

**PRODUCCIÓN TEXTUAL ARGUMENTATIVA A TRAVÉS DE CUENTOS DE
SUSPENSO**

MARÍA ANGÉLICA BRIÑEZ TUNJUELO

Monografía para optar al título de licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras con
énfasis en Inglés y Francés

Asesora

SONIA SALGADO ACEVEDO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS
TRABAJO DE GRADO
BOGOTÁ, D.C
2020

PÁGINA DE ACEPTACIÓN

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, que siempre ha sido mi ejemplo de amor, constancia y responsabilidad. Les agradezco de manera especial, por inculcarme el compromiso de hacer realidad mis sueños.

A todos aquellos que fueron protagonistas en este proceso. Les expreso mis más sinceros y eternos agradecimientos, porque esto jamás lo hubiera logrado sin su participación.

Tabla de contenido

Introducción	
Capítulo I: Problema	10
1.1. Contextualización	10
1.2 Caracterización de la población.	12
1.3 Prueba diagnóstico	15
1.4 Delimitación del problema.	25
1.5 Pregunta de investigación.	32
1.6 Objetivos.	32
1.6.1. Objetivo General	32
1.6.2 Objetivos específicos	32
1.7 Justificación	32
Capítulo II: Marco de referencia	34
2.1. Antecedentes	34
2.2. Referentes teóricos	39
2.2.2 Procesos de producción escrita	41
2.2.2 Producción textual argumentativa	42
<i>Compresión lectora</i>	43
<i>Escritura argumentativa</i>	46
2.2.3 Narrativa "cuento de suspenso" para la producción textual argumentativa	49
Capítulo III: Diseño metodológico	54
3.1 Enfoque y tipo de investigación.	54
3.2 Unidad de Análisis y Matriz Categorical.	55
3.2.1 Unidad de análisis	55
3.2.2 Matriz Categorical	56
3.3 Técnicas e instrumentos	58
3.3.1 El diario de campo	58
3.3.2 La encuesta	59
3.3.3 La prueba diagnóstica	59
3.4 Consideraciones éticas de la investigación	59
Capítulo IV: Propuesta de intervención	60
4.1. Enfoque pedagógico	60

4.2. Descripción propuesta de intervención pedagógica	60
4.3. Propuesta de intervención pedagógica.....	61
4.4 Fases desarrolladas.....	62
4.5 Cronograma de fases según la investigación-acción	63
Capítulo V: Análisis de resultados	64
5.1 Análisis de la información.....	64
5.2. Análisis categoría producción textual argumentativa y subcategorías inferencias- premisas-conclusiones-argumentos.....	69
5.3. Análisis categoría narrativa "cuentos de suspenso" para la producción textual argumentativa y subcategorías características narrativas-hipótesis-secuencialidad de sucesos- causa/efecto-deducción.	74
Capítulo VI: Conclusiones y recomendaciones	81
6.1 Conclusiones	81
6.1 Recomendaciones	83
Referencias.....	84
Tabla de anexos	87
Anexo 1- Diario de campo 1.....	87
Anexo 2- Matriz de observación.....	87
Anexo 3- Diario de campo 2.....	88
Anexo 4- Encuesta	89
Anexo 5- Con quien viven las estudiantes.....	89
Anexo 6- Actividades que las estudiantes realizan en internet.....	90
Anexo 7- Lo que las estudiantes hacen en su tiempo libre.....	90
Anexo 8- Actividades que realizan cuando van a la biblioteca	90
Anexo 9- Las actividades que les gusta hacer a las estudiantes en clase de español	91
Anexo 10- Prueba Diagnostica.....	91
Anexo 11- Lo que le gusta leer a las estudiantes	92
Anexo 12- Rúbrica de comprensión lectora.....	92
Anexo 13 -Diario de campo 3.....	93
Anexo 14- Rúbrica de producción textual	94
Anexo 15- Rubrica producción textual argumentativa	95
Anexo 16- Actividades académicas que las estudiantes realizan en la clase de español	96
Anexo 17- Consentimiento informado	96
Anexo 18- Matriz de criterios de las categorías	97

Anexo 19- Tabla de criterios por estudiante y taller	97
Anexo 20- Fichas bibliográficas	97

RESUMEN EJECUTIVO

La presente investigación tuvo como objetivo determinar de qué manera la lectura de cuentos de suspenso, contribuye en los procesos de producción textual argumentativa de las estudiantes del grado 703 del Liceo Femenino Mercedes Nariño. Para ello, se propuso una intervención pedagógica formulada a partir de la información recogida en el proceso de observación realizado en la clase de español, la encuesta y la prueba diagnóstico, cuyo propósito era responder a las necesidades identificadas utilizando una tipología textual específica que generara interés por parte de las estudiantes.

Igualmente, se tuvo en cuenta los conocimientos específicos que deben lograr los estudiantes de grado séptimo según los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2006)* e investigaciones enfocadas en la argumentación, las dificultades que esta presenta en el ámbito académico y la secuencias didácticas realizadas para dar solución a dichas dificultades. Lo que se espera de la actual propuesta de intervención pedagógica es que por medio de la lectura de cuentos de suspenso las niñas puedan mejorar su comprensión lectora y que contribuya en sus procesos de producción escrita argumentativa, permitiéndoles aprender los principales conceptos que se deben tener en cuenta para la elaboración de textos argumentativos.

PALABRAS CLAVE

Procesos de producción textual, Argumentación escrita, Cuento de suspenso.

ABSTRACT

The current research study had as an objective to establish how the suspense stories contribute on textual argumentative production with the seventh graders from the Liceo Femenino Mercedes Nariño. To achieve it, this study proposes a pedagogical intervention issued through the data collected during the Spanish classes' observation period, the survey and the diagnostic test, which purpose was to further the needs identified using a textual typology meaningful to them.

Thus, it was taking into account the specific knowledge which seventh graders must to accomplish according to *Estándares Básicos de Competencia del Lenguaje (2006)* and some research studies emphasized on argumentation, the difficulties that this process might have on the academic environment and the didactic sequences elaborated to provide a solution to those difficulties. It is expected, from the current pedagogical intervention, that throughout the suspense stories, seventh graders could enhance their reading comprehension and that these same boost their argumentative written production, which allow them to learn the main concepts which they might have into account to elaborate argumentative texts.

KEY WORDS

Textual production processes, Written argumentation, Suspense stories.

Introducción

La capacidad de escribir va ligada a un gran número de operaciones elementales: reunir y organizar las propias ideas, asociar cada una de las ideas a un párrafo concreto, desarrollar los razonamientos y revisar el propio escrito.
(Serafini, 2013)

El presente proyecto de investigación titulado *Producción textual argumentativa a través de cuentos de suspenso*, se propone con el objetivo de determinar de qué manera la lectura de cuentos de suspenso como estrategia pedagógica, incide en el desarrollo de los procesos de producción textual argumentativa, de las estudiantes del grado 703 de la institución Liceo Femenino Mercedes Nariño. Tema que surge debido a que en el aula, los procesos de lectura estaban enfocados netamente en el nivel de lectura literal, dejando de lado los otros niveles de lectura; inferencial y crítico, los cuales son vitales para la realización de procesos de escritura argumentativa. Igualmente, con los procesos de escritura, pues se centraban solo en la transcripción del código escrito.

De este modo, se diseñó y se implementó una propuesta de intervención pedagógica, basada en una secuencia didáctica compuesta por talleres de lectoescritura, para así, poder identificar los procesos de producción escrita de las estudiantes y finalmente analizar los resultados de la aplicación de la intervención pedagógica, para el desarrollo de la producción escrita argumentativa.

Capítulo I: Problema

1.1. Contextualización

El presente proyecto está enfocado en fortalecer la argumentación escrita, utilizando como estrategia pedagógica cuentos de suspenso. Se desarrolló en el colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño; ubicada en la localidad 18 Rafael Uribe Uribe, con dirección en Avenida Caracas #23-24 Sur del barrio Restrepo en Bogotá, la cual ofrece los niveles de primaria y bachillerato, jornadas mañana, tarde y noche, también realizan proyectos para desplazados por el conflicto los días sábados en jornada continua.

En lo que refiere a la estructura física de la institución, esta cuenta con una sede para preescolar primaria y bachillerato, posee un espacio especialmente acondicionado para las niñas de preescolar. Del mismo modo, las zonas de recreación para las estudiantes de primaria se encuentran separadas de las de bachillerato, pues en medio hay dos canchas; una de fútbol y otra de baloncesto; amplias zonas verdes pensadas para actividades fuera del aula, además hay un gimnasio y una capilla para realizar grados.

Para la compra y consumo de alimentos hay dos cafeterías y dos casetas. También hay un edificio en donde se encuentran las oficinas de los administrativos, la rectoría, sala de profesores, las coordinaciones de todas las jornadas, una biblioteca y algunos salones de clase. Es importante resaltar que pese a que la institución tiene amplias zonas deportivas, el espacio de algunos salones no es el adecuado para el número de estudiantes que conforman cada curso, dificultando actividades que incluyen el trabajo en grupo, el tránsito de las estudiantes o del docente dentro del aula.

De otra parte, el **P.E.I.** (proyecto educativo instruccional) está centrado en la pedagogía humanística con el objetivo de formar a las estudiantes como: "Liceísta, reflexiva y autónoma, transformadora de contextos para la convivencia" (P.E.I, 2019, pág. 1), es por esta razón que su **misión** propone: "Propiciar la formación integral de sus estudiantes promoviendo los valores de: respeto, honestidad, identidad, solidaridad y autonomía, que favorezcan el pensamiento crítico, la construcción de su proyecto de vida, la transformación de los contextos donde interactúan, garantizando el vivir/convivir en el disfrute de una vida plena y feliz para habitar dignamente el presente". (P.E.I, 2019, pág. 23). De la misma manera, el propósito del colegio lo expone en su **visión**, la cual es "En el año 2025, el colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño será reconocido a nivel global por la calidad de su servicio, la excelencia de sus egresados en el dominio de los saberes necesarios para la sociedad del conocimiento y la convivencia, el manejo de lenguas extranjeras inglés y francés, ciencias básicas, las artes y las tecnologías de la información y la comunicación; como constructoras de una sociedad respetuosa de sí y del otro". (P.E.I, 2019, pág. 23).

A partir del enfoque, que nace en su propuesta institucional, el Liceo Femenino Mercedes Nariño se identifica con el **modelo pedagógico constructivista social**, como metodología en donde los maestros como las mismas estudiantes son protagonistas de su propia formación, y el reflejo de esto se puede evidenciar en las diferentes actividades que realizan las estudiantes, como por ejemplo el día del idioma, pues el objetivo es que entre las estudiantes se genere el desarrollo de sus potencialidades a partir de sus propias necesidades, intereses y aptitudes.

Dicho lo anterior, lo que se espera obtener con lo planteado en el P.E.I es: "articular experiencias previas y conceptos elaborados, dentro de un clima mediado por el afecto, la

tolerancia, el reconocimiento, el desarrollo creativo, el trabajo en equipo, y la activa participación en la definición de las reglas de juego y de convivencia, pueda generar un aprendizaje significativo en la interacción con los otros, el cual contribuye al desarrollo armónico e integral de la persona y de la sociedad". (P.E.I, 2019, pág. 53)

1.2 Caracterización de la población.

Con el objetivo de conocer las características socio-afectivas, cognitivas y lingüísticas de las estudiantes del grado 703, jornada mañana del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, el proceso de caracterización se realizó por medio del proceso de observación durante la clase de español, con la intención de identificar las dinámicas de la clase, y la aplicación de una encuesta, con el propósito de saber información familiar, personal, gustos y su relación con la lectura y la escritura.

En primer lugar, es importante señalar que el proceso de observación realizado durante la clase de español, se materializó en diarios de campo (ver anexo 1), en segundo lugar, a partir de estas, también se creó una matriz de observación (ver anexo 2). Los resultados del proceso de observación develó, que el grado 703 está conformado por 35 estudiantes entre los 11 y los 14 años de edad. En lo que refiere a las dos dimensiones de la matriz de observación ; la cognitiva, entendida como el desarrollo de los procesos de lectoescritura, y la socio-afectiva; centrada en las relaciones interpersonales de la población dentro del aula; es decir; las interacciones tanto físicas como verbales que tienen las estudiantes dentro del salón de clases, se puede plantear lo siguiente:

Respecto a la *Dimensión Cognitiva*, tal y como lo sugiere (Piaget 1967), los adolescentes a partir de los 11 años, se encuentran en la etapa de operaciones formales y cuentan con el desarrollo cognitivo suficiente para desarrollar tareas que requieran de pensamiento abstracto

o elementos con los que no hayan tenido un contacto directo. Sin embargo, en las estudiantes del grado 703 se pudo observar que durante la clase, la escritura se limitaba a responder correctamente una serie de preguntas de opción múltiple, en donde la respuesta estaba de manera explícita y literal en el texto, por lo que no debían realizar ningún ejercicio de comprensión o de producción escrita, solo debían escribir las respuestas de las preguntas que en el cuaderno. De la misma manera, cada quien trabajaba a su propio ritmo, no desarrollaban los ejercicios en orden, y además, el bloque de esa clase era antes del descanso, alterando la atención de las estudiantes, lo que hacía que estuvieran más pendientes del timbre de receso, que de las actividades a desarrollar, también se evidenció que hablaban, cantaban, escuchaban música y cuando ya se iba a finalizar la clase, terminaban la actividad rápido, se copiaban o la entregaban incompleta.

Cabe resaltar que los otros factores que intervenían en la atención de las estudiantes, eran el llamado de asistencia, reclamar tareas anteriores, la repartición del refrigerio y el constante permiso de las estudiantes para salirse del aula, siendo este último uno de los factores por el que las niñas se tornaban más dispersas.

En cuanto a la *dimensión socio-afectiva*, las relaciones en el aula como lo muestra la siguiente observación (ver anexo 3), no eran favorables para el aprendizaje, pues el profesor tenía que estar constantemente haciendo llamados de atención porque las estudiantes mantenían un comportamiento disperso, pues algunas veces corrían, gritaban, se tomaban fotos, cantaban o bailaban. Sin embargo, las niñas no respondían de mala manera o de forma grosera a los llamados de atención del profesor. Las relaciones interpersonales dentro del aula eran adecuadas, aunque había una división dentro del grupo establecido por ellas mismas; esta división consistía entre las que eran disciplinadas y las que eran indisciplinadas.

Como se mencionó anteriormente, algunas eran quienes fomentaban la indisciplina y esas mismas estudiantes eran las que no tenían una disposición favorable frente a las actividades, puesto que no las realizaban, se demoraban en realizarlas o se copiaban.

Con relación a la *Dimensión lingüística*, oralmente las niñas no presentaban ninguna dificultad al momento de expresarse. No obstante, en lo que a escritura concierne, hubo muy poca evidencia porque los procesos de escritura solo se limitaban a copiar las preguntas de las guías con sus respuestas en el cuaderno, o la frase del día que era escrita en el tablero por alguna estudiante o por el profesor y posteriormente las niñas la escribían en su cuaderno. Pese a que en el grado que se encontraban, los estudiantes ya deben realizar producciones escritas con temáticas definidas, reescribir textos, y trabajar con elementos centrados en la argumentación por dar algunos ejemplos, como está estipulado en los Estándares de Competencias del Lenguaje (MEN, Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, 2006)

Igualmente, se hizo una encuesta (ver anexo 4), con el objetivo de obtener información sobre aspectos personales de las niñas, su relación y gusto hacia la lectura y la escritura, como también de las actividades que ellas realizaban en clase de español.

Este instrumento estuvo compuesto por 23 preguntas, abiertas, cerradas y de selección múltiple, las primeras 5 preguntas eran abiertas y estaban enfocadas en conocer información tanto personal como familiar. Lo cual evidenció que las niñas se encuentran entre los 11 y los 14 años de edad, en donde el 23% de las estudiantes convive con ambos padres, el 13 % solo con la mamá, y un 1% solo con el papá, las demás conviven también con hermanos, abuelos, tíos, primos. (Ver anexo 5)

Las tres preguntas siguientes eran de opción múltiple y fueron realizadas con el interés de conocer la utilización que le daban a su tiempo libre, si tenían internet en su casa y si lo usaban con fines educativos, como lo es el desarrollo de tareas en casa. Los resultados obtenidos fueron que el 97% las niñas si contaban con internet en casa y el 25% aseguró utilizarlo para buscar tareas (ver anexo 6). Para evidenciar qué hacían las estudiantes en su tiempo libre y sus gustos personales, se les realizó 5 preguntas abiertas en donde quedó reflejado por medio de sus respuestas que solo el 8% de las estudiantes, lee y escribe cuando se encuentra en su casa (ver anexo 7).

De igual forma, para tener conocimiento de la relación que las estudiantes tenían con la lectura y la escritura, se les formuló siete preguntas abiertas, relacionadas con la visita a bibliotecas, actividades que han realizado en las bibliotecas, acompañamiento en la visita de estas y si entre sus gustos estaba leer y escribir, lo hallado fue que el 95% de las estudiantes afirmó que no iban frecuentemente a la biblioteca, y un 55% aseguró que leer era la actividad que realizaba cuando iba a ese lugar (ver anexo 8). Para concluir, las últimas 8 preguntas, eran de opción múltiple y estaban encaminadas en averiguar si a las estudiantes les gustaba asistir o no al colegio y las actividades que les gustaba realizar en la clase de español, con respecto a este último, se descubrió que a un 17% le gusta leer, a otro 17% le gusta escribir y a otro 15% gusta desarrollar las actividades en guías. (Ver anexo 9)

1.3 Prueba diagnóstico

A partir del proceso de observación, se realizaron diarios de campo en donde se identificaron las habilidades a fortalecer en los procesos de lectura y de escritura argumentativa y se diseñó una prueba diagnóstica, teniendo en cuenta el plan de estudio del grado 703 como también las necesidades educativas y gustos de las niñas en formación. La

prueba se dividió en dos momentos: uno de comprensión lectora y otro de producción escrita argumentativa, se tomaron en consideración las estrategias de comprensión lectora propuestas por (Solé, 1987).

Con el objetivo de identificar el nivel de las estudiantes en las habilidades tanto de comprensión lectora como de producción escrita enfocada en la argumentación, se diseñó la prueba (Ver anexo 10) basada en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (MEN, 2006). Las categorías que se tuvieron en cuenta para comprensión lectora fueron cuatro: *tiene en cuenta el título para formular el problema, tiene en cuenta el título para el desarrollo de la situación (nudo, desenlace), utiliza la información explícita de los personajes para formular el problema y es establece una relación lógica entre los eventos planteados en la situación inicial y los que proporciona.* Y las categorías que se tomaron en consideración para producción textual fueron cuatro también y son las siguientes: *Tiene en cuenta la problemática planteada en la historia para la elaboración de su texto, utiliza marcadores textuales propios de la narración para relacionar los eventos planteados en la situación inicial (puesto que, aunque, pues, porque), produce una versión coherente del texto a partir de la situación inicial y tiene en cuenta las intenciones reales de los personajes para el desarrollo de la historia.*

Planteadas las categorías anteriores, el texto con el que se realizó la prueba fue el cuento de suspenso, "La carta robada" de Edgar Allan Poe. Tipología textual elegida por una razón, en la encuesta (Ver anexo 11) los resultados arrojaron que al 8% de las estudiantes les gusta leer cuentos y a otro 16 % le gusta leer suspenso, es así que partiendo de los intereses de las niñas y de sus conocimientos previos, elementos de importancia en los procesos de aprendizaje como lo afirma Ausubel en su Teoría del Aprendizaje Significativo cuando dice:

“ El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente”. (Ausubel, 1983, pág. 3)

De este modo, en el primer momento, *Comprensión de lectura*, las estudiantes leyeron la primera parte del cuento “La carta robada” de Edgar Allan Poe, al terminar la lectura, se les pidió continuar y exponer el problema en la historia, teniendo en cuenta la situación inicial que se presenta. En el segundo momento, enfocado en la *producción textual argumentativa*, debían argumentar porque creían que ese era el problema y resolver el caso de la situación que se presentaba en el texto, pues se buscaba identificar los tres niveles de lectura; literal, inferencial y crítico como las habilidades argumentativas para la resolución del mismo. También se hizo uso de ilustraciones alusivas a la lectura para ayudar en el proceso de argumentación. Seguidamente, las estudiantes escribieron dos párrafos, en uno continuaron la historia en donde se reflejaría los niveles de lectura literal e inferencial, y en el otro resolvieron el caso de la situación que se presentaba en el cuento. Así, las estudiantes dejarían en evidencia tanto su nivel de lectura crítico como los procesos de producción textual relacionados con la argumentación.

Para la evaluación de estos aspectos se utilizaron tres rúbricas. Una para comprensión lectora, una para producción textual y otra para la producción textual argumentativa con el fin de establecer los criterios.

La rúbrica de comprensión lectora (ver anexo 12) está compuesta por 4 categorías; la primera categoría *tiene en cuenta el título para formular el problema*, lo que se buscaba con esta categoría, era determinar si al momento de formular el problema, las estudiantes tomaban o no, como elemento importante el título del cuento que se les presentó. La segunda categoría *en cuenta el título para el desarrollo de la situación (nudo, desenlace)* y su objetivo era

demostrar si las niñas lograban establecer una relación entre el título y la situación inicial para crear un nudo y un desenlace coherentes. La tercera categoría *utiliza la información explícita de los personajes para formular el problema* y estaba diseñada para identificar si las alumnas hacían uso de la información evidente de los personajes para la formulación del problema y finalmente, la cuarta categoría *establece una relación lógica entre los eventos planteados en la situación inicial y los que proporciona*, y lo que se buscaba con esta categoría era evidenciar si las escolares relacionaban de manera lógica los eventos que se les presentó inicialmente y los que ellas debían agregar. Los niveles de evaluación de esta rúbrica se divide en tres niveles; alto, medio y bajo.

Así, se evaluaron los tres niveles de comprensión lectora; el nivel literal, el inferencial y el crítico. De acuerdo con los resultados obtenidos, en lo concerniente al *nivel de comprensión literal*; el 25% de las estudiantes tuvo en cuenta el título para la formulación del problema, es decir, que sí pudieron establecer una relación entre el título y los hechos presentados en la lectura. Un 54 % formuló un problema pero no tuvo en cuenta el título, es decir que no establecieron una relación entre la situación presentada y el título y finalmente un 21% tuvo en cuenta una palabra del título y no formularon ningún problema.

Con respecto a si las estudiantes tenían en cuenta el título para el desarrollo de la situación (nudo, desenlace) se evidenció que el 21% lo tuvo en cuenta, el 22% no tuvo en cuenta el título, pero lograron establecer una relación entre la situación inicial, nudo y desenlace, por ultimo un 57% tuvo en cuenta el título, pero no guardaba ninguna relación con la situación inicial, nudo o desenlace. Al contrastar estos resultados con una de las observaciones realizadas se encontró que aunque algunas de las actividades en clase se enfocan en preguntas

para ser respondidas de manera literal, no tuvieron en cuenta un elemento como lo es el título o componentes alusivos al mismo.

En el *nivel de comprensión inferencial*, los resultados fueron que el 21% de las estudiantes si utilizó información explícita de los personajes para formular el problema, esto quiere decir que pudieron crear asociaciones con la información que encontraron en la lectura y las ideas nuevas que les surgieron a partir de las inferencias que pudieron establecer, como también el hecho de poder generar la relación causa-efecto en los hechos presentados en la historia. Por el contrario, el 39% de las estudiantes pese a que formularon el problema, no tuvieron en consideración la información que les ofrecía los personajes y otro 39% tuvo en cuenta la información de los personajes pero no formuló el problema. Al comparar estos resultados con una de las observaciones, se hizo evidente que esta habilidad pudieron desarrollarla algunas niñas, cuando realizaron una actividad en clase relacionada con este nivel de lectura. (Ver anexo 13).

También el 18% de las estudiantes estableció una relación lógica entre los eventos planteados en la situación inicial y los que proporciona, puesto que dejaron en evidencia que pudieron predecir acontecimientos sobre la lectura. Mientras un 71% no tuvo en cuenta los eventos planteados en la situación inicial pero los que propusieron, los relacionaron de manera lógica. Ciertamente, no tuvieron en cuenta la situación inicial pero proporcionaron una nueva y la plantearon de manera lógica.

En el nivel de *comprensión crítica* los resultados fueron, un 57% tuvo en cuenta el título, pero no guardaba ninguna relación con la situación inicial ni dejaba en evidencia una opinión personal o juicio sobre la problemática planteada, otro 39% tuvo en cuenta la información de los personajes pero no estableció una opinión o juicio con respecto a sus intenciones o

acciones y en términos generales, las estudiantes no evidenciaron una conexión entre sus conocimientos previos y lo leído como para proponer un punto de vista, el cual pudieran sustentar.

A partir de los resultados obtenidos se evidencia que las estudiantes en lo que refiere al *nivel literal*, se les dificultó identificar o no tuvieron en cuenta elementos clave para la realización de sus escritos, como se puede apreciar en este caso, con lo que respecta al título para la formulación del problema y el desarrollo de la situación que se les presentó. En cuanto al *nivel inferencial*, las estudiantes pudieron caracterizar emociones, sentimientos o las intenciones de los personajes, presentaron dificultad para identificar con claridad la problemática planteada, no lograron establecer una relación lógica de los eventos presentados ni con los que propusieron, tampoco utilizaron los marcadores textuales apropiados para dar explicación de situaciones causa-efecto. Finalmente, en el *nivel crítico* las estudiantes demostraron dificultades para tomar una posición o emitir juicios sobre la problemática a resolver. Estas últimas surgieron debido a que las niñas no comprendieron del todo la situación planteada.

De la misma manera, en la rúbrica para producción textual (vera anexo 14) que cuenta con 4 categorías, la primera de estas *Tiene en cuenta la problemática planteada en la historia para la elaboración de su texto*, con la finalidad de identificar si las estudiantes tenían en cuenta o no, la problemática planteada en la situación inicial para la elaboración y continuidad de su producción escrita. La segunda categoría *utiliza marcadores textuales propios de la narración para relacionar los eventos planteados en la situación inicial (puesto que, aunque, pues, porque)*, esta categoría surge de la necesidad de averiguar si las niñas los

usaban, ya que estos conectores hacen que las ideas se relacionen entre sí y al mismo tiempo dan explicación a los diferentes eventos que se plantean en la situación inicial.

La tercera categoría *Produce una versión coherente del texto a partir de la situación inicial*, tuvo como fin mostrar si las alumnas lograban producir una versión coherente que guardara relación con la versión presentada inicialmente. Finalmente, la cuarta categoría *tiene en cuenta las intenciones reales de los personajes para el desarrollo de la historia*, la función de esta última categoría fue determinar si las niñas podían identificar las intenciones de los personajes presentados en la situación inicial, tanto para el desarrollo de la historia como para su producción escrita. Es importante señalar que esta rúbrica consta de tres niveles de evaluación; alto, medio y bajo y cada nivel es dado dependiendo de las producciones escritas realizadas por las estudiantes.

Con base en los resultados obtenidos de la producción textual, se puede decir lo siguiente: el 14% de las estudiantes consideró la problemática planteada en la historia para la elaboración de su texto, o sea que al momento de realizar sus escritos tuvieron en cuenta que se trataba de un robo, que había un investigador que no había podido resolver el caso y a partir de esas premisas, elaboraron el nudo y el desenlace de la historia, al contrario del 47% de las estudiantes que no tuvo en cuenta la situación inicial pero su escrito guardó relación con la problemática planteada.

A la vez, se evidenció que el 4% de las niñas utilizó marcadores textuales propios de la narración para relacionar los eventos planteados en la situación inicial (puesto que, aunque, pues, porque) mientras que el 57% que compone el grupo usó otras expresiones (que es, que no es, no sé, pienso que, la cual y porque), sin guardar relación con los eventos planteados en la situación inicial. También se encontró que el 25 % de las estudiantes pudo producir una

versión coherente del texto a partir de la situación inicial, es decir que tuvieron en cuenta los eventos y los personajes para la escritura de su texto a diferencia de un 54% que no realizó una versión coherente aunque guardaba relación con la situación inicial.

Por último, lo que concierne a si tuvieron en cuenta las intenciones reales de los personajes para el desarrollo de la historia, se obtuvo como resultado que el 18% de las estudiantes sí dejó evidencia de este criterio, ya que en sus producciones textuales mencionaron los sentimientos, las emociones o las intenciones de los personajes principales de la historia, mientras que un 71% aunque pudo identificar la situación planteada, no tuvo en cuenta las intenciones de los personajes para desarrollarla.

En lo que refiere a la *producción textual argumentativa*, se desarrolló de la siguiente manera; las estudiantes realizaron la escritura de dos párrafos; en el primero explicarían por qué pensaban que ese era el problema del detective y en el segundo darían un final a la historia teniendo cuenta lo que ya habían leído, eligiendo una de las imágenes que se les proporcionó. Para la evaluación de la producción argumentativa, se hizo uso de una rúbrica para producción textual argumentativa (ver anexo 15) compuesta por 4 categorías y está enfocada en la evaluación de producciones escritas con propósitos argumentativos. La primera categoría *Expresión de una opinión personal*, (categoría estrechamente relacionada con el nivel de lectura crítico) contribuir a identificar si las estudiantes al momento de realizar su producción escrita enfocada en la argumentación, sostenían o no una opinión personal relacionada con los aspectos tratados en la situación que presentada. La segunda categoría *Claridad y coherencia*, está encaminada en determinar si las niñas redactaron de forma clara y coherente, utilizando conectores lógicos que den referencia de los argumentos que dieron en sus producciones textuales.

La tercera categoría *Síntesis de contenidos*, se enfocó en evidenciar si las alumnas al momento de llevar a cabo su tarea de escritura, incluyeron ideas propias y las relacionaron con el tema presentado de manera variada, precisa y correctamente jerarquizadas. Y por último, la cuarta categoría *Uso del lenguaje*, se ocupa de establecer si la redacción realizada por las estudiantes, fue adecuada tanto en lineamientos estructurales como en la extensión establecida, de igual modo si su producción escrita denotaba respeto en el lenguaje que utilizó en la misma.

Los resultados obtenidos son que el 50% de las niñas en lo que refiere a *expresión de una opinión personal*, sostuvo una opinión personal sin establecer ninguna relación con los contenidos del tema tratado, en relación con la *claridad y la coherencia* 79% redactó de forma incoherente debido al uso incorrecto de distintos términos, pues lo que escribieron no guardaba ningún tipo de relación con lo que se les solicitaba. De igual manera, en *síntesis de contenidos* el resultado es que el 54% de las estudiantes ofreció contenidos ajenos o irrelevantes respecto al tema de estudio, es decir que sus escritos no guardaban relación con el tema en cuestión y finalmente el 61%, en lo que refiere al *uso del lenguaje*, evidencio falta de cuidado por la lógica, la extensión y la normativa de la lengua.

Por lo tanto, en lo que refiere a la *producción textual argumentativa*. Las estudiantes demuestran dificultades mayormente en lo que refiere a síntesis y contenidos, dicho de otra manera, no identificaron los elementos claves al momento de leer y por esta razón al realizar sus escritos, no contaron con una claridad y coherencia que favoreciera la expresión de su opinión personal, la cual también se vio afectada por el inadecuado uso del lenguaje que practican.

Estas dificultades se hicieron evidentes porque las actividades propuestas en la clase de español, estaban enfocadas en un nivel de lectura literal, a pesar de que las niñas se encontraban en un grado de escolaridad y en una edad en la que las actividades de lectura no solo deben estar enfocadas en ese nivel de lectura, sino también deben haber actividades que ayuden a desarrollar y fortalecer el nivel de lectura inferencial y crítico; para que así, ellas puedan llevar a cabo actividades que impliquen desde la identificación de un tema y organizar información de manera lógica hasta la generación de hipótesis y argumentos.

Dicho lo anterior, se puede afirmar que las dificultades que presentaron las niñas, se deben a que no tuvieron procesos de lectura y escritura acordes a su edad y grado de escolaridad, pues las actividades propuestas en clase las limitaban a leer y responder preguntas de manera literal, y no fueron presentadas de una manera en que las estudiantes pudieran establecer la relación que había entre estas, tampoco hubo una explicación minuciosa que les permitiera identificar las temáticas que estaban aprendiendo y su utilidad. A demás, hubo ausencia de actividades que generaran la producción de ideas en torno a los temas que se les proponía, quedando totalmente desplazada la estimulación de las habilidades argumentativas, asimismo las actividades no fueron sometidas a una revisión grupal para que las niñas pudieran saber si habían realizado la actividades correctamente o si por el contrario, debían corregir algo.

1.4 Delimitación del problema.

“ En los sistemas de educación formal se advierten serias dificultades en los alumnos para la comprensión y producción discursivas que se manifestarían en la imposibilidad de transmitir ese ingrediente indispensable para toda formación: la aptitud para pensar” (Pipkin & Reynoso, 2010, pág. 175)

En la presente investigación se concluyó, teniendo en cuenta los resultados obtenidos del proceso de observación, la encuesta y la prueba diagnóstico, que la producción escrita argumentativa era la habilidad con dificultades a fortalecer en las integrantes del grado 703, pues es con esta habilidad que las niñas que participaron, demostraron una serie de dificultades al momento de dar su opinión o defender sus ideas de manera escrita, ya que no contaban con las habilidades suficientes para hacerlo. Partiendo de que este componente hace presencia en todas las áreas del conocimiento y de la vida misma, se expondrá a continuación la importancia de trabajar la argumentación escrita desde grados iniciales, puesto que es una de las causas de que aún, en secundaria, dificultades por parte de los estudiantes en esta habilidad, sea una problemática que se presenta actualmente.

Una de las preocupaciones en este momento de las instituciones educativas, son los bajos niveles de los estudiantes en la comprensión de lectura y en la producción textual, sobre todo en lo relacionado con la argumentación escrita. Esta problemática se ve reflejada en los resultados obtenidos de las diferentes pruebas nacionales e internacionales que se realizan a los estudiantes a medida que van avanzando en su proceso de formación, como lo revelan los resultados de las pruebas (PISA, 2019), Colombia quedó ocupando el puesto 59 de los 70

países que fueron evaluados, evidenciado que una de las principales desmejoras que han tenido los estudiantes está en la parte de lectura, en donde el promedio propuesto por la ODCE es de 487 y al cual los estudiantes solo han podido llegar a 412. Del mismo modo en los resultados obtenidos anualmente de la prueba Saber 11, (ICFES, 2019) la cual tiene como promedio 500 puntos y en donde los estudiantes evaluados a nivel nacional solo llegan a 247.

Como consecuencia de los bajos niveles en la comprensión de lectura, estos también existen en la producción escrita, por tal motivo, las instituciones encargadas de la educación en Colombia han generado la revisión de las prácticas que se desarrollan desde los primeros grados hasta el último nivel de escolaridad, y a partir de esto se organizaron los estándares básicos del lenguaje del Ministerio de Educación Nacional, (MEN, Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, 2006, pág. 36) que han definido unos criterios dependiendo del grado en el que se encuentren los estudiantes, determinados para lograr un buen desarrollo de aprendizaje como también una promoción exitosa.

La situación mencionada, es decir; los bajos niveles de comprensión lectora, de producción escrita, y en consecuencia, dificultades para producir textos argumentativos se encontró en el grado 703 del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, por medio de las observaciones, la encuesta y la prueba realizada, fue evidente la falta de interés de las niñas por la lectura y la escritura como demuestran los resultados de la prueba, en la cual de un 100% del grupo, en *comprensión lectora* el 21% obtuvo un nivel bajo pues no formulaban el problema, el 57% no tenían en cuenta el título para el desarrollo de la situación, el 39% no tuvo en cuenta la información de los personajes para formular el problema y el 71% no establece una relación lógica entre la situación inicial y la que se propone, por lo que no pueden establecer una compatibilidad o secuencia lógica de situaciones o eventos.

En relación con la *producción textual* del 100% del grupo se encontró que el 47% no tiene en cuenta la situación planteada para la elaboración de su texto, el 57% no utiliza marcadores textuales propios de la narración para relacionar los eventos planteados en la situación inicial, el 54% no produce una versión coherente a partir de la situación inicial y finalmente el 71% no tiene en cuenta las intenciones reales de los personajes para el desarrollo de la historia.

En lo que respecta a la *producción textual argumentativa* de la totalidad del grupo, el 50% de las estudiantes en lo que refiere a expresión de una opinión personal, sostuvo una opinión personal sin establecer ninguna relación con los contenidos del tema tratado, respecto a la claridad y la coherencia el 79% redactó de forma incoherente debido al uso incorrecto de distintos términos, pues lo que escribieron no guardaba ningún tipo de relación con lo que se les solicitaba. De igual manera, en síntesis de contenidos el resultado fue que el 54% de las estudiantes ofreció contenidos ajenos o irrelevantes respecto al tema de estudio, es decir que sus escritos no relacionaban con el tema en cuestión y finalmente el 61%, en lo que refiere al uso del lenguaje, evidenció falta de cuidado por la lógica, la extensión y la normativa de la lengua.

Cabe resaltar que la encuesta arrojó que solo a un 17% le gusta leer y a otro 17% le gusta escribir, en los diarios de campo quedó registrado que en ocasiones las niñas no realizan las actividades, no las desarrollan completas o terminan copiándose de sus compañeras y que la producción textual para ellas es un ejercicio mecánico en donde solo deben seleccionar entre las respuestas de selección múltiple y responder preguntas que se encuentran de forma literal en el contenido del texto. Un aspecto importante que se identificó por medio de la observación, es que las actividades en grupo pueden funcionar de manera positiva, pues las niñas muestran más disposición para realizarlas.

Dicho lo anterior, las dificultades de las estudiantes empiezan con la manera en la que están siendo relacionadas con los procesos de lectura y escritura, pues están enfocados en la transcripción del código escrito. Es importante señalar que el único medio de presentación de la lectura, son guías o fotocopias y la escritura siempre se realiza en las mismas guías o en el cuaderno. Las estrategias de lectoescritura están enfocadas en la resolución de las guías y no se les daba un tiempo determinado para la realización de las mismas, así que las niñas trabajaban a su propio ritmo, podían desarrollar una actividad en el doble de tiempo estimado, o por el contrario el tiempo era muy poco y las estudiantes no terminaban los ejercicios solicitados, entregando sus guías incompletas o se copiaban de sus compañeras.

Así mismo, no se realizaban actividades de escritura de textos en donde las estudiantes expresaran sus puntos de vista, su comprensión sobre el mundo y sus experiencias. Las actividades propuestas dejaban de lado el contexto y sus intereses, lo que no permitía que ellas reconocieran la lengua como un agente social que les podía ayudar a desarrollar su competencia lingüística como también su propia identidad. Debido a la poca estimulación que reciben con relación a los procesos de lectura y escritura, como lo arrojó la encuesta, solo el 42% de las actividades en el área de lengua castellana están enfocadas en la escritura (ver anexo 16), las niñas han asumido el proceso de escritura como un ejercicio de responder preguntas específicas que se pueden encontrar de manera directa, clara y literal en las lecturas que realizan para dar las respuestas correspondientes.

Las estudiantes no encuentran en los procesos de lectura y escritura elementos interesantes ni útiles para ellas, más bien los identifican como actividades académicas centrados en la nota, y sin las habilidades argumentativas para que ellas puedan expresar sus ideas, puntos de vista, crear sus propias hipótesis e interpretación sobre los diferentes temas existentes, se seguirán viendo afectadas académicamente, ya que en el momento en que se les presente una

actividad de lectoescritura de una forma diferente a la que han venido trabajando, su desempeño no será el mejor como se pudo demostrar en los resultados obtenidos de la prueba que desarrollaron, de igual forma sucederá si se les pregunta sobre del porqué de sus gustos, intereses o desacuerdos con temas específicos, y deban dar respuesta pero de forma escrita.

En vista de lo ya mencionado, se utilizaron los cuentos de suspenso porque como se dijo anteriormente, esta tipología textual es del gusto de las estudiantes. A partir de esa información se decidió que la narrativa sería el elemento del cuento de suspenso con el que se trabajaría, pues es el mismo relato el que proporciona una jerarquía de instancias, existe un código de acciones en donde se debe seguir una secuencia lógica, para develar la verdad oculta o resolver el misterio como se puede leer en (Barthes, 1977, pág. 12) . A demás, este tipo de relato estimula el razonamiento abductivo del lector, es decir su capacidad para elaborar hipótesis tal y como lo propone (Zavala, 2016, pág. 5) citando a Eco.

De ese modo, las habilidades que se pueden desarrollar a partir de la lectura de cuentos de suspenso son acordes a las necesidades de las estudiantes de grado 703, puesto que es necesario encontrar datos para poder descifrar la causa de los diferentes eventos presentes en el relato, y en donde se puede también hallar elementos, contenidos y temáticas interesantes para las estudiantes. Despertar la curiosidad y motivación de las niñas, puede contribuir a que ellas tomen una posición activa frente a los procesos de lectura y la producción escrita.

Además, con la lectura de los cuentos, pueden crear argumentos sólidos frente a los diferentes temas o situaciones presentes en los mismos, como también establecer relaciones de causa-efecto, ya que las alumnas no logran crear este tipo de relaciones, como se reflejó en la prueba diagnóstico. La lectura de cuentos de suspenso ayudará a desarrollar sus habilidades argumentativas, y las podrán evidenciar en sus composiciones escritas.

De la misma manera sería pertinente mostrar a las estudiantes que el proceso de escritura funciona como medio de comunicación, teniendo en cuenta que son niñas entre los 11 y los 14 años, etapa en la que según (Piaget, 1967) los adolescentes desarrollan operaciones formales y pueden identificar sus gustos, expresar sus opiniones y puntos de vista de una manera más evidente. Sin embargo, también hay que tener en cuenta que el desarrollo cognitivo de los procesos de escritura enfocada en la argumentación, nada tienen que ver con el grado que este cursando o la edad que tenga el individuo, tal y como lo propone (Piaget, 1967) en su teoría del desarrollo cognitivo, cuando habla del sujeto y la etapa de las operaciones formales.

Es decir, el sujeto (en este caso, las niñas) puede estar cursando un grado en el que argumentar sea uno de los criterios de evaluación y encontrarse entre los 11 y los 14 años de edad, que es cuando se da la etapa de operaciones formales, la cual le permite al adolescente aprender sistemas abstractos del pensamiento, esto le ayuda a desarrollar el razonamiento científico y es por medio de este, que el adolescente logra la capacidad de generar hipótesis, elemento indispensable al momento de argumentar, pero si no ha estado en un contexto formativo en el donde el sujeto desarrolle tareas de escritura argumentativa, difícilmente lo podrá lograr de manera exitosa.

Dicho lo anterior, es importante resaltar la utilidad del modelo cognitivo de escritura propuesto por (Flower & Hayes, 1981, págs. 5-6) en donde se pueden evidenciar los tres procesos cognitivos que un sujeto realiza al momento llevar a cabo una producción textual, ya que por medio de los procesos: planificación, producción y revisión, se puede identificar en qué momento surgen las dificultades de los individuos, cuando van a realizar una composición textual enfocada en la argumentación, proceso al que no se le hace un seguimiento juicioso, pues los resultados de los exámenes solo demuestran que son bajos

pero no se sabe con exactitud en cuál momento de la producción escrita surgen los inconvenientes, de identificarse se podría saber cuál parte de la realización de la tarea es la que está afectando.

Este modelo cognitivo de escritura, vale la pena implementarlo con las estudiantes de la presente investigación, ya que las niñas al momento de realizar una tarea de escritura, no planifican ni piensan con detenimiento las ideas que desean transmitir, por ende al momento de la producción o tarea de escritura, sus textos son incoherentes o no guardan relación con lo que se les pide o con lo que quieren decir y finalmente, la revisión es un elemento que juega un rol muy importante ya que permite la relectura de las producciones escritas, al implementarlo con las escolares, esto ayudará a que ellas lean y revisen sus propios escritos, porque es algo que no hacen y por lo tanto no se dan cuenta si sus textos cumplen con lo que se les solicita o coinciden con lo que desean comunicar.

Es por esto que se propone la enseñanza de la argumentación, con el fin de mejorar las prácticas de lectura y escritura dentro del aula, pues como lo plantean (Pipkin & Reynoso, 2010) citando a (Plantin, 1992, pág. 176)

“La actual preocupación por la enseñanza de la argumentación respondería, precisamente, a la intención de mejorar las capacidades de razonamiento de los estudiantes; tarea cuyo desarrollo debe partir de la elemental comprensión del pensamiento del otro para llegar a favorecer así la actualización y construcción de estrategias críticas.”

1.5 Pregunta de investigación.

¿De qué manera la lectura de cuentos de suspenso, como estrategia pedagógica, puede desarrollar los procesos de producción escrita argumentativa de las estudiantes del grado 703 del Liceo Femenino Mercedes Nariño?

1.6 Objetivos.

1.6.1. Objetivo General

* Analizar la incidencia de la lectura de cuentos de suspenso como estrategia pedagógica en el desarrollo de los procesos de producción textual argumentativa.

1.6.2 Objetivos específicos

* Identificar los procesos de producción escrita en las estudiantes del grado 703 del Liceo Femenino Mercedes Nariño.

*Diseñar una propuesta de intervención pedagógica basada en la lectura de cuentos de suspenso y la producción textual argumentativa.

* Implementar una propuesta de intervención pedagógica que permita desarrollar los procesos de producción escrita enfocada en la argumentación

* Analizar los resultados de la aplicación de la propuesta de intervención pedagógica para el desarrollo de la producción escrita argumentativa.

1.7 Justificación

Este trabajo tiene como propósito desarrollar los procesos de producción escrita enfocada en la argumentación. Para esto, se dota a los estudiantes con estrategias de lectura y escritura

por medio de la lectura de cuentos de suspenso, pues aprender a argumentar no es una necesidad exclusiva de las estudiantes del grado 703, también lo es, de las diferentes instituciones a nivel nacional, como lo han establecido los Estándares Básicos del Lenguaje, los estudiantes que se encuentren en grado séptimo deben contar con unas habilidades específicas desarrolladas para una promoción exitosa. Sin embargo, como lo han demostrado los resultados de las pruebas saber 11, los procesos de lectura y escritura que se están desarrollando no están contribuyendo a lo establecido institucionalmente a nivel nacional. Por consiguiente este proyecto en términos pedagógicos, mostrará la escritura como un proceso, que a través de la lectura de cuentos de suspenso, desarrolla habilidades para realizar producciones argumentativas, no solo para que las niñas respondan en lo establecido a nivel nacional en el ámbito académico, sino también a nivel personal.

La observación realizada demostró que las estudiantes no realizaban actividades para desarrollar producciones de escritura argumentativa. Los resultados obtenidos en la prueba, arrojaron que la lectura inferencial y crítica exigía a las estudiantes un esfuerzo de comprensión y análisis, para relacionar los hechos e inferir cómo se daban. Por lo tanto, los resultados de este proyecto promoverán la implementación de la enseñanza de la argumentación en los grados iniciales, pues se demostrará que si la habilidad argumentativa de los estudiantes es gradualmente trabajada, al finalizar su paso por el colegio, esta se desarrollará y el nivel de lectura inferencial y crítico mejorarán.

Capítulo II: Marco de referencia

2.1. Antecedentes

Con el propósito de conocer lo que se ha investigado sobre escritura argumentativa se revisaron nueve investigaciones enfocadas en la argumentación escrita desde grados iniciales, y para la presente investigación fueron elegidas cinco por su pertinencia con la misma, ya que su eje central es la enseñanza de la escritura enfocada en la argumentación.

Entre estas, tesis y artículos que dieran cuenta del tema de investigación de este proyecto, estas investigaciones son tanto de nivel nacional como internacional. Una es de la Universidad Pedagógica Nacional, una de la Universidad de Tamaulipas, una de la Universidad Ginebra, una en el Colegio Internacional de educación Integral en Colombia y una en el instituto IES Banús de Barcelona.

La población de las investigaciones fueron estudiantes de primaria, secundaria, universitarios y profesores. El tipo de investigación de los trabajos realizados es investigación-acción. De este modo las propuestas de investigación resaltan la importancia de la enseñanza de la argumentación escrita en la escuela desde grados iniciales como un elemento potencializador del desarrollo de la lengua y del espíritu crítico.

Para comenzar, *Enseñanza-aprendizaje de la argumentación en el Programa de la Escuela Primaria*, investigación realizada por María Luisa Lagos Ramírez, en el Colegio Internacional de Educación Integral, CIEDI de Bogotá, proyecto que tuvo como participantes la primaria del colegio ya mencionado y cuyo objetivo fue fortalecer las habilidades textuales argumentativas por medio de géneros argumentativos como contenidos de enseñanza y aprendizaje, los cuales fueron presentados por medio de secuencias didácticas y , que daban

como resultado textos argumentativos. Lo que demuestra que si se hace una estimulación temprana y adecuada en cuanto a la argumentación textual se refiere, se pueden desarrollar y fortalecer las habilidades argumentativas que se verán reflejadas tanto en el ámbito académico como personal. Las fases que componen esta investigación son dos: fase de acción y fase de reflexión. A partir de los resultados que se han obtenido de las diferentes investigaciones con relación a la escritura argumentativa, y los que obtuvo en su propia investigación, tal y como lo sugiere Lagos,

Una de las causas de no favorecer la argumentación oral y escrita tiene que ver con el enfoque alfabetizador de los primeros años de escolaridad. La pedagogía de la lengua materna propone, generalmente, una apropiación del código escrito a través de ejercicios y caligrafía, desde una disciplina o mediante ella, con un equilibrio entre lo disciplinario y lo transdisciplinario. Así, en los niveles siguientes de formación escolar, la argumentación se convierte en la actividad comunicativa a través de la cual los temas de la escuela se van desarrollando. Lo que se suele desconocer es que para ello es necesario haberla adquirido de manera gradual y formal desde los primeros años de escolaridad. (Lagos Ramírez, Sin fecha, pág. 3)

Del mismo modo, La investigación titulada *Escribir textos argumentativos desde el inicio de la escolaridad. Un análisis de textos producidos a partir de una secuencia didáctica*, realizada por Verónica Sánchez Abchi, Joaquim Dolz y Ana María Borzone en el 2010, la cual tenía por objetivo promover la argumentación escrita en clase, ya que en su sistema educativo se le daba más importancia a la elaboración de otro tipo de textos, dejando de lado

los textos argumentativos y como ellos mencionan, argumentar no hace parte exclusiva del área de lengua si no que también hace parte de otras áreas del currículo escolar.

Por lo tanto el desarrollo de la investigación se llevó a cabo en escuelas públicas de Córdoba, Argentina en donde alumnos de tercer grado producían textos argumentativos bajo el marco de una secuencia didáctica y por medio del género "carta de solicitud" en el cual se les pedía a los estudiantes que justificaran con argumentos simples su petición. Las fases de esta investigación son tres: observación, acción y reflexión y se concluye que una estimulación temprana frente al desarrollo de habilidades argumentativas hace que las producciones escritas de esta índole a medida que los estudiantes van avanzando en el ámbito académico, la capacidad para argumentar se enriquece no solo para que la lleven a cabo en términos textuales, sino también en su vida cotidiana ya que ayuda a fortalecer el pensamiento crítico y como lo plantean Abchi, Dolz y Borzone

"Aprender a argumentar, en el sentido de desarrollar un espíritu crítico frente a los valores de la sociedad y apropiarse de los mecanismos de la lengua para defender o discutir una postura, constituye un contenido fundamental para la formación de ciudadanos capaces de opinar, participar y construir una sociedad democrática y plural". (Abchi, Dolz, & Borzone, 2012, pág. 410)

En este orden de ideas, en *Argumentación escrita y periódico escolar*, Jonathan Alexis Cely Rodríguez en el 2010, presentó su tesis para obtener el título de licenciado en español e inglés de la Universidad Pedagógica Nacional, cuyo objetivo era demostrar la importancia de desarrollar las habilidades argumentativas en las estudiantes del grado 801 en el Liceo Femenino Mercedes Nariño, pues en la prueba diagnóstica se evidenció que las estudiantes no contaban con las habilidades suficientes para realizar un escrito con fines argumentativos.

Este proyecto buscaba que los participantes de la investigación mejoraran sus habilidades argumentativas por medio de la realización de talleres que tenían como finalidad la creación del periódico escolar, pues en este, a través de talleres en donde realizaba escritura de textos para el periódico, las estudiantes evidenciaban sus puntos de vista, los cuales mostrarían si había un proceso argumentativo razonable.

Las fases de esta investigación eran tres, las cuales son: fase de observación, fase de acción y fase de reflexión. Para concluir, este trabajo se enfoca en la dificultad frente a la realización de la argumentación escrita que se evidencia en las aulas actualmente, habilidad que se pretende fortalecer en la presente investigación. Ya que como lo menciona Cely, la argumentación es un área en la que los estudiantes presenta falencias al momento de realizar las actividades proporcionadas en el aula de clase (Cely Rodriguez, 2018, pág. 6)

“Teniendo en cuenta los resultados de la prueba diagnóstica y los demás instrumentos que se aplicaron con el fin de conocer la problemática que existe en las estudiantes es posible evidenciar falencias en la argumentación, tanto en la parte oral como escrita, como se indicó en el diagnóstico; haciéndose evidente este tipo de falencias, resulta imprescindible ahondar en ellos y buscar solventar esta realidad educativa.”

Así mismo, estas dificultades en términos de producción textual argumentativa, no se quedan en la escuela, sino que también se pueden evidenciar en los estudiantes y profesores universitarios como lo señalan Bañales, Alvineda,, Reyna y Rodriguez en su investigación titulada *La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad* realizada en el 2015, con estudiantes y docentes de lingüística aplicada de la Universidad Autónoma de Tamaulipas en México. El objetivo de esa investigación era evidenciar las falencias que tenían los estudiantes

al momento de realizar textos argumentativos, ya que sus producciones argumentativas hasta el momento no presentaban argumentos que pudieran considerarse razonables, y dotarlos con herramientas para la superación de las mismas, para la cual diseñaron una secuencia didáctica, en donde la producción escrita realizada por los estudiantes era un ensayo argumentativo. Las fases de la investigación eran tres: fase de observación, fase de acción y fase de reflexión.

Como lo sugieren los autores, varias investigaciones han demostrado que los estudiantes tienen dificultades para escribir textos argumentativos en sus disciplinas de manera competente. (Bañales, Vega, Alvineda, Reyna, & Rodriguez , 2015, pág. 880).

De la misma manera ocurre con los docentes, Si bien son expertos en sus disciplinas, no han sido formados en competencias para la enseñanza explícita de la escritura en sus cursos, motivo por el cual pueden tener dificultades para diseñar y secuenciar tareas, facilitar ayudas durante el proceso, así como para evaluar y responder a los textos argumentativos producidos por los estudiantes. (Bañales, Vega, Alvineda, Reyna, & Rodriguez , 2015)

Finalmente Roser Canals, en su investigación *La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social*, realizada en el año 2007 en el instituto IES Banús de Barcelona, y en donde el objetivo era incentivar la argumentación en el aula de los estudiantes de grado tercero de secundaria, para fortalecer los procesos argumentativos y así generar pensamiento social en los estudiantes. La investigación se desarrolló por medio de unidades didácticas cuyo contenido eran problemas sociales de donde emergen intereses sociales. De este modo, se les presentó las problemáticas a los estudiantes y ellos por medio del debate evidenciaron las diferentes interpretaciones y discutían sobre las mismas. Esto lo hicieron con la intención de que los estudiantes desarrollaran un pensamiento crítico. Las fases de esta investigación fueron dos: fase

de acción y fase de reflexión. Teniendo en cuenta lo anteriormente dicho por el autor, también asegura

El discurso argumentativo requiere de amplios conocimientos para poder formular argumentos pertinentes, suficientes y fuertes que adecuen la argumentación a la intención comunicativa. Por esto parece que no se puede trabajar el discurso argumentativo sin enseñar, a la vez, a estructurar y reconstruir el conocimiento. (Canals, 2007).

Las investigaciones sugieren las razones por las cuales se debe pensar con más detenimiento en la enseñanza de la argumentación escrita, explicando que esta debería darse desde los grados iniciales para que a medida que el estudiante va avanzando en su proceso de crecimiento y, va aprobando los cursos lo haga también de una manera exitosa en todas las otras áreas de conocimiento, pues como se pudo evidenciar, la argumentación no solo le es útil al área de castellano, sino también a otras. Además, es una muestra del desarrollo individual de cada persona, también se hace mención de estas investigaciones ya que comparten el uso de secuencias didácticas, el tipo de investigación y desde luego el tema de interés en el actual proyecto, la argumentación escrita.

2.2. Referentes teóricos

En este apartado se exponen los referentes teóricos que fundamentan la presente investigación. Para comenzar, Se establece como unidad de análisis la **producción textual argumentativa** (Pipkin & Reynoso, 2010); abordada desde la teoría del desarrollo cognitivo propuesta por Piaget (1947). En este sentido, se determinó la *producción textual* según Hayes y Flower (1981) como

primera categoría de análisis; que integra los procesos de escritura: *planificación, producción y revisión*, elementos clave para la composición de textos.

Así mismo, se estableció *producción textual argumentativa* como segunda categoría de análisis con base en Pipkin y Reynoso (2010) y Weston (2005), que incluyó las subcategorías *inferencias, premisas, conclusiones, argumentos*. A demás, se presenta la comprensión lectora y sus niveles con base en (Solé, 1987) y Finalmente, la tercera categoría *narrativa "cuentos de suspenso" para la producción argumentativa*, a partir de Barthes (1997) y Zabala (1994), implicó las subcategorías *características narrativas, hipótesis, secuencialidad de sucesos, causa-efecto y deducción*. La investigación se enmarcó en la escritura argumentativa dado que:

El lenguaje, es una capacidad que le permite al ser humano comunicar sus pensamientos e ideas que se van consolidando a lo largo de su vida. La habilidad de tipo argumentativo hace parte de la comunicación, pues como propone (Pipkin & Reynoso, 2010) citando a Adam (1992) la función comunicativa exige la activación de: dar opiniones, presentar diferentes puntos de vista y lograr adhesión del receptor.

De lo cual se concluye que el ser humano, al ir creciendo, sus necesidades comunicativas se van ampliando y va ganando habilidades para comunicarse de maneras más claras y precisas.

Además, se incluye como eje transversal y como herramienta para el desarrollo escritural, la lectura de cuentos de suspenso a partir de la narrativa, para la generación de cuestionamientos que favorecen el desarrollo del proceso escritor.

2.2.2 Procesos de producción escrita

La teoría piagetiana propone las etapas de desarrollo cognitivo por las cuales atraviesa el sujeto a medida que va creciendo, la etapa de operaciones formales es en la que el sujeto ya cuenta con un pensamiento científico con el que puede definir sus gustos, preferencias y puntos de vista. Por lo tanto, cuando desea comunicarlos utiliza sus habilidades para generar argumentos sólidos frente a lo que quiere manifestar ya sea de manera oral o escrita, como también tiene la capacidad de generar pensamiento abstracto estableciendo relaciones de causa-efecto con situaciones con las que no haya tenido contacto directo (Piaget, 1967)

A partir de lo dicho anteriormente, Hayes y Flower (1981) proponen El modelo cognitivo de la producción escrita, que presenta unos procesos cognitivos por los que pasa el sujeto cuando realiza una tarea de escritura, los cuales son: planificación, producción y revisión. En primer lugar, *la planificación* hace referencia a lo que se quiere decir, en esta existe una meta comunicativa y se expresa principalmente por medio de la lluvia de ideas y organización de las mismas sobre un tema. En segundo lugar, se encuentra *la producción*, en esta etapa el sujeto expone sus ideas de manera escrita y finalmente, *la revisión*; en donde lee lo que escribió y determina si lo que allí está, es lo que se quiere decir, se corrigen errores de redacción, ortografía y coherencia.

Al seguir estas etapas, se deja en evidencia lo que el sujeto ha comprendido de la lectura que ha realizado y en qué momento es pertinente hacer cambios, lo cual resulta muy útil teniendo en cuenta que el tema central de la investigación es la escritura con fines argumentativos y estos procesos cognitivos de escritura, permiten a los sujetos concientizarse de los elementos para una producción textual argumentativa exitosa. Como lo propone Smith:

La escritura es un proceso dinámico, que se realiza a través de la interacción entre nuestro pensamiento y el texto que va apareciendo ante nuestros ojos. Por esa razón, el texto nos puede llevar a cuestionar lo que pensamos, a aclarar y organizar ese pensamiento. A medida que confrontamos nuestras ideas con el texto, cuando revisamos si lo escrito dice realmente lo que queríamos decir, se va construyendo el significado y así la escritura se convierte en un proceso de aprendizaje. (Smith, 2000, págs. 39-40)

En la presente investigación, esta afirmación fundamenta la presencia de los procesos de escritura, mejorando las producciones textuales argumentativas, categoría que será ampliada en los siguientes párrafos.

2.2.2 Producción textual argumentativa

Para que exista una producción textual argumentativa es fundamental que los tres niveles de la comprensión lectora estén desarrollados, ya que es a través de estos que podrá realizarse una interpretación que conlleve a un razonamiento lógico y coherente, representado mediante la escritura con argumentos relacionados con las situaciones que se presenten y con los cuales se podrá tomar una postura, dar ejemplos o emitir juicios, ya sea para reafirmar la problemática propuesta o refutarla. Por consiguiente, se expondrán a continuación los tres niveles que componen la comprensión lectora y posteriormente lo que concierne a la escritura argumentativa junto con los elementos que la constituyen.

Comprensión lectora

Como se ha planteado en párrafos atrás, para llevar a cabo actividades de producción escrita enfocada en la argumentación, es indispensable contar la comprensión lectora y los niveles que la componen. Tal y como se expondrá a continuación.

Como describe Solé "comprender un texto, poder interpretarlo y utilizarlo, es una condición indispensable no sólo para superar con éxito la escolaridad obligatoria, sino para desenvolverse en la vida cotidiana en las sociedades letradas". (Solé, 1987, pág. 1).Lo que sugiere, que desarrollar la comprensión lectora es una necesidad no solo académica, sino de carácter social, ya que permite una relación comunicativa entre las personas. Teniendo en cuenta su papel, al momento de realizar una lectura y de la cual posteriormente se desarrollará un escrito, es indispensable hablar de los niveles que la componen.

La comprensión lectora está dividida en tres niveles, según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998, págs. 74-75) comprensión literal, inferencial y crítica, las cuales concuerdan con la percepción de (Solé, 1987, pág. 1) y son de interés para la presente investigación. En primer lugar, *La comprensión literal*, es el nivel más sencillo de comprensión, porque la información se presenta de manera explícita en el texto, En segundo lugar, *la comprensión inferencial*, es un nivel un poco más complejo porque requiere una interacción entre el texto y el lector, dando lugar a que los conocimientos previos de quien lee, se activen y los relacione con el tema del texto y logrando de este modo crear conclusiones así no aparezcan de manera evidente en el texto y las cuales surgen después de interpretar la información literal que proporciona el texto.

Por último, *la comprensión crítica*, es el nivel más alto de comprensión lectora, pues se hace necesaria la capacidad para *emitir* juicios críticos sobre el contenido del texto, se comprende la información que se evidencia de manera implícita o explícita, permite la comprensión de razones por ende, se pueden hacer deducciones, generar inferencias y crear hipótesis.

En todo caso, para lograr esos niveles de comprensión de lectura, las personas deben realizar actividades que desarrollen de cada uno de estos. Por tal motivo, se hace indispensable la implementación de estrategias de lectura guiada por preguntas, que permitirán ir avanzando en los niveles y también determinarán en qué nivel de comprensión se encuentran los sujetos.

Cabe resaltar que, dependiendo del nivel de comprensión lectora que se desee trabajar, así mismo será el grado de dificultad de las preguntas, las cuales, se explicarán en los párrafos siguientes. Partiendo de que esta investigación está enfocada en la producción textual argumentativa, y que los tres niveles de comprensión lectora juegan un papel fundamental en este tipo de escritura, se iniciará mencionando las características de las preguntas acordes al nivel literal, seguirán las del nivel inferencial y finalmente se expondrán las que corresponden al nivel crítico. (Cortés, 2005, págs. 45-46).

Las preguntas se dividen en dos tipos; las congruentes y las divergentes, como lo propone (Cortés, 2005, págs. 43-44). Las primeras, canalizan las respuestas en una sola dirección y por lo general solo tienen una única respuesta y las segundas, buscan una variedad de posibles respuestas o soluciones a una situación en particular, por lo que tienden a ser amplias y abiertas.

Es así que, para fortalecer el nivel de *comprensión de lectura literal* las preguntas están dirigidas en recoger información de los personajes, como el nombre, la apariencia o características, información de lugar, en donde pasa la historia, sobre la idea principal el cual debe aparecer de manera clara y precisa en el texto, también la organización de los eventos secuencialmente, lo cual estará de manera explícita en el texto, se hacen comparaciones entre los personajes o los lugares mencionados, y finalmente preguntas de causa- efecto, de este modo se podrán eventos o situaciones.

Las preguntas para estimular el nivel de *comprensión de lectura inferencial*, están diseñadas para que se creen hipótesis, por lo tanto la respuesta de estas preguntas no puede estar explícitamente presente en el texto, son sobre información del personaje principal, estilo de vida, edad, gustos, actitudes, comportamientos, etc. Así mismo se solicitara la idea principal o tema del texto, igualmente se formulan preguntas que puedan dar pie a hipótesis con relación a sucesos dentro de la historia, o de cómo podría ser diferente la historia.

Las preguntas para generar el nivel de *comprensión de lectura crítica*, están encaminadas para que se establezcan *juicios, apreciaciones y valores* por parte de los lectores; esto quiere decir que, por medio de las preguntas el lector podrá determinar si lo que lee hace parte de la realidad o es fantasía, ya que puede formular *hipótesis* de los detalles encontrados en el texto, de la misma manera podrá *emitir juicios, expresar* qué piensa de las acciones o actitudes de los personajes presentes en el texto y finalmente, en este nivel, también se puede expresar el impacto causado a nivel psicológico, de los contenidos expuestos en la lectura realizada.

Escritura argumentativa

Para empezar, es importante señalar que la argumentación escrita en palabras de Pipkin y Reynoso "tiene como finalidad influir en las representaciones, opiniones, actitudes, o comportamientos del lector en donde el enunciador intentará hacer aceptable, creíble, una conclusión apoyándose en diversos datos, razones o argumentos, y estos últimos afirman o refutan una proposición" (Pipkin & Reynoso, 2010, pág. 78) . Además, se vale de una secuencia argumentativa que, de manera explícita o implícita genera un razonamiento en el que se pueden crear relaciones, de causa, contraposición o consecuencia.

Cabe señalar que, el discurso argumentativo textual está compuesto por una estructura, como lo proponen Pipkin y Reynoso (2010); la cual se divide en tres partes: introducción, confirmación y conclusión. En la introducción, se presenta el tema y anticipa el punto de vista propio, en la confirmación, ocurre la argumentación como tal, puesto que es en donde exponen los argumentos, y finalmente, la conclusión, en donde se puede proponer soluciones, presentar consecuencias, retomar lo dicho para reafirmar la postura tomada o exponer de manera explícita una hipótesis. (Pipkin & Reynoso, 2010, pág. 183)

Ahora bien, para la producción textual argumentativa, es necesario que la escuela contribuya en la enseñanza de este tipo de escritura pues, como señala (Plantín, 1992) "desde el año 1985, los programas incluyen la argumentación entre los tipos de discurso susceptibles de ser estudiados desde el ciclo medio de la primaria, ya que ésta pertenece al registro de conductas lingüísticas efectivas de los niños". Lo anterior quiere decir que, al ser una conducta lingüística de los niños, no solo la usan en la escuela sino también en su vida diaria, teniendo en cuenta que el hombre convive en sociedad. Además, como lo asegura Bassart:

Para leer y redactar un documento escrito, es necesario tener conocimientos sobre temáticas parecidas para poder organizar la información que se tiene de una manera coherente, ya que la estructura o el contenido del texto permite categorizarlos como explicativo, expositivo, narrativo, argumentativo.

(Bassart, 1995, pág. 42)

Lo que sugiere que la capacidad de organizar la información con la que cuenta el sujeto, no solo le servirá para realizar una tarea de escritura enfocada en la argumentación, sino también para poder exponer y explicar sus puntos de vista sobre las diferentes situaciones que se presentan en la vida real. Por otra parte, la argumentación, en palabras de Trujillo; “es una forma de comunicación cuyas técnicas discursivas permiten convertir un punto de vista débil en una perspectiva fuerte. Un discurso puede dar la vuelta a otro discurso, las palabras permiten hacer y deshacer posiciones”. (Trujillo, 2001, pág. 150)

Las razones por las cuales se debe enseñar la argumentación escrita desde grados iniciales son varias, porque promueve el desarrollo cognitivo, lingüístico y social de los niños, lo que ayuda a desarrollar la lectura inferencial y por lo tanto el pensamiento crítico, lo cual se podrá evidenciar cuando se les plantee una situación determinada, en donde deban argumentar de manera escrita, lo que consideren más lógico y coherente de acuerdo a lo que se les presente. Como lo ratifican Pipkin y Reynoso “La enseñanza de la argumentación constituye en la actualidad uno de los tópicos fundamentales de la reflexión pedagógica, (...)” (Pipkin & Reynoso, 2010, pág. 175)

A pesar de que se tiene clara la importancia de la enseñanza de ésta, no se realiza un proceso gradual desde los cursos iniciales hasta los superiores y basado en autores que soporten esa práctica. Es por esto que (Pipkin & Reynoso, 2010, pág. 184) proponen una

serie de estrategias para desarrollar en el aula, las cuales ayudan a potenciar las habilidades argumentativas en la producción escrita de los sujetos, como lo es la conceptualización de qué es la hipótesis, el argumento y los tipos de este último.

Por lo tanto, según la (RAE, 2001), *hipótesis* es la suposición de algo posible o imposible para sacar de ello una consecuencia, y en palabras de (Pipkin & Reynoso, 2010, pág. 179) la *hipótesis* o tesis en un texto argumentativo, es la idea fundamental sobre la cual se reflexiona. Hay dos tipos de hipótesis; la explícita y la implícita; la primera, puede estar al principio o al final del texto, la cual se va presentando por medio de una cadena de argumentos que determinan la hipótesis, la cual coincide con la conclusión. La segunda, es la que el lector crea a partir de las deducciones propias y de lo que el autor propone en las distintas partes del texto pero no lo dice directamente.

En relación al *argumento*, entendido según (Weston, 2005) es el intento de apoyar ciertas opiniones con razones, debe estar compuesto por premisas y una conclusión, en donde las primeras deben ser totalmente diferentes a la conclusión. Explicado con más detalle; las *premisas* son las razones que se ofrecen por medio de las afirmaciones que dan un soporte a la *conclusión*, y esta última es lo que se desea probar o demostrar.

Por otra parte, existen varios tipos de argumentos: de analogía, de autoridad, de causa-efecto y deductivos (Weston, 2005, pág. 6), pero la presente investigación se enfocará en los argumentos de causa-efecto, los deductivos y por analogía. Los *argumentos de causa-efecto*; están compuestos por preguntas que buscan responder sobre qué causa que, también ayudan a reconocer qué o quién causa algo. Además, pueden ayudar a comprender mejor el mundo porque está compuesto habitualmente por una correlación de dos acontecimientos. Los *argumentos deductivos*, permiten crear razones, éstas, son las premisas; de alguna manera

independientes entre sí y dan como resultado una conclusión acertada y coherente, Y los *argumentos por analogía*, establecen una relación de semejanza entre dos situaciones.

2.2.3 Narrativa "cuento de suspenso" para la producción textual argumentativa

El cuento de suspenso pertenece a la categoría de cuento clásico, como lo plantea Zavala, ya que su estructura está conformada por un inicio, un nudo y un desenlace, lo que hace referencia a las características narrativas del texto y con el que se puede estudiar la narrativa conjetural. También, cuenta con el final clásico, entendido de la siguiente manera "el final clásico es epifánico, es decir, resuelve todos los enigmas narrativos planteados a lo largo de la historia. Este tipo de final suele ser sorprendente y a la vez coherente con el resto de la historia". (Zavala, 2016, pág. 7). Esto quiere decir que, *la narrativa* del relato activa los procesos de deducción; en pro de intentar resolver los enigmas propuestos en la historia.

De la misma manera, Corominas, define el cuento como "algo que pasa de ser un acto de relatar historias a enumerar acontecimientos" (Corominas, 1980, pág. 551). Siendo lo que se busca en primera instancia, que los estudiantes aprendan a identificar la secuencialidad de la narrativa de los cuentos de suspenso, para que así, puedan generar inferencias a partir de las cuales propongan premisas, conclusiones e hipótesis dando como resultado final, argumentos sólidos y coherentes en la producción textual.

Como expresa Zavala, el cuento, "aunque cuenta con secuencias lineales también contiene vacíos en donde para poder entenderlo en su totalidad se deben generar inferencias y así, lograr determinar las secuencias lógicas que lleven al correcto desenlace de este. (Zavala, 1994, pág. 2). Lo que evidencia que *la narrativa* de los cuentos de suspenso activa la generación de inferencias, que sirven como paso inicial para la producción textual

argumentativa. Además, como lo menciona Barthes; "la trama de la historia incita a buscar los sucesos y situaciones que resuelvan esa expectativa y que suceda el final epifánico en donde queda en evidencia el misterio pero no sin antes haber generado posibles *hipótesis* sobre este. (Barthes, 1977). Aquí se menciona, la hipótesis, siendo otro elemento constitutivo de la argumentación, ya que, por medio de estas, se da el primer paso para la generación de argumentos.

Adicionalmente, Brewer plantea que el suspenso, se produce gracias a que en la historia se marca un evento inicial cuyo resultado está causalmente ligado con los posibles resultados del mismo. (Brewer, 2016, pág. 50). Es así, como por medio de *la narrativa* se puede determinar *la causa y el efecto* de las acciones de los personajes o eventos presentes en la historia. Puesto que, la narrativa de los cuentos de suspenso requiere capacidad de razonamiento abductivo, con la cual el lector puede generar las hipótesis (Zavala, 2016, pág. 73) citando a Eco, 1993: 27. Igualmente, como lo expone Pierce:

La abducción es algo más que un silogismo; entendido este último como tipo de inferencia ya que constituye una forma de razonamiento junto a la deducción y la inducción, en donde la abducción es el proceso por el cual se forma una hipótesis, y es relevante en el sentido de que es el único modo de inferencia que introduce una nueva idea, siendo fuente de otras hipótesis y en donde lo que busca la hipótesis es explicar la causa de un hecho sorprendente. (Pierce, Abducción, método científico e historia. Un acercamiento al pensamiento de Charles Pierce, 2015, pág. 127)

De esta manera, se expone que el razonamiento abductivo tiene una relación directa con los otros dos tipos de razonamiento; deducción e inducción, ya que las hipótesis

generadas por el razonamiento abductivo, en primera instancia, son contrastadas por medio de la información adquirida deductivamente y en segunda instancia, son comprobadas por medio de la inducción. En palabras de Pierce:

Cuando surgen hechos sorprendentes se busca una explicación, debe ser una proposición tal que lleve a la predicción de los hechos observados, sea como consecuencias necesarias, sea al menos como muy probables en esas circunstancias. Entonces ha de adoptarse una hipótesis que sea plausible y que torne los hechos plausibles. Este paso de adoptar una hipótesis como sugerida por los hechos es lo que llamo abducción. Y agrega, en cuanto la hipótesis ha sido adoptada la primera cosa que hay que hacer es delinear sus consecuencias experimentales necesarias y probables. Este paso es una deducción. El paso siguiente es la verificación de la hipótesis, este tipo de inferencia, comprobar predicciones basadas en una hipótesis mediante experimentos, es la única que está legitimada para ser llamada propiamente inducción. (Pierce, *Abducción, método científico e historia. Un acercamiento al pensamiento de Charles Pierce*, 2015, pág. 15)

Al relacionar razonamiento abductivo con el discurso argumentativo, se evidencia que tiene un rol importante ya que permite darle validez a los argumentos planteados para respaldar las hipótesis propuestas, pues como lo expone Pierce “la dupla de abducción-deducción se relaciona con el requerimiento de la explicación y la racionalización de los hechos y la dupla de abducción-inducción muestra la conexión necesaria que esta explicación debe tener con la experiencia” (Pierce, 2011, pág. 45)

Asimismo, también se puede establecer una relación existente cuando se lee un cuento de suspenso, entre inferir lo que le falta a una historia y argumentar algo a favor de lo inferido, puesto que en el momento en que ocurre esto último, queda expuesto lo inferido a partir de la historia, de este modo, los argumentos fruto de la inferencia realizada, la cual se creó por medio de los razonamientos mencionados (deducción, inducción y abducción) evidencian si hay una relación lógica y coherente con la situación o tema presentes en la historia y En el caso de que los argumentos planteados no respondan al tema propuesto en la historia, el argumento perdería toda validez al carecer de coherencia.

Dicho lo anterior, los cuentos de suspenso poseen lógica y razonamiento y es a partir de allí que los estudiantes van a aprender argumentar. Pues, las características del suspenso narrativo son apropiadas para la generación de hipótesis y de argumentos como lo sugiere Zavala:

En el suspenso narrativo, lo que se suspende es el momento de revelación de la verdad narrativa para el protagonista, quien durante el relato ignora esta verdad, y con frecuencia también ignora que es víctima de un engaño. Se trata de una verdad que determina el sentido de la narración misma, como ocurre con la verdadera identidad de un criminal o la revelación de un secreto de familia o cualquier otra verdad sustancial para la existencia misma de la narración. (Zavala, 2016, pág. 72)

También hay que tener en cuenta que el suspenso narrativo, de acuerdo con Zavala son los recursos que componen al cuento de suspenso, ya que siempre cuenta con la presencia de la sorpresa narrativa; entendida esta última como algo que el narrador sabe pero que el lector desconoce, y esto da paso a la Fórmula de la

Sorpresa, la cual se da la siguiente manera: "El narrador sabe algo que el lector no sabe, El lector puede saber que algo va a ocurrir, pero ignora que será o cuando va ocurrir. El lector será sorprendido por el narrador (o la instancia narrativa en general) (Zavala, 2016, pág. 4)

Planteado lo anterior, según Zavala, "En el suspenso producido como resultado del misterio, el espectador sabe que hay un secreto, aunque ignora la solución. Ello atrae la curiosidad del lector" (Zavala, sin fecha, pág. 2) y este es la principal característica del cuento de suspenso que favorece la escritura argumentativa, ya que al momento en el que el lector no sabe cuál es la solución a la problemática planteada, y no sabe tampoco si será revelada, intentara dar solución a la misma y para ello debe iniciar un proceso de deducción para la generación de inferencias, de hipótesis, y a su vez, pensar en los argumentos que sustenten la solución que proponen.

Capítulo III: Diseño metodológico

3.1 Enfoque y tipo de investigación.

El enfoque es cualitativo, ya que pertenece al enfoque socio-crítico, el cual, tiene como objetivo centrarse en las prácticas que realizan los sujetos, pues se interactúa con ellos buscando responder preguntas que se han planteado a partir de la relación con ellos mismos, de la cual también salen datos descriptivos ya sean orales o escritos. El objetivo de la investigación cualitativa es el de proporcionar una metodología de investigación que permita comprender el complejo mundo de la experiencia vivida desde el punto de vista de las personas que la viven así lo afirman (Taylor & Bogdan, 1984). Es por lo anterior que esta investigación es cualitativa, pues se hace una observación de las estudiantes en un contexto natural y se está en contacto con ellas al momento de observar como también cuando se les realiza la encuesta y la prueba.

Igualmente, se fundamenta en la investigación-acción pues se busca mejorar la habilidad argumentativa en producción textual de las estudiantes a partir de una propuesta de intervención pedagógica pues como propone Elliot, "intervenir contempla la investigación por medio de la acción, con el fin de generar un cambio mejoras en situaciones determinadas". (Elliot, 1994) Por lo tanto, este enfoque es el indicado, ya que lo que se busca es que por medio de acciones y de un trabajo social se resuelva una problemática respecto a la producción escrita argumentativa, la cual fue previamente diagnosticada.

La investigación-acción se desarrolla en cuatro fases, como lo declara (Lewin, 2010) observación, planificación, acción y evaluación de la acción. En la primera fase, se hace un diagnóstico para localizar una necesidad en la población, la segunda y tercera fase es la

planeación, ejecución y desarrollo de estrategias en un plan de acción para resolver la necesidad descubierta, y finalmente, una reflexión e interpretación de los resultados.

3.2 Unidad de Análisis y Matriz Categorical

3.2.1 Unidad de análisis

La argumentación escrita

Como se ha mencionado en párrafos anteriores, la argumentación escrita es una de las falencias que se presentan actualmente en las aulas de clase del sistema educativo actual, esto es debido a que en las instituciones educativas, las actividades para el desarrollo de habilidades argumentativas, no ha sido el adecuado; pues como se ha demostrado para poder llevar a cabo una tarea de escritura enfocada en la argumentación, se debe trabajar con los estudiantes y con antelación una serie de actividades que ayuden a desarrollar las habilidades argumentativas. Estas actividades deben estar enfocadas tanto en la lectura como en la escritura. Tal y como asegura Bassart "Para leer y redactar un documento escrito, es necesario tener conocimientos sobre temáticas parecidas para poder organizar la información que se tiene de una manera coherente". (Bassart, 1995, pág. 42)

Es por esto que es de vital importancia analizar los procesos de producción escrita como también fomentar la implementación de estrategias que ayuden a mejorar la comprensión lectora, en los niveles que la componen.

3.2.2 Matriz Categorical

Unidad de Análisis	Categoría	Subcategoría	Indicadores de Logro	Autores
textos argumentativos	Producción textual	Planificación	-Realiza búsqueda y selección de información acerca de la temática a tratar (lluvia de ideas) -Selecciona la información útil para la producción textual a partir del tema proporcionado -Relee lo que ha escrito teniendo en cuenta aspectos de coherencia y corrige si es necesario.	Hayes y Flower (1981)
		Producción		
Revisión				
textos argumentativos	Producción textual argumentativa	Inferencias	-Deduce información en secuencias lógicas	Piaget (1967)
		Premisas	-Reconoce premisas a partir de la situación planteada	Bassart (1995)
		Conclusiones	-Propone conclusiones a partir de situaciones y temas	Weston (1992)
		Argumentos	-Expresa ideas propias -Sustenta su punto de vista	Pipkin y Reynoso (2010) Solé (1987)
Producción de	Narrativa "Cuentos de suspenso" para la producción argumentativa	Características narrativas	-Identifica características formales del texto (inicio, nudo, desenlace) -Reconoce tema y relación con el contenido.	Joan Corominas (1945) Brewer (1996)
Hipótesis		-Realiza suposiciones teniendo en cuenta la temática -Elabora un plan textual jerarquizando la información que ha obtenido por medio de los hechos propuestos en el texto.	Barthes (1997)	
Secuencialidad de sucesos				
Causa/Efecto		-Identifica la situación inicial y las posibles consecuencias de la misma a través de interpretaciones.	Zavala (1994)	
Deducción		-Produce versiones narrativas por medio de conjeturas.		

En la matriz categorial, se establecieron tres categorías de análisis, las cuales se exponen a continuación; la primera es, *producción escrita* definida por (Hayes & Flower, 1980, págs. 5-6) como un proceso cognitivo que se divide en tres partes; planeación, producción y revisión. La segunda, refiere a *producción textual argumentativa* (Pipkin & Reynoso, 2010) la cual "tiene como finalidad influir en las representaciones, opiniones, actitudes, o comportamientos del lector en donde el enunciador intentará hacer aceptable, creíble, una conclusión apoyándose en diversos datos, razones o argumentos, y estos últimos afirman o refutan una proposición" (Pipkin & Reynoso, 2010, pág. 78) .

Por consiguiente, se tendrá en cuenta el cuerpo argumentativo o componentes del argumento y sus tipos propuestos por (Pipkin & Reynoso, 2010, pág. 180) y (Weston, 2005, pág. 6). La tercera, *narrativa "cuentos de suspenso" para la producción argumentativa*; mencionado lo anterior, el cuento de suspenso, como herramienta puede permitir el desarrollo de la argumentación. Pues Brewer plantea que el suspenso, se produce gracias a que en la historia se marca un evento inicial cuyo resultado está causalmente ligado con los posibles resultados del mismo. (Brewer, 2016, pág. 50). A demás, se propone porque esta tipología textual requiere capacidad de razonamiento abductivo, con la cual el lector puede generar las hipótesis (Zavala, 2016, pág. 73) citando a Eco, 1993: 27. Es así que se toma el cuento de suspenso como una narración de hechos secuenciales y con diferentes consecuencias de la misma. Ese tipo de narrativa es la que ayuda a potenciar el pensamiento de abstracción que menciona (Piaget, 1967) en la etapa de las operaciones formales.

3.3 Técnicas e instrumentos

De acuerdo con Niño, quien define técnicas de investigación como “la expresión operativa del diseño de investigación y que especifica concretamente como se hizo la investigación. Estas técnicas se clasifican dependiendo la información que contengan, es decir si la información es primaria o secundaria, la primaria es la observación, la entrevista o la encuesta” (Niño Rojas, 2011).

Por lo tanto este proyecto realizó la observación, para tener un contacto directo con los sujetos de estudio y lo que sucede alrededor de estos. La encuesta, da toda la información referente a condiciones económicas, familiares, sociales, políticas y culturales. También se utilizó la encuesta para conocer las opiniones, gustos y preferencias de las estudiantes frente a la clase de español. Así mismo, se aplicó una prueba diagnóstico con el fin de conocer las habilidades de las niñas en producción textual enfocada en la argumentación.

3.3.1 El diario de campo

Según Bonilla y Rodríguez “el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil al investigador pues en este se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo” (Bonilla & Rrodriguez, 1997) .Este instrumento permite sistematizar las experiencias observadas para después analizar los resultados. Registrando los hechos más importantes que den cuenta del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para este caso, desarrollaremos una metodología en la que las frases que digan los estudiantes serán muy importantes para la investigación.

3.3.2 La encuesta

La encuesta es una búsqueda sistemática de información en la que el investigador pregunta a los investigados sobre los datos que desea obtener, y posteriormente reúne estos datos individuales para obtener durante la evaluación datos agregados. Con la encuesta se trata de "obtener, de manera sistemática y ordenada, información sobre las variables que intervienen en una investigación, y esto sobre una población o muestra determinada. Esta información hace referencia a lo que las personas son, hacen, piensan, opinan, sienten, esperan, desean, quieren u odian, aprueban o desaprueban, o los motivos de sus actos, opiniones y actitudes" (Visauta, 1989)

3.3.3 La prueba diagnóstica

La prueba diagnóstica es un instrumento que permite identificar el desarrollo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes tal y como lo difiere el Ministerio de Educación y los instrumentos de recolección fueron diarios de campo, que se utilizaron para recoger información de las diferentes situaciones que se pueden presentar en el aula. (MEN, 1998)

3.4 Consideraciones éticas de la investigación

Reunir la información que aparece en la presente investigación, requería de datos por parte de las estudiantes del grado 703 que participaron en el desarrollo de la propuesta pedagógica. Para ello, se contó con el permiso del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, y la firma de un consentimiento por parte de los acudientes de las niñas participantes con el cual se permitía utilizar la información con fines académicos, velando por la privacidad y el buen uso de la misma. Asimismo se respetó la decisión de quienes no desearon que las niñas colaboran en la realización del proyecto. (Ver anexo 17)

Capítulo IV: Propuesta de intervención

4.1. Enfoque pedagógico

El presente proyecto se desarrolló desde el enfoque constructivista, entendido este desde la mirada de Ausubel, como el aprendizaje que se da por medio de actividades en donde se exponen los contenidos a aprender sin dejar de lado los intereses de los estudiantes, para que sea un aprendizaje significativo y no memorístico, de esta manera se logra que los nuevos conocimientos se adhieran a la estructura cognitiva del estudiante y puedan establecer una relación entre conocimientos previos. (Ausubel, 1976, pág. 2). Este modelo resulta pertinente porque expone el aprendizaje como un proceso progresivo que parte de los conocimientos que ya tiene el sujeto, lo que facilita adquirir de los nuevos.

4.2. Descripción propuesta de intervención pedagógica

La propuesta de intervención está fundamentada en la lectura de cuentos de suspenso y su incidencia en la producción textual argumentativa de las estudiantes de grado 703. Se organizó en dos fases, que se llevaron a cabo de manera simultánea por medio de talleres de lectura y escritura. La primera fase: consistió en identificar los procesos de producción escrita de las niñas, cuando van a realizar una producción textual, La segunda: se encaminó en realizar un acercamiento hacia los componentes de la argumentación, es decir; los conceptos que la conforman, la estructura del argumento y tres de sus tipos (argumentos deductivos, de causa y por analogía), la información se presentará de manera jerarquizada a través de la lectura de cuentos de suspenso.

4.3. Propuesta de intervención pedagógica

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA				
FASE I Producción Textual	TEMA	ACTIVIDAD	RECURSOS	INDICADORES DE LOGRO
	El cuento	Taller conocimientos previos acerca del cuento	Cuentos " Los tres pelos del diablo" de los Hermanos Grimm	Identificar las nociones de las estudiantes sobre el cuento, situación y personajes.
	El suspenso	Lluvia de ideas sobre el conocimiento del suspenso	Cuento de suspenso "La máscara de la muerte roja" de Edgar Allan Poe	Identificar las nociones de las estudiantes sobre el cuento de suspenso e identificar tema
	El cuento de suspenso	Taller de lectura	Cuento de suspenso "Miriam" de Truman Capote	Identificar las características del cuento de suspenso
	Inferencia	Taller de lectura inferencial	Cuento de suspenso "Bartleby, el escribiente" de Herman Melville en desorden	Identificar la secuencia lógica del cuento y deducir el título.
	Premisa	Taller de escritura	Cuento de suspenso "Miriam" de Truman Capote	Identificar las premisas del cuento
FASE II Producción Textual Argumentativa	Conclusión	Taller de lectura y escritura	Cuento de suspenso "Miriam" de Truman Capote	Identificar la conclusión del cuento.
	Hipótesis	Taller de conocimientos acerca de la hipótesis	Cuento de suspenso "Bartleby, el escribiente" de Herman Melville	Identificar las nociones de las estudiantes sobre la hipótesis Exponer situaciones de causa-efecto
	Hipótesis y sus tipos	Taller de lectura	Cuento de suspenso "Bartleby, el escribiente" de Herman Melville	Definir de manera inductiva y deductiva este concepto y sus tipos
	Argumento	Lluvia de ideas de conocimientos acerca del argumento	Cuento de suspenso "Bartleby, el escribiente" de Herman Melville	Identificar situación, personajes y los conceptos vistos.

4.4 Fases desarrolladas

Con la intención de dar cumplimiento a lo planteado, la propuesta de intervención pedagógica responde a las fases de observación, planificación, acción y reflexión de la investigación-acción, en su proceso de desarrollo e implementación. De la misma manera esta propuesta estuvo compuesta por talleres de lectoescritura en donde se incorporó la lectura de cuentos de suspenso como herramienta para proporcionar los conceptos propios de la argumentación y desarrollar los procesos de producción textual argumentativa de las estudiantes. Dichos talleres, estuvieron divididos cada uno en tres fases: calentamiento, comprensión lectora y producción textual y producción argumentativa, las cuales se explicaran a continuación.

Fase de calentamiento: el objetivo de esta fase era activar los conocimientos previos de las estudiantes, a través de preguntas que buscaban identificar los conceptos conocidos por ellas, relacionados con la estructura narrativa del cuento, como también indagar si conocían las características de ésta. Al mismo tiempo, se les presentó los conceptos constitutivos de la argumentación, tipos de hipótesis y de argumentos. Esta exposición de conceptos a lo largo de la propuesta buscó reforzar los conocimientos que ya tenían sobre estos o darlos a conocer en caso de que no los conocieran.

Fase de comprensión lectora y producción textual: el propósito de la presente fase fue fomentar el desarrollo tanto de los niveles de comprensión lectora como de los procesos de producción escrita de las estudiantes, los cuales, se podían fortalecer a través de la lectura de cuentos de suspenso y posteriormente realizando una tarea de escritura enfocada en responder preguntas centradas en los tres niveles de lectura, de esta manera se pudieron identificar y

promover los niveles de comprensión lectora como también determinar y potenciar los procesos de producción escrita.

Fase de producción argumentativa: la meta de esta fase, se centró en la producción de textos argumentativos, utilizando como herramienta, la narrativa de los cuentos de suspenso. De manera que, a partir de la lectura de cuentos de suspenso, de tomar apartados y ejemplos de estos, pudieran identificar, definir, proponer y aplicar los conceptos planteados en la fase de calentamiento en sus propios escritos. Posteriormente, debían argumentar porqué consideraban que el apartado o ejemplo seleccionado, cumplía con lo propuesto en el concepto a trabajar.

4.5 Cronograma de fases según la investigación-acción

Fases de investigación	2019						2020							
	08	09	10	11	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11
Fase 1 Observación														
Fase 2 Planificación														
*Encuesta														
*Prueba Diagnóstico														
*Diseño de propuesta Intervención pedagógica														
Fase 3 Acción														
*Implementación propuesta de intervención pedagógica														
Fase 4 Reflexión														
*Resultados de propuesta de intervención pedagógica														

Capítulo V: Análisis de resultados

5.1 Análisis de la información

Para empezar, es importante señalar que este proceso tuvo un cambio significativo, debido a que la implementación de la propuesta de intervención pedagógica fue pensada para realizarse de manera presencial. Sin embargo, tuvo que realizarse virtualmente, en donde el curso 703 del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, estaba compuesto por 35 estudiantes, y finalmente se recibió evidencia de 13.

Señalado lo anterior, para conocer el resultado y analizar de manera organizada los datos, se triangularon los datos recolectados, entendiendo la triangulación como “La acción de reunión y cruce dialectico de toda información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación”. (Cisterna, 2005, pág. 68).

De este modo el presente análisis de resultados se trabajó con base en la triangulación de conceptos provenientes del marco teórico, expresados en categorías y subcategorías, considerando en estas últimas, los indicadores en el área de lenguaje para grado séptimo decretados por el Ministerio de Educación Nacional en (MEN, 2006, pág. 36), los escritos de las estudiantes expuestos en los talleres desarrollados y criterios a partir de las categorías propuestas en la matriz categorial, los cuales corresponden a cuatro niveles: inicial, medio, intermedio y avanzado (Ver anexo 18) y en donde se expone el progreso de las estudiantes individualmente con cada uno de los talleres (Ver anexo 19).

Los resultados de la implementación de la intervención se analizaron a partir de las siguientes categorías (*producción textual, producción textual argumentativa y la narrativa "cuentos de suspenso" como herramienta para producción textual argumentativa*) y las subcategorías (*planificación, producción, revisión, inferencias, premisas, conclusiones, argumentos, características narrativas, hipótesis, secuencialidad de sucesos, causa-efecto, deducción*), como eje conductor para identificar la incidencia de la lectura de cuentos de suspenso como herramienta para desarrollar los procesos de producción textual argumentativa. La propuesta se desarrolló en dos fases (producción textual y producción textual argumentativa) en donde las fases se abordaron de manera simultánea.

5.1. Análisis categoría producción textual y subcategorías planificación-producción-revisión

A partir de los resultados arrojados de la prueba diagnóstico, (ver delimitación del problema y prueba (Ver anexo 10) de donde se pudo establecer que las estudiantes tenían dificultades al momento de realizar tareas de escritura, puesto que no tenían en consideración elementos clave como; el título, situaciones, temas y personajes, además, que sus escritos no guardaban relación con la situación planteada en el texto o con el objetivo que se les proponía.

Se puede asegurar que luego de la implementación de los talleres, en *la categoría producción textual y subcategorías planificación, producción, revisión* mejoró significativamente; pues como se mostrará a lo largo del análisis, a medida que las niñas iban desarrollando los talleres basados en la lectura de cuentos de suspenso y con la contribución de la pregunta como estrategia de comprensión lectora, la cual se tiene en cuenta en cada uno

de los talleres. Su producción textual iba cumpliendo con los objetivos establecidos ya que se efectuaban los tres procesos para dicha producción.

Para dar inicio, en el desarrollo del *taller 1*, se observó que las estudiantes, siguieron instrucciones, por las que comprendieron el ejercicio a realizar. Sin embargo, al momento de llevar a cabo su producción escrita, tuvieron dificultades para organizar y escribir sus ideas de manera coherente (Ver figuras 1,2 y 3).

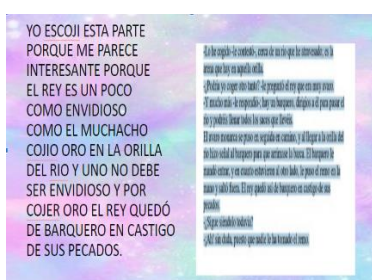


Figura 1



Figura 2



Figura 3

Cabe resaltar, que el objetivo del taller era identificar la noción de cuento por parte de las estudiantes, que ellas reconocieran los personajes y el tema del cuento de suspenso "Los tres pelos de oro del diablo" de los Hermanos Grimm. Lo hallado fue que las niñas, si identificaron el tema y los personajes, como también pudieron manifestar su noción de cuento, igualmente se apropiaron de los conceptos que se les proporciono sobre la estructura de éste. También se pudieron identificar los procesos de producción escrita y de qué manera los realizaron.

El proceso de *planificación* lo efectuaron a través de la lluvia de ideas, pero al momento de realizar el proceso de *producción*, tuvieron dificultades pues no lograron elegir el tema o información útil para enfocar su escrito, por lo que se reflejan ideas sueltas, dando como resultado un texto que no tiene coherencia pues no hay relación entre éstas. En cuanto al

proceso de *revisión*, es un proceso que las niñas no realizan, por consiguiente, escriben de manera repetitiva e incoherente, comenten faltas de ortografía u omiten palabras.

Tal y como lo refieren (Flower & Hayes, 1981, pág. 6) cuando hablan de las características de cada uno de los componentes que conforman los procesos producción escrita. Lo mencionado anteriormente, también refleja que en términos de producción textual argumentativa, las niñas presentan falencias por las que no pueden realizar una producción enfocada en la argumentación de manera exitosa. De igual forma, ocurrió con el *taller 2*, cuyo objetivo era conocer la noción de cuento de suspenso, y la identificación del tema en el cuento de suspenso "La máscara de la muerte roja" de Edgar Allan Poe (Ver figuras 4 y 5)

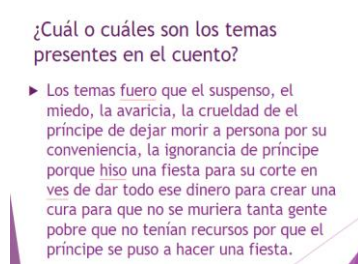


Figura 4

¿ Porque elegí esa parte?

Elegí esa parte, por que me parece que esa parte refleja lo que en realidad se trata un cuento de suspenso, y no me refiero a que solo esta parte se acople más a lo que es un cuento de suspenso, sino que me refiero a que a mi parecer esta parte refleja y se acopla un poco más al tema de suspenso, terror y horror como dice el pedazo, ya que es la aparición de el personaje principal, y era algo que estaba esperando desde el inicio del cuento ya que era algo que impactara mucho por ser el suspenso del cuento saber si iba a aparecer o no pero los otros no se quedan afuera lo que más me impactó fue ese silencio al llegar la máscara de la muerte roja.

Figura 5

Se observó que las estudiantes comprendieron el ejercicio a desarrollar, pero continuaron teniendo dificultades al momento de la producción del texto, ya que pudieron identificar los temas y también manifestar su noción de cuento de suspenso, aunque al momento de expresarlo de manera escrita, presentaron varias ideas de manera repetitiva, no lograron relacionarlas de manera coherente y no lo notaron porque no realizaron un proceso de sus propias producciones textuales.

Con respecto al *taller 3*, en donde el objetivo era identificar las características del cuento de suspenso propuestas por (Zavala, 2016, pág. 4) en el cuento de suspenso "Miriam" de Truman Capote. (Ver figuras 6 y 7)

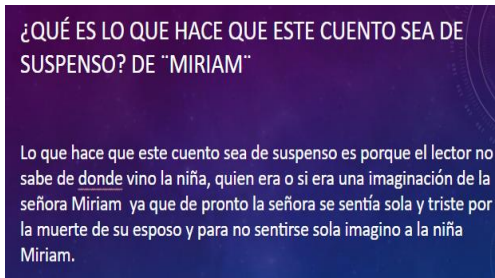


Figura 6

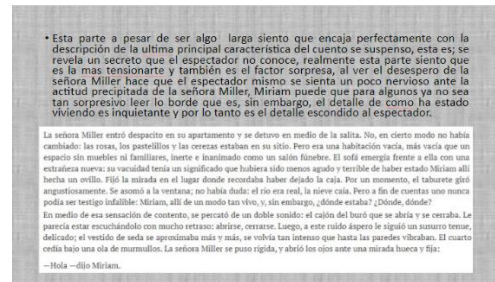


Figura 7

Siendo esta la tercera sesión, se evidenció que las niñas si identificaron las características del cuento de suspenso presentadas y se reveló una mejoría en sus producciones textuales, porque se hizo una serie de peticiones para el desarrollo del taller. Siguiendo en orden los procesos de producción textual planteados por (Flower & Hayes, 1981, pág. 6) se solicitó a las estudiantes que para el desarrollo del taller, identificaran las ideas de las que querían hablar, que eligieran una sola idea o característica, que escribieran sobre ella y que además, una vez terminaran de escribir, revisaran su escrito para que así pudieran verificar si allí estaba reflejado lo que querían comunicar o si debían corregirlo.

En relación con eso, se les pidió que al momento de explicar sus respuestas intentaran ser más concretas y dieran respuestas que respondieran a su propuesta, ya que cuando se les pedía explicaciones o argumentos de sus respuestas, ellas daban descripciones, como lo reflejan las figuras. Para conseguir que fueran claras, se les dio ejemplos de cómo podían ser más precisas y se les dejó como tarea investigar sobre el uso de la coma, el punto, y el punto y coma para que los empezaran a incluir en sus escritos.

Dicho lo anterior, se puede decir que los resultados obtenidos en esta primera categoría; *producción textual* se ubican en el nivel inicial de los criterios establecidos a partir de las categorías propuestas en la matriz categorial, ya que las estudiantes identificaron, definieron y recordaron los diferentes conceptos, estructura, narrativa y características del cuento y los cuentos de suspenso. También se puede afirmar que se reforzó el nivel de lectura literal por medio de la lectura de cuentos de suspenso y al mismo tiempo se empezaron a estimular los niveles de lectura inferencial y crítico.

5.2. Análisis categoría producción textual argumentativa y subcategorías inferencias-premisas-conclusiones-argumentos

En este sentido, en la *categoría Producción textual argumentativa y subcategorías inferencias-premisas-argumentos*, se evidenció que los niveles de lectura inferencial y crítico pueden ser fomentados, desarrollados y fortalecidos por medio de la lectura de cuentos de suspenso. En este caso, la razón por la que los cuentos de suspenso fueron elegidos como herramienta pedagógica para desarrollar los procesos de producción textual argumentativa, fue porque en la encuesta (Ver anexo 11) las niñas manifestaron gusto por este tipo de texto y de género literario. Así que, teniendo en cuenta la teoría del aprendizaje significativo de (Ausubel, 1976, pág. 2) en la cual expresa que se debe partir de los intereses de los estudiantes, ya que eso significa que cuentan con un conocimiento previo sobre el objeto de interés y es desde allí, desde donde se debe construir el nuevo conocimiento y en ese marco, Bassart expone que:

Para leer y redactar un documento escrito, es necesario tener conocimientos sobre temáticas parecidas para poder organizar la información que se tiene de una manera coherente, ya que la estructura del texto es lo que podrá ponerlo en la categoría *tipo*

de texto, los cuales están categorizados como explicativo, expositivo, narrativo, argumentativo". (Bassart, 1995, pág. 42).

Es importante señalar que también fue tenido en cuenta, por la estructura narrativa que compone al cuento de suspenso, pues como propone Zavala, "aunque la narrativa del cuento de suspenso cuenta con secuencias lineales, también contiene vacíos en donde para poder entenderlo en su totalidad se deben generar inferencias y así lograr determinar las secuencias lógicas que lleven al correcto desenlace del mismo". (Zavala, 1994, pág. 2).

A partir de lo ya mencionado, en el taller 4, enfocado en la inferencia, el cual tuvo como objetivo identificar la secuencia lógica del cuento de suspenso "Bartleby, el escribiente" de Herman Melville. Para esto, se les entregó a las estudiantes las primeras seis páginas del cuento con los párrafos en desorden y sin título. Para el desarrollo del taller se les presentó imágenes con explicaciones explícitas del concepto de inferencia y se les sugirió explicar sus respuestas de manera precisa y dando ejemplos. Los hallazgos fueron que las niñas lograron hacer inferencias relacionadas con la situación planteada en el texto y ofrecen explicaciones de porqué consideran que su título es apropiado para el cuento (Ver figuras 8 y 9)

¿Por qué piensas que ese es un buen título para ese cuento?

- Pienso que es un buen título, ya que da curiosidad y no es tan fácil saber de que se basa el cuento, además los títulos son muy importantes ya que son la puerta de cualquier relato. Entonces si el título dice: la vaca corre con sus amigos, sabremos que se trata de una vaca corriendo y no hay ese sentimiento de curiosidad; por eso siento que el título " el rincón de bartebly" no es tan revelador pero si da inquietud.



Figura 8

Figura 9

Como se puede observar en las figuras 8 y 9, las estudiantes activaron sus conocimientos previos, ya que hablan de las lecturas realizadas en el pasado, mencionan conceptos trabajados en sesiones anteriores, presentan las estrategias que realizaron para darle un orden

al cuento, y las ideas contenidas en su producción escrita, tienen características argumentativas porque las presentan de manera organizada y coherente, a la vez que manifiestan su opinión y dan ejemplos para reforzar su punto de vista. Y esto en palabras de Trujillo es la argumentación, pues su concepción sobre este concepto es la siguiente: " es una forma de comunicación cuyas técnicas discursivas permiten convertir un punto de vista débil en una perspectiva fuerte. Un discurso puede dar la vuelta a otro discurso, las palabras permiten hacer y deshacer posiciones". (Trujillo, 2001, pág. 150). Así mismo, se observa en el taller 5, centrado en *la premisa*, con lo que se pretendía que las estudiantes se apropiaran del concepto de premisa a partir de la lectura del cuento de suspenso "Miriam" de Truman Capote.

PREMISA DEL CUENTO DE MIRIAM

MIRIAM SUFRE POR LA PERDIDA DE SU ESPOSO POR LA CUAL CAE EN UNA TIPO DEPRECIACION QUE NO LA DEJA TRANQUILA A LO CUAL ELLA EMPIEZA A IMAGINAR UNA NIÑA COMO ELLA SI NO QUE CON DIFERENTES RASGOS FISICOS Y MENTALIDAD MAS MADURA

Figura 10



Figura 11

Para el desarrollo del taller, se les preguntó qué pensaban que era una premisa, después se les presentó el concepto con ejemplos. Los resultados hallados evidencian que si hubo una apropiación del concepto, las estudiantes identificaron la premisa a partir la lectura del cuento y dan explicaciones coherentes de por qué consideran que lo es (Ver figuras 10 y 11). Así como lo asegura Weston, cuando se refiere a este concepto "Las premisas son las razones que se ofrecen por medio de las afirmaciones (Weston, 2005, pág. 6). En el taller 6, encaminado en presentar el concepto de *conclusión*, cuyo objetivo era que las niñas identificaran dicho concepto en el cuento de suspenso "Miriam" de Truman Capote como se puede observar, las

niñas ya tenían las premisas sobre el cuento, las cuales realizaron en la sesión anterior y en esta sesión pudieron identificar si esas premisas que habían elegido les daba como resultado una conclusión apropiada y coherente. Para el desarrollo del taller se les presentó imágenes con la explicación y ejemplos del concepto. Como se puede notar, las estudiantes después de establecer las premisas del cuento pudieron crear una la conclusión de manera clara, coherente y exponiendo la temática del cuento para la producción de la misma. (Ver figuras 12 y 13)



Figura 12

CONCLUSIÓN DE “MIRIAM”

La conclusión de Miriam es que sufre de alucinaciones a causa de la soledad y perdida de su esposo, ya que a ella le afecta mucho la soledad, a demás a la llegada de Miriam la hace caer en cuenta de esta sola y eso la pone muy mal y mas enferma. Ya que esto la lleva a la depresión y alucinaciones para no sentir la soledad que tanto la perturbaba, por eso ella crea a Miriam una niña que la acompaña en su soledad para soportar sus crisis y sufrimientos por la muerte de su esposo contando también con su soledad.

Figura 13

Así, como lo propone Weston, en lo que concierne a la conclusión: Las premisas son las razones que se ofrecen por medio de las afirmaciones que dan un soporte a la conclusión, y esta última es lo que se desea probar o demostrar”. (Weston, 2005, pág. 6). De este modo, se pudo identificar si las premisas propuestas eran válidas o no para generar su conclusión.

En lo que respecta al *taller 7*, el cual no estaba estipulado en la propuesta de intervención pedagógica, pero que tuvo lugar en función de responder a las necesidades educativas de las estudiantes. Se realizó un cuestionario de 10 preguntas en donde se evidenciaban los conceptos vistos hasta el momento, y se hizo una serie de preguntas para conocer la percepción de las estudiantes en cuanto a las actividades que se estaban realizando en la clase de español. (Ver figuras 14,15, 16, 17 y 18)

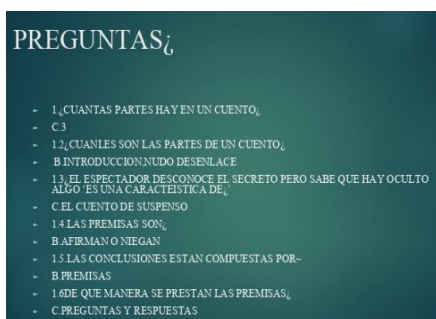


Figura 14

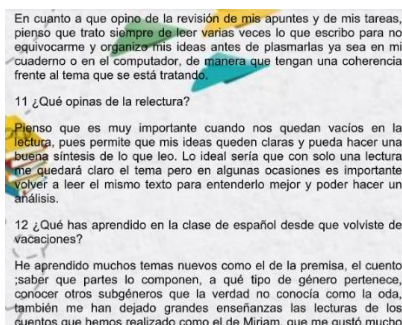


Figura 15

QUE OPINAS DE LA RELECTURA

► PUES ME PARECE CHEVERE PORQUE UNO PUDE LEERLO MIL VECES PAR UNO PODER ENTENDER Y ACLARAR DUDAS INTERNAMENTE Y SABER EL PORQUE DE TODO

Figura 16

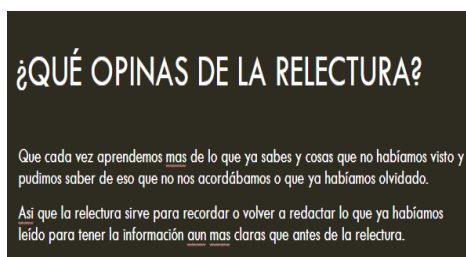


Figura 17

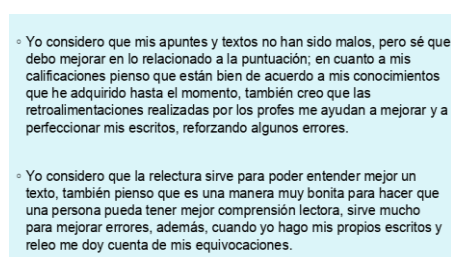


Figura 18

En este aspecto, se pudo establecer que las estudiantes habían interiorizado los conceptos presentados, tuvieron en cuenta las sugerencias realizadas en las retroalimentaciones y que han mejorado en sus escritos, porque reconocieron los beneficios de la relectura como estrategia para el mejoramiento de la comprensión lectora. Igualmente, reconocieron que la revisión de sus propios escritos era útil tanto para la producción textual como para tareas de escritura enfocadas en la argumentación.

A partir de lo dicho a lo largo del análisis de esta segunda categoría, *producción textual argumentativa*, se puede afirmar que los logros alcanzados, se ubican en los niveles medio e intermedio de los criterios establecidos a partir de las categorías propuestas en la matriz categorial, debido a que las estudiantes describieron los cuentos de suspenso y sus características, clasificaron información útil para sus producciones textuales, relacionaron

información proporcionada en secuencias lógicas como también nombraron el concepto y las características del cuento de suspenso en sus escritos, analizaron las situaciones presentes en los cuentos de suspenso, expresaron sus puntos de vista y los sustentaron por medio de ejemplos, los cuales son elementos importantes para llevar a cabo producciones escritas enfocadas en la argumentación.

5.3. Análisis categoría narrativa "cuentos de suspenso" para la producción textual argumentativa y subcategorías características narrativas-hipótesis-secuencialidad de sucesos- causa/efecto-deducción.

Así, con relación a la categoría narrativa "cuentos de suspenso" como herramienta para la producción textual argumentativa y subcategorías *características narrativas-hipótesis-secuencialidad de sucesos-causa/ efecto*, se puede afirmar que la narrativa de la que están compuestos los cuentos de suspenso incide a favor de los procesos de producción textual argumentativa como se pondrá de manifiesto a continuación.

Como indica Zavala, "En el suspenso producido como resultado del misterio, el espectador sabe que hay un secreto, aunque ignora la solución. Ello atrae la curiosidad del lector" (Zavala, sin fecha, pág. 2) y este es el recurso principal que ofrece la narrativa del cuento de suspenso y que resulta útil para trabajar la escritura argumentativa, porque en el momento que las estudiantes supieron que había una problemática pero no sabían cómo solucionarla y tampoco sabían si sería revelada su solución a lo largo del relato, ellas intentaron solucionarla, para lo cual ellas iniciaron un proceso de generación: de inferencias, de relaciones de causa-efecto, de relacionar información en secuencias lógicas, de deducción y degeneración de hipótesis, lo que les exigía también pensar en argumentos que respaldaran la solución que presentaban.

En consecuencia a lo expuesto, en el *taller 8*, enfocado en *las características narrativas del texto* aunque no figuraba en la propuesta de intervención pedagógica, se realizó durante la sesión para repasar sobre temas estructurales y componentes del cuento de suspenso. Se encontró que las niñas a este punto ya tenían totalmente claras sus partes constitutivas y la característica de cada una. Lo que se buscaba era tener claro si conservaban elementos fundamentales sobre las características del cuento presentados en las primeras sesiones y el resultado fue que las niñas habían aprendido y tenían clara la estructura del cuento y podían definir cada una de sus partes. (Ver figuras 19 y 20)

¿Cuáles son las partes de el cuento?

- Las partes de un cuento son:
- El comienzo, es donde empiezan a parecer los personajes de la historia o cuento.
- El nudo, es donde comienzan a suceder los problemas centrales de la historia.
- El desenlace, es donde ya todo estuvo solucionado y se lleva a cabo el fin de la historia o cuento.

¿Cuáles son las características del cuento de suspenso?

Las características de un cuento de suspenso son las siguientes

- Cuando el espectador conoce el secreto de la historia, pero el personaje no
- Cuando en el momento del misterio que da cuando el espectador no conoce el secreto, pero sabe que hay algo oculto
- Cuando está en el momento que el espectador no sabe que hay un secreto hasta que este inesperadamente se revela ahí es donde tenemos un momento llamado sorpresa

Figura 19

Figura 20

Y partiendo de que el cuento de suspenso, pertenece a la categoría de cuento clásico como lo plantea Zavala, ya que su estructura está conformada por un inicio, un nudo y un desenlace, y con el que se puede estudiar la narrativa conjetural, además que cuenta con el final clásico, entendido de la siguiente manera "el final clásico es epifánico, es decir, resuelve todos los enigmas narrativos planteados a lo largo de la historia. Este tipo de final suele ser sorpresivo y a la vez coherente con el resto de la historia". (Zavala, 2016, pág. 7). Al finalizar la sesión se dejó como tarea hacer fichas bibliográficas sobre los conceptos vistos e investigar sobre conectores.

En el taller 9, se tenía como meta identificar la *hipótesis* y elementos de *causa-efecto*; por medio de la lectura del cuento de suspenso "Bartleby, el escribiente" de Herman Melville. Inicialmente se les preguntó a las estudiantes qué entendían por hipótesis, luego se les explicó el concepto con definición y ejemplos. Los hallazgos fueron que las niñas pudieron crear hipótesis coherentes en donde se evidenciaban razones de causa y efecto a partir de la lectura y teniendo en cuenta la problemática planteada, las situaciones, los personajes, el comportamiento y las emociones de estos últimos. (Ver figuras 21 y 22)

LEE EL CUENTO Y EXPLICA UNA HIPOTESIS DEL CUENTO

- Lo que trata de decir el cuento sobre Bartleby es que él siempre por decirlo así con sus reglas se resiste a hacer lo mismo de siempre, pero no sabe muy bien de cómo hacerlo de otra manera. Bartleby no propone nada es la pura resistencia, es como la negación de lo que le podría gustar a un emprendedor.
- Bartleby quiere hacer cosas diferentes que lo mismo de siempre por eso es que a veces deja de hacer cosas normales por hacer las así manera, por no resolver sus dudas era por hacer lo que no se le dice y hacer lo que siempre hace que es leer, o escribir, él no quiere ir por lo mismo de siempre él quiere hacer algo diferente de lo normal, pero no sabe que puede hacer, se resiste a lo que siempre tiene que hacer.

Figura 21

Mi explicación.

- Mi teoría es y si Bartleby no era una persona sino un alma en pena ya que cómo dice el cuento, él era un poco extraño y anormal. Pero lo que más me pone a pensar es en que a causa de su repentino despido de su anterior empleo habría enloquecido y pudiera haber atentado contra su propia vida, pero para intentar revivir su mejor pasatiempo cómo lo era su trabajo y se cruzó por la empresa de nuestro protagonista, cuando este lo "sepulta" tal vez fueron a visitar su tumba y apartir de ahí Bartleby pudo descansar en paz.

Figura 22

De modo que, como manifiesta Zavala, "la narrativa de los cuentos de suspenso, requiere capacidad de razonamiento abductivo, con la cual el lector puede generar las hipótesis (Zavala, 2016, pág. 73) citando a Eco, 1993". Con relación al taller 10, encaminado en profundizar en la hipótesis, partiendo de como lo estipula la RAE "la hipótesis es la suposición de algo posible o imposible para sacar de ello una consecuencia" (RAE, 2001), así mismo se buscó identificar *los tipos de hipótesis*, en este caso se trabajó sobre tres tipos de hipótesis específicos (causal, descriptiva y correlacional) de los cuales se dio definición y ejemplos.

El taller se llevó a cabo por medio de la lectura del cuento de suspenso "Bartleby, el escribiente" de Herman Melville. Los resultados obtenidos fueron que las estudiantes

demonstraron que habían comprendido lo visto en el taller anterior y además que podían identificar los tipos de hipótesis planteados en el cuento propuesto, dando explicaciones bien sustentadas de porqué las partes elegidas correspondían al tipo de hipótesis que ellas proponían (Ver figuras 23,24y 25). Pues como lo plantea Barthes, "la trama de la historia incita a buscar los sucesos y situaciones que resuelvan esa expectativa y que suceda el final epifánico en donde queda en evidencia el misterio pero no sin antes haber generado posibles hipótesis sobre este. (Barthes, 1977).

Así, queda en evidencia que las niñas identificaron y aplicaron conceptos propios de la argumentación en sus producciones textuales, haciendo que sus textos ya se pudieran catalogar como textos argumentativos debido a su contenido.

-Con todo respeto, señor -dijo-, ayer estuve meditando sobre Bartleby, y pienso que si él prefiriera tomar a diario un cuarto de buena cerveza, le haría mucho bien, y lo habilitaría a prestar ayuda en el examen de documentos.
-Parece que usted también ha adoptado la palabra -dijo, ligeramente excitado.

Considero que es un hipótesis casual ya que tiene el condicional Si, también; porque lo está afirmando, pero; no es una verdad absoluta sino tentativa o suposición, además, esta experimentando. La frase que considero una hipótesis casual es: " Si él prefiriera tomar a diario un cuarto de buena cerveza, le haría mucho bien, y lo habilitaría a prestar ayuda al examen de documentos.", ya que está afirmando que si él toma un cuarto de cerveza le haría bien, pero no está comprobado pues no lo ha intentado.

Figura 23

Hipótesis correlacionada

*Cuando pienso que en la calma de mi oficina Nippers se podría de pie, se inclinaba sobre la mesa, estrabala los brazos, levantaba todo el escritorio y lo tiraba, y lo sacudía marcando el piso, como si la mesa fuera un perrero ser voluntarioso dedicado a vagar y a frustrarlo, claramente comprendo que para Nippers el escritorio era superfluo. Era una suerte para mí que, debido a su causa primordial -la mala digestión-, la irritabilidad y la consiguiente nerviosidad de Nippers eran más notables de mañana, y que de tarde estaba relativamente tranquilo.

*Nippers estaba tranquilo en la tarde que en la mañana ya que su escritorio era incomodo por eso su mala digestión, irritabilidad y nerviosidad. Así que el narrador cree que esa es una hipótesis de su malgenio y mala digestión.

* La clasifico aquí porque estamos viendo dos variables de una acción en pocas palabras estamos viendo porque por la mañana nippers tiene esos comportamiento y estamos asociando dos suposiciones

Figura 24

Elige tres párrafos diferentes del cuento en donde se pueda ver reflejado cada uno de los tipos de hipótesis propuestos en el video.

•Párrafo de la hipótesis descriptiva

•¿Por qué los párrafos que elegiste del cuento, es un tipo de hipótesis que propones?

•Por que el párrafo describe bastante a Bartleby por que es un hombre bastante solitario y e también se siente solo y por eso el vive en la oficina o también como a el lo desdieron tan drásticamente de su trabajo anterior por eso el es un hombre solitario.

Figura 25

Respecto al *taller 11* con el propósito de dar a conocer el concepto de *argumento* como lo propone Weston, entendiendo el concepto como " el intento de apoyar ciertas opiniones con razones. Un argumento debe estar compuesto por premisas y una conclusión, en donde las primeras deben ser totalmente diferentes a la conclusión" (Weston, 2005, pág. 6) y a la vez, establecer si las estudiantes identificaban la situación, personajes y conceptos vistos, se realizó la lectura del cuento de suspenso "Bartleby, el escribiente" y los datos obtenidos fueron los siguientes, la estudiantes comprendieron el ejercicio a realizar, se pudo evidenciar

que identificaron los personajes y la temática del cuento, asimismo de manera implícita reflejaron el uso de los conceptos vistos en las sesiones anteriores junto con el concepto recién presentado. A demás de que dejaron ver su opinión frente al argumento que eligieron, exponiendo de manera clara y coherente. (Ver figuras 26 y 27) Al finalizar la clase se les solicitó a las estudiantes agregar el nuevo concepto a las fichas bibliográficas que estaban realizando. (Ver anexo 19).

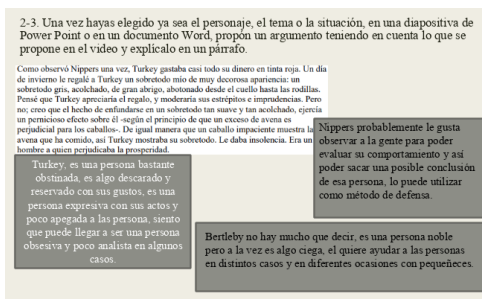


Figura 26

Considero que el argumento que realicé para hablar sobre Bartleby, es válido, ya que está confirmado en la historia, justifica o apoyan la idea principal de manera lógica (que en este caso, la idea sería Bartleby); utilizo la descripción porque establezco una postura frente a la opinión del narrador. "Bartleby es un hombre único" ya que según el narrador, a pesar de que no conozca mucho de él, nadie remplazaba su labor.

Figura 27

Finalmente, en el taller 12, cuya finalidad era presentar ante las estudiantes los tipos de argumentos, y trabajar sobre la secuencialidad y deducción, se propuso una novela corta por cuestiones de tiempo, de dar cumplimiento al plan de estudios de las estudiantes y siguiendo las sugerencias del maestro titular. Sin embargo, hay que señalar que la novela "De ratones y hombres" de John Steinbeck, es un texto literario narrativo que cumple con las características de la narrativa de suspenso que se encuentra en los cuentos. En esta ocasión, se trabajó sobre tres tipos de argumentos (deductivos, de causa y por analogía), entendiéndolos desde el punto de vista de (Weston, 2005, pág. cap 4).

Estos se presentaron por medio de imágenes explicativas con ejemplos. Los resultados conseguidos fueron que las estudiantes ya escribían de manera secuencial pues pudieron

establecer en sus escritos narraciones en orden cronológico, y por ende coherente. Con respecto al proceso de deducción, se encontró la respuesta a por qué eligieron los párrafos, con los que dieron ejemplo de los tipos de argumento que identificaron y conjuntamente se evidenció que crearon argumentos para respaldar su opinión o punto de vista. (Ver figuras 28,29 y 30)

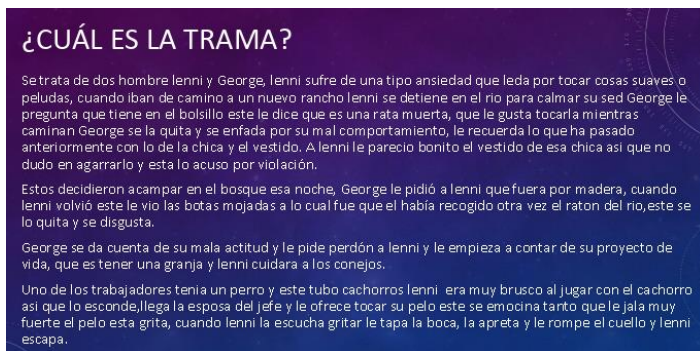


Figura 28

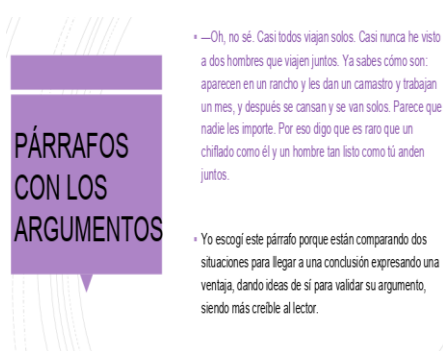


Figura 29

Figura 30

Argumento de causalidad: Pues considero que este es el correcto, porque, siguiendo los ejemplos que nos daban en las imágenes, este cumple con la mayoría de requisitos, como se observa, George y Candy esta explicando el porque no debería buscar problemas y lo que causaba.

Argumento analogico: Pues considero que este es el correcto, porque, siguiendo los ejemplos que nos daban en las imágenes, este cumple con la mayoría de requisitos, pues, aunque suene algo basto, el viejo los más probable era que no se iba a equivocar y que estaba su más triste final, esto hace que compare su presente con un posible futuro.

De esta manera, se pudo establecer que las estudiantes conservaban los conceptos presentados, tuvieron en cuenta los comentarios en las retroalimentaciones y que habían mejorado en sus producciones con carga argumentativa, usaban relectura como estrategia para el mejoramiento de la comprensión lectora y a la vez como herramienta para revisar sus propios escritos y es de esta manera como pudieron verificar si sus párrafos tenían contenido argumentativo.

A partir de lo dicho a lo largo del análisis de esta tercera categoría, *narrativa* "cuentos de suspenso" para la producción argumentativa, se puede afirmar que los logros alcanzados, se ubican en el nivel avanzado de los criterios establecidos a partir de las categorías propuestas en la matriz categorial, debido a que las estudiantes formularon hipótesis a partir de la lectura de cuentos de suspenso, aplicaron e identificaron los diferentes tipos de argumentos y crearon argumentos coherentes, que exponían y sustentaban en sus producciones textuales.

A partir, de lo señalado durante el análisis se puede concluir que las estudiantes mejoraron de manera significativa en los procesos de producción escrita, pues se evidencia mayor cuidado al momento de elegir el tema y la información para la realización de sus escritos, a su vez, se evidencia una mejoría importante en relación con los niveles de lectura inferencial y crítico; ya que las estudiantes pudieron analizar las diferentes situaciones y personajes de los cuentos y expresar una postura frente a estos y finalmente, con relación a la producción textual argumentativa, la escritura de sus escritos demuestra que si desarrollaron habilidades para la realización de escritura argumentativa, pues generaron inferencias, pudieron exponer sus ideas de manera clara y coherente, crearon hipótesis y argumentos, en donde tomaban una postura y la sustentaban con ejemplos y emitiendo juicios.

Capítulo VI: Conclusiones y recomendaciones

6.1 Conclusiones

- Se puede evidenciar que la narrativa presente en los cuentos de suspenso reforzó el nivel de lectura literal y sirvió para estimular y promover los niveles de lectura inferencial y crítico. Pues como se pudo exponer las estudiantes pudieron responder preguntas enfocadas en este tipo de lectura, de manera exitosa.
- Proponer la pregunta como eje orientador del proceso lector, demostró que es una estrategia útil para llevar a cabo procesos de producción textual organizados y con propósitos argumentativos.
- Implementar los procesos de producción textual (planeación-producción y revisión), resulta beneficioso para la realización de producciones escritas con objetivos argumentativos, pues les ayudó a establecer metas para sus producciones y con el último proceso los estudiantes pudieron verificar si la información contenida en sus escritos era coherente y concordaba con lo que querían comunicar o si debían corregir.
- La relectura, demostró ser una estrategia útil tanto para la comprensión lectora como para la producción escrita, ya que con la primera se fortalece la comprensión en todos los niveles, y con la segunda se pueden revisar las propias producciones textuales y verificar si cumplen la meta establecida.
- La narrativa del cuento de suspenso como herramienta para la producción de textos argumentativos es eficaz, puesto que contiene características y una estructura apropiadas para trabajar conceptos de la argumentación al mismo tiempo que brinda la posibilidad de poner en práctica dichos conceptos.

- A continuación se presentan dos ejemplos de estudiantes que tuvieron un cambio significativo en su nivel de escritura a medida que se iban realizando las sesiones.

- Estudiante 1 Proceso escritura

Elige una parte del cuento "Los tres pelos de oro del diablo" y escribe explicando en un párrafo por qué la elegiste, para esto debes tener en cuenta los personajes y las situaciones que se presentan en el cuento.

R//yo escojo la parte donde el rey arroja él bebe al agua porque me parece muy injusto que el rey allá separado al niño de sus verdaderos padres

6) Yo considero que la premisa se utiliza mas que todo para las oraciones que son preguntas, son cuestiones que se imagina la persona después de haber leído un cuento, historia, texto etc, gracias a ella podemos encontrar la conclusión, este nos da ideas que en la mayoría de las veces son verdaderas pero pueden ser falsas, estas ideas salen después de leer el texto y se encuentran muchas conclusiones.

7) Yo considero que las premisas se representan con formula de pregunta, para poner al lector a cuestionarse sobre el principal tema de la historia o el qué habría sucedido si el personaje no hubiera tomado esa decisión, indagando y dando posibles hipótesis

a este inconveniente.

8) Yo considero que las cuatro características de la premisa son, situaciones problema que ocurre al transcurrir la historia, luego la pregunta que se hace el lector, cuando después del problema el lector empieza a cuestionarse sobre el ¿qué pasaría si la persona hubiera tomado otro camino?, seguidamente, llegan las posibles ideas o soluciones que se le pueden dar para resolver este y llegar a una conclusión.

- Estudiante 2 Proceso escritura

LA PARTE QUE MAS ME GUSTO DEL CUENTO FUE LA PRIMERA PARTE YA QUE EL HIJO DE LA MUCHACHA NACE DE PIE QUE MUY RARO SE VE EN ESTOS TIEMPOS Y CREO QUE EN LOS PASADOS CREO QUE TAMPOCO. ME GUSTO DEMACIADO LA PRIMERA PARTE YA QUE TAMBIEN ME GUSTO PORQUE LOS PADRES DEL RECIEN NACIDO LE DIJERON QUE NO AL MOMENTO QUE EL REY LES DIJO QUE LE DIERAN EL HIJO YA QUE ELLOS ERAN POBRES. AUNQUE YA FUE DEJANDO DE GUSTARME PORQUE ALFIN SEDIERON Y LE ENTREGARON EL RECIEN NACIDO AL REY. PERO EL REY FUE DESONESTO YA QUE FUE AL RIO Y LO ARROJO PENSANDO QUE LIBRARIA A SU HIJA DE UN AMANTE CON EL QUE NO CONTABA. ESA FUE LA PARTE QUE MAS ME GUSTO.

Nippers, es el personaje que escogi ya que esta dentro de una que se puede decir que es madura y su apariencia llama la atención y tal vez tenga algo que ver con su forma de ser un poco desordenado, también en el relato nos dice que tal vez era una persona alcohólica de allí puede ser que sea tan irritable en el trabajo

4. En una plantilla de PowerPoint o en la siguiente plantilla, escribe un párrafo donde expliques el porque el argumento que propusiste en el punto 3, es valido y da los ejemplos que lo sustenten

Nippers, el segundo de mi lista, era un muchacho de unos veinticinco años, cetrino, melenudo, algo pirático. Siempre lo consideré una víctima de dos poderes malignos: la ambición y la indigestión. Evidencia de la primera era cierta impaciencia en sus deberes de mero copista y una injustificada usurpación de asuntos estrictamente profesionales, tales como la redacción original de documentos legales. La indigestión se manifestaba en rachas de sarcástico mal humor, con notorio rechinar de dientes, cuando cometía errores de copia; innecesarias maldiciones, silbadas más que habladas, en lo mejor de sus ocupaciones, y especialmente por un continuo disgusto con el nivel de la mesa en que trabajaba. A pesar de su ingeniosa aptitud mecánica, nunca pudo Nippers

ARGUMENTO: Porque según el escrito nos define el personaje como si fuera una persona que teniendo o no en cuenta su forma de vestir su forma de ser dejaba mucho que pensar ya que no cuidaba su apariencia por vivir en el alcohol y su humor cambiaba repentinamente cuando las cosas no salían bien

6.1 Recomendaciones

- Se deben tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes como también sus gustos, esto con el objetivo de despertar el interés y mantener la motivación de los estudiantes activa, dando de esta manera paso a un aprendizaje significativo.
- Al momento de presentar los cuentos, se puede hacer diferentes maneras, esto quiere decir que se pueden presentar tanto en libros como en audiolibros, videos e imágenes ilustradas.
- Al exponer los conceptos, utilizar imágenes con explicaciones cortas y concretas ayuda a que los estudiantes se apropien de ellos más fácil y rápidamente, de igual modo es muy recomendable que los ejemplos dados de los conceptos se hagan a partir de la vida real y la cotidianidad.
- Considerar que un momento crítico en la escritura textual argumentativa sobre los cuentos de suspenso, son las producciones que se hacen a partir de las partes del argumento, por esta razón el uso de fichas bibliográficas realizadas por los propios estudiantes y después de explicarles con múltiples ejemplos, ayuda a que tengan acceso a los conceptos y que los puedan consultar cuantas veces lo necesiten mientras hacen su escrito, porque de esta manera van verificando si lo que están haciendo coincide con la meta propuesta.
- Tener en cuenta que aunque exista un plan ya establecido para la realización de actividades, se debe tener buena disposición en caso de que sea necesario agregar, cambiar, o eliminar alguna, pues el principal objetivo de estas es responder a las necesidades educativas de los estudiantes.

Referencias

- Abchi, V., Dolz, J., & Borzone, A. (Julio de 2012). *Escribir textos argumentativos desde el inicio de la escolaridad. Un análisis de textos producidos a partir de una secuencia didáctica*. Obtenido de Scielo: <https://www.scielo.br/pdf/tla/v51n2/a08v51n2.pdf>
- Ausubel, D. (1976). *La teoría del aprendizaje significativo*. Obtenido de Centro de Educación a Distancia: <http://cmc.ihmc.us/Papers/cmc2004-290.pdf>
- Ausubel, D. (1983). *La Teoría del Aprendizaje Significativo*. Obtenido de Casa abierta al tiempo- Universidad Abierta Metropolitana: http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/mianroch/Aprendizaje/Aprendizaje_Significativo_A.doc
- Bañales, G., Vega, N., Alvinada, N., Reyna, A., & Rodríguez, B. (2015). *La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad*. Obtenido de Scielo: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n66/v20n66a9.pdf>
- Barthes, R. (1977). *Introducción al análisis estructural de los relatos*. Obtenido de Universidad Santo Tomás : ARIsoda.ustadistancia.edu.co/enlinea/MACRISTINASOLER_METODOSDEESTUDIOLITERARIO_1/BARTHES_ROLAND_-_Introduccion_Al_Analisis_Estructural_De_Los_Relatos.pdf
- Bassart, D. (1995). *Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria*. Obtenido de Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2941563.pdf>
- Bonilla, & Rodríguez. (1997). *Metodologías de investigación: Técnicas*. Obtenido de Redacción de textos científicos: <http://redacciontextoscitificos.weebly.com/instrumento-diario-de-campo.html>
- Brewer, W. (2016). *La paradoja del suspenso anómalo*. Obtenido de Revistas Universidad de Murcia España: <https://revistas.um.es/daimon/article/download/205241/194821/>
- Canals, R. (2007). *La arguementación en el aprendizaje del conocimiento social*. Obtenido de Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2313290.pdf>
- Cely Rodríguez, J. (2018). *Argumentación escrita y periodico escolar*. Obtenido de Repocitorio Universidad Pedagógica Nacional: <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/9232>
- Cisterna, F. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. Obtenido de THEORIA CIENCIA ARTE Y HUMANIDADES: <https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>
- Corominas, J. (1980). *El cuento, desde su origen*. Obtenido de Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1020466>

- Cortés, D. (2005). *LA comprensión lectora*. Obtenido de Editorial Fundación Promigas:
<http://www.fundacionpromigas.org.co/es/Biblioteca/Documents/Libros/Comprension%20y%20Producci%C3%B3n%20Textual%20-%20Version%20Digital.pdf>
- Elliot, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. Obtenido de Terras. edu.ar:
<http://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf>
- Flower, J., & Hayes, L. (1981). *Modelos Cognitivos en Anna Camps*. Obtenido de Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48341.pdf>
- ICFES. (11 de Agosto de 2019). *Canal Capital*. Obtenido de Conexión Capital La Pataforma Digital:
<https://conexioncapital.co/con-que-puntaje-se-pasa-y-se-pierde-la-prueba-saber-11/>
- Lagos Ramírez, M. (Sin fecha). *Enseñanza-aprendizaje de la argumentación en el programa de la escuela primaria (PEP)*. Obtenido de Ibo:
<https://www.ibo.org/contentassets/4ccc99665bc04f3686957ee197c13855/research-jtra-teaching-learning-argumentation-pyp-exec-summary-es.pdf>
- Lewin, K. (Junio-Noviembre de 2010). *Investigación-Acción: Una metodología del docente para el docente en Gabriela Gómez Esquivel*. Obtenido de Relinquística aplicada:
http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07_art05.pdf
- MEN. (1998). *Lineamientos curriculares en formato PDF de Lengua castellana*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-89869_archivo_pdf8.pdf
- MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Obtenido de Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución:
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Niño Rojas, V. (2011). *Metodología de la investigación*. Obtenido de Ediciones de la U.
- P.E.I. (2019). *www.redacademica.edu.co*. Obtenido de
<https://www.redacademica.edu.co/colegios/liceo-femenino-mercedes-nari-o-ied>
- Piaget, J. (1967). *Piaget y las Cuatro Etapas del Desarrollo Cognitivo*. Obtenido de Actualidad en Psicología: <https://www.actualidadenpsicologia.com/piaget-cuatro-etapas-desarrollo-cognitivo/>
- Pierce, C. (2011). *LA TEORÍA DE LA ABDUCCIÓN DE PIERCE: LÓGICA, METODOLOGÍA E INSTINTO*. Obtenido de REVISTA IDEAS Y VALORES:
<http://www.scielo.org.co/pdf/idval/v60n145/v60n145a02.pdf>
- Pierce, C. (2015). *Abducción, método científico e historia. Un acercamiento al pensamiento de Charles Pierce*. Obtenido de Páginas: Revista digital de la escuela de Historia Universidad Nacional de Rosario: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5537534.pdf>
- Pipkin, M., & Reynoso, M. (2010). *Prácticas de lectura y escritura: La Arguemtación*. Córdoba: Comunicarte.

- PISA. (2 de diciembre de 2019). *www.portafolio.co*. Obtenido de <https://www.portafolio.co/economia/colombia-con-la-peor-nota-de-la-ocde-en-pruebas-pisa-536148>
- Plantin, C. (1992). *La Argumentación:Prácticas de lectura y escritura en Pipkin & Reynoso*. Cordoba: Comunicarte.
- RAE. (2001). *Hipótesis* . Obtenido de Real Academia Española: <https://www.rae.es/drae2001/hip%C3%B3tesis>
- Serafini, M. T. (marzo de 2013). *Cómo se escribe* . Obtenido de Retoricaprofesional: <https://retoricaprofesional.files.wordpress.com/2013/03/coocc81mo-se-escribe-teresa-serafini.pdf>
- Smith, F. (Junio de 2000). *Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky*. Obtenido de Red de revistas científicas de America Latina, el Caribe, España y Portugal: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630908.pdf>
- Solé, I. (1987). *Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora*. Obtenido de Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=749227>
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Trujillo, J. (2001). *La Argumentación en Plantin*. Obtenido de Praxis Universidad del Valle: <http://praxis.univalle.edu.co/index.php/praxis/article/download/3040/4477>
- Visauta, B. (1989). *Tipos de encuestas y diseños de investigación*. Obtenido de Universidad de Navarra en España: http://www.unavarra.es/personal/vidaldiaz/pdf/tipos_encuestas.PDF
- Weston, A. (febrero de 2005). *Las claves de la argumentación*. Obtenido de Biblioteca Digital : <https://fundacionmerced.org/bibliotecadigital/wp-content/uploads/2013/05/las-claves-de-la-argumentacion-corregido.pdf>
- Weston, A. (10 de marzo de 2017). *principios de la Argumentación* . Obtenido de Universidad Externado de Colombia: <https://www.uexternado.edu.co/wp-content/uploads/2017/03/10.-Principios-de-argumentaci%C3%B3n..pdf>
- Zavala, L. (1994). *La enseñanza de la narrativa*. Obtenido de Perfiles Educativos, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación : <https://www.redalyc.org/pdf/132/13206604.pdf>
- Zavala, L. (2016). *Las fórmulas narrativas en cine y literatura: una propuesta paradigmática*. Obtenido de Comunicación y Medios: https://www.researchgate.net/publication/314301088_Las_formulas_narrativas_en_cine_y_literatura_una_propuesta_paradigmatica
- Zavala, L. (sin fecha). *El suspenso narrativo*. Obtenido de Serie Visualizaciones : <http://www.chasque.net/frontpage/relacion/0010/visualizaciones.htm>

Tabla de anexos

Anexo 1- Diario de campo 1

Fecha: Martes - 3/09/2019	Lugar: Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño
Número de registro: 1	Nombre de observador: Angélica Briñez
Anotación de temas culturales o pre categorías : Géneros literarios	
<p>Texto de la narración:7:45am/El profesor está en frente del tablero, las niñas en su mayoría están ausentes porque el profesor les da 5 minutos para ir al baño, hay 6 filas con dirección al tablero/ Pr: "¿Podemos sentarnos cada una en su puesto, por favor?"/el profesor pasa entre las filas entregando las guías, las cuales deben ser desarrolladas de a parejas/ Pr: "No olviden escribir la fecha de hoy y la frase del día, para que no se olvide lo que hacemos diariamente" (al parecer, escribir la fecha es una manera de llevar control de las actividades que se realizan) /el profesor estando entre las filas 4 y 5 le dice a una niña/ Pr: " Guarde ese celular por favor"N1:/ la niña lo mira, le sonríe y lo guarda/. 7:55am / El profesor caminando dice/ Pr:"A ver, silencio niñas, prestemos atención por favor" Pr: "A ver, shhhh, ahí tenemos un ejemplo de narración" / señalando la lectura que se encuentra en la guía que tiene en la mano/ Pr: "Niñas, respondan las dos preguntas que aparecen en el punto dos". / dos estudiantes bailan al lado izquierdo de la parte de atrás del salón/. 8.05am / el profesor caminando entre filas 1 y 2 pregunta/ Pr: " ¿quién hace falta por guía?, recuerden marcarlas, porque las entregan pero no las marcan" (esto indica que en ocasiones pasadas, las niñas desarrollan sus actividades pero olvidan entregarlas con sus nombres) /las niñas comen en clase/ /una estudiante de la fila 1 / N2: " no vaya a abrir" /lo dice mirando a una compañera de la fila 3 que se levanta abrirle a otras 3 de sus compañeras que están afuera del salón, llegan tarde y están golpeando la puerta para que les abran/.</p>	
<p>Comentarios del investigador: Las niñas no se levantarían tanto del puesto si se escribieran en el tablero instrucciones claras de lo que deben hacer para desarrollar las actividades, como también si se les diera un tiempo límite para realizarlas.</p>	

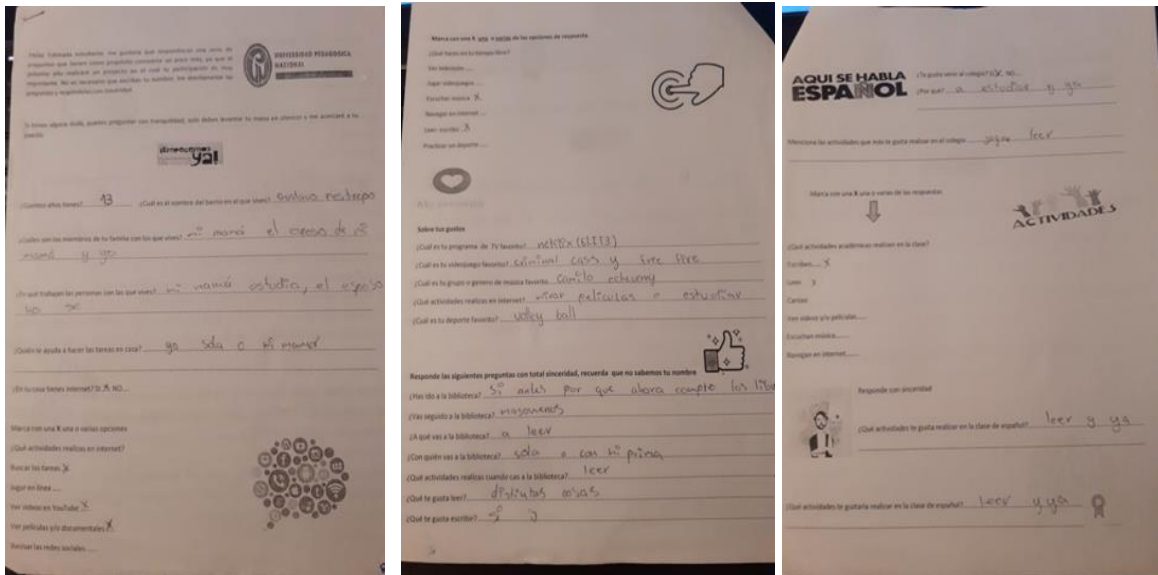
Anexo 2- Matriz de observación

Categoría	Subcategorías	Criterios
Dimensión Cognitiva	Motivación Disposición para el aprendizaje Atención	Factores que motivan o desmotivan a las estudiantes Factores que intervienen en la disposición del aprendizaje Factores que incrementan o disminuyen la atención de las estudiantes
Dimensión Socio-afectiva	Relaciones en el aula Disciplina Disposición para el trabajo	Docente-alumnas/ alumnas-alumnas Comportamiento adecuado en el aula Disposición frente a las actividades buena, mala, regular

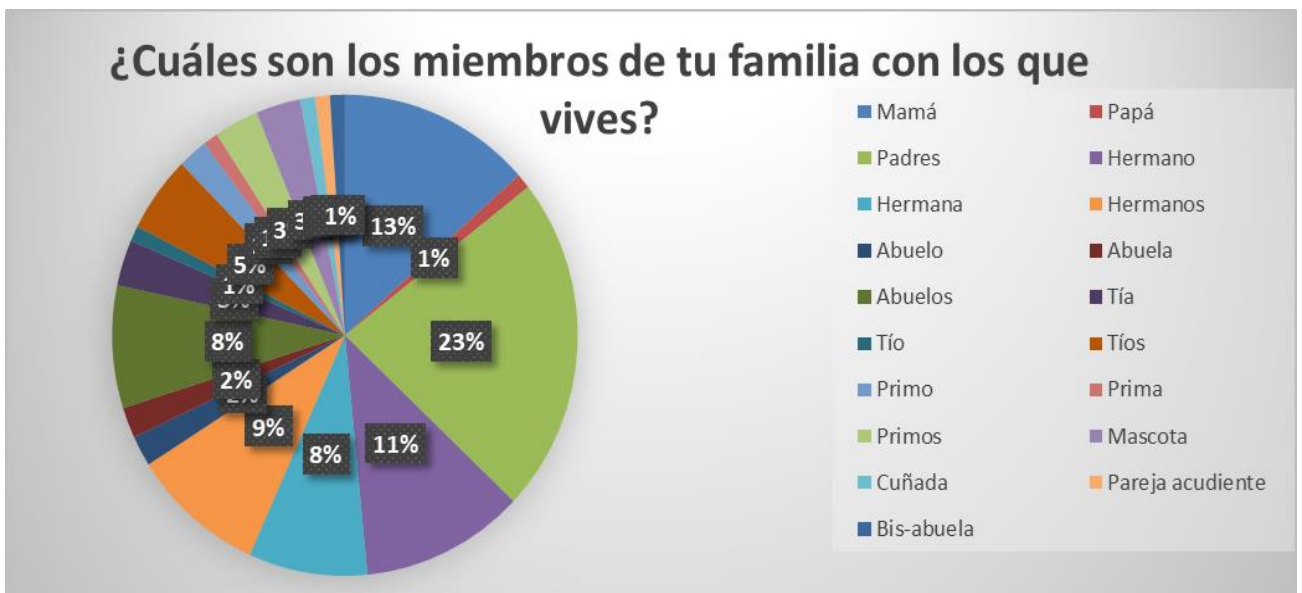
Anexo 3- Diario de campo 2

Fecha: Miércoles - 18/09/2019	Lugar: Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño
Número de registro: 4	Nombre de observador: Angélica Briñez
Anotación de temas culturales o pre categorías : recibir la actividad para sacar las notas que faltan	
<p>Texto de la narración 10:45am Pr:“buenos días hoy vamos a hacer toda la actividad, por favor resolver todo al respaldo de la hoja para no tener que llevarme 40 cuadernos”/ las niñas están todas sentadas resolviendo la actividad/ parado en el lado derecho del salón/Pr:“María Camila traiga el cuaderno” / N1 se acerca al profesor con el cuaderno y se lo entrega/ el profesor pasa entre las filas 2 y 3 para revisar lo que están haciendo/ Pr:“en donde está su cuaderno”/ N2 busca en su maleta el cuaderno y se lo da al profesor/10.55am Pr:“¿la lectura a que hace alusión? ¿Al ruido que estamos haciendo cierto? / Las niñas en su totalidad resuelven la actividad de la guía al respaldo de la misma/ el profesor ubicado en la parte derecha del tablero, le explica a N3 lo que debe hacer con la guía Pr: “ Cantor y Hernández ya terminaron la actividad?/ N4 y N5 están ubicadas en la fila 1 y 2, escribiéndose información en un brazo con un esfero/ 11:05am Pr:“Pinzón” N6 presente” y pasa por encima de N7 quien está en la fila 6 / N8 y N9 están en las filas 4 y 5 discuten y se amenazan con unas tijeras N9 coge a N10 por el cabello mientras N11 y N12 se empujan/ caminado hacia las filas 4 y 5 /Pr:“ ¿qué pasa allá atrás?”/ N9 dice que N10 le robo unas tijeras/ N9:“ profe ella me robó mis tijeras”/ le dice al profesor mientras señala con el dedo de la mano derecha a N10/ 11:15am N13 llama a Bautista y N14 pasa corriendo entre las filas 4 y 5/con la mano izquierda en la cintura/ Pr:“sh, sh no las veo trabajando”/ entre filas 4 y 5 hay niñas paradas, hablando y algunas están corriendo N15 le hala el cabello a N16/ entre las filas 5 y 6 las niñas están mirando el celular y entre filas 4 y 5 N17 y N18 se rayan la cara con un marcador mientras N19 y N20 gatean por todo el salón/ 11:25am /mirando hacia el frente del salón/ Pr:“ a ver, las niñas que están paradas , se sientan a trabajar por favor” /una persona llega y se lleva a N21,N22 y N23 mientras que N24 se acerca a donde el profesor, le entrega el cuaderno y él le muestra las notas que tiene en la planilla/ N13:“Maldonado y N14:“presente”/ N14 se acerca a N13 con el cuaderno en la mano, se lo entrega y N13 le muestra las notas que tiene en la planilla/ 11:35am /mirándola/Pr:“Trujillo por favor”/ N25 está entre las filas 2 y 3 bailando mientras que N26 y N27 están en las filas cantando una canción en coro/ mirando hacia las filas 1 y 2/ Pr:“ Ramírez y López por favor”/ N28 y N29 están en las filas 1 y 2 cantando y gritando/ N30 y N31 están ubicadas en las filas 5 y 6 se desplazan hasta la puerta y se salen del salón/ un grupo de 8 estudiantes de las filas 5 y 6 h están en grupo y se secretean/ 11:45am N30 y N31 regresan al salón y se sientan/ sentada en la mesa de su puesto/ N17:“Profe ¿podemos salir?” Pr:“No, todavía no se ha acabado la clase”/ / las niñas que ya terminaron hablan y comen en el salón/ una niña que ya terminó la actividad, entrego el cuaderno y ya conoce su nota/ N32:“Profe ¿ya me puedo ir? 11: 55am / mirando a N32/ Pr: “ ¿Ya entregaste la guía marcada?/ N32 lo mira y le responde N32:“si, hace rato” Pr:“bueno ya quedan 5 minutos para que se acabe la clase, ya entreguen todas las guías, si no terminaron ni modos porque ustedes molestan mucho y por eso no les rinde”</p>	
Comentarios del investigador: las niñas siempre deben leer las instrucciones que aparecen en las guías de lo que deben hacer con estas, no hay una previa explicación de cómo deben desarrollar las actividades las cuales siempre están enfocadas en responder preguntas de manera literal.	

Anexo 4- Encuesta



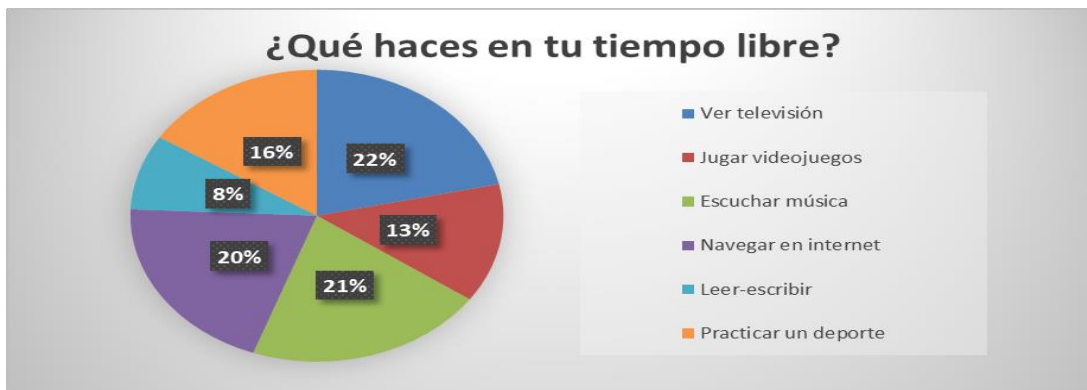
Anexo 5- Con quien viven las estudiantes



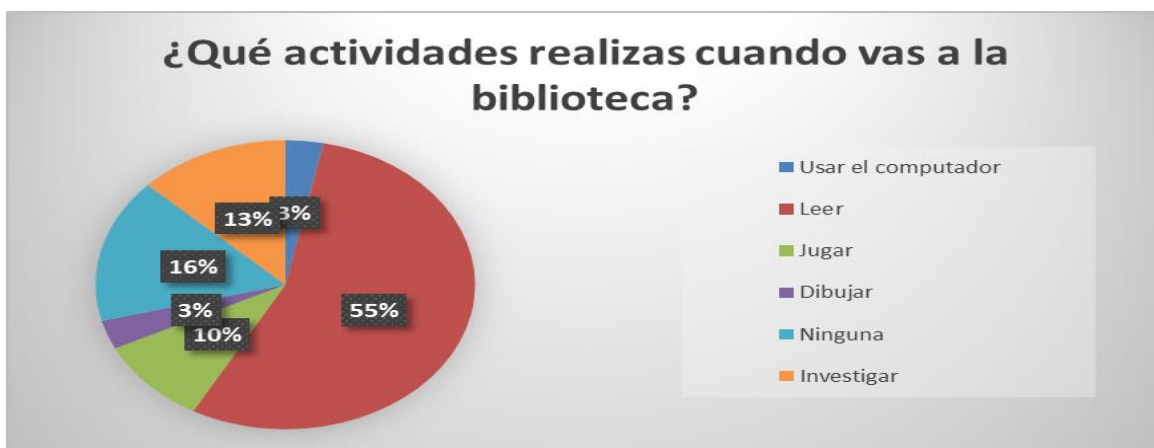
Anexo 6- Actividades que las estudiantes realizan en internet



Anexo 7- Lo que las estudiantes hacen en su tiempo libre



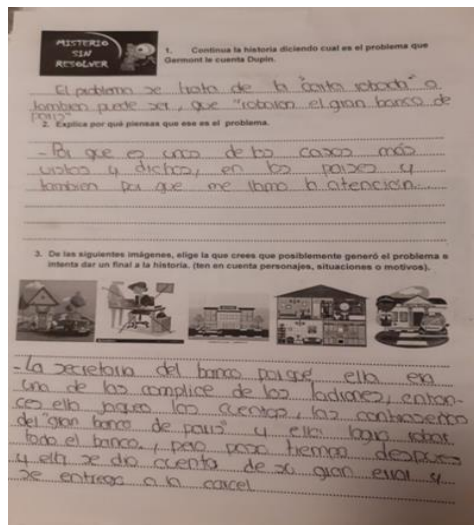
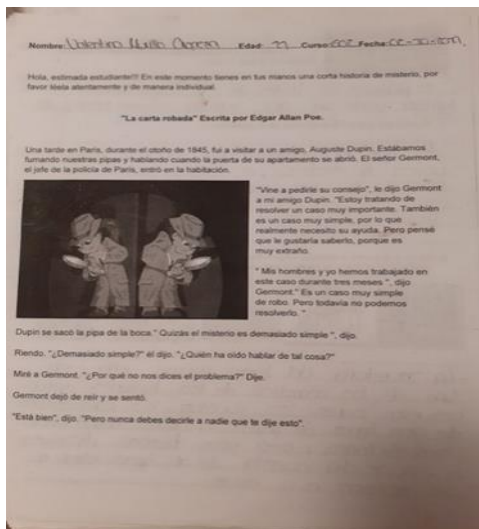
Anexo 8- Actividades que realizan cuando van a la biblioteca



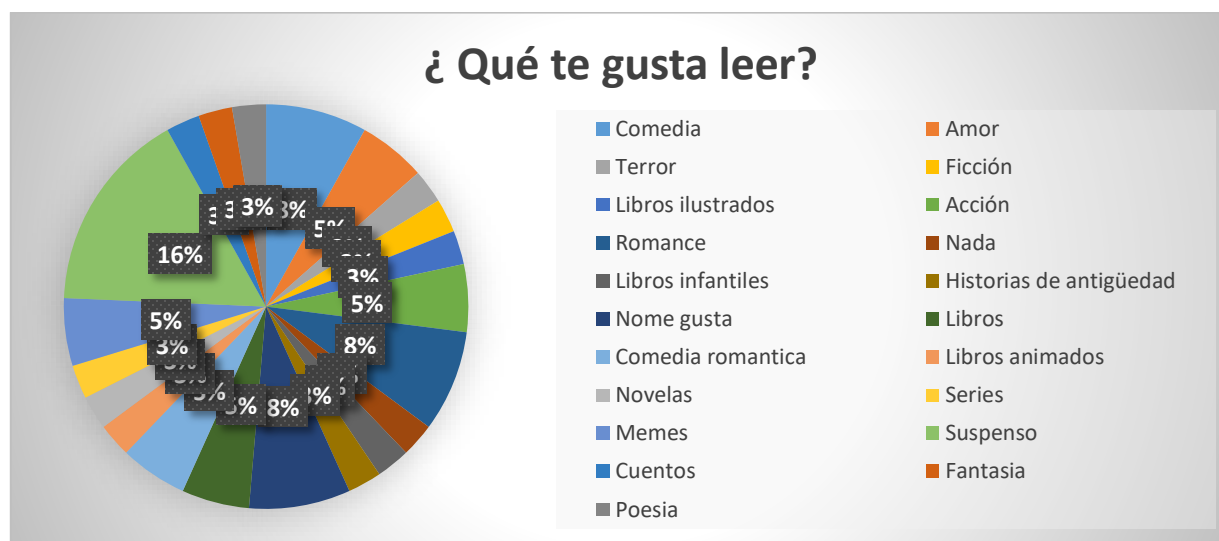
Anexo 9- Las actividades que les gusta hacer a las estudiantes en clase de español



Anexo 10- Prueba Diagnostica



Anexo 11- Lo que le gusta leer a las estudiantes



Anexo 12- Rúbrica de comprensión lectora

Categoría	Alto	Medio	Bajo
Tiene en cuenta el título para formular el problema.	Tiene en cuenta el título para formular el problema.	No tiene en cuenta el título, pero si formula el problema.	Tiene en cuenta una palabra del título pero no formula el problema.
Tiene en cuenta el título para el desarrollo de la situación (Nudo, desenlace).	Tiene en cuenta el título y la situación inicial, logrando establecer un nudo y un desenlace.	No tiene en cuenta el titulo pero logra establecer una relación entre la historia inicial, el nudo y el desenlace.	Tiene en cuenta el título pero no logra establecer una relación con la situación inicial, el nudo y el desenlace.
Utiliza la información explícita de los personajes para formular el problema.	Toma información de los personajes explícitamente presentada para la formulación del problema.	Toma información explícita de los personajes pero no formula el problema	No tiene en cuenta la información de los personajes pero formula el problema.
Establece una relación lógica entre los eventos planteados en la situación inicial y los que proporciona.	Tiene en cuenta los eventos planteados en la situación inicial y los desarrolla de manera lógica con los que proporciona.	Tiene en cuenta los eventos planteados en la situación inicial pero no los relaciona de manera lógica con los que proporciona.	No tiene en cuenta los eventos planteados en la situación inicial pero los que proporciona los relaciona de manera lógica.

Anexo 13 -Diario de campo 3

Fecha: Martes - 10/09/2019	Lugar: Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño
Número de registro: 3	Nombre de observador: Angélica Briñez
Anotación de temas culturales o pre categorías: totalizar puntos y revisar actividades pendientes.	
<p>Texto de la narración: 7:30 am / N1 y N2 están tomándose fotos en frente del tablero porque el profesor no ha llegado al salón mientras que N3,N4,N5 y N6 de las filas 5 y 6 están gritando y llega el profesor/ Pr: "a ver ¿Qué está pasando allá?"/Mirando a las niñas que están gritando y el profesor pasa por entre las filas 5 y 6 y llega hasta el frente del salón y se para al lado derecho del tablero/ Pr: " bueno niñas recuerden que hasta hoy hay plazo para entregar la actividad de la semana pasada"/las niñas empiezan a sentarse en donde ellas quieren/ 7:40am Pr: " ¿ por qué el salón esta tan desordenado? /mientras se agacha y con la mano derecha recoge un pedazo de cartulina rosado/ el profesor se desplaza hasta el frente del salón y en el lado izquierdo del tablero escribe 1- totalizar puntos 2- revisar actividades pendientes/ Pr: " escribe la frase del día"/ le dice a N7 porque ella es la monitora, mientras le da un marcador/ N7 escribe en el tablero: florece, ten tu piel porque lo que ofreces es una rosa en cuyos pétalos cae la lluvia de la eternidad...anónimo./ Pr: " ¿ en qué clase estaban?/ dos niñas sentadas en las filas 1 y 2 responden/ N8 y N9: "ética y religión". 7:50 am Pr: " niñas recojan los papeles"/ le dice a N11 y N12 quienes están sentadas en las filas 3 y 4, ellas se agachan y recogen los papeles que están cerca de su puesto/ N13: "voy a llamar lista para que me contesten"/ N13 es la monitora de la clase y empieza a llamar lista mientras sus compañeras hablan y la que es llamada contesta/ el profesor en frente del salón, ubicado a la parte izquierda del tablero/ Pr: "a ver, silencio"/ el profesor cruzado de brazos habla con N14 Y cuando termina camina de derecha a izquierda mientras N13 llama lista/ 8:00am N15, N16, N17 y N18 que están ubicadas en las filas 5 y 6 se tiran papales/ Pr: "a ver ¿tienen que gritar?/ dice mirando a N19 quien responde el llamado, gritando "presente"/ N13 continua el llamado de lista/ N13: "¿falta alguien que no llamé?" pero nadie responde / Pr: "la semana pasada recogimos el taller pero algunas me lo quedaron debiendo"/ las niñas en su totalidad están sentadas pero siguen hablando/ 8:10am /el profesor está ubicado al frente del salón en la parte derecha del tablero y pregunta mirando a todas las niñas/ Pr: "¿quién más me debe la actividad de repaso de los géneros literarios" / leyendo la guía en voz alta Pr: " ustedes ya fueron a la biblioteca, buscaron un libro de poesía y escribieron los dos poemas que más les gustaron, ahora se los leen a una compañera y luego la compañera debe responder 3 preguntas. 1 ¿de qué se trata el poema? ¿Para quién lo escribieron? ¿ qué sentimientos refleja?/ 8:20am el profesor está ubicado a la parte derecha del tablero, está revisando las actividades a N20 y N21, mientras en la parte trasera del salón en el lado izquierdo barren y recogen la basura que hay en el suelo/ toman fotos sentadas sobre la mesa/ Pr: "a ver niñas ¿se sientan por favor?" 8:40am / N20 y N21 barren entre las filas 1 y 2 mientras que N32 y N33 están sentadas en una misma silla.</p>	
<p>Comentarios del investigador: Quizá si las niñas tuvieran un control de tiempo para desarrollar las ideas, terminarían al tiempo y no solo algunas por lo que no hablarían y molestarían mientras las otras terminan las actividades a desarrollar. Las preguntas a responder siempre son de manera literal con información que se encuentra en el material entregado.</p>	

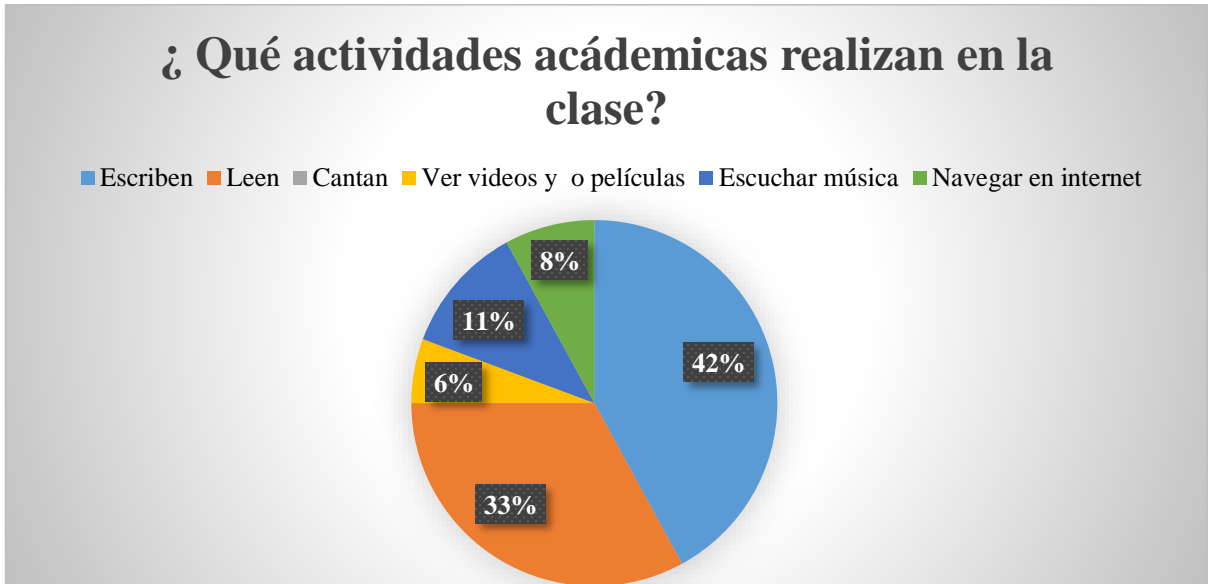
Anexo 14- Rúbrica de producción textual

Categoría	Alto	Medio	Bajo
Tiene en cuenta la problemática planteada en la historia para la elaboración de su texto.	Tiene en cuenta lo que se propone en la situación inicial para la elaboración de su escrito.	Menciona la situación planteada en la situación inicial para la elaboración de su escrito.	No tiene en cuenta lo que se propone en la situación inicial pero su escrito guarda relación con la situación planteada.
Utiliza marcadores textuales propios de la narración para relacionar los eventos planteados en la situación inicial (puesto que, aunque, pues, porque)	Utiliza marcadores textuales propios de la narración, para dar cuenta de las causas presentadas en la situación inicial	No utiliza marcadores textuales propios de la narración para dar cuenta de las causas presentadas en la situación inicial pero explica las causas presentes	No utiliza marcadores textuales propios de la narración ni explica las causas pero evidencia una relación en lo que propone.
Produce una versión coherente del texto a partir de la situación inicial.	Produce una versión coherente a partir de la situación inicial.	Produce una versión coherente pero no a partir de la situación inicial.	No produce una versión coherente aunque guarda relación con la situación inicial.
Tiene en cuenta las intenciones reales de los personajes para el desarrollo de la historia.	Tiene en cuenta las intenciones reales de los personajes para desarrollar la situación inicial.	Puede identificar las intenciones reales de los personajes pero no los menciona para el desarrollo en la situación inicial.	No puede identificar las intenciones reales de los personajes para desarrollar la situación inicial aunque la identifica.

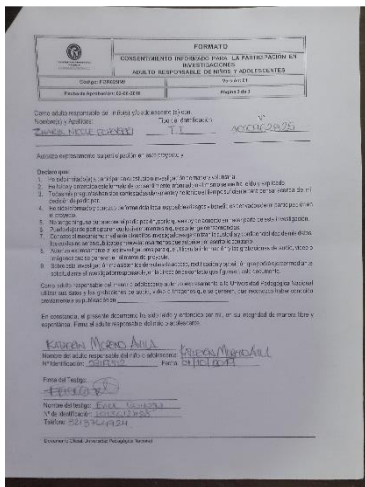
Anexo 15- Rubrica producción textual argumentativa

CATEGORÍA	5-EXCELENTE	4-MUY BUENO	3- BUENO	2- EN DESARROLLO	0-1 INICIAL
Expresión de una opinión personal	Sostiene su opinión personal en los aspectos principales del tema tratado, comparaciones válidas y ejemplos adecuados con el propósito del texto.	Sostiene su opinión personal en los aspectos principales del tema tratado y algunos ejemplos adecuados con el propósito del texto.	Sostiene su opinión personal en una de las ideas centrales y algunos ejemplos sencillos.	Sostiene una opinión personal sin basarse en ideas centrales o ejemplos.	Sostiene una opinión personal sin establecer ninguna relación con los contenidos del tema tratado
Claridad y coherencia	Redacta de forma clara y coherente gracias al uso correcto y variado de los conectores lógicos y las referencias.	Redacta de forma clara y coherente gracias al uso correcto y sencillo de los conectores lógicos y las referencias.	Redacta de forma coherente gracias al uso correcto pero eventual de los conectores lógicos y las referencias.	Redacta de forma coherente, pero haciendo uso de oraciones simples o redundantes.	Redacta de forma incoherente debido al uso incorrecto de distintos términos.
Síntesis de contenidos	Evidencia una economía del lenguaje gracias a la inclusión de numerosas ideas relacionadas con el tema, presentadas de forma precisa y con una correcta jerarquía.	Evidencia una economía del lenguaje gracias a la inclusión de numerosas ideas relacionadas con el tema, presentadas de forma precisa.	Evidencia cierta economía del lenguaje gracias a la inclusión de una cantidad necesaria de ideas relacionadas con el tema, presentadas de forma precisa.	Evidencia una vaga economía del lenguaje debido a la inclusión de una cantidad modesta de ideas relacionadas con el tema, presentadas de manera redundante o poco precisa.	Ofrece contenidos ajenos o irrelevantes respecto del tema de estudio.
Uso del lenguaje	Sostiene su redacción en lineamientos estructurales adecuados, la extensión establecida y el respeto cabal de la normativa de la lengua a lo largo de todo el texto.	Sostiene su redacción en lineamientos estructurales adecuados, la extensión establecida y el respeto de la normativa de la lengua en la mayor parte del texto.	Sostiene su redacción en lineamientos estructurales adecuados y el uso de la normativa de la lengua en la mayor parte del texto.	Redacta con poca atención a los lineamientos estructurales o el uso de la normativa de la lengua.	Redacta sin ningún cuidado por la lógica, la extensión o el cuidado de la normativa de la lengua.

Anexo 16- Actividades académicas que las estudiantes realizan en la clase de español



Anexo 17- Consentimiento informado



Anexo 18- Matriz de criterios de las categorías

Nivel	Indicadores
inicial	Identifica los diferentes conceptos del cuento de suspenso Define los diferentes conceptos y características del cuento de suspenso Recuerda información de los conceptos y características proporcionados del cuento
medio	Describe los cuentos de suspenso y sus características Clasifica información útil de los cuentos de suspenso para la producción textual Relaciona la información proporcionada en secuencias lógicas
intermedio	Nombra el concepto y las características del cuento de suspenso en la producción textual Análiza las situaciones presentes en los cuentos de suspenso Expresa su punto de vista por medio de ejemplos
Avanzado	Formula hipótesis a partir de la lectura de cuentos de suspenso Aplica diferentes tipos de argumentos a partir de la lectura de cuentos de suspenso Crea argumentos a partir de la lectura de cuentos de suspenso

Anexo 19- Tabla de criterios por estudiante y taller

Estudiante/Taller	El cuento	El suspenso	El cuento de suspenso	La premisa	La conclusión	Actividad de repaso	Inferencia	Noción de hipótesis	Hipótesis y sus tipos	Acercamiento al argumento	argumento y sus tipos	la novela
Estudiante 1	inicial	inicial	medio	medio	medio	intermedio	intermedio	intermedio	avanzado	avanzado	avanzado	avanzado
Estudiante 2	inicial	medio	medio	intermedio	intermedio	intermedio	intermedio	intermedio	avanzado	avanzado	avanzado	avanzado
Estudiante 3	inicial	inicial	medio	medio	medio	intermedio	intermedio	intermedio	avanzado	avanzado	avanzado	avanzado
Estudiante 4	inicial	inicial	medio	medio	medio	intermedio	intermedio	intermedio	intermedio	avanzado	avanzado	avanzado
Estudiante 5	inicial	inicial	medio	medio	medio	intermedio	intermedio	intermedio	avanzado	avanzado	avanzado	avanzado
Estudiante 6	inicial	medio	medio		intermedio	intermedio	intermedio	intermedio	avanzado	avanzado	avanzado	avanzado
Estudiante 7	inicial	inicial	inicial		intermedio	intermedio	intermedio	intermedio	avanzado	avanzado	avanzado	avanzado
Estudiante 8	inicial	inicial	medio	intermedio		intermedio	intermedio	intermedio	avanzado	avanzado	avanzado	avanzado
Estudiante 9	inicial	inicial	inicial	medio	medio	intermedio	intermedio	intermedio	avanzado	avanzado	avanzado	avanzado
Estudiante 10	inicial	inicial	inicial	medio	medio	intermedio						
Estudiante 11	inicial	inicial										
Estudiante 12	inicial											
Estudiante 13	inicial	inicial	medio	intermedio	intermedio	intermedio	intermedio	intermedio	avanzado	avanzado	avanzado	avanzado
Estudiante 14	inicial	inicial	medio	intermedio	intermedio	intermedio	intermedio	intermedio	avanzado	avanzado	avanzado	avanzado
Estudiante 15	inicial	inicial	inicial	medio	medio				intermedio	avanzado	avanzado	avanzado
Estudiante 16	inicial	inicial	medio	medio			medio					
Estudiante 17	inicial	inicial	inicial									
Estudiante 18	medio	medio	medio	intermedio	intermedio	intermedio	intermedio	intermedio	avanzado	avanzado	avanzado	avanzado
Estudiante 19	inicial	medio							intermedio	avanzado	intermedio	intermedio
Estudiante 20	inicial	inicial	inicial	medio	medio	medio			intermedio	intermedio	avanzado	avanzado
Estudiante 21	inicial	inicial	medio						avanzado	avanzado	avanzado	avanzado
Estudiante 22	inicial			medio	medio	medio	medio		avanzado	avanzado	avanzado	avanzado
Estudiante 23		inicial		medio	medio	intermedio						
Estudiante 24		inicial	inicial									
Estudiante 25		medio	medio		medio							
Estudiante 26		inicial	inicial									

Anexo 20- Fichas bibliográficas

PUNTO: (.): MARCA GRÁFICA DEL FINAL DE UNA ORACIÓN, UN PÁRRAFO O UN TEXTO.
COMA: (,): MARCA PAUSAS BREVES ENTRE LOS ENUNCIADOS Y DE USO OBLIGATORIO EN DETERMINADAS CASOS.
DOS PUNTOS: (:): UNA ENUMERACIÓN, EXPLICACIÓN O UNA CONCLUSIÓN.
PUNTO Y COMA (;): PAUSA MÁS GRANDE QUE LA COMA Y MAS DÉBIL QUE EL PUNTO.
PUNTOS SUSPENSIVOS: (...): EMPLEAN PARA DEJAR UN DISCURSO EN SUSPENSO.

¿QUE ES UNA PREMISA?

La premisa es un resultado de razonar ha cerca de un tema, puede ser falsa o verdadera y apoyar o contradecir algo, va antes de la conclusión porque es el planteo de ideas ante de la conclusión.

¿QUE ES UNA PREMISA?
 La premisa es el supuesto o condición sobre la que se puede o no hacer o esperar o suceder algo, es antes de la conclusión porque es el planteo de una idea o hipótesis.

ARGUMENTO

Un argumento es la expresión de un razonamiento, ya sea oral o escrito, como parte del intento lógico por demostrar la validez o invalidez de una tesis o proposición mediante su vínculo con una serie de conclusiones.

ESTRUCTURA DE UN ARGUMENTO

Todo argumento se compone de dos elementos básicos:

- PREMISAS
- CONCLUSIONES