Sesión # 7 Los lobos

Objetivos:

- ✓ Reconocer las diferencias entre fábula, artículo científico y artículo de opinión sobre un mismo tema.

Actividad # 9: Aprendamos de los lobos

Para esta actividad se les presentará una fábula de Esopo, titulada: “*Historia de un lobo*”, texto que será presentado más abajo. Una vez leída la fábula se les hará preguntas de comprensión lectora, del vocabulario desconocido y de identificación de género como: Este texto está escrito ¿en cuál género?, ¿cómo te diste cuenta que es una fábula?, ¿cuál es la finalidad de la fábula? y ¿cuáles son las características de una fábula?

Texto # 1

Historia de un lobo.

Un lobo que no era más que piel y huesos encontró un día a un perro que irradiaba salud por todos sus poros. Se detuvieron a charlar un rato y el lobo dijo: “¡Me tienes que explicar el secreto que te hace estar tan bien nutrido, mientras yo, que soy más fuerte que tú, estoy que me caigo de debilidad!”. El perro respondió: “No se trata de un gran secreto; también tú puedes ser como yo...”. “¿Y qué es lo que debo hacer?”, le interrumpió el lobo interesado. Y el perro continuó: “Debes servir al hombre: montar guardia en su casa, incluso de noche... En suma, vigilar contra los ladrones”. “¡Pero entonces, resulta muy fácil! Estoy verdaderamente cansado de vivir en el bosque, siempre con frío y muerto de hambre. Voy contigo”. Mientras iban hacia casa, el lobo observó una marca que rodeaba todo el cuello del perro; entonces, le preguntó: “¿Qué es esa huella, amigo mío?”. El perro respondió: “Nada especial, como me consideran un poco peligroso, durante el día me encadenan, pero después me liberan por la noche y voy adonde quiero”. El lobo, al

conocer esta información, se quedó de piedra; inmediatamente se detuvo y dijo: “¡Pero, entonces, no puedes hacer todo lo que te parece!” “Bueno, es cierto que no. Pero tengo siempre el estómago lleno”, confirmó el perro. “A estos requisitos no me someto”. Con estas palabras, el lobo echó a correr y dejó que el perro disfrutase de todas las ventajas de la cautividad Esopo(2001).

Sesión # 8 Reconociendo diferencias

objetivos:

- ✓ Reconocer las diferencias entre fábula, artículo científico y artículo de opinión sobre un mismo tema

Actividad #10 Aprendamos leyendo sobre los lobos

Para esta actividad se les presentará un texto científico, titulado: : “*Lobo Canis Lupus*”. Una vez leído se les hará preguntas de comprensión del texto; de las palabras desconocidas, buscando que los niños infieran su acepción en el marco del contexto del texto. Si por esta vía no es posible que deduzcan el significado de los lexemas incomprendidos, se promueve y enseña el uso del diccionario. Al terminar la lectura se indaga por la identificación y los rasgos discursivos con preguntas como: ¿Qué género es? ,¿cómo te diste cuenta que es una artículo científico ?, ¿cuál es la finalidad de la artículo científico?y ¿cuáles son las características de un artículo científico?

Texto # 2

Lobo (Canis lupus)

El lobo (Canis lupus) es una especie de mamífero placentario del orden de los carnívoros. El perro doméstico (Canis familiaris) se consideraba miembro de la misma especie, según distintos indicios de la secuencia del ADN y otros estudios genéticos. Hoy en día, se considera una especie distinta. El primer registro fósil data de hace ochocientos mil años. Los lobos fueron, antaño,

abundantes y se distribuían por Norteamérica y Eurasia. Actualmente, por una serie de razones relacionadas con el hombre, incluyendo el muy extendido hábito de la caza, los lobos habitan únicamente en una muy limitada porción del que antes fue su territorio.

Aunque a nivel mundial, está clasificada como una especie poco amenazada de extinción, en algunas regiones, incluyendo la parte continental de los Estados Unidos de América, la especie está listada como en peligro o amenazada. Los lobos son cazados en muchas áreas del mundo, por la amenaza que representan para el ganado, así como por deporte.

Fuente: Reino animal. https://reinoanimalia.fandom.com/es/wiki/Lobo_Gris

Sesión # 9 Recordando ando

Objetivos:

- ✓ Reconocer las diferencias entre fábula, artículo científico y artículo de opinión sobre un mismo tema

Actividad # 11 Lectura de: “*Hay que proteger a los lobos?*”

Para esta actividad se les presentará un artículo de opinión titulado: “*¿Hay que proteger a los lobos?*”, el cual será presentado más abajo, Una vez leído el artículo, se les hará preguntas de comprensión del texto, palabras desconocidas y del género en el que se inscribe el texto mencionado como: ¿Qué género es?, ¿cómo te diste cuenta que es un artículo científico?, ¿cuál es la finalidad del artículo científico? Y ¿cuáles son las características de un artículo científico?

A continuación, el texto a trabajar:

Texto # 3

¿Hay que proteger a los lobos?

Desde hace siglos, el hombre caza al lobo porque lo considera un rival peligroso. En efecto, el lobo caza a los mismos animales que el hombre y ataca a los rebaños. Sin embargo, el lobo mata

solamente para alimentarse. Es por sus largos periodos de ayuno por lo que puede devorar hasta seis kilos de comida de una sola vez. El odio de los hombres hacia los lobos se explica también por el miedo y el recuerdo de acontecimientos terribles. Así, durante las guerras, los lobos devoraban hombres debilitados. Pero estos casos son extremos. Cuando el hombre se dio cuenta de que el lobo, además, podía transmitir la rabia, se decidió exterminarlos. Esta es la razón de que hoy queden solamente 500.000 lobos en el mundo. Ciertas especies, como el lobo rojo de Estados Unidos, han sido diezmadas. Desgraciadamente, la masacre de los lobos continúa todavía en numerosos países, como en Rusia. Los lobos se han convertido en animales tan amenazados que podrían desaparecer en un futuro próximo. En realidad, los lobos son muy útiles en la naturaleza, pues atacan preferentemente a animales debilitados o enfermos. Comportándose así, ejecutan lo que se llama una “selección natural”: sólo los animales más fuertes sobreviven y se reproducen. También se ha constatado que en ciertas regiones donde los lobos han desaparecido, los venados se han multiplicado excesivamente, dañando así el equilibrio natural. Detengamos la masacre de los lobos. Es necesario tomar medidas para proteger a este simpático animal salvaje.

Fuente: revista Environnement et vie

Sesión # 10: Recordando ando

Objetivo: recapitular los tres textos vistos en las tres sesiones anteriores sobre el tema: El lobo.

Actividad #12. En esta actividad se formularán algunas preguntas, expuestas abajo, las cuales están direccionadas a la comprensión de los tres textos trabajados anteriormente y a las distinciones de los géneros. Para responder las preguntas se llevara a cabo la siguiente actividad:

1. A uno de los alumnos le entregamos una bola de lana y le hacemos dos preguntas.
2. El alumno responde las dos preguntas y se queda con el cabo de lana, pasa el ovillo a otro compañero a quién le hará un par de preguntas más.

3. Se repite la misma pauta hasta que pasen por las dos preguntas todos los alumnos y a su vez se va tejiendo una red similar a la telaraña.

Después de leer los textos 1, 2 y 3, responde a estas preguntas:

1. ¿Quién recuerda los títulos de los tres textos sobre el lobo que leímos en las tres sesiones pasadas?
2. ¿En qué texto el autor cuenta una historia?
3. ¿En qué texto el lobo es el héroe de una historia?
4. ¿Cuál es el género de este primer texto? (Fábula)
5. ¿Cuál es su finalidad?
6. ¿En qué texto el autor da un nombre científico al lobo?
7. Muéstranos dónde está escrito el nombre científico del lobo (rasgos del texto científico)
8. ¿Cuál es el género de este segundo texto? (Artículo científico)
9. ¿Cuáles son las características de un artículo científico?
10. ¿Cuál es la finalidad de un artículo científico?
11. ¿En qué texto el lobo es objeto de una discusión?
12. ¿En cuál de los tres textos se expresa una opinión personal, respecto del lobo?
13. ¿En qué texto el autor quiere convencer al lector para que adopte un determinado punto de vista?
14. ¿En qué texto el autor presenta distintos puntos de vista en relación al lobo?
15. En el artículo de opinión (texto #3) ¿Cuál es el punto de vista que defiende el autor, respecto del lobo?
16. ¿Ustedes están de acuerdo con el punto de vista del autor?
17. ¿Cuáles son las diferencias entre una fábula, un artículo científico y artículo de opinión?

18. ¿Cuáles son las finalidades de una fábula, un artículo científico y artículo de opinión?
19. ¿Qué texto elegirías como fuente de información para hacer un trabajo de clase?
20. ¿Qué texto elegirías para entretener a un niño pequeño contándole un cuento?

Objetivo:

- ✓ Relacionar el título de los textos con el género al que pertenece.

Actividad # 13: Relaciona y aprende.

Para esta sesión la participación se hará de manera individual. Cada estudiante teniendo en cuenta la información de la sesión #10 deberá relacionar cada título con el género correspondiente con los textos trabajados.

Tabla 3 Juego para relacionar el género con la finalidad parte dos

Título	Género
Lobo	Fábula
¿Hay que proteger a los lobos?	Artículo científico
Historia de un lobo	Artículo de opinión

Fuente: elaboración propia

Sesión #11

Objetivo:

- ✓ Iniciar el ordenamiento de ideas alrededor de un mismo tema.

Actividad # 14 Organizando ideas para escribir un texto argumentativo

Para el desarrollo de esta sesión se realizará un ejercicio colectivo para aprender a organizar las ideas de un texto argumentativo, sobre la caza o preservación de los lobos, tema transversal a las tres últimas sesiones. La actividad se organizará de la siguiente manera:

1. Con la participación de todos, se hace una lluvia de ideas sobre el tema mencionado atrás.
2. Verificar si los argumentos dados responden a la pregunta o tema planteado
3. Precisas, ajustar o completar las ideas expresadas
4. Organizar las ideas
5. A continuación se presentarán en papeles a los participantes algunas ideas iniciales para jerarquizar:

- La caza de lobos hecha por el hombre, va acabar con los lobos del mundo.
- ¿Por qué la caza de los lobos va acabar con los lobos del mundo?
- Porque usualmente cazan a los lobos grandes y los más pequeños quedan desprotegidos. Ello incide en que los lobos van a tener menos oportunidad de reproducirse.
- Los lobos son una especie en extinción; hay pocos en el mundo y están ubicados en regiones muy específicas y están en pocos países.
- Una de las razones por las cuales son cazados los lobos es porque su piel es muy apreciada para hacer abrigos y, por ello, es que en el mundo se ve un alto volumen de tráfico de lobos.
- Hay personas que buscan domesticar animales salvajes como los lobos para tenerlos como mascotas, alejándolos de su hábitat natural y contribuyendo a la extinción de los mismos. Pues ahí, no se pueden reproducir.

Sesión #12. Debate en el Ministerio del Medio Ambiente Internacional.

Objetivo:

- ✓ Preparar un debate sobre la importancia de los lobos para el ecosistema, teniendo en cuenta las lecturas previas sobre el tema.

Actividad # 14: ¡Tú eres el ministro del medio ambiente!

Supongamos que cada uno de nosotros es el Ministro de Ambiente y Desarrollo Sostenible y que ha sido invitado a una cumbre en la que se va a discutir sobre la conservación de los lobos. ¿Saben ustedes qué hace este ministro? ¿De cuál país quisieras ser ministro?

Actividad #15: Organizando ideas y argumentos

Teniendo cuenta los textos que hemos leído y discutido sobre los lobos, escoge del listado que se presenta abajo la idea u argumento que requieras presentar tu punto de vista. Si quieres puedes tú mismo elaborar una frase que te sirva para presentar tu perspectiva frente a este tema en la reunión que se llevará a cabo con el resto de países.

Listado de argumentos propuesto por las maestras para el ejercicio colectivo

- Los lobos ayudan a conservar el ecosistema.
- En su hábitat los lobos no representan mayor peligro para los humanos.
- Los lobos son muy útiles en la naturaleza, pues atacan preferentemente a animales debilitados o enfermos.
- Los lobos deberían morir porque matan al ganado y ponen en riesgo a las personas.

Una vez seleccionada la frase que vas a defender pinta la bandera para ponértela en el pecho y organiza las ideas que pueden ayudarte a ganar el debate. Busca por lo menos cuatro argumentos para defender la idea.

Al terminar el debate, se hará una mesa redonda para hablar de la experiencia vivida sobre el debate. Se hará preguntas motivadoras para iniciar el diálogo:

¿Por qué es necesario escuchar la opinión de otros?

¿Es importante escuchar para saber qué responder?

¿Qué es un punto de vista?

¿Quién te convenció más sobre su punto de vista?

¿Creen que es importante dialogar para encontrar soluciones acerca de una problemática como esta y otras más ?

¿Crees que es importante que las personas aprendan a solucionar sus problemáticas a través del diálogo? Y ¿Por qué?

9. Análisis de la secuencia didáctica

En este apartado se mostrará el análisis obtenido de la aplicación de la secuencia didáctica en el taller de tareas.

Análisis de la sesión # 1

Fecha: 18/06/2021

Tema: familiarización y caracterización de los niños, desde su expresión oral, corporal y capacidad para comunicarse.

Objetivos:

- ✓ Romper el hielo y facilitar el acercamiento entre niños y maestras para que se conozcan y empiecen a relacionarse entre sí.
- ✓ Caracterizar a los niños, desde su expresión oral, corporal y la capacidad que tengan de comunicarse y de convencer al otro de un determinado planteamiento.

Actividades: ¡Toma todo lo que quieras! Y dos verdades y una mentira.

Asistieron a la sesión cinco estudiantes: Mario, Sol, José, Jhon y María, a los cuales para preservarles la protección de su identidad les hemos colocado estos nombres ficticios. Así mismo, contamos con el acompañamiento de dos madres de familia: Maruja y Laura que decidieron participar de la sesión para conocer el trabajo a realizar con sus hijos.

Para esta actividad, decidimos colocar los asientos en media luna, buscando que todos los niños asistentes al taller se pudieran ver. Antes de iniciar, debemos aclarar que a esta primera

sesión no asistió Camilo, quien se integró al grupo a partir de la segunda sesión, por invitación de Mario, de quien es compañero de colegio. Hecha esta aclaración, comenzamos.

En un primer momento, nos presentamos como estudiantes de la Universidad del Cauca del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana e Inglés. Les agradecemos su participación en este espacio y les dijimos que la idea era que íbamos a desarrollar un taller de comprensión y producción de textos para aprender a argumentar. Seguidamente, se hizo la actividad número uno, llamada: *¡Toma todo lo que quieras!* Se les entregó a los participantes un rollo de papel higiénico que debían pasar de un niño a otro para que cada uno dispusiera de la cantidad que quisiera. Los niños participaron animadamente tomando la mayor cantidad de papel higiénico posible; algunos únicamente pararon hasta que el papel se cortaba por sí solo; otros, no se detuvieron hasta que vieron sus manos llenas de papel.

Como la actividad (sin que los niños previamente supieran) consistía en que por cada cuadrado tomado, debía responder una pregunta, acerca de sí mismo, los que tenían mucho papel en sus manos se sorprendieron, pues se dieron cuenta que iban a tener que dar mayor información de sí mismo. En unos hubo estupor y en otros hilaridad .

Para contrarrestar estas expresiones de incertidumbre de los niños, la maestra 2 empezó a dar el ejemplo de cómo desarrollar la actividad. Empezó diciendo: “Mi nombre es Victoria Noguera”, a medida que iba pasando los cuadradito en los que se divide el papel higiénico; “soy estudiante de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana e Inglés de la Universidad del Cauca”, “mi hijo se llama Matías”, “me gusta salir a pasear”. A continuación, el turno le correspondió a José, quien no se animaba a hablar; por lo tanto, la maestra lo alentó a hacerlo, preguntándole: “¿Cuál es tu nombre?” Y él tímidamente respondió: “José”. Al observar que no hablaba espontáneamente, la profesora mencionada, continuó preguntando: “¿Qué deporte

te gusta?" y José contestó: "Baloncesto". A su turno la maestra 1 continuó: "¿Cuál es tu jugador o jugadora favorito?", "Michael Jordan", respondió. De nuevo, la maestra buscó ponerse en sintonía con él diciéndole: "¡Ay qué chévere! y ¿cuál es tu color favorito?" José dijo: "El azul". La maestra 1 para que José soltara de una vez el miedo para hablar le dijo: "¡Ayyy! el mío también y cuéntame: "¿Cuál es tu comida favorita?" José se animó y respondió: "El helado". La maestra 1 prosiguió preguntando: "¿Dónde estudias?" Y José contestó: "En Timbío- Belén". La profesora 2 intervino: "¿Cómo se llama la mamá, el papá?" A lo que el niño contestó: "Mi mamá se llama Sonia". Por su parte la maestra 1, indagó: "¿Cuál es tu fruta favorita?" El niño respondió: "El mango", "¿Cuál es tu programa de televisión favorito?" Resueltamente José contestó: "ninguno. Para finalizar, la maestra 1 viendo el nerviosismo de Jose opinó: "Bueno dejemos hasta ahí".

A José le costó hablar de él, durante toda la actividad. Tuvo que ser motivado, a través de las preguntas. Manifestó conocimientos previos acerca del baloncesto, aunque respondió casi siempre de manera nerviosa. Ello se hizo evidente en que movió la pierna durante toda su participación y cuando no sabía o no quería responder decía que no sabía. Lo hecho por las maestras en la clase evidenció la importancia de no dejar solo al estudiante, de acompañarlo poniéndole el andamiaje que le permita superar sus barreras y expresar sus ideas, sin ridiculizarlo, ante la clase.

En su turno, Sol la participante que más papel tenía en sus manos y que, por lo tanto, iba a tener que narrar más cosas su vida, empezó de manera animada y rauda, diciendo: "Bueno, mi nombre es Sol. Estudio en el colegio San Agustín. Mi color favorito es el naranja. Mi comida favorita es la pizza. Mi hermana de llama Jenny. Mi otra hermana se llama Laura. Mi otro hermano se llama Mauricio, Mi papá se llama Mauricio. Mi mamá se llama Leidy. Mi abuela Fabiola y también Alba Luz, la otra ...". Todos los asistentes escucharon atentos y sonrieron al

ver su intervención fluida y un poco dramática, pues se vio obligada a tomar aire, ante el alto volumen de datos que iba enunciado, con gran velocidad y ritmo y que hicieron que en un momento dado manifestara un poco de cansancio. Ante su fatiga, la maestra 1 reacciona preguntando: “¿Cuál es tu deporte favorito?” ella respondió: “La natación y el baloncesto”. ¿Cuál es tu pasatiempo favorito?: “La cuerda” y la maestra, mencionada, preguntó: “¿Saltar?” “Si” La maestra finalizó diciendo: “Bueno, dejemos hasta ahí. Vamos con el siguiente...”

En la intervención de Sol se evidenció lo hábil que fue para aprender de las enunciaciones de José, su compañero anterior, pues ella al ser la chica que había tomado más papel, pensando probablemente que con ello iba a ganar el juego y darse cuenta que este no era el camino del triunfo, retomó, de manera inteligente, todas las preguntas que se le habían hecho a José y posteriormente dio datos similares y otros más que le permitieron restar cada cuadros, a medida que contaba algunos asuntos de su vida.

A continuación, Jhon participó: “Mi nombre es Jhon Campo. Estudio en el José Eusebio Caro. Tengo 11 años. Mi deporte favorito es el fútbol. Mi color favorito es el negro. La maestra 1 intervino: “¿Jugador favorito?”, Jhon respondió: “Hay muchos, entre ellos Messi...” En su participación Jhon, demostró conocimientos sobre fútbol. Se presentó como un niño introvertido, observador, poco introspectivo, pero seguro y tranquilo a la hora de responder. Tuvo en cuenta las preguntas, ya hechas a los compañeros, para poder argüir, de manera fluida. En el momento que no supo qué decir, con la ayuda de las maestras, logró avanzar y dar más información sobre sí mismo. En el caso de María, en el momento de su participación, baja el volumen y se ríe nerviosamente. Sin embargo, cuando habla de sus mascotas lo hace con entusiasmo y alegría, pero le cuesta hablar de sus gustos. A pesar de ello, logra responder, tomándose un poco de tiempo entre pregunta y pregunta. Al hablar de sí misma, ella al igual que José (más tímidos que los demás) se

quedaron pensando: ¿Qué decir?, pero a medida que las maestras y participantes les preguntaron por sus gustos, se animaron a contar más acerca de sus vidas.

En la segunda actividad llamada: *Dos verdades y una mentira* que consistió en que cada participante debía escribir y dar a conocer al público tres afirmaciones: dos ciertas y una falsa de sí mismo para que los demás identificaran cuál de ellas era la mentira, los estudiantes se tomaron mucho más tiempo en la producción escrita de sus tres frases. Aunque al momento de verbalizarlas se vieron muy seguros, e incluso con la frase que era falsa. Participó Mayerli, la mamá de María: “Soy estudiante, me gusta comer mucho y no sé nadar. Ante ello María sorprendida opina: “si sabe nadar” La profesora advirtió: “Sin soplar”.

María continuó diciendo: “Me gusta Naruto, mi mejor amiga se llama Eileen y he viajado a Chile. La maestra 2 cuestionó: “¿Cuál es la mentira? José respondió.: “Que ha viajado”, Sol dijo: “lo que dijo de Chile”. La maestra 1 pregunta: ¿Cuál es la mentira? María aclaró: el nombre de mi mejor amiga no es Eileen, es Laura. Por lo anterior, es evidente que ella se mostró muy segura en sus afirmaciones y, por ello, a los participantes les costó identificar la mentira.

La maestra dijo: “sigue Mario”, quien dijo: “Mi color favorito es el blanco, viajé a Cartagena y no quiero a los gatos” maestra 2 cuestiona al público: “¿Cuál creen que es la mentira?”. Todos participan a una voz: “No quiere a los gatos” Mario afirmó: “si es esa”. Para dar orden y animar a la participación de todos, la maestra 2 interviene diciendo: “Ahora sigue José”. José responde: “Me gusta jugar baloncesto, me gustan los dinosaurios y me gusta jugar videojuegos” Sol opinó: “La mentira es la de los videojuegos” José respondió: “Ajá”. La maestra 1 pregunta: “¿Cuál era la mentira?” José respondió: “La de los videojuegos”. La maestra 2 : “Sigue Sol”. Ella dice: “Mi nombre es Sol , me gusta el país Corea, el nombre de mi mamá es Lady y el

de mi papá Mauricio... Leidy opinó: “Le gusta Corea”. Sol afirmó: “La mentira es que me gusta Corea, a mí me gusta México”.

Intervino la maestra 1 : “Sigue Jhon”. Él dice: “Me gusta comer, tengo 11 años, me gusta el fútbol... Digo, no me gusta ¿si es así?” Todos al unísono dijeron: “El fútbol... “Sí le gusta”. Algunos rieron y otros se sintieron confundidos al evidenciar la frase. En este momento Jhon se mostró nervioso y se equivocó: dijo la mentira que había escrito como si fuese verdad. lo que nos permitió percatarnos de cómo en momentos de presión, el nerviosismo lo puede hacer errar.

Para seguir la maestra 2 le indica el turno: “Sigue Leidy”. La participante Leidy, madre de Mario, dijo: “Me gustan las comidas rápidas, me gusta ir de paseo y soy muy buena en natación” Sol opinó: “La mentira es que es muy buena en la natación” la maestra 1 participó diciendo: “Un desafío bañarse todos los días” Leidy comentó: “le tengo miedo a los ríos ...”

En conclusión para el primer encuentro con los niños y padres de familia es importante dar a conocer los objetivos de aprendizaje de las actividades a realizar para que de esa manera sea claro lo que se busca y la forma de llevarlo a cabo. Del mismo modo, es necesario romper el hielo, para brindarles un ambiente de confianza y seguridad recíproca con un alto grado de empatía que les permita empezar a realizar el trabajo propuesto. Es evidente que el trabajo docente en algunas instituciones educativas es muy vertical, lo que trae consigo distanciamiento con los estudiantes y falta de interés de los mismos en las actividades académicas; por lo tanto, en nuestro trabajo quisimos brindar este espacio de la primera clase para que los niños se sintieran acogidos y aceptados.

Análisis de la sesión # 2

Fecha: 21/06/2021

Tema: Argumentación en la vida diaria.

Objetivo:

- ✓ Explicar la importancia de la argumentación en la vida diaria.

Actividad: Mostrar video titulado: *¿Qué harías tú si fueras el representante del curso?*

Para dar inicio a esta sesión tuvimos que esperar a los niños una hora después de lo programado; Sol viajó fuera de la ciudad por sus vacaciones, Mario no pudo llegar a la clase porque se encontraba lejos y se le dificultó conseguir transporte, mientras que José no había prestado atención al horario, vivía lejos e iba a la clase a pie, por lo cual llegó tarde, María la retrasó su mamá que la transportaba en moto. Camilo, invitado por Mario, participaría desde la tercera clase. Debido a lo anterior se pensó en reprogramar la sesión, pero ante la presencia de los tres niños, que con esfuerzo habían logrado llegar, decidimos iniciar la clase con ellos.

Para empezar, proyectamos el video *El representante de curso* del programa *¿Qué harías tú?* En el que se evidencia un conflicto escolar muy común; el representante de curso (Fredy) se enfrenta a una situación en la que Álex (el bromista del salón) solo es suspendido de clase como castigo y sus compañeros deciden tomar justicia aislándolo; Alex pide ayuda a Fredy para que sus compañeros le perdonen. Él, ante esta situación, no sabe ¿qué hacer? si estar de lado de los compañeros y continuar con el castigo impuesto, o ayudar a Álex para que le perdonen. El video plantea el interrogante al público: *¿Qué harías tú?*

Los estudiantes prestaron atención al video. Al terminar, la maestra 1 preguntó a los niños: “¿Qué hace un representante del curso?” a lo que Jhon respondió: “Es apoyar, ayudar y estar pendiente de lo que necesitan los compañeros”. María dijo: “Nunca le he preguntado, ¿qué es lo que hacen?” Del único que no se tuvo respuesta fue de José. La maestra 1, preguntó de nuevo: “¿Ustedes saben qué es un conflicto?” la respuesta fue un silencio rotundo, mientras los niños miraban alrededor sin saber qué responder. Al no hallar respuesta, la profesora apresuradamente

les dio el concepto dando ejemplos y realizando asociaciones. Al preguntar: “¿Este vídeo plantea un conflicto, sí o no?” todos respondieron categóricamente que “sí”.

Continuando con las preguntas la maestra 1 dijo: “¿Cuál es el conflicto?” José manifestó que el conflicto era que “El niño hacía bromas muy pesadas”. La maestra 1 completó el resto del conflicto: “Hacía bromas muy pesadas que afectan a los otros”. Jose no logró identificar claramente el conflicto, sino sus consecuencias: “Apartar al niño”. A la pregunta de la profesora mencionada, si sabían lo que es una postura, todos manifestaron no saber qué era.

La maestra en cuestión explicó que “Una postura es qué opinión tiene usted frente a un tema”. El tema lo resumió la maestra: “Que hay un niño en un salón que hace bromas muy pesadas que llevan a que se lastimen a los compañeritos”. A la pregunta si están de acuerdo a que ese es el tema, hubo, de parte de los niños, un silencio que evidenció que lo dicho por la profe cayó en el vacío. “Entonces, ¿qué posturas o que opiniones se colocan ahí?”, dijo la maestra 1. Esta pregunta parece que no la han entendido, entonces, la maestra 2 para favorecer la comprensión dice “¿Qué opiniones, qué miradas?” sigue siendo muy abstracto hasta que la maestra 1 aterrizó la pregunta al video y dijo: “¿Qué dice el representante cuando deciden hablarle o dejarle de hablar? Ahí mismo José, dice: “Disculparlo”.

La maestra 1 aclaró que disculparlo es una postura. “Y los otros ¿qué comienzan a hacer?”. Respondieron Jhon y José, al tiempo: “Alejarlo”. La maestra mencionada les señala que han respondido correctamente: “Eso es otra postura”. José identifica adecuadamente las posturas: del representante: “disculparlo” y la de los niños: “alejalo y no hablarle”.

Ante la pregunta: ¿Qué piensas de lo que hizo Álex y de la manera en la que reaccionaron los niños?”, cuestionamiento que se le indicó a los niños sería muy bueno que fuese respondida individualmente y tranquilamente, pues “aquí no hay respuestas incorrectas”, hubo un silencio

largo, La maestra 1 los animó a responder diciéndoles que expresaran “lo que pensarán” y Jhon dijo: “Tengo miedo”. Luego se animó y respondió: "Yo digo que lo primero sería, a la vez, bien y, a la vez, mal Porque hay que enseñarle a Álex que hacer bromas muy pesadas está mal y no estuvo bien de parte de los compañeros que se alejaron mucho y no siguieron dialogando con Álex". La profesora agradeció su respuesta y frente a lo dicho por él , lo animó, diciendo: “Muy bien”

A la pregunta de la maestra 1: “¿Hay varios conflictos o solo uno?, Jhon respondió: “Hay solo uno”. Ella explicó que uno de los conflictos es el de “no hablar”. En seguida, preguntó sobre los actores del conflicto: Jhon y José: mencionan al representante, Freddy y a Álex, el niño de las bromas pesadas. A la pregunta: “¿Quiénes son los actores del conflicto? Los participantes respondieron: “Los niños”. Las orientadoras ratificaron: “Los niños, compañeros de la clase en la que se presenta el conflicto, de los cuales no se dice su nombre”. Cuando se preguntó si alguno de ellos había vivido una situación parecida, José de manera sincera y tímida manifestó que en su escuela fue discriminado por ser un niño bromista, al que le infringieron con castigos por realizar chistes en el salón.

Prosigue la conversación con los niños: “¿Qué piensan, ¿qué debería hacer Freddy?”. José respondió: “Nada”. Luego de mucha insistencia de la maestra 1 y de darle pistas, respondió aportando algunas ideas sueltas, que le sirvieron de insumo a la maestra 1, quien las redondeó, así: “¡Eso! Primero, hablarías con él y le dirías que no haga bromas pesadas para que no se alejen de él”. ¿Y a los compañeritos que les dirías?: “Que ya no se alejen para que él no se sienta mal”. “¿Qué debería hacer? Freddy, preguntó, de nuevo la maestra 1?”: “perdonarle”. Con esta respuesta coinciden los otros dos participantes.

Ante la pregunta: “¿Qué piensas de lo que hizo Álex y de la manera en la que reaccionaron los niños? María se va por la respuesta fácil: “Me parece bien”. Se encogió de hombros, demostrando desinterés en ampliar su respuesta. La maestra 1 le reformuló la pregunta para que se animara a responder: “¿Te parece bien lo que hicieron los niños de alejarlo?” Ella responde: “Sí” “¿Por qué harías eso? ¿Piensa si eso te llegara a pasar a ti?” Nuevamente se encogió de hombros y dijo: “No sé”. Después de mucha insistencia de la maestra para que se exprese sin miedo, la estudiante propuso que “los compañeros de Alex le dejen hablar, pero por un tiempo más corto para que aprenda la lección”.

El análisis de las intervenciones de los niños frente al video: ¿Qué harías tú si fueras el representante? nos permitió ver, en primer lugar, que María muestra competencia acerca del conocimiento de las funciones de un representante del curso diciendo que: “Es el encargado de preguntar a los compañeros lo que necesitan”. Y a su vez tiene la capacidad de reconocer los participantes del conflicto presentado a través del video. Sin embargo, a medida que va avanzando la sesión presenta dificultades al momento de participar, bajando el volumen de la voz y hablando pausadamente. Al hacer la primera pregunta, en la que se recapituló lo visto en el video, mira alrededor y a sus compañeros para ver quién va a tomar la iniciativa, pero cuando se le pregunta si ella quiere contestar, abre los ojos y dice: “Nooo”. En la mayoría de las preguntas se mostró influenciada por las respuestas de los otros compañeros y únicamente se animó a participar diciendo: “Sí” o “No”, respondiendo siempre y cuando la pregunta fuese un asunto entre todos sus compañeros. Mientras esto pasa, la vimos moviendo constantemente los pies, lo cual delata, tal vez, nerviosismo o distracción. Cuando se le pregunta, toma mucho tiempo pensando una posible respuesta. Muestra inseguridad al momento de tratar de tomar posición ,

frente al conflicto del que se está hablando, en ese momento, en el taller. Finalmente, después de un tiempo prudente, dice “que si ella fuera representante no sabría muy bien qué hacer”. Al parecer, el video presentado no logró movilizar en ella interés. Su única respuesta frente a la discusión que se estaba dando con sus demás compañeros, fue: “Mientras no me involucre, no tengo ningún problema”. Gran parte de la sesión estuvo callada y solo respondió la pregunta de los actores implicados y la labor de un representante de clase.

En segundo lugar, Jhon demostró ser una persona muy receptiva, que aportó sus conocimientos previos acerca de las labores de un representante de curso. Frente a las preguntas y posibles soluciones para una situación como la que vivió Fredy (El representante del grupo) se mostró muy agudo y acertado, al expresar que “Se debería hablar con las dos partes: compañeros de clase y Álex, para poder encontrar una solución que permitiera el bienestar dentro del salón y lograr que todos tuvieran una sana convivencia”. Demostró así, competencia, pues logró identificar los dos puntos de vista que están en disputa en el video y en toda argumentación, señalando que su punto de vista se aproxima a la idea de que un representante debe de ser un mediador capaz de tener en cuenta las dos posiciones presentes en el conflicto y sus posibles soluciones, buscando acuerdos que fuesen justos para todos los implicados. La coherencia de su planteamiento al parecer no ha sido producto de haber tenido una experiencia similar en su vida escolar social o con sus amigos, pues dijo que nunca le ha tocado vivir una situación parecida a la narrada en el video.

En tercer lugar, José, que en anteriores sesiones había estado introvertido y poco participativo, evidenció una mayor capacidad argumentativa, debido, posiblemente, a que él había vivido una experiencia similar, en la que en la que sus compañeros de clase se apartaron de él porque hacía bromas muy pesadas. A partir de esta vivencia en el colegio pudo dar su punto de

vista y presentar posibles soluciones al conflicto en cuestión. Identificándose con Álex propone que los compañeros lo disculpen, a fin de que pueda volver a hablar y a interactuar y de esta manera no hacerlo sentir solo y aislado. Con sus argumentos evidenció así, que es competente para dar soluciones frente a conflictos que lo han marcado en experiencias pasadas. Es de resaltar que este chico vivió una transformación muy interesante a lo largo de todo el taller, la cual comenzó a notarse en esta sesión, pues al principio casi no participaba, debido al desconocimiento que tenía de algunos asuntos, como por ejemplo, no saber qué tareas cumple un representante. Una vez Jhon dijo la definición, él comenzó a participar aún más.

Cuando visionamos esta sesión para hacer el análisis, nos dimos cuenta que como maestras practicantes cometimos dos errores: en primer lugar la disposición en fila de los asientos para ver el video y discutirlo no fue la más adecuada para favorecer la conversación, el análisis y la argumentación de los niños y, por ello, lamentamos que los tres niños se hubieran sentido incómodos; asunto que se hizo visible en su lenguaje corporal. Así mismo, como tuvimos tropiezos para comenzar la sesión, la actividad planeada no la pudimos implementar como la habíamos pensado. Consideramos que fue desacertada la manera cómo les hicimos preguntas: ¿Qué es una postura?, “¿cuál es el punto de vista que se plantea en el video?”, pues utilizamos un lenguaje inaccesible y muy conceptual para los niños. Menos mal que oportunamente, pudimos resolver esta equivocación aterrizando las preguntas al contexto de los niños. En este sentido, la falta de participación de los niños cambió cuando tuvimos el acierto de formular preguntas que pusieron a los participantes del taller en el lugar de Freddy y de Álex y facilitamos que se cuestionaran si había sido fácil o difícil estar en esa posición. Al parecer esa pregunta hizo click en José, quien -como lo narramos arriba, había vivenciado una experiencia parecida a la de Álex, en su escuela. Vale la pena detenerse en cómo su

identificación con Álex, en el lugar del culpable, lo hizo proponer la solución de perdonarlo. En el caso de María, se conectó con el tema de la argumentación cuando rememoró la vivencia en la que le tocó escoger entre dos amigas. A Jhon, al parecer no le tocó pasar por ningún conflicto similar. Cuando la maestra 1 le pregunta si le ha tocado actuar de mediador dice: “Sí, pero no me la llevaba con ellos”, como queriendo decir que no lo afectó como a José y María. De aquí es importante señalar que los conceptos claves de la argumentación: “punto de vista” o “postura” se hicieron interesantes para los niños cuando se trasladaron a sus propias vidas y, por ello, se vio al final una actitud más receptiva y menos pasiva.

A manera de conclusión: para que los niños se sientan motivados a argumentar es necesario proponer temas cercanos a su entorno y cotidianidad, en los que ellos se vean implicados. Se deben formular preguntas en un lenguaje claro que desafíe su inteligencia, emocionalidad, que estimulen el debate y su participación. Si estas, no son comprensibles para los chicos, se puede hacer el ejercicio de ofrecerles explicaciones que partan de asuntos cotidiano, particulares del tema o se den ejemplos que les permitan aproximar la pregunta a sus vidas. Un caso concreto en el que se usó la estrategia pedagógica de aterrizar preguntas, yendo de lo más abstracto a lo más concreto se dió en esta sesión, cuando la maestra 1 le preguntó a los niños : “¿qué posturas o qué opiniones se plantean en el video”. El silencio de los niños le hizo saber que no habían entendido qué significan los conceptos de “posturas” ,“opiniones”. Insistió la maestra por la vía de los conceptos abstractos: ¿Qué opiniones, qué miradas?” Metacognitivamente se dio cuenta que los chicos no agarran aún el sentido de su pregunta, entonces, decide ir por la vía de lo concreto y aterriza su pregunta: “¿Qué dice el representante cuando están decidiendo si hablarle o dejarle de hablar a Álex? Ese enunciado de la maestra tuvo en José el efecto perlocutivo de aclarar la pregunta y responder con nitidez: “Disculparlo”.

Para señalar el hallazgo de José, la maestra lo mira y le dijo: “ *disculparlo* es una postura”.

Según lo anteriormente explicado, no es recomendable que se hagan preguntas abstractas. Lo pertinente es aterrizar las preguntas que suscitan los materiales trabajados en el aula (en nuestro caso en el taller) yendo, cuando es el caso de lo abstracto a lo concreto, a la vida y al contexto en el que estamos trabajando.

En las sesiones uno y dos se realizaron actividades de caracterización sobre los niños, facilitando el acercamiento entre estudiantes y maestras. Del mismo modo, se buscó iniciar el trabajo, reflexionando con los niños sobre la importancia de la argumentación en la vida diaria. Se evidenció como la implementación de actividades que promuevan la participación de los estudiantes, en este caso desde el conocimiento de sus intereses y pistas sobre preguntas claves para ir ahondando en la argumentación, es decisivo para la interacción de todos ellos, posibilitando crear espacios en los que se puedan conversar desde el respeto y sin miedo a equivocarse. De esta manera, se permite mejorar la calidad de los procesos formativos, proceso que se deben llevar a cabo desde la comprensión de los estudiantes, desde sus necesidades comunicativas construidas a partir de relaciones sociales dentro del aula con sus compañeros y profesores. Escuchando no solo las participaciones de viva voz, sino también, aquellos silencios de los niños y niñas que pasamos por inadvertidos o tomamos por personalidades introvertidas.

Análisis de la sesión #3

Fecha: 24/06/2021

Tema: Reconociendo diferentes tipos de textos.

Objetivos:

- ✓ Identificar los conocimientos y competencias que tienen los niños para clasificar los diversos géneros.
- ✓ Analizar las respuestas que dan los niños sobre las características de cada uno de los textos presentados.

Para dar inicio a la sesión, mientras la maestra 2 organizaba los materiales a trabajar, la maestra 1 llevó a cabo una actividad rompehielo y de "concentración" en la cual los niños y la maestra en círculo, alrededor de la mesa, tocaban un ritmo particular; se trataba de dividir la palabra "concentración" en las sílabas que la conforman, así: "con": golpe en la mesa con la palma de la mano derecha; "cen": golpe en la mesa con la palma de mano izquierda; "tra": palmas al centro y "ción": chasquido con los dedos pulgar y corazón. Manteniendo el ritmo. todos, alegremente, cantaron el estribillo así: "con-cen-tra-ción, ¿estamos listos? Empecemos, diga usted, por ejemplo, nombre de..." se les pidió a los niños decir: animales, lugares de la casa, comida... Los niños participaron y rieron cuando no coordinaron sus movimientos rítmicos.

Una vez lista la mesa con los materiales se les entregó a cada niño un set con cuatro tipos de textos o géneros, diferenciados por colores así: en azul, un texto instructivo sobre el lavado de manos, con el propósito de fomentar esta práctica en medio de la pandemia del Covid-19; en verde, una carta en la que una niña le expresa su mejor amiga cuando la extraña, en el encierro que produjo esta epidemia; en amarillo, una receta para preparar hojaldras y en blanco un cuento de Gabriel García Márquez: "Algo va a pasar en este pueblo". La actividad consistía en realizar el emparejamiento, relacionando un ejemplo de los tipos de texto con el género correspondiente: instructivo, receta, carta y cuento.

A continuación, se presentaron las imágenes con los textos: cuento, instructivo, receta y carta. Se dieron las indicaciones para emparejar el tipo de texto con su respectivo ejemplo.

Durante un momento se familiarizaron con los documentos viendo lo que tenía escrito. Posteriormente, se inició a la actividad. De manera individual debieron relacionar las tarjetas entregadas. En el caso de Mario, hizo el ejercicio de manera ágil, haciendo comentarios acerca de lo que veía. Se mostró a gusto, tranquilo y animado en participar. Una vez terminó la actividad, levantó la mano y la maestra 1 le indicó que tendría que esperar a sus compañeros, lo que hizo de manera calmada, pese a que se mostraba ansioso socializar su trabajo. Mientras esperaba se dio cuenta que su compañero Camilo estaba reorganizando la información, lo que hizo que Mario volviera a mirar el emparejamiento que había hecho y al ver que la maestra lo observaba le dijo: “Profe yo ya terminé; solo estoy organizando bien”.

Seguidamente, se les pidió a los estudiantes que leyeran los ejemplos ilustrativos de los géneros mencionados, para conocer los desempeños (habilidades y dificultades) de los niños en cuanto a la lectura. Mario y Camilo respetaron los signos de puntuación en el momento de la lectura. A María y a José les costó leer algunas palabras y, por ello, necesitaron ayuda de las maestras. José por momentos leyó de manera silábica.

María, Jhon y Camilo se tomaron su tiempo para ubicar el nombre a cada tipo de texto, haciéndolo de manera pausada. Todos lo hicieron de forma correcta. Únicamente José para poder responder o emparejar se fijó en lo que estaban haciendo el resto de compañeros. Al momento de preguntarle sobre las características de los textos supo responder acertadamente a pesar de mostrarse un poco inseguro.

La actividad se socializó a través de un juego que consistió en romper bombas con alguna parte del cuerpo. Una vez cumplida la meta, se les hicieron las preguntas referentes a los textos y a la actividad realizada anteriormente: “¿Cuál fue el texto que más te llamó la atención?”, ¿por qué te gustó?, ¿qué tipo es?, ¿cuáles son las características del texto? Todos, al responder las

preguntas compartieron sus experiencias con los textos; los aciertos, las dudas o confusiones que se les presentaron y la forma en que las resolvieron. María y José a pesar de haber realizado y explicado detenidamente la actividad anterior aún se mostraron inseguros en sus respuestas, Camilo respecto al instructivo lo reconoció “porque veía en él unos pasos a seguir”. En algunos momentos Mario trató de responder a las preguntas agregando información adicional de su conocimiento académico, hecho que incidió en que no respondiera exactamente la pregunta que se le estaba haciendo y en vez de ello hiciera digresiones, contando anécdotas. De manera sutil se le subrayó la importancia de responder lo que se le preguntaba puntualmente. José y Jhon comprendieron el cuento exponiendo las características propias del tipo de texto y sus partes (inicio, nudo y desenlace).

El análisis de la sesión nos permitió constatar que para resolver el reto que proponía la actividad propuesta, los chicos, de manera competente, elaboraron definiciones cada uno de los géneros, con sus propias palabras. María le llamó la atención la carta personal, debido a que es una chica para la cual sus amigas son muy importantes y el leer la carta le recordó que durante la pandemia estuvo muy distante de ellas. Mientras que José, Jhon, Camilo y Mario mostraron interés por la receta. La idea en esta sesión, era no solamente que los niños distinguieran las características discursivas de los cuatro géneros tratados, sino también, que experimentaran, en su propio ser, el uso social de la lengua, a fin de que vivieran la experiencia de preparar una receta, para la cual era imprescindible lavarse las manos, sobre todo en el momento en el que desarrollamos este PPI, en tiempo de pandemia; propósitos que logramos, a través del uso del género instructivo. Por ello, se releeron el instructivo para lavarse bien las manos y luego se siguió el paso a paso de la receta de las hojaldras, en cuya preparación se los incluyó a todos; mientras cocinábamos fuimos conversando sobre las comidas que nos gustaban y la importancia

de cocinar. Una vez estuvieron todas las hojaldras, compartieron en la mesa tomando chocolate caliente y felices del trabajo realizado con la receta.

A diferencia de la sesión del video, en esta jornada del taller evaluamos como positivo la disposición en mesa redonda; ordenamiento del espacio que contribuyó a que los estudiantes pudieran trabajar tranquilamente cada uno con sus materiales, sin que se les impidiera que entre ellos se prestaran ayuda. En cuanto los materiales consideramos que fue acertado colocar los ejemplos de los tipos de textos en hojas de colores diferentes, pues esta estrategia pedagógica facilitó la conceptualización y distinción de los diferentes géneros. Ello le permitió a los niños interactuar y ‘experimentar’; es decir: tocar, subrayar, acomodar los textos, de la manera más adecuada para su lectura. Adicionalmente, queremos rescatar de la didáctica implementada, el trabajo de comprensión de lectura que se hizo con los niños, respetando el ritmo de lectura de cada participante, haciendo una lectura pausada, deteniéndose en las palabras desconocidas, para facilitar la comprensión de los textos. A medida que se hablaba de los diferentes textos se retomaban con preguntas para que vieran las diferencias entre los anteriores y la lectura del momento.

Análisis sesión # 4

Fecha: 28/ 06/ 2021

Temas: Reconociendo diferentes tipos de géneros.

Objetivo:

- ✓ Identificar los conocimientos y competencias que tienen los niños para conceptualizar los géneros (anuncio publicitario, columna de opinión y noticia).
- ✓ Analizar las respuestas que dan los niños sobre las características de cada uno de los textos presentados.

A esta sesión asistieron cuatro participantes: Mario, Jhon, María y José. Dado los resultados positivos que tuvo en la sesión anterior el trabajo con fichas de colores, decidimos mantener esta estrategia para trabajar tres géneros adicionales: anuncio publicitario (Anuncio referente al dulce “Nucita”), columna de opinión (Sobre los pro y los contra de los videojuegos) y noticia (acerca del rescate de unos perros, por parte de niños y la búsqueda de un hogar para ellos). A diferencia de la actividad anterior, en la que todos estaban en la mesa viendo a los compañeros de frente y a los de su alrededor, decidimos hacer que se sentaran en círculo, pero esta vez dando la espalda a los demás, a fin de observar si los niños eran capaces de resolver cada uno, individualmente, el trabajo propuesto. Los animamos a que leyeran primero silenciosamente, cada uno los textos. Les dimos, más o menos, veinte minutos, tiempo que creímos prudente para realizar la actividad de lectura y de emparejamiento. Se vio que algunos leyeron el texto, con mayor interés, como: Mario, José y María. Luego, hicimos una lectura compartida, en la que socializamos dudas de comprensión y de vocabulario.

Para socializar los aprendizajes construidos individual y colectivamente, hicimos una actividad que buscó alentar la participación de los niños respecto a la identificación de las características de los géneros referidos. En ella, los niños debían derribar unos pinos de boliche para responder las preguntas alentadoras. El primero en participar en la actividad fue Jhon, quien al primer tiro falló. La segunda, fue María quien tiró la tulita sin ánimo de derribar los pinos, por lo cual, la maestra la animó a ella y a todos los demás para que trataran de tener puntería y tumbarlos. El tercero y cuarto fueron Mario y José, quienes tampoco atinaron en el primer intento. Para la segunda ronda Jhon fue el ganador de la primera pregunta: “¿Cuál fue el texto que más te llamó la atención?” a lo que respondió: “El texto sobre ayudar a los animales, más que todo por aportarles alimento y todo para que estén bien”. La siguiente fue María, a quien se le preguntó:

“¿Qué texto te llamó la atención y por qué?” Al ver que no obtuvimos respuestas, se cambió la pregunta por: “¿Qué texto te gustó?” A lo que respondió: “El de los videojuegos”. Para animarla a pensar, a hablar y a argumentar, la maestra 1 trató insistentemente de hacer más preguntas como: “¿El de los videojuegos?, ¿Por qué?, ¿Qué parte recuerdas? y ¿Qué te llamó la atención del texto?”. Ante la reticencia a responder y a participar de las actividades, la misma maestra le dijo, para de nuevo animarla a hablar, que: “a uno le puede gustar algo por el color, la forma, la información del texto, los ejemplos...”, a lo que respondió, de manera somera y cómoda para ella: “La información”. Se intentó interpelar con: “¿Qué información tenía el texto?”, ¿por qué te gustó?, ¿era algo que ya conocías o era nueva la información? Como contestación a estas preguntas gesticuló negativamente con la cabeza y nos dió a entender que se sentía abrumada por las preguntas y no iba a responder más.

El siguiente turno le tocó a Mario con el interrogante: “¿Cuál de los textos fue más fácil identificar? a lo que contestó: “El de la ardilla; el del anuncio porque uno siempre ve que ofrecen cosas para vender, fue más fácil identificar”. Ulteriormente, el turno fue de José: “¿Cuál fue el texto más difícil de identificar?” Al escuchar la pregunta José rió nerviosamente y miró a Mario mientras entrecruzaba sus manos. Para desterrar el miedo de José, la maestra 1 trató de ayudarlo y alentarle diciendo: “¿Cuál te costó más? Recuerda que: el tipo de textos son los que están en colores. ¿Cuál te costó más?. Su contestación fue: “No sé”. La actitud de la misma maestra, fue tratar de buscar otras preguntas con las que él pudiera participar y resolver las preguntas que se le estaban formulando, diciendo: “¿Cuál fue el más difícil de relacionar con el ejemplo? Míralos ¿cuál te costó más: ¿el artículo de opinión, el anuncio publicitario o la noticia de prensa? ¿todos fueron fáciles? ¿Cómo identificas el artículo de opinión? Aquí no te vamos a regañar, aquí vamos a aprender ¿Cuál fue el que más te costó? Míralos y te acuerdas: ¿Cuál hiciste primero?” Ante

estas preguntas José miró nervioso su trabajo y a los compañeros, sin saber qué responder. No obtuvimos ninguna respuesta de su parte.

Seguidamente, se le preguntó a María: ¿Cómo te diste cuenta que era un artículo de opinión? la niña volvió a los textos y los reorganizó. La maestra 1, de nuevo preguntó, diciéndole: “¿Cómo supiste que era el artículo de opinión?”, a lo que responde: “porque era la última”. Además, dijo que ya conocía de antemano el anuncio publicitario y la noticia, por lo cual, supuso que el último pertenecía al artículo de opinión, por descarte.

Continuó en la ronda de preguntas Jhon, quien mostró el trabajo realizado. Nos habló sobre la noticia y dijo que le llamó la atención la noticia respecto a la ayuda brindada a los animales. La maestra 2, preguntó a los asistentes: “¿Cuáles son las características de una noticia? Inmediatamente Mario levantó la mano y respondió: "muestra de que se trata y de qué va a hablar el argumento" . La maestra 1 interrogó: ¿una noticia es actual o antigua, es sobre algo nuevo o viejo? Mario dijo: "puede ser vieja o nueva" . La misma maestra aclaró que una de las características de la noticia es que publica hechos de actualidad.

Para terminar la maestra 2 preguntó: ¿Cuáles son las características de un artículo de opinión? Mario respondió: "el autor expresa su punto de vista; por ejemplo, en el de los videojuegos dice por qué es bueno y malo". Seguidamente a José le correspondió la pregunta: “¿qué características tiene el anuncio publicitario?” José tomó el texto y la maestra 1 empezó a hacer preguntas que motivaron las respuestas de José, quien indicó que el texto tiene una imagen, un mensaje y termina comentando la forma de comer la Nucita del anuncio.

Teniendo en cuenta las experiencias pasadas, en esta sesión resaltamos la mejor disposición (Mesa redonda) de los espacios, pues permitió que los niños se mostraran más cómodos en el momento de la actividad. El segundo acierto fue la designación de un color para cada nombre de

cada tipo de texto. El tercer acierto fue la implementación de una actividad que permitiera la participación en las preguntas, haciendo que los niños se animaran y no creyeran que se trataba de un examen.

A manera de conclusión notamos que, aunque los niños fueron capaces de relacionar los nombres con sus tipos de texto, les costó decir las características de cada uno. De igual manera, animar a los niños a hacer lecturas cortas ayuda a mejorar su participación, el acompañamiento del docente permite que los niños se sientan cómodos y se dan cuenta que son capaces de responder ante lo que se les pide, haciéndolo cada uno a su ritmo y sin sentirse presionados.

Análisis de sesión # 5:

Fecha: 30/06/2021

Encuentra el tesoro escondido.

Tema: Síntesis de los tipos de texto

Objetivo: definir las diferencias entre los diversos textos y sus finalidades.

1. Historia: Mediabarba el Invencible y la carrera pirata
2. Instructivo para hacer gorros de piratas.

En esta sesión asistieron: Sol, Mario, José, Camilo, Jhon y Manuela, la prima de Camilo quien participó en esa sesión, haciendo aportes significativos. Como se iba a leer el texto digital: “Mediabarba el Invencible y la carrera pirata” de Eva Maria Rodríguez, en la pantalla de un computador, los estudiantes se acomodaron en un sillón frente al ordenador. El cuento relata la historia de cómo MediaBarba se volvió rico de una manera distinta a los piratas tradicionales. Es un relato lleno de aventura, problemas y valores, que niños y niñas disfrutaban leerlo. Mientras la página web se encontraba abierta, Mario, José y Camilo, se sentaron, a

hablar animadamente. Dijeron que eran: “rateros marinos” y “roban tesoros” La maestra 1 al ver el interés que suscitó el tema de los piratas lo alimentó con la pregunta: y “¿qué roban los rateros marinos?” Mario respondió: "tesoros, joyas, diamantes..." a lo que José agregó: “¡Oro!” esperando la aprobación de la mirada de Mario. Con los comentarios y estas primeras preguntas nos dimos cuenta que estaban emocionados por el tema, el cual fue su total interés. Ello animó aún más a la maestra 1 quien, de nuevo, indagó : ¿Cómo se visten los piratas? a lo que Sol intervino señalando su ropa: “Con ropa ancha” y Mario agregó: “Unos, a veces, tienen una sola pierna o una sola una mano”, José dijo: “Tienen un garfio” mientras señalaba su mano. Camilo dijo: “También tienen parches en los ojos”. Hasta ese momento, todos los estudiantes, mencionados anteriormente, participaron animadamente diciendo sus ideas y lo que pensaba acerca de los piratas, excepto, Jhon quien se mostró distraído y ausente de la sesión. Este comportamiento, probablemente se debió a la tristeza que le produjo la muerte reciente de su abuelo; asunto del que nos enteramos por fuera de la sesión de trabajo

Una vez con las preguntas resueltas y el interés de los niños, la maestra 2 leyó el cuento en voz alta, mientras los estudiantes seguían la lectura en el computador. A medida que se avanzó en la misma, a los estudiantes les suscitaban preguntas y comentarios acerca de la historia. En un momento de la historia al darse cuenta de la descripción del personaje principal Mario preguntó: ¿Por qué tiene garfio y una pierna? La maestra le pidió que esperara cómo se desarrollaba la historia" para resolver su pregunta.

La maestra 2 retomó la historia y continuó leyendo: “El Capitán MediaBarba no había recibido el apodo del invencible por no haber sido vencido en batalla sino por haber ganado todas las carreras de piratas que había. Ahí era el éxito del Capitán media barba que se había hecho rico y había hecho rica a su tripulación. ¿Saben quiénes son los de la tripulación?" Al

unísono dijeron José y Mario: "Los que lo ayudan" a lo que la maestra 2 agregó: "Todos los que le acompañan en el barco". En un fragmento donde dice: "Gracias a todos los premios que conseguía en todas las carreras, todos ya se habían hecho muy ricos. Gracias a eso, MediaBarba no tenía que saquear a otros barcos". "Entonces, no era un pirata ratero", dijo Mario.

Terminado el relato la maestra 2 preguntó: ¿Cuántos piratas hemos visto ahí?" Camilo respondió: "Tres". Mario y José repiten lo mismo. La misma maestra continuó: ¿Cómo se llama el primero? A lo que Mario respondió: "Capitán MediaBarba", Capitán cara... ¿El segundo? Sol agregó: "Cara partida". La maestra mencionada; añadió: ¿Y? José sigue: "El último..." A continuación, la maestra 2 se apresuró a decir: "No, era el de medio, Too Quemado" sin darles tiempo a hacer memoria, seguidamente, José de forma inteligente cuestionó: "¿Tenía la cara quemada?" Mientras todos se ríen, con complicidad, al escuchar la respuesta inteligente de José. Seguidamente, la maestra, pregunto: "¿Ustedes saben por qué los piratas reciben los nombres?" José recuerda su respuesta anterior por lo cual, comenta: "si, porque se han quemado o ..." La maestra mencionada prosiguió: "Algunas de esas características deben tener. Entonces, sigamos con el cuento". La lectura continuó hasta llegar al punto de mencionar a Tripa Grande, en este punto Mario cuestionó: "¿Tripa Grande? quiere decir que tiene una..." a lo que José agregó: "Tiene una tripa súper grande" al tiempo que ríe y se señala el estómago.

La maestra 2 reanudó la lectura hasta nombrar a Barba Lampiña... José repite "Barba Lampiña" mientras gestualiza con sus manos mostrando una barba larga imaginaria. La maestra 1 para precisar la interpretación equivocada que ha hecho José, les preguntó: "¿Ustedes saben quién es alguien lampiño?" José sin temor alguno respondió: "Tiene la barba como un pino". Asunto que evidenció que José relacionó el significado de la palabra "lampiño" con la de

“pino”; tal vez porque la forma de la barba tupida puede tener la forma de un pino, pero invertida. Para aclararle a José la definición correcta del lexema: “lampiño” dijo: "Lampiño significa que no le salen bellitos". José que estuvo muy atento opinó: "Ahhh como yo". La maestra mencionada prosiguió: "¿Ustedes han visto hombres que no les sale barba? Esos son lampiños" Jose comentó: "Mi papá" la maestra 1 asintió al decir: "*Vea pues*". Jose aclaró: "a mi papá no le sale barba." La maestra 2 continuó con la lectura durante la cual los niños escucharon atentos excepto Jhon que parecía distraído y desinteresado. Entretanto la maestra 1 ubicó el cuento en el computador y los niños siguieron la lectura del cuento viendo emocionados las imágenes del mismo.

Al finalizar la lectura la maestra 1 preguntó: ¿Cómo se llama el cuento? Acertadamente los niños respondieron "Capitán Media Barba" La maestra 1 interrogó: “¿Y la autora?” Los niños al estar atentos al computador pudieron leer y contestar al unísono: "Eva María Rodríguez". La misma maestra al ver que acertaron en su respuesta y para verificar que tenían claro este concepto de nuevo inquirió. “¿Ustedes saben qué es ser autor de algo? Los niños claramente respondieron: “Es quien escribió la historia” . Les aclaró que "el que escribió la historia, la hizo para niños de 6 años en adelante y Manuela se mostró contenta al saber que el cuento era apropiado para ella. La maestra 1 reanudó su intervención: "este cuento nos enseña los valores de tolerancia, paciencia, perseverancia..." y preguntó: "¿Ustedes saben qué es ser pacientes?" A lo que Mario responde: "Esperar". De nuevo la maestra 1 les aclaró: "Entonces, vamos a esperar y a levantar la mano para opinar para que no hablemos todos , al mismo tiempo". Después tenemos: “inteligencia” ¿Saben qué es? A lo que Mario contestó: "pensar" pero al instante recordó que debía levantar la mano e hizo el gesto. Buscando profundizar la definición de Mario, preguntó, de nuevo: "¿pensar únicamente es ser inteligente?" Mario, Sol y

Jose dieron respuestas acertadas; incluso, Manuela, la más pequeña de todos, se animó a participar.

Dado que la maestra 1 notó que Camilo no participaba y que Jhon estaba distraído, les preguntó directamente: “¿Ustedes dos qué creen que es la inteligencia?” Jhon negó con la cabeza, se movió en el asiento y sonrió nerviosamente. Para no hacerlos sentir mal la maestra indicó que muchas veces cuando leemos se nos van a presentar palabras desconocidas, cuyo significado podemos deducir de lo que se dice en el texto. Otras, en cambio, es necesario consultarlas en el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE); página que podemos consultar por Internet. Todos los niños se acercaron al computador a participar. Se miraban sin que ninguno tomara la iniciativa de escribir, hasta que Sol alzó la mano y dijo: "yo" . Mario comentó: " Yo no quiero tocar el computador de la profe, me da miedo." Sol escribió la palabra desconocida y cada niño leyó uno de los significados. La maestra 1 buscando que Jhon participara de alguna manera de actividad, le dijo que se acercara y leyera la siguiente acepción del diccionario. Seguidamente, Mario se animó a digitar, con un poco de temor, la palabra siguiente: "perseverancia"Lo hizo con la guía de la orientación de la maestra 1, quien le indicó hacia donde tenía que llevar el mouse para hacer la búsqueda. La misma maestra leyó el resultado: "acción y efecto de perseverar" e indagó: "con ese significado ¿entendemos lo que es perseverancia?" "Acá hay otro: perseverancia significa constancia en la virtud” Ustedes han escuchado que dicen: “¡Ay es que ustedes tienen que ser perseverantes!” Los niños hicieron con la cabeza el gesto de sí. Manuela, explicó que ser perseverante es : "cuando alguien hace mal una cosa y dice ya no puedo más, pero dice, bueno, no me puedo rendir y lo sigue haciendo." Animadamente, la maestra 1 expresó satisfacción por esta respuesta y dijo: “¡Esooo es perseverancia. Muy bien Manuela me gustan mucho tus aportes!”.

La maestra 2 preguntó: ¿Dónde han visto esos valores?, ¿en qué situaciones han vivido esos valores?, ¿cuándo han tenido que ser perseverantes e inteligentes? Mario tomó la palabra: “en el examen del 50 %” y comentó que a pesar de haber tenido miedo lo hizo y le fue bien. A continuación, Manuela participó: "cuando hice un dibujo mal, borré y lo volví a hacer" . La maestra 1 interrogó: "¿con qué personajes vimos la perseverancia y la inteligencia en el cuento?" (Al empezar a hacer esta pregunta José tenía la mano levantada esperando compartir su respuesta. La maestra no prestó atención a esta acción). Todos los niños respondieron: “Media Barba”. La maestra 2 buscó que aclararan un poco mas y preguntó: ¿Qué valores serían los de Media Barba? Los niños sin levantar la mano comentaron: “perseverancia, inteligencia, paciencia ...”

Fue muy interesante y alentador para las maestras ver que todo el tiempo los niños demostraron interés, en el tema, en el cuento, en las preguntas y respondieron acertadamente, descubriendo en el cuento las buenas y malas acciones de los personajes, mostrando comprender el significado de aquellas palabras que no conocían y relacionándolas con los personajes del cuento, opinando acerca de lo que hicieron en la historia. José muy entusiasmado tras reflexionar comentó: “Un día yo hice perseverancia con un examen”

La maestra 1 al notar la falta de participación de Jhon decidió dirigir la pregunta directamente a él: ¿Jhon cuando has sido perseverante? A lo que contestó: "pues también en exámenes". Respuesta que evidenció que pese a su situación emocional, estuvo pendiente del tema tratado. La maestra 1 añadió: "En exámenes a todos nos ha tocado en el colegio, la escuela y la universidad, ser perseverantes y estudiar". Jose preguntó: “¿Quién no ha perdido un examen?" La maestra apresuradamente afirmó: "Todos alguna vez". Jose objetó: "¡No, yo no!" La maestra 2 cuestionó: “¿Nunca has perdido un examen?” José reafirmó: "La nota más baja que

he tenido es en matemáticas ..." Mario también salió en su propia defensa: "Yo nunca he perdido una materia" Todos asintieron queriendo demostrar que ellos tampoco perdían materias.

Posteriormente la maestra 2 les enseñó, paso a paso, a hacer los sombreros de pirata, cada niño realizó y diseñó el sombrero pirata a su gusto, el cual se utilizaría en la siguiente sesión.

Al finalizar esta sesión concluimos que para promover la participación de los niños es necesario tratar temas que sean de su interés de los cuales tengan conocimientos previos, pero que seamos capaces de ayudarlos a descubrir en ellos cosas nuevas. Así mismo, concluimos que actualmente es muy importante enseñar a los niños el uso de herramientas tecnológicas como el computador y el ingreso a páginas web que faciliten su formación. Así como, mostrarles otras formas de lectura vigentes y atractivas desde la virtualidad; brindándoles nuevas opciones de lectura al leer textos en la virtualidad

Aunque los niños con los que se trabajó en esta secuencia ya saben leer el código escrito, resaltamos la conveniencia de realizar la lectura en voz alta para favorecer la comprensión de textos.

Sesión # 6 Recordando para avanzar

Fecha: 05/07/2021

Objetivo:

- ✓ Rememorar los tipos de textos vistos en sesiones pasadas.

Para esta sesión se realizaron unas flashcards (50 cm x 25cm) en las cuales los estudiantes pudieran visualizar los géneros: carta, instructivo, receta, noticia, cuento, anuncio publicitario, artículo de opinión, en una cara, y, en la otra, la finalidad de cada uno de ellos.

Los estudiantes llegaron motivados en búsqueda de sus atuendos para empezar a buscar “El tesoro perdido”. Lo primero que se hizo fue terminar los sombreros, agregándoles la característica calavera. Antes de iniciar la actividad las maestras les hicieron preguntas alentadoras como: ¿Recuerdan las características de la carta, instructivo, receta, noticia, cuento, anuncio publicitario, artículo de opinión? ¿Cuáles son? Con esta premisa inició la actividad: “Vamos a suponer que esta casa es una isla perdida, en la que se encuentran varios tesoros escondidos y que cada uno de nosotros es un pirata”.

Con lo visto en la clase anterior se les pidió a los niños que pensarán un nombre de pirata para sí mismos y lo escribirán en sus escarapelas para poner sobre su pecho ¿Cuál sería tu nombre de pirata? Camilo: "Pata de palo"; Mario: “garfio”; José: "Barba de perro", Sol: "La viuda negra", Jhon: "Jack Sparrow"

A la mayoría de los niños se le hizo sencillo pensar en una característica propia para poder bautizarse, excepto, a José, a quien le tomó más tiempo pensarlo. En esta tarea recibió el apoyo de sus compañeros y profesoras, quienes le plantearon diversas propuestas.

Posteriormente, según lo recomendado cada uno se colocó en el pecho la escarapela con su nombre de pirata. Después se hizo un recuento de los tipos de texto que se habían trabajado en actividades anteriores, mostrándoles los ejemplos de cada uno de ellos y preguntando ¿A qué género pertenecen? La maestra 1 inició mostrando la imagen y dijo: “¿Recuerdan que texto es este?” a lo que los niños acertadamente respondieron: “La receta”. La misma maestra continuó: "Se acuerdan ¿qué característica tenía la receta? Levanten la mano", a lo que Mario contestó: “Da instrucciones para hacer una comida de hojaldras". Camilo levantó la mano, mientras José sin pedir la palabra, en tono burlesco y picarón opinó: "dan buen desayuno" Camilo tomó palabra dijo: "La preparación". La maestra 1 les recordó: “y también los ingredientes; acuérdense de los

ingredientes que se necesitan para hacer algo". Se hizo evidente que este texto fue fácil de reconocer no solo por el uso común que de él se hace en los hogares, sino también porque los niños tuvieron la experiencia de hacer hojaldras en una sesión pasada del taller; actividad que les permitió comprender su estructura, su finalidad y características.

Seguidamente la maestra 1 presentó: "Después tenemos este" y los niños en una sola voz respondieron: "el instructivo" la misma maestra al ver que la respuesta fue correcta cuestionó: "¿Qué características tiene?" José intervino: "de lavarse las manos y tenerlas limpias". Buscando otras respuestas que precisara la dada por José, la maestra dijo: "Ese es el contenido, pero ¿qué más tiene?" Jhon opinó: "Tiene nueve pasos y toca comenzar por uno hasta terminarlos"

La maestra 1 afirmó: "hay que hay que empezar en orden... y que ves aquí le dijo directamente a Sol quien no había participado de las sesiones anteriores y ella respondió: "Muestra las imágenes de como lavar las manos, paso a paso".

Mostrando un nuevo texto la maestra 1 preguntó: "¿cómo se llama éste?" y los niños al unísono respondieron: "la carta" . Resaltamos que en esta ocasión, fue José el primero en responder. De nuevo, preguntó: "¿Qué características tiene la carta?" Mario contestó, refiriendo al uso social de este género respondió: "Manda un mensaje a otra persona" La maestra confirmó: "Puede ser un mensaje personal" Y Sol agregó: "o puede ser un anónimo también". José participó: "También demuestra que uno quiere a los amigos. La maestra 1 complementó: "puede decir que uno quiere a los amigos y miren que también tiene una fecha y dice para quien va dirigida... para Sol y al final dice quien la escribió". José se mostró inquieto mostrándonos que en la carta están los nombres de dos compañeros de clase lo que llamó su atención. Lo anterior nos muestra que José ha estado siempre muy atento a los textos y siempre busca relacionar los textos con su realidad para darle sentido.

La Maestra 1 mostró el siguiente texto: "está, éste". En principio Los niños dudan, pero parece ser Mario quien encuentra la respuesta "el anuncio, Nucita cremosita más rica y sabrosita" luego ríe y todos parecen recordar el eslogan al repetir la respuesta. Todos se muestran felices al acertar en sus respuestas y su emotividad aumenta, pues uno a uno ha recordado los textos, siempre han relacionado el texto a una experiencia sensorial previa lo que facilitó su aprendizaje.

De nuevo la maestra 1 inquirió: "¿cuáles son las características del anuncio publicitario?" Mario respondió: "Da información a las demás personas y muestra los ingredientes para que las personas sepan de qué está hecho" Camilo participó diciendo: "odio los anuncios" mientras junto con Mario chocan los puños en señal de aprobación y complicidad. Por lo anterior, la maestra 2 preguntó: "¿Odia los anuncios ¿por qué?" Y Mario respondió: "porque quitan tiempo de los videos y la televisión" La maestra 1 agregó: "Interrumpen lo que uno está viendo" y Mario afirmó: "Uno se queda esperando a ver qué va a pasar". Indudablemente los niños son muy receptivos y constantemente relacionan el trabajo realizado con sus experiencias cotidianas.

Presentando el siguiente texto la maestra 1 preguntó: ¿y éste? Algunos niños dijeron: "cuento, informativo..." La misma maestra les interrogó por el género y los niños participaron dando su opinión, pero no se comprende lo que dicen.

Después del repaso de los textos, los niños cual piratas debían buscar los tesoros, con la siguiente indicación: "Ahora, vamos a vivir, la aventura de descubrir los tesoros de esta isla-casa. El reto para ustedes niños piratas es, con ayuda del siguiente mapa, seguir todas las pistas para encontrar los maravillosos tesoros que te aguardan en los rincones más inesperados de esta isla perdida. Sigue, paso a paso, hasta encontrar las pistas y, por supuesto, un premio. Cuando encontremos todas las pistas, nos reuniremos en un círculo para hablar de cada uno de los hallazgos"

Algunos siguieron el mapa y fueron encontrando, poco a poco, las pistas del tesoro. Otros simplemente comenzaron a buscar sin tener el mapa cerca. Tomaron su tiempo en poder encontrar las pistas y en algunos casos cuando daban con la misma pista, se peleaban para poder llevarla hasta el punto de reunión.

Al terminar, debían clasificar las pistas en las categorías: género y finalidad. La maestra 2 les preguntó: ¿Cómo identifican el género? A lo que José inteligentemente respondió: "por el color" (teniendo en cuenta que se trabajaron las pistas por colores; el género de color azul y la finalidad de color rojo) Mario respondió: "por la información que contiene" y la maestra agregó: "por la estructura; cada uno es diferente en su estructura y en sus características". La maestra 1 también preguntó: " y ¿qué es finalidad? Sol intentó responder y perdió la idea mientras José sin pedir la palabra se adelantó a decir "ponerle un fin." Claramente el término finalidad era desconocido por los niños por lo cual la maestra 2 les aclaró: "la finalidad de cada uno de los géneros es el objetivo que busca cumplir, para lo que fue escrito."

Cada niño recibió una pista para ser leída y clasificada. Camilo tan pronto recibió la suya, la organizó frente al género. Mario quiso imitarlo, siendo el siguiente, pero no acertó, por lo cual las profesoras las empezaron a leer en voz alta y en orden para organizarlas. Cuando Camilo vio esto se dió cuenta que había errado y se acercó para corregir. La maestra 2 hizo que la leyera en voz alta y se la hizo poner en su lugar correspondiente. Continuó José, pero no supo dónde ubicar su pista. Se le preguntó al grupo si alguien más sabía y Mario dio la respuesta correcta. Continuó Jhon, pero no supo dónde poner su pista. Esta vez fue Sol quien acertó en su respuesta, Después a José le correspondió ubicar la pista de la finalidad de la receta y logró hacerlo correctamente. La pista del anuncio publicitario no fue encontrada, pero los niños participaron acertadamente dando

su finalidad. Durante la actividad, mientras los compañeros piensan Mario se muestra inquieto queriendo decirles dónde ubicarlas.

Resaltamos que a pesar de que Sol no estuvo en las dos sesiones en las que se trabajaron los siete tipos de texto, a medida que se fueron mostrando los ejemplos de los textos y los compañeros retomaron su contenido tratando de clasificarlo con su respectivo género, partiendo de las características de cada uno de ellos, ella logró comprenderlos, con lo que reveló sus amplias capacidades y su inteligencia.

Tras la actividad concluimos que los textos que recordaron con mayor facilidad fueron: cuento, carta, anuncio publicitario, receta e instructivo; textos de mayor circulación y uso tanto fueron: noticia de prensa y artículo de opinión (en este caso se acordaban del contenido del texto usado como ejemplo, pero no del género).

De esta sesión queremos rescatar el juego estrategia didáctica, la cual posibilitó recrear en el taller situaciones fantásticas que promovieron la imaginación, un clima de trabajo agradable auspiciador de diálogos e interacciones horizontales entre los niños entre sí y entre ellos y las maestras . Adicionalmente: la competencia, el seguir pistas, el juego de las escondidas y esperar un premio son de gran motivación, promueven la participación y mejoran la atención en las actividades.

Análisis de sesión #7 Historia de un lobo.

Tema: Historia de un lobo

Fecha: 10 de agosto del 2021

Objetivos:

- ✓ Comprensión del texto leído y aprender palabras desconocidas.

- ✓ Reconocer las diferencias entre fábula, artículo científico y artículo de opinión sobre un mismo tema.

Preguntas guía para la actividad: ¿Qué género es? ¿Cómo te diste cuenta que es una fábula? ¿Cuál es la finalidad de la fábula? ¿Cuáles son las características de una fábula?

En esta sesión participaron Jhon, Sol, José y su hermano Alberto. En esta oportunidad se trabajó la fábula de Esopo: *El perro y el lobo*, en la cual se relata la vida de un perro bien alimentado en cautiverio y la de un lobo que tenía libertad, pero sin condiciones básicas para vivir como alimentos y techo. A partir de esta situación, tienen una conversación acerca de las ventajas y desventajas de los dos modos de vida.

La maestra 2 inició la lectura de la fábula, haciendo énfasis en las palabras desconocidas y metáforas propias de la lectura así; la maestra pregunta: "¿Qué significa que no era más que piel y huesos?" Sofía respondió: "que era más flaco", demostrando la comprensión aguda de esta metáfora. La maestra siguió preguntando: "¿Saben cuáles son los poros?" A lo que Sol y Alberto señalan la piel; acto kinésico que evidencia que conocen qué son y saben dónde están ubicados los poros, a pesar de no poder verbalizarlo para dar su explicación.

A continuación, la maestra 2 preguntó: "¿Qué significa que irradiaba salud?" Frente a la cual Alberto respondió: "Más gordo". Aunque no logró dar una definición clara, intentó explicarse diciendo: "Así, cuando se es gordo". Lo anterior, evidencia que Alberto, desde sus representaciones sociales, asocia el concepto de "salud" con el de "gordura". La profesora para comprobar si ellos estaban comprendiendo la lectura les dijo: "¿Quién era débil?, ¿el perro o el lobo?" A lo que José y Sol contestaron al unísono: "¡El lobo!". La maestra 2: "¿Quién era el que cuidaba?" Y Alberto contestó: "El perro". Seguidamente preguntó: "¿Quién vivía muerto de hambre?". De nuevo Alberto fue quien respondió: "El lobo" y José agregó: "El lobo, pobrecito,

no comía, no le daban de comer". En el tono conmisericordioso de José observamos que él se sitúa en el lugar del lobo y pone sentimientos frente a la situación del personaje. Después la maestra 2 preguntó: "¿Qué creen ustedes?, ¿dónde tendría esa marca (¿aludiendo a la marca del collar que tenía el perro en el cuello?". Esta vez Sol respondió: "En el cuello" y la maestra 2 siguió indagando: "¿y de qué sería esa marca?" Sol acertó: "De las cadenas". Con las anteriores contestaciones los niños demuestran que comprendieron lo que sucedió literalmente en la fábula.

Posteriormente, la maestra 2 asignó la lectura de fragmentos a cada uno de los niños, sentados alrededor de la mesa; distribución espacial que favoreció conocer e indagar sus habilidades lectoras. El primero en participar fue Jhon, quien se mostró competente leyendo. Lo hizo de corrido y con ritmo; mostrando que tiene conocimiento de la puntuación, del vocabulario y del contenido del texto. Una vez terminó su lectura, la profesora le indicó a José que era su turno; él intentó leer, pero movió la cabeza en señal de que no lo haría, evidenciando así la imposibilidad y dificultades que tiene para leer. Esta dificultad se debe a un problema de visión que se acrecienta cuando José, como en esta ocasión, no utiliza sus gafas, lo que genera que su lectura sea silábica y se le dificulte aún más comprender lo que lee. A continuación, Sol leyó un apartado, en el que el perro le da instrucciones al lobo de cómo debe obedecer al amo para ganar indulgencias. Mientras va desgranando, una a una las palabras, ella interpreta la acción del personaje de dar instrucciones, moviendo el dedo índice como si fuese ella quien las diera. Con este gesto, adicionalmente, pareciera darse ánimo a sí misma, para que la lectura salga de su voz, de manera rítmica y con mayor seguridad. En algunos apartados observamos que presenta dificultad con la pronunciación y significado de ciertas palabras. Ella inteligentemente leyó, sílaba a sílaba, la palabra desconocida, la releyó mentalmente y la pronunció, ahora sí, de corrido. Brilló con luz propia Sol, con esta manera de asumir el desafío de leer en voz alta:

leyendo de corrido y comprendiendo lo leído. Demuestra que es una lectora metacognitiva capaz por sí misma de corregir y retomar la lectura a la vez que la comprende.

El último en leer en voz alta fue Alberto, quien lo hizo de manera competente, incluso cuando enfrentó la lectura de un aparte en el que el narrador, haciendo uso de una metáfora dice que el lobo se "se quedó de piedra" cuando se enteró que, durante el día, el perro era amarrado, pues lo consideraban peligroso y solo lo soltaban por la noche para que cuidara la casa del amo. En ese apartado Alberto leyó más despacio y volvió a releer para entender el sentido de la expresión: "de pi - piedra", dijo mientras mentalmente comprendía la metáfora que acaba de leer.

Al finalizar la lectura en voz alta por parte de los estudiantes, se dió paso a la discusión sobre la historia. En un primer momento se discutió frente a los dos puntos de vista que contrasta la fábula: qué es mejor estar lleno y bien alimentado, pero en cautiverio o estar en libertad, pero con el estómago vacío. Alberto opinó: "por una parte buena" y Sol agrega: "en una parte buena porque le daban de comer"

La maestra 2 preguntó si saben lo que significa cautividad ante lo que Alberto dice: "Pues la cautividad es disfrutar del paisaje" La maestra repitió: ¿Ustedes saben que es cautividad? Sol y Alberto responden: "No". Acto seguido, la profesora les explicó que la "cautividad es estar cautivo; es estar amarrado o encerrado, sin poder ir a hacer lo que se quiera" retomando el texto cuestionó ¿Quién estaba amarrado? José yerra al decir: "el lobo". Al tiempo que los demás niños respondieron: "El perro". Entonces, José preguntó: "¿el perro?" La maestra afirmó: "era el perro el que estaba amarrado ¿Cuáles son las ventajas que tenía el perro al estar amarrado, en cautividad?" Alberto muy seguro respondió "Ninguna". De su respuesta se puede inferir que para él, estar cautivo es más grave que no tener comida; no sería una ventaja. Sol

opinó: "Pues que podía comer; era la única cosa buena", reconociendo el recibir comida como algo rescatable en la cautividad. Después José dando por sentado que en las fábulas los animales hablan, planteo como una ventaja el: "Qué podía hablar con animalitos", lo que evidencia inocencia en la comprensión que tiene del mundo y de este género en particular . Con el fin de promover el pensamiento y la argumentación, de nuevo, la maestra busca aterrizar las preguntas del texto al contexto del niño e indaga a los niños: ¿Si usted fuera el lobo, qué preferirían estar cautivo y tener comida o estar en libertad , aunque no tengan garantizado el alimento?" Todos concuerdan en la misma respuesta: "Estar en libertad".

De esta sesión se concluyó que los niños tienen diferentes niveles y competencias para realizar la lectura en voz alta, así como en la comprensión lectora. En el nivel silábico y pre-literal, se encuentra José, ya que trata de hallar la idea principal del texto, pero le cuesta reconocer datos, hechos y detalles puntuales de la historia del lobo y el perro y de la fábula en general. En contraste, Sol, Alberto y Jhon mostraron ser competentes desde el nivel literal porque como se evidenció en la sesión fueron capaces de reconocer el tema, características, lo que ocurrió en el texto y diferenciaron de las circunstancias por las que pasaban los personajes. Desde el punto de vista de selección de material de lectura para esta sesión fue acertada, debido a que los estudiantes se vieron compelidos por la situación que en ella se presentaba.

Análisis de la sesión# 8

Tema: Lobo *Canis Lupus*

Fecha: 12 de agosto del 2021

Objetivos:

- ✓ Recapitular la sesión anterior, respecto a la lectura *Historia de un lobo*.
- ✓ Iniciar la lectura del artículo científico Lobo *Canis Lupus*.

- ✓ Comprender el texto leído, descubrir palabras desconocidas y su significado.

A esta sesión asistieron María , Camilo , Manuela, Jhon , José y Alberto. Debido a que, en la anterior sesión, los únicos que asistieron fueron: José, Alberto y Jhon las profesoras decidieron retomar la fábula del lobo, ya que se vio pertinente que conocieran ese texto. La maestra 2 quería indagar acerca de los lobos; entonces, preguntó: "¿Saben cómo son los lobos?" A lo que Camilo dice: "Son como unos perros grandes". Manuela agregó: "Yo también los he visto". La maestra 2 continuó preguntando: "¿Te gustan los lobos?" Manuela dijo: "Pues sí y también me dan miedo" y la profesora preguntó, de nuevo: "¿Por qué te dan miedo?" Manuela respondió: Porque son salvajes. Hay unos que viven en el bosque y pueden comer personas". Aunque el lobo es de territorios lejanos a los nuestros, con sus respuestas nos dimos cuenta que mediante la televisión o internet los niños saben dar razón acerca de este animal y sus características, evidenciando conocimientos previos.

Una de las participantes que presentó mayores dificultades de concentración y participación, a lo largo de las anteriores sesiones, fue María. En esta sesión percibimos cierta empatía con el tema de los animales; asunto que, al parecer, es de su total interés. Cuando la maestra le preguntó si le gustaban los lobos, respondió: "Sí, yo he visto uno en un zoológico". La profesora al notar que la estudiante respondió de manera más argumentada y no con los usuales monosílabos, decidió seguir indagando y animándola para que hablara al respecto. De nuevo, la profesora la interrogó: - ¿Dónde viste un lobo?; - "Creo que en Chile". La profesora continúa diciendo: - "¿Te dió miedo?" - "No" Al darse cuenta que no iba a hablar más acerca del tema, la maestra 2, a partir de la indumentaria que llevaba María, quien tenía puesta una camiseta con la imagen de Naruto, una serie manga japonesa, le preguntó si en ella había algún personaje que fuese

un lobo; pregunta que se hizo con la intención de escucharla aún más, ya que sus participaciones son escasas. A lo que correspondió diciendo: “Se puede decir que Kiba tiene un perro”.

Al no tener mayor conocimiento frente Naruto por parte del resto de participantes de la sesión, incluyendo las profesoras, se siguieron con las preguntas: “¿Un perro lobo?” A lo que escuetamente respondió María: “No sé”. Al decirlo, voltió la cabeza como diciendo: “No me pregunten más”. Al dar esto por sentado las maestras continuaron con las preguntas para todo el grupo. Preguntó la maestra 2 : “¿Ustedes conocen otro animal que se parezca a un lobo?” Jhon dice tímidamente: “el ... se me olvidó la palabra”. En seguida, la maestra 2 le preguntó para ayudarlo a recordar: “¿Un qué?, ¿El perro siberiano?” Jhon, respondió afirmativamente a las preguntas hechas. Es importante resaltar, en este punto, que el estudiante Jhon tiene una recaída en sus participaciones, debido, como lo mencionamos arriba, al fallecimiento de su abuela paterna; hecho que lo afectó de tal manera, que en las intervenciones en el taller se le vio distraído y participando únicamente, cuando se le hacían preguntas directas.

Volviendo a las preguntas orientadoras de la sesión, la maestra 1 plantea que los zorros también pueden ser similares a los lobos y dice: ¿Han visto los zorros?; a lo que Mariana responde: “Yo sí; en un libro, en unos videos”. En seguida la maestra 2 procede diciendo: ¿Les gustaría tener un lobo de mascota? María respondió: “Yo sí, pero un perro lobo”. La maestra 1 agregó: “A mí me gustan mucho esos perros”. A lo que María añadió: “Yo tenía uno y se murió”. Cada que se toca el tema referente a las mascotas cuenta que ha tenido alguna como: conejos, gatos, perros y que generalmente terminan muertos. Después de esta intervención Manuela cambia de tema y cuenta que ha leído sobre un hombre lobo a lo que la maestra interroga: “¿Qué es un hombre lobo?” En ese preciso momento Manuela deja caer, teatralmente, su cuerpo hacia atrás como queriendo decir: ¡Cómo que no saben? y comienza a explicar: “Es un hombre, pero tiene pelo; así ‘en forma’

como si fuera un lobo”. Después de las contribuciones de María, quien aportó su conocimiento fáctico sobre los lobos y de Manuela, quien abrió la imaginación de los asistentes con su historia del hombre lobo, se percibió en el taller un clima de escucha y participación que favoreció que se retomara el trabajo con la fábula de *Historia de un lobo* para que los niños como María que no asistieron a la sesión supieran de qué se estaba hablando. La maestra 1 comenzó a hacer la lectura en el siguiente apartado: “¡Pero entonces no puedes hacer todo lo que te parece!” “Bueno, es cierto que no. Pero tengo siempre el estómago lleno”, confirmó el perro. “A estos requisitos no me someto”. Con estas palabras, el lobo echó a correr y dejó que el perro disfrutase de todas las ventajas de la cautividad.

...” Ante la emergencia, de nuevo, de la palabra: “cautivo”, cuyo significado fue expresado por la maestra 2, en la sesión anterior, la maestra 1 preguntó: “Ustedes saben ¿qué es cautividad?”

En ese momento de la pregunta se interrumpe la sesión porque apurado en la puerta aparece José, quien esa sesión tuvo un percance, pero alcanzó a llegar.

Una vez José se acomodó en la sala, la maestra pregunta a la otra maestra: “¿Profesora quién es Esopo?”. A lo que la maestra 2 responde: “Es el autor de la fábula, quien la escribió quien la creó y es uno de los escritores más famosos sobre todo en fábulas”. Continúa preguntando: “¿Cuáles son los personajes?” a lo que María responde: “El perro y el lobo”. La profesora dice: “¿Qué características tiene una fábula?, para los que ya la leyeron”. La maestra 2 al notar que los participantes de la anterior sesión no articulaban respuesta, dijo: “¿Por qué dijimos que era una fábula?”, “¿Quiénes son los personajes en una fábula?”. Al seguir sin respuesta la maestra 1 aterrizó una pregunta diciendo: ¿Quiénes son los personajes en esta fábula? Con esta pregunta se logró que María respondiera: “Animales”. Satisfecha la maestra 1 dice: “Animales, ¡muy bien María! Una fábula se caracteriza porque los personajes son animales”. En seguida, a manera de

recordatorio la profesora 1 dice: “Nosotros vimos también una característica en las fábulas que es la personificación “¿Se acuerdan? es que en la fábula el autor les da cualidades humanas a los animales”. Tratando de refrescar la memoria y, a su vez enseñando, la profesora pregunta: “¿Qué hacen los animales en la fábula que solo hacen los humanos? Teniendo como respuesta por parte de María: “Hablar”.

La maestra 1 continuó apelando al respecto: “¿Qué más?” a lo que responde José: “Comunicarse” y la profesora agrega: “También pueden expresar sentimientos, ideas, pensamientos...”. Siguiendo las preguntas respecto al contenido de la fábula, la maestra 2 dice: “Si ustedes estuvieran en la posición del lobo, ¿Qué harían? ¿Les gustaría estar cautivos o libres?, a lo que al unísono dicen: “Libres”. Enseguida, dice la profesora: ¿A alguien le gustaría estar encerrado? Los niños respondieron: “No”. Al notar que todos los niños respondieron, menos Jhon la profesora hizo la pregunta directamente: “Jhon, ¿A vos te gustaría estar encerrado?” A lo que dijo: “No, libre”. Teniendo en cuenta que esta práctica pedagógica se llevó a cabo en la mitad del segundo año de la pandemia, la maestra 1 quiso hacer un acercamiento respecto a lo que se había vivido, a partir de la pandemia y su semejanza con la historia del lobo y el perro. Se arriesgo y preguntó: ¿En qué momento nosotros estuvimos en cautiverio?” a lo que rápidamente José dice: “Cuando la mamá lo castiga”. La profesora sigue indagando: “¿Y cuándo nos tocó a todos encerrarnos en la casa?, de forma insegura Alberto pregunta: “¿En la cuarentena?”, la maestra 1 dice: “Si, en la cuarentena todos estuvimos en cautiverio porque no podíamos salir”. Con esta breve explicación se cerró la primera parte de la sesión.

En la segunda parte, se retoman las características del texto con la pregunta: “¿Qué género es este?, la acabamos de decir”. Responde Jonier: "Una fábula". "¿Quién es el escritor de esa fábula?". Inseguro dice Jonier: "¿Esopo?". La profesora 2 valora su participación y le dice: "¡Muy

bien!". En seguida, se les asignó a los estudiantes fragmentos de la historia para leer en voz alta. Jhon comienza a leer el texto titulado *Lobo (Canis Lupus)* texto científico que habla de las características pertenecientes a este espécimen, lugares donde habita y la importancia para el medio ambiente. A medida que se iba avanzando en la lectura se detuvo en los conceptos desconocidos, en el primer fragmento: "El perro doméstico (*Canis familiaris*) se consideraba miembro de la misma especie, según distintos indicios de la secuencia del ADN y otros estudios genéticos". Se hizo una pausa por parte de las maestras y se les preguntó: "¿Saben qué es el ADN?", y Jonier responde con una pregunta: "¿La sangre?". La maestra 1, sigue preguntando: "Pero, ¿qué encontramos en el ADN? Nadie responde, por lo cual, la maestra 1 explica mediante un ejemplo: "¿Ustedes han visto en las novelas que dice: yo soy de tu sangre yo tengo tus genes? Es la información que nos transmiten nuestros padres. Entonces, por ejemplo, Alejandro va a tener el cabello de tal color...es toda esa información física; lo que podemos ver". En el segundo fragmento: "Los lobos fueron, antaño, abundantes y se distribuían por Norteamérica y Eurasia". La maestra mencionada preguntó: "¿Qué es antaño?" A lo que Manuela alza el dedo y dijo: "No..." Al ver esta respuesta la profesora aclaró: "Que es de hace muchísimo tiempo; muy antiguo".

En los casos de José y María mientras se le hicieron las preguntas no bajaron las hojas; por el contrario, las pusieron enfrente de sus caras, como indicando que "ojala no me pregunten". La maestra 1 pregunta del mismo fragmento mencionado: "¿Qué es Eurasia?". Camilo respondió: "Es la combinación de Europa y Asia". Las profesoras confirman la información dada por el estudiante y continúan con la lectura. María, leyó de forma pausada y con ayuda del dedo para guiarse en qué parte del texto iba. En el momento que le tocó leer a José movía su pie de manera rápida mostrándose intranquilo por ser el siguiente; preocupación que se acentúa aún más cuando

se cubrió la cara con la hoja. Las maestras le indicaron que es el último párrafo, al ver que no inicia la lectura, la maestra 2 le preguntó: “¿Si estas ubicado?” Respondiendo negativamente con la cabeza, la maestra 2 dice: “¿Te ayudo?” Mientras María intentó ayudarlo señalando en la hoja de él donde iba la lectura. José trata de leer dos frases: “Aun-que a nivel mun-dial, está cla-si-fi-ca-da como una es-pe-ci-e...” Hasta que de repente se quedó en silencio. Acto que se entendió como indisposición para seguir, por lo cual, la maestra 1 fue quien terminó la lectura. José mostró una lectura marcada por el deletreo, por factores referentes al aprendizaje y a la limitación visión. Dos aspectos que durante las sesiones varían, ya que, por ejemplo, al principio no llevaba gafas, seguramente porque en la escuela se burlaban por usarlas. Acto que es entendido por la maestra 1, cuando lo vio con ellas y halagó sus gafas, lo cual permitió que en próximas ocasiones las llevara sin sentir vergüenza.

Consideramos importante dar a conocer a los niños el significado y el contexto de las palabras que integran los textos para que ellos tengan una mejor comprensión del mismo, donde destacamos el uso del diccionario de la Real Academia Española, para que el conocimiento sea basado en fuentes confidenciales, pues observamos que los niños al hacer consultas en internet no cuentan con criterio en la selección de la información en sus consultas. Además, es de resaltar el apoyo que le brindó la maestra 1 a Jose con el uso de sus gafas, pues sabemos que los niños tienen muchas inseguridades y se pueden sentir intimidados por otros niños, debido a las burlas de las que son víctimas, pero como maestras debemos reforzar la idea de lo necesarios que son, este tipo de elementos para la salud del niño y enseñarles a los niños a sentirse seguros y a usarlas con regularidad.

Análisis de la sesión #9

Tema: ¿Hay que proteger a los lobos?

Fecha: 13 de agosto del 2021

Objetivos:

- ✓ Recordar los textos vistos anteriormente: la fábula (Historia de un Lobo), el texto científico (Lobo Canis Lupus) y el artículo de opinión (¿Hay que proteger a los lobos?).
- ✓ Animar a los estudiantes a dar su opinión sobre el cuidado de los animales.
- ✓ Afianzar los conocimientos previos buscando las palabras desconocidas del texto: “¿Hay que proteger a los lobos?” en una sopa de letras y el diccionario.

A esta sesión asistieron tres participantes: José, María y Alberto. En el primer momento, se hizo la recopilación de las ideas planteadas por los textos, leídos en las sesiones pasadas, teniendo como referencia común el tema de los lobos. El primer texto fue una fábula, en la cual, se relata la historia de la vida de un perro que tenía alimento diario, pero que vivía en cautiverio y un lobo que vivía en libertad en el bosque; sin embargo, no tenía comida ni otras comodidades en su vida diaria. Una vez hecho el resumen de los textos anteriores, presentamos, continuación, el desarrollo de la sesión, la cual se inició con la lectura de preguntas alentadoras acerca del tema de los animales, expuestas atrás, ya que en sesiones pasadas se observó que es un tema que movió los intereses y la participación de los estudiantes. El primero en leer fue José con la pregunta: “¿Cómo crees que podrías ayudar a los animales maltratados por las personas?”. Cabe aclarar que, en esta sesión, fue donde José se sintió más cómodo leyendo, ya que, hasta el momento de la secuencia didáctica, en las actividades previas, intentaba leer una o dos palabras, pero no lograba completar ni una frase. Sin embargo, en esta ocasión, aunque le costaron algunas palabras como: “mal- tra-ta-dos”

logró deletrearlas correctamente, entenderlas y continuar con la lectura de la anterior pregunta de forma correcta.

La segunda pregunta la leyó Alberto: “¿Hay que proteger a los lobos?” En vez de leerla como una pregunta lo hizo como si se tratara de una afirmación. Este hecho no pasó desapercibido para la maestra 1 y, por ello, le hizo la acotación del tono que debe llevar el enunciado al ser pregunta. Alberto acogió, de buena manera, la observación y en el segundo intento leyó la pregunta con la entonación adecuada. Al terminar de leer las preguntas, se hizo un ejercicio de escritura, en el que, ellos debían responder, de manera escrita, a las preguntas mencionadas anteriormente.

Al no contar con un espacio en el que los niños pudieran escribir cómodamente, se decidió buscar, por parte de las maestras, la mesa de centro de la sala, a fin de que tuvieran donde apoyar sus cuadernos. Este hecho nos llevó a reflexionar sobre lo clave que es contar con el espacio adecuado para que los niños interactúen y tengan las herramientas mínimas para llevar a cabo su trabajo. Esta dificultad se nos presentó en más de una sesión. Queremos resaltar la importancia de que los maestros asumamos el desafío de solucionar la falta de espacios, mobiliario y recursos didácticos para nuestras prácticas pedagógicas.

Mientras se busca la forma de encontrar una mesa, José es el único que se preocupa por hallar la manera de escribir: colocó primero un cojín en las piernas. Al ver que no era cómodo se arrodilló y colocó la hoja en la silla. Una vez solucionado el inconveniente, los niños se acomodaron y comenzaron su labor.

Durante la actividad de escritura José miró, reiteradas veces, a su hermano Alberto; después, a las maestras. Hasta que ellas preguntaron si ya habían terminado las preguntas. María y Alberto dijeron que aún les faltaban preguntas por responder. El único que aparentemente

había terminado era José, que -de cierta manera- sorprendió a las maestras, quienes prudentemente esperaron, ver en el momento de la socialización, las respuestas de todos. Al instante, José inseguro dijo: “Aunque yo no sé si está bien lo que escribí”. Rápidamente la maestra 1 dijo: “Claro que está bien porque estamos pidiendo tu opinión”. ¿Colocaste la justificación? ¿El sí o el no y ¿por qué?” José al no estar seguro se acercó para que le revisaran y las maestras al darse cuenta que sí había logrado justificar su respuesta, le indicaron que se volviera a sentar mientras sus compañeros terminaban. Cuando volvió a la mesa animadamente José dijo: “¡Sí!”. De manera triunfal por haber hecho la actividad bien.

Al responder la primera pregunta: “¿Crees que la vida de los animales importa? ¿Por qué? el primero en responder fue Alberto, quien leyó en voz alta: “Creo que la vida de los animales es importante. Algunos de ellos nos protegen y nos cuidan. Nos protegen de cosas extrañas y los animales son muy bonitos. La segunda pregunta: “¿Cómo harías para ayudar a los animales maltratados por las personas?, a quien se le preguntó fue María: “Esa no la respondí”. Entonces, dijo la maestra 1 : “¿Cuál respondiste?”: “la pregunta tres: “¿Hay que proteger a los lobos?, su respuesta fue: “Sí, a los lobos hay que cuidarlos, así como a los seres humanos. La segunda pregunta se le hizo a José, quien dijo después de hacer un breve zapateo: “No maltratarlos y cuidarlos”. Al ver la respuesta tan corta la maestra siguió indagando: “¿Cómo los ayudarías?”, al no tener respuesta, por parte del participante, la profesora puso un ejemplo diciendo: ¿qué pasaría si al ir por la calle ves un perro herido, ¿Qué harías?, a lo que dijo dudoso: “Sanarlo...”

En esta actividad los estudiantes respondieron no únicamente sí o no. Ellos desde sus interpretaciones mostraron sus puntos de vista; algunos buscaron complementar sus respuestas,

respaldándolas en los conocimientos construidos a lo largo de los tres textos leídos acerca de los lobos y animales; otros lo hicieron más desde sus vivencias personales.

De esta manera evidenciamos que los talleres les permitieron a los niños construir aprendizajes en los que convergieron los conocimientos previos y las enseñanzas que los textos trabajados anteriormente habían dejado en cada uno de ellos.

Una vez socializadas las respuestas, de manera verbal, los estudiantes resolvieron una sopa de letras, en la que había palabras desconocidas tales como: Estados Unidos, Rusia, ayunar, exterminar, envenenado y masacre. Al encontrar las palabras, se les preguntó acerca del significado de ellas para saber sus conocimientos previos. Teniendo en cuenta que, en sesiones pasadas, la falta de léxico hacía que hubiese muchas interrupciones que torpedearon la comprensión del planteamiento central de texto, decidimos, como lo hemos explicado atrás, trabajar previamente a la lectura las palabras desconocidas.

Mientras iban escribiendo los significados José preguntó cómo se escribía la palabra: “ubicado” a lo que la profesora respondió: “con b”. Seguidamente les explicó que “país” lleva tilde en la “í”. La siguiente palabra fue “ayunar”. La profesora hizo énfasis en que debía escribirse con /A/ mayúscula porque era inicio de frase... En seguida, dijo: “¿Qué creen que es ayunar?”. María dice: “¿Ayunar es no comer?”. Para corroborar el aporte de María, la maestra 1 revisa la acepción de esta palabra en el diccionario y les advirtió: “Esta palabra es un poco complicada: ayunar es “abstenerse” a lo que Alberto dijo: “Es con b”. La maestra retomó y deletreó: “abs - te- ner- se, la primera parte es “a-b-s”. María le enseña el papel donde escribió la palabra y la profesora dice que es correcto. Siguió leyendo: “Abstenerse total o parcialmente de comer o beber”. María pregunta:” ¿Con cuál /c/?”. A lo que la maestra 2 dijo: “Con /c/ de casa”. Al final de escribir este lexema se reconoció la participación acertada de María respecto al

significado de la palabra “ayunar”. La tercera palabra fue: “exterminar”. “¿Qué creen que es exterminar?”, dijo la maestra en cuestión. María explica: “Matar”, José: “Dañar”. La maestra 1 dijo: “Les voy a leer varios significados y ustedes me dicen ¿cuál les parece más apropiado? El primer, dice: “Acabar del todo con algo”; el segundo: “Matar o eliminar por completo de un lugar un conjunto de seres vivos”; el tercero: “Desolar, devastar por fuerza de armas” y el cuarto: “Echar fuera de los términos, desterrar”. María y Alberto escogieron las opciones uno y dos, pero el único que no respondió fue José, por lo cual, la maestra le preguntó directamente su elección sin llegar a tener respuesta alguna. Le dijo que debía escoger alguna. Una vez se releyó las acepciones dijo que la opción dos. La tercera palabra fue “Rusia”. La profesora preguntó: “¿Qué creen que es Rusia?”, a lo que inmediatamente respondió Alberto: “Un país”. José dijo: “Profe, ¿Con “s” de sapo?”. “Sí”, dijo la profesora. Alberto preguntó: ¿Russia es con doble “s”? “Si es en inglés si se escribe así, pero en español con una sola”, dijo la maestra 1. Continúa diciendo: “Es el país más grande del mundo”. José preguntó: ¿Lleva tilde en la “í”? La profesora afirmó con la cabeza.

En la segunda parte del taller los niños buscaron la ubicación de los países Estados Unidos y Rusia. A José se le dificultó ubicarlo en el mapamundi, ya que en un principio se asumió, erróneamente que él sabía lo que era norte y sur, palabras que aparecieron en el significado de los países; la maestra 1 al darse cuenta de dicha dificultad le preguntó: ¿Sabes que es norte y sur?, a lo que respondió: “No sé”, bajando la cabeza mientras responde, con lo cual la profesora en cuestión le toca el hombro para que mire la explicación y le dice:” El norte es arriba” (A la vez que señala con su mano la parte superior) sur es abajo (señalando con la otra mano). Después de esta explicación se retoma el significado del diccionario y quien lo leyó fue

José, quien esta vez no tuvo ningún inconveniente, ni tardó en comenzar y una vez la profesora 2 lo ubicó comenzó a leer.

La maestra 1 para articular áreas como lengua castellana y ciencias sociales, aprovecha el texto de los lobos para trabajar conocimientos del área de la geografía. Les muestra el mapamundi y les pregunta: “¿Qué es un continente?” Los niños se quedan pensando y no dan respuesta, por lo que rápidamente la profesora dice: “Es un conjunto de países”. En seguida explica la subdivisión del continente americano y a medida que va hablando, la maestra 2 se percata que los niños no están prestando atención a la explicación por lo cual les dice: “¿Si están mirando?” a partir de lo cual los niños giran la cabeza en dirección a la hoja. Con ayuda de un mapa político del mundo señalado con colores, se les indica donde está ubicado el primer país mencionado, Estado Unidos. “¿Ustedes dónde lo colocaron?”

“Estados Unidos lo vamos a pintar de rojo”.

En la parte inicial de ubicar los países lo hicieron con lápiz para que pudieran rectificar. Una vez hecho el contraste entre lo que había colocado de manera inicial y lo que aparecía en el mapa, se les indica que pinten el país referido de color rojo.

Sin embargo, la información no fue suficiente para alguno de ellos, haciendo que acertaran solo en uno de los países. En algunos casos nos tocó explicar lo que era un país y un continente para que pudieran resolver este punto.

El texto lo leyeron entre todos. Esta vez las maestras no participaron, a fin de ir generando independencia y autonomía en los niños. Desde nuestro punto de vista consideramos un avance significativo el hecho de que los niños, a esta altura del proceso, sean capaces de leer ellos solos sin la intervención de las maestras; mucho más si se tiene en cuenta que entre los niños partícipes del taller contamos con niños de diferentes ritmos y competencias lectoras, entre los cuales, dos de

ellos manifestaron, en las primeras sesiones que no les gustaba leer en voz alta y ahora gracias al ambiente de respeto y trabajo cooperativo, ellos se sienten cómodos; incluso en aquellos momentos cuando les cuesta pronunciar alguna palabra o tardan en leerla.

A través del trabajo realizado con los mapas y las palabras desconocidas logramos recapitular algunos de los aprendizajes construidos con los niños en el taller, en relación con los leídos y discutidos: *Historia de un Lobo, Lobo Canis Lupus* y *¿Hay que proteger a los lobos?*. Consideramos que la estrategia pedagógica de analizar los puntos de vista, esgrimidos sobre el tema de los lobos en tres géneros trabajados en el taller (cuento, artículo científico y columna de opinión), desató en los niños un interés genuino por el tema; amplió su comprensión del mismo, aportándoles diversos puntos de vistas que los animaron, a su vez, a tomar y manifestar su posición sobre el cuidado de los animales, en general, y de esta especie, en particular .

De esta sesión concluimos, adicionalmente, que es pertinente realizar actividades que integren, como lo plantea Lerner y Palacios (1996), las diversas áreas del currículo, pues ello les permite a los niños experimentar la lectura y la escritura como el hilo conductor que las une.

Análisis de la sesión #10

Tema: Retomar los tres textos vistos en anteriores sesiones sobre un mismo tema

Fecha: 17/08/2022

Objetivos:

- ✓ Comparar tres géneros entre sí referentes a un mismo tema.
- ✓ Evaluar mediante preguntas la comprensión de los géneros que se vienen trabajando. y evidenciar el reconocimiento de sus características y usos sociales

Factores climáticos hicieron que a esta sesión solo pudieran asistir: Mario, Sol , Jhon y Emmanuel. Para empezar, recapitulamos con los niños los aprendizajes sobre los diferentes textos trabajados

anteriormente sobre el mismo tema los lobos y, a su vez, el género al que pertenecía cada uno de ellos.

Es Jhon quien inició leyendo la fábula: *Historia de un lobo*, posteriormente la maestra 2 preguntó: “¿Cómo identifican que es una fábula?”. Ante el silencio de los participantes la maestra 1 intervino: “¿Quiénes son los personajes de la fábula?” Mario respondió: "Animales". Al instante Sol y Jhon repitieron lo mismo. La maestra los animó diciendo: "¡Muy bien, animales!" y preguntó de nuevo: "¿Qué características tienen estos animales?" Sol participó: "Que pueden hablar". La maestra 2 mencionó: " Recuerdan que al final la fábula siempre tiene una..." Sol respondió: "Moraleja". De nuevo ella cuestionó: "¿Cuál fue la moraleja de esta fábula? También trajo a la memoria algunos apartados de la historia esperando que así participarán; Sol opinó: “En la fábula se trabajó el valor de la libertad”.

. Seguidamente Camilo realizó la lectura del texto *Lobo Canis-lupus*; su lectura fue pausada y clara. Recuperaron datos y características del texto, recordaron que este es un texto científico basado en hechos reales y estudios científicos.

A continuación, con buen tono y ritmo Sol leyó el texto: *¿Hay que proteger a los lobos?* Después de ello la maestra 2 les preguntó "¿Este texto sería una fábula, artículo de opinión o artículo científico?". Jhon respondió: "Artículo científico" Pasando a otra pregunta la maestra 2 cuestiona por las diferencias entre los textos: ¿Cuáles son las características de un artículo de opinión? Jhon participó: "Habla de hechos reales". Ella aportó: "Tiene razón Jhon, los artículos de opinión abordan hechos reales y, adicionalmente, muestra la opinión del autor" .

Tras terminar de repasar los tres textos se le entregó a los niños una actividad en la que debían emparejar el título de cada texto con su género correspondiente. La maestra 1 les explicó que además debían poner debajo de cada género su características principales. Fue Sol, quien dió

la característica de la fábula: "Que los animales pueden hablar" y la dictó a sus compañeros. La maestra 1, aporta una nueva característica: "Deja una moraleja". Pasando al artículo científico la profe les pregunta "¿Cuáles son sus características?" Los niños dan respuestas incorrectas, ante lo cual la maestra 1, formula una pregunta orientadora y les plantea si el artículo científico se basa en hechos reales o fantasía. Los niños caen en cuenta y dicen "que se basa en hechos reales" y apuntan en su cuaderno este hallazgo. Hacen lo mismo con el último texto.

Después de leer los textos *Historia de un lobo*, *Lobo Canis-lupus* y *¿Hay que proteger a los lobos?* los estudiantes respondieron a las siguientes preguntas hechas por la maestra 2: "¿Quién recuerda los títulos de los tres textos sobre el lobo que leímos en las tres sesiones pasadas?" Camilo respondió: *Historia de un Lobo, Canis- Lupus*". Sol dice: "Falta el que dice de proteger a los lobos"; Jhon lo precisa: "Hay que proteger a los lobos". Después de varias sesiones trabajando con los textos, los tres estudiantes reconocieron los títulos de los textos trabajados, solo la fábula llamada *Historia de un lobo* no fue corregida por las profesoras.

¿En qué texto el autor cuenta una historia? Responde Jhon: "La fábula. Historia de un lobo", la maestra 1 anima: "¡muy bien!" continuó: "¿En qué texto el lobo es el héroe de una historia?" Ante esta pregunta Jhon y Sol miraron extrañados, quizá pensando que en ninguno de los textos el lobo era un héroe. Ante esta imprecisión en la pregunta la maestras dijo: "¿Qué saben ustedes sobre los héroes y sus características?" Los niños tenían ideas que expresaron en voz baja casi inaudible, pero no lograron resolver la pregunta por lo que las profesoras nuevamente intervinieron recordando los textos. Fue la maestra 1, quien dijo: "¿Cuál de los textos es una historia?" Los niños respondieron: "la fábula" de nuevo la profesora cuestiona: ¿Ahí el lobo es un héroe?" Los niños piensan permaneciendo en silencio y llegan a la conclusión que en ninguno de los textos el lobo era un héroe, ríen al entenderlo y darse cuenta que sabían la respuesta y, tal vez,

no quisieron expresarla. Aquí notamos que, a pesar de que hay respuestas que parecen muy obvias para nosotros, en los niños este tipo de preguntas generan conflicto y desafíos cognitivos, que deben enfrentar para poder aportar, en la construcción colectiva de los conocimientos.

La maestra 2 continuó preguntando: ¿Cuál es el género de este primer texto? Los niños a una voz respondieron: “Fábula” ¿Cuál es su finalidad? los niños se miraban entre sí intentando recordar. La maestra 2 les recordó que la finalidad era el objetivo del texto. Jhon, respondió: "Enseñarnos algo, darnos una moraleja". Posteriormente se preguntó ¿dónde está escrito el nombre científico del lobo (rasgos del texto científico) Camilo responde: “Canis Lupus,” y la maestra 1 cuestionó: “¿Cuál es el género de este segundo texto?” Fue Jhon quien identificó que era un artículo científico.

Continuó preguntando la maestra 2 : “¿Cuáles son las características de un artículo científico?” a lo que Sol respondió : "Se basa en hechos reales"; Camilo agregó: "Y estudios científicos" la profesora animó a los niños por sus respuestas acertadas y siguió: “¿Cuál es la finalidad de un artículo científico?” a lo que Sol respondió: "Darnos información que no conocíamos".

Luego la maestra 1 preguntó:” ¿En qué texto el lobo es objeto de una discusión? Si saben ¿Qué es una discusión?” Los niños afirman saberlo con el típico movimiento de la cabeza. Al no tener respuesta, e intentando hacer la pregunta más sencilla, la misma profe les pregunta “En qué texto se ven claramente dos opiniones o miradas sobre un mismo tema” y Sol respondió: “el artículo de opinión” ¿En cuál de los tres textos se expresa una opinión personal, respecto del lobo? contestó: "Artículo de opinión", ¿En qué texto el autor quiere convencer al lector para que adopte un determinado punto de vista? Jhon respondió: “Artículo de opinión”, ¿En qué texto el autor presenta distintos puntos de vista en relación al lobo? “Sabén que es un punto de vista?” Sol afirmó

con la cabeza que sí, y dijo: “El artículo de opinión”. En el artículo de opinión, continuó diciendo la profesora 1: *¿Hay que proteger a los lobos? ¿Cuál es el punto de vista que defiende el autor, respecto del lobo?* Camilo: “Hay que defender a los lobos, hay que detener la masacre de los lobos.”, *¿Ustedes están de acuerdo con el punto de vista del autor?* Los niños dicen sí estar de acuerdo con lo que plantea el autor, aunque no dan las razones de por qué lo están.

En esta ocasión nuevamente observamos la reticencia de los niños a responder cuando se les interroga de forma directa y sin buscar formas didácticas para hacerlo; como maestras en formación comprendemos el error que se comete al realizar una actividad de esta manera, pues los niños se sienten intimidados, asustados y su interés en el tema disminuye; si bien es cierto que responden a las preguntas es notable que la actividad se vuelve tediosa para ellos.

Los niños demostraron conocer en los tres textos; el género al que pertenecen, su finalidad y algunas de sus características principales. El género en el que presentaron mayor dificultad para identificar fue sobre todo el artículo de opinión; género poco trabajado por ellos.

Además, recordamos que es pertinente organizar el salón de clase acorde a la actividad pedagógica a realizar para que los niños se sientan cómodos con la actividad y que las mismas sean lúdicas para que promuevan la participación de los niños.

Desde la sesión 7 a la sesión 10 el propósito fue reconocer las diferencias entre fábula, artículo científico y artículo de opinión sobre un mismo tema. Durante estas sesiones, se evidenció la importancia de recapitular las lecturas y temas empleados, ya que reposicionan a los estudiantes frente al aprendizaje y, a su vez, muestra la importancia de la organización de las actividades y el acompañamiento de las mismas, por parte del maestro y de esta manera saber en qué situación se encuentran los alumnos al inicio de cada sesión.

Sesión # 11

Fecha:20/08/21

Tema: Lluvia y jerarquización de ideas.

Objetivos:

- ✓ Realizar lluvia de ideas a partir de un tema escogido por los estudiantes referente a los lobos.
- ✓ Favorecer en los niños la construcción de argumentos, a partir de preguntas sobre el tema planteado
- ✓ Precisar, ajustar o completar las ideas expresadas por el grupo.
- ✓ Organizar las ideas jerárquicamente.

Para dar inicio a la sesión se recuperaron los textos vistos anteriormente. Para ello la maestra 1 preguntó: “El texto *Lobo Canis-Lupus* se acuerdan ¿qué género es? Camilo respondió: “Texto científico”. Y la misma maestra le corrigió: “Artículo científico”. Continuó preguntando: “¿Quién se acuerda de las características del artículo científico?” Mario participó: “Da opinión de algunos temas en internet y periódicos”. La maestra 1, de nuevo, preguntó: “El que se llamaba *¿Hay que proteger a los lobos?* ¿Qué género es?” Al tiempo Sol y Jhon opinaron: “Artículo de opinión” de nuevo la profesora preguntó: “¿Qué características tiene el artículo de opinión?” Sol respondió: “Da la opinión del autor” de nuevo la maestra aclaró: “Es la opinión que da un autor sobre un tema”.

Con las anteriores respuestas de los niños se puede interpretar que los niños han logrado comprender e identificar los rasgos discursivos y finalidad del artículo científico: *Lobo Canis-Lupus* y del artículo de opinión: *Hay que proteger a los lobos*. Mario, aplaudió la participación

de sus compañeros al notar sus buenos aportes. A continuación, la maestra 2 dijo: “El artículo de opinión lo encontramos generalmente en periódicos o revistas y ¿El texto *Historia de un lobo?*” Camilo participó: “Es una fábula”. La maestra en cuestión preguntó: “¿Qué características tiene una fábula?”. De nuevo Camilo respondió: “Los personajes son animales” Mario apoyó: “Con características de humanos”, Sol también aportó: “Dejan una enseñanza”. Jhon terminó la idea: “La moraleja”. De nuevo, Mario aplaudió al evidenciar que entre todos lograron completar las ideas y que los textos habían sido comprendidos. En esta oportunidad es posible observar el aprendizaje colaborativo en los participantes, en los cuales el aprendizaje se fortalece en la interacción con los otros; todos suman los saberes adquiridos y conocimientos mediante la construcción colectiva del conocimiento común y propicia el desarrollo de competencias personales, interpersonales y sociales. El aprendizaje, a partir de interacciones se favorece aún más si se trabaja textos que mantengan el interés de los estudiantes y cumplan, a su vez, con el propósito de la sesión.

La maestra 1 explicó: “para la siguiente actividad vamos a hacer una lluvia de ideas y preguntó: “¿Saben que es una lluvia de ideas? Los niños hablaron al tiempo dando ideas desde su experiencia y saberes previos como: “un aguacero”, “lluvia en la cabeza”, por lo cual la profesora dirigió la pregunta a Jhon, el cual respondió: “Dar muchas ideas”. Además, Sol dijo: “De un mismo tema se pueden dar más ideas”. Cuando la maestra 2, les preguntó si alguna vez habían hecho lluvia de ideas, los niños dijeron que nunca lo habían hecho. “Entonces, vamos a hacerlo ahora. Lo primero para hacer la lluvia de ideas es elegir un tema, alrededor de él damos varias ideas. Debido a que hemos leído distintos textos acerca de los lobos, ese será nuestro tema” Empezó Mario dando una idea: “Los lobos ayudan a controlar la población de venados” Sol opinó: “Los lobos están en peligro de extinción por la caza”, la segunda idea de Mario fue:

“Los lobos comían rebaños y personas.” La maestra, agregó otras. Posteriormente se les hizo entrega de un papel con las ideas propuestas por las profesoras y a su vez realizaron la lectura en voz alta de las mismas.

Las ideas fueron las siguientes:

- ¿Por qué la caza de los lobos va acabar con los lobos del mundo?
- Usualmente cazan a los lobos grandes y los más pequeños quedan desprotegidos. Ello incide en que los lobos van a tener menos oportunidad de reproducirse.
- Los lobos son una especie en extinción; hay pocos en el mundo y están ubicados en regiones muy específicas y están en pocos países.
- Una de las razones por las cuales son cazados los lobos es porque su piel es muy apreciada para hacer abrigos y, por ello, es que en el mundo se ve un alto volumen de tráfico de lobos.
- Hay personas que buscan domesticar animales salvajes como los lobos para tenerlos como mascotas, alejándolos de su hábitat natural y contribuyendo a la extinción de los mismos. Pues ahí, no se pueden reproducir.

Mientras los niños tenían las ideas en sus manos la maestra 2 cuestionó: “¿Qué son las ideas?” Mario respondió primero: “Algo ingenioso que se le ocurre”; desde su perspectiva las ideas son ocurrencias pertenecientes a la creatividad e innovación de cada persona. María opinó: “Salen de la mente, de la cabeza” elevando las ideas a un plano más racional y del pensamiento. Jhon finalizó diciendo: “Sirven y ayudan para hacer algo”, argumento que evidencia que las ideas no surgen de la nada; nacen con un objetivo determinado. La profesora aclaró: “Las ideas se refieren a un tema en específico, en este caso, el tema es el lobo; ese el tema principal.” la

maestra 1 opinó: “Las ideas son distintas, no todas son iguales, pero sí hay ideas más importantes que otras.

Los niños procedieron a leer las ideas entregadas y compararlas con las hechas por ellos. La maestra 1 les preguntó: “¿Qué hay que tener en cuenta para relacionar las ideas entre sí?”. Mario respondió: “Las ideas deben tener algo en común”. La maestra 1 añadió: “Puede ser del sujeto que esté hablando, que el tema sea el mismo. La maestra 2 aportó: “También hay que mirar si hay unas ideas que abarcan a las otras o si hay una más importante que la otra para relacionarlas entre sí”. La maestra 1 les indicó: “Ahora ustedes las van a enumerar para ponerle un orden a las ideas”.

Para finalizar, la maestra 2 explicó a los niños como relacionar las ideas, en este caso lo hizo uniendo ideas que fueran cercanas de la siguiente manera:

- ¿Por qué la caza de los lobos va acabar con los lobos del mundo?

La caza de lobos hecha por el hombre, va acabar con los lobos del mundo. Usualmente, cazan a los lobos grandes y los más pequeños quedan desprotegidos. Ello incide en que los lobos van a tener menos oportunidad de reproducirse.

Con el ejemplo realizado por la profesora los niños lograron relacionar y organizar las ideas y así realizar el trabajo propuesto.

Al finalizar la sesión podemos concluir que para que el conocimiento sea significativo para los niños es necesario construirlo de forma permanente, fortaleciéndolo, a través de cada una de las experiencias vividas en el aula de clase.

Es importante para cada sesión retomar los conocimientos previos logrados en las anteriores sesiones. Desde nuestro punto de vista la recapitulación promueve la participación

activa, les permite a los niños sentirse más seguros y reconstruir permanentemente sus esquemas de conocimientos, los cuales ponen a su disposición para elaborar nuevas argumentaciones. En nuestro proceso de enseñanza debemos mejorar las herramientas didácticas y lúdicas en el momento de hacer las preguntas para que no se vuelva un cuestionario tortuoso para los estudiantes.

Conclusiones de análisis según los objetivos ubicándose en la secuencia

Después de poner en marcha la secuencia didáctica y analizar las sesiones de trabajo con los participantes, se evidenciaron cambios que afirmaron el mejoramiento de la expresión oral al momento de las participaciones, a partir de temas de interés sobre los diferentes textos presentados, llegando a identificar el tema del texto, los actores, la intencionalidad; que hacen parte de la situación comunicativa.

Para lo mencionado anteriormente, uno de los factores primordiales al momento de crear una secuencia didáctica es la selección del material para trabajar, y a su vez, la relación que debe tener entre las actividades para el objetivo central, en este caso que fue la enseñanza de la argumentación. La planeación hizo posible desarrollar aún más las potencialidades de los estudiantes y poder fomentar en los estudiantes que al principio no lo estaban. También, en el momento de la aplicación, nos permitió agregar actividades no eran parte de la idea inicial y a su vez fortalecieron la planeación inicial, como lo fue la implementación de un taller pre-lectura cuando se desarrolló la sesión del artículo científico: ¿Hay qué proteger a los lobos? Esta idea, permitió que los estudiante ubicaran geográficamente los lugares que les hablaba la lectura.

Conclusiones PPI Argumentación.

Si se tiene en cuenta que el planteamiento teórico y didáctico de esta práctica pedagógica estuvo orientado por las categorías del Esquema de Integración de Modelos Discursivos (EDIMD), el cual plantea, de manera general, que para enseñar y auspiciar el aprendizaje, los maestros debemos interrogar nuestro quehacer en el aula, buscando articular en la práctica social de la enseñanza/ aprendizaje, una didáctica que favorezca la comprensión, funcionamiento y utilidad del modo argumentativos; de los tipos de discursos que pueden agenciarse a través de él; de los géneros argumentativos y las estrategias de producción del texto.

A continuación, vamos a presentar las conclusiones de esta Práctica Pedagógica Investigativa (PPI), organizadas en torno a las cuatro categorías del Esquema EDIMD, antes mencionadas: Práctica social de la enseñanza, modos, géneros y texto.

En cuanto a la práctica social de la enseñanza de la argumentación en niños de primaria, concluimos, y en ello coincidimos con Dolz y Camps (1995); Brassart (1995) y Cotteron (1995), que la enseñanza de la argumentación debe auspiciarse desde los primeros grados de la escolaridad, ya que aprender a argumentar es una necesidad comunicativa que le permite al niño construir su propia identidad; es decir, señalarle al mundo, a sus padres, maestros y compañeros, quién es él como niño que siente y piensa el mundo; qué ideas, qué pensamientos están reverberando en su interior y están haciendo eclosión en su ser; proceso

que auspicia que él sea lo que en ese momento está siendo , como ser, como persona individual y sujeto colectivo.

Vivenciamos también en esta PPI, adicionalmente, la urgencia de enseñar a argumentar si queremos transformar las relaciones pedagógicas de poder que se han instalado en el aula y han hecho del maestro el actor protagónico del acto pedagógico y no a los niños. Al principio, nos descubrimos a nosotras mismas, reproduciendo el modelo tradicional, en el modo en el que formulamos las preguntas y en la forma en que organizamos la clase y el aula. A tiempo hicimos la reflexión y la autocrítica , replanteándonos de un taller a otro, la manera en la que debíamos relacionarnos con los chicos participantes, buscando tratarlos como interlocutores válidos, como personas que para construir el conocimientos sobre los asuntos que se discutieron y construyeron en el aula, respecto de la argumentación, se hacen conjeturas, preguntas, en su propio interior, las cuales los maestros debemos propiciar que sean escuchadas y socializadas entre ellos y entre ellos y nosotras, y que, por ello, debíamos darles tiempo y respetar el ritmo de aprendizaje de cada uno de los participantes, a fin de que sembraran y cosecharan respuesta a sus propias preguntas.

Nos sorprendió que el miedo inicial (heredado de los paradigmas tradicionales de la enseñanza que aún perviven con fuerza en nuestras escuelas) a participar en las actividades propuestas, a plantear su propio punto de vista, de a poco, fue cediendo. Ello para nosotros y suponemos que para los niños también, fue muy importante, pues en la implementación de esta PPI nos hemos ido dando cuenta que para favorecer el conocimiento en general, y en particular, el aprendizaje de la argumentación, es absolutamente indispensable legitimar a los niños, en nuestro discurso y en nuestro quehacer docente e investigativo, como seres inteligentes, capaces de construir sus conceptos y categorías, a partir de los conocimientos

que tiene sobre la vida y el lenguaje y que es este proceso silencioso que acontece en el interior del niño, en el interregno entre sentir, pensar, categorizar y verbalizar, primero oralmente y luego por escrito, que el niño puede alumbrar ideas y elaborar argumentos que le permitan posicionar un determinado punto de vista, un discurso, entendido como el posicionamiento que tiene un enunciador respecto de un tema controversial.

La creación de un clima propicio para la argumentación lo fuimos gestando, desde el primer encuentro con los niños y padres de familia, a quienes les dimos a conocer la propuesta en general y los objetivos que perseguíamos, a través de las actividades que íbamos a realizar; ello con el fin de que unos y otros colaboran en el empeño que teníamos: enseñarle a argumenta a los niños. La atmósfera de confianza, se fue dando, paso a paso. En su consolidación fueron decisivas: 1. Las actividades variadas, creativas y lúdicas que llevamos a cabo para romper las distancias entre los niños y nosotras; 2. La escucha atenta de sus preguntas; 3. La valoración de sus aportes y 4. Un asunto del cual aprendimos mucho fue aquel que vivenciamos en el aula y que consiste en la capacidad perceptiva e intelectual que tenemos que desarrollar nosotros los maestros para cuando un niño comete un error no someterlo a escarnio público, sino hacer de la equivocación una oportunidad de aprendizaje, buscando que el niño, a partir de preguntas movilizadoras de su pensamiento, formuladas por el maestro o por él mismo, retroceda en el proceso cognitivo que lo llevó al error, posibilitando no solo que se percate del mismo, sino también que busque su solución. Este proceso tan interesante no solo aconteció con nuestros niños, sino también en nosotras mismas. En varias oportunidades nos dimos cuenta que las preguntas que les estábamos formulando a los chicos eran demasiado abstractas y no lográbamos movilizar su capacidad

de pensamiento e inferencia y por ello, tuvimos que aprender a construir conceptos partiendo de preguntas más concretas.

Respecto a las estrategias pedagógicas para favorecer que los niños comprendan qué es argumentar, cuál es la utilidad de este modo discursivo en la vida cotidiana, en la escuela y sobre todo en un país como el nuestro en el que ha primado la violencia por encima del diálogo y el debate, consideramos que fue muy útil haber propuestos temas cercanos a sus vidas cotidianas, que les implicaron identificar en ellos, dos posicionamientos, dos valoraciones frente a las cuales debían tomar posición y, fuera de eso, explicar las razones por las cuales defendían un determinado punto de vista.

En cuanto a los géneros trabajados en el taller, es importante señalar que se hizo, en primer lugar, un trabajo sistemático de comprensión de lectura y de identificación de las características discursivas y finalidades de los siguientes tipo de textos o géneros discursivos, instructivo, receta, carta, cuento, fábula, artículo científico, artículo de opinión y debate. En todos ellos, se presentaron textos modélicos y se hizo un trabajo de comprensión lectora, a partir de los conocimientos previos, se trabajó la inferencia como mecanismo cognitivo de comprensión y se favoreció la sistematización de nuevos conceptos. Al final se hizo especialmente énfasis en el género debate, cuya conceptualización se logró desarrollar, a partir de contrastar este género argumentativo con los otros géneros trabajados. Se les planteó a los niños la situación hipotética de cada uno de ellos, asumiera el rol de ser el ministro de Ambiente y Desarrollo Sostenible de un país determinado, rol en el que le correspondería escribir los argumentos que esgrimiría, en representación de su nación, en una cumbre en la que se discutiría sobre la conservación de los lobos; asunto del que

previamente los niños tuvieron la oportunidad de leer, tres tipos de texto diferentes (narrativo, artículo científico y artículo de opinión), en los que los autores presentaron diversos puntos de vista, respecto de la conservación de este mamífero. Esta estrategia pedagógica de poner en diálogo y contraste tres tipos de textos sobre un mismo tema que despertó gran interés en los niños, permitió que ellos descubrieran las diferencias entre las características discursivas propias de cada género y las finalidades correspondientes a cada uno de ellos y se constituyó en una motivación, en un acicate para escribir y evidenciar la apropiación que hicieron los niños de los conceptos referidos tanto al modo argumentativo como a la organización de los argumentos para elaborar el debate.

En el nivel del texto, se trabajó la producción oral y escrita del debate, utilizando la estrategia cognitivista de producción textual, basada en lluvia de ideas, agrupamiento asociativos y jerarquización de ideas, planteadas por autores como Camps (1996) y Cassany (2000) y Serafini (2008).

En cuanto al cumplimiento de los objetivos, propuestos en esta PPI queremos, finalmente, resaltar la validez de la secuencia didáctica implementada para enseñar a argumentar, ya que en el análisis presentado de la misma, se evidenciaron avances significativos en la comprensión y producción de diversos tipos de texto, aprendizajes que permitieron contrarrestar algunas de las dificultades de lectura y escritura que presentaron los niños, en diversos grados, las cuales pueden explicarse por los precarios contextos sociales y culturales de los que proceden y el impacto negativo que tuvo la pandemia del Covid 19 en sus desempeños escolares.

Referencias

- Dubois, M.E. (1989b) El proceso de lectura: de la teoría a la práctica. Buenos Aires, Aique.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387
- Flower, L. (1979): A process model of composition, Pittsburgh, Carnegie-Mellon University Document Design Project TR1.
- Beaugrande, R. de y Dressler, W. (1981). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel, 1997.
- Bereiter, C., y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N. J.: Erlba
- Cassany D. (1993). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós
Cassany D. (1998). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós
- Cassany D. (1999). Actitudes, valores y hábitos sobre lo escrito y la composición. La escritura como umbral del paradigma científico y democrático. En Ministerio de Educación Nacional, 149 Memorias del cuarto congreso colombiano y quinto latinoamericano de lectura y escritura. Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional.
- Cassany, D. (2000). *Reparar la escritura*. España: Editorial Grao.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas, Sobre la lectura contemporánea*. España: Editorial Anagrama. Um
- Rastier, F. (1989). *Sens et textualité*. (Trad. Serrano Orejuela, E., 2011). Paris, France: Hachette.

- Natales, L y Stagnaro, D. (Compiladoras). (2018). La lectura y la escritura en las disciplinas. Lineamientos para su enseñanza. Buenos Aires, Argentina: Ediciones UNGS Universidad General de Sarmiento.
- Orozco, B. (2003). El niño: científico, lector y escritor, matemático. Cali: Editorial Universidad del Valle.
- Maingueneau, D. (2014). Discours et analyse du discours. Introduction. Paris, France: Montparnasse: Armand Colin
- Ferreiro, E. (1999). Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2002). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2000). Sistemas de escritura, constructivismo y educación. Rosario, Provincia de Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Madrid: Siglo XXI
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de cultura económica.
- Candlin, Ch. y Hyland K. ed.(s). (1999). Writting: text, processes and practices. New York: Logman.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2005). Diccionario de análisis del discurso. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Charaudeau, P. (1992). Grammaire du sens et del' expression. París, Francia: Hatteche.

Rincón, G. (1994). La enseñanza de la lengua escrita y de la lectura. Desde el preescolar hasta el tercer grado de Educación Básica. Bogotá: Punto Exe Editores.

Jurado, F. Pérez, M, y Bustamante, G. (1998) Juguemos a interpretar. Evaluación de competencias en lectura y escritura. Plan de la universalización de la Educación Básica Primaria. Bogotá, Colombia: Plaza y Janés Editores.

Alvarez Valencia, J. A. (2016b). Meaning making and communication in the multimodal age: Ideas for language teachers. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(1), 98-115.

Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l' expression*. París, Francia: Hatteche.

Maingueneau, D. (2004). *Le discours Littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*. Paris, France: Armand Colin. 156

Maingueneau, D. (2009). *Análisis de textos de comunicación*. 1a ed. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Maingueneau, D. (2014). *Discours et analyse du discours. Introduction*. Paris, France: Montparnasse: Armand Colin.

Bazerman, Ch., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. West Lafayette: Parlor Press

Pérez, G. (1998) *Investigación cualitativa. retos e interrogantes. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla

Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1998). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. España: Morata.

Bonilla – Castro, Elssy. Rodríguez Sehk, Penélope. *Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Editorial Norma. Colombia. 1997.

Vilá i Santasusana, M., Ballesteros, C., Castellá, M., Cros, A., Grau, M., y Palou J. (2005). El discurso oral formal. Barcelona: GRAÓ.

Msolé, I. (1987) Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. Infancia y Aprendizaje.xx-xx, pp. 1-13

Teberosky, A. y Colomer, T. (2001). Proposta constructivista per aprendre a llegir i a escriure. Barcelona: Vicens Vives.

Dolz J. & pasquier, A. (2000). Escribo mi opinión. Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra.

https://www.educacion.navarra.es/web/publicaciones/catalogo//asset_publisher/JONi5m

Martínez, M. C. (2001). Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático en los textos expositivos y argumentativos. Cali, Valle: Universidad el Valle.

<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/783-aprendizaje-de-la-argumentacion-razonada-desarrollo-tematico-en-los-textos-expositivos-y-argumentativospdf-QO2sj-libro.pdf>

Martínez, M. C. (2005). La construcción del proceso argumentativo en el discurso. Cali, Valle: Universidad del Valle.

https://www.academia.edu/29470389/La_construcci%C3%B3n_del_proceso_argumentativo_en_el_discurso

Rincón, G. (2000). El trabajo por proyectos y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito en la educación primaria. Cali, Valle: Universidad del Valle.

<https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/2738>

<https://www.ejemplosdetextos.com/ejemplo-de-texto-argumentativo-sobre-los-videojuegos/>

Tablas

<i>Tabla 1</i>	14
Tabla 2 <i>Tabla 2 Juego para relacionar el género con la finalidad</i>	85
<i>Tabla 3 Juego para relacionar el género con la finalidad parte dos</i>	91

Figuras

Figura 1 Esquema de Integración de Modelos Discursivos (EDIMD).....	40
<i>Figura 2</i> Esquema EDIMD en espiral	41

Anexos

Anexo 1 Estudiantes del taller de tareas



Anexo 2 Niños y profesora siguiendo las instrucciones de la receta



