

Ciudadanas conscientes: El discurso político y la convivencia asamblearia para alumnas de séptimo básico

María Teresa Colodrón¹

"Para mí, este es el verdadero valor que debería tener la formación en humanidades:
no pasar por una vida de comodidad y abundancia, como un muerto, inconsciente,
esclavo de tu cabeza de esa configuración por defecto que consiste en estar exclusiva,
completo e imperialmente solo, día tras día."

David Foster Wallace

RESUMEN

El objetivo de este artículo es realizar una reflexión pedagógica a partir del diseño de la programación de una unidad y su posterior implementación. Este proyecto pedagógico está orientado desde su génesis a la promulgación de una ley asamblearia sobre conciencia planetaria. Para llegar a este propósito se planteó que las alumnas de un colegio privado católico de 7° básico, por un lado, recibieran de forma estratégicamente fragmentada recursos escriturales y orales para la realización de un discurso argumentativo dentro del género *mitin político*, por otro, tomaran conciencia -a partir de la lectura e interpretación de diferentes estímulos- de la responsabilidad cívica para con el planeta, centrada esta problemática principalmente en el consumismo. En el presente, se ofrecen resultados donde se pueden observar las diferentes situaciones de aprendizaje y la respuesta a los estímulos que las estudiantes tuvieron, así como la reflexión pedagógica de por dónde se podrían haber mejorado estas experiencias de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE

Enfoque de género, escritura, oralidad, género argumentativo, mitin político, emociones.

INTRODUCCIÓN

El propósito de la escritura de este artículo es dejar constancia del diseño, el desarrollo, la experiencia de formación y la reflexión de la misma, realizada en el último tramo de la formación pedagógica. Todo esto fue generado y conjugado a partir del diálogo entre la observación del medio a implementar y un bagaje teórico estudiado en profundidad durante estos dos años de formación.

En el presente artículo se propone el posicionamiento docente, la fundamentación pedagógica, el marco estratégico y el marco evaluativo para la implementación de una unidad de aprendizaje en el nivel escolar de 7° básico de un colegio privado católico de mujeres.

Para ello se expone, principalmente, que el rol de la docente para esta propuesta es de mediadora, aspirando a dar todas las herramientas de forma personalizada, oportuna y atinada a cada una de las estudiantes, que ofrece estímulos significativos, así como herramientas que aporten información actitudinal, para, de esta forma, desdibujar la figura del docente como baluarte y, tras dejar la dirección bien perfilada, poder contemplar cómo las estudiantes entienden su protagonismo y su identidad dentro del aula. También se consideró a las estudiantes, además

¹Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad Autónoma de Madrid. Estudiante del programa de Pedagogía para Profesionales, mención lenguaje, en la Universidad Alberto Hurtado de Santiago. Taller de práctica profesional guiado por Bárbara Pérez, 2018. Conducente al título de Profesora de Educación Media en Lenguaje y comunicación.

de protagónicas en el aula, ciudadanas, que pueden ir entendiendo -en referencia a la asignatura- que forman parte de un contexto social e histórico. La lectura de estímulos compuso la selección de herramientas que se aportaron al aula, con preguntas que guiaron el aprendizaje y con conciencia de las diferentes estrategias investigadas según los ejes: lectura, escritura y oralidad. Todo esto fue abordado y practicado desde una visión flexible de la evaluación y con apertura a lo que en el presente de la clase pudo suceder.

Tenemos la convicción pedagógica de que todo alumno puede llegar siempre a obtener mayor aprendizaje si es adecuadamente guiado, y estuvimos dispuestos a insistir con todas y cada una de las estudiantes, y a conseguir el respeto y autoridad por medio de la reflexión valórica y el trabajo para el bien común.

DIAGNÓSTICO

Diagnóstico de la institución escolar

Para el diagnóstico de la institución escolar y su cultura hemos utilizado diferentes métodos y procedimientos para la recogida de datos: entrevistas personales o grupales (grabadas en audio) a docentes y alumnos, observación de la cultura escolar y del aula y su correspondiente bitácora, así como la recogida de datos a partir de la página web que el colegio ofrece online, de donde se extrae su PEI, y la misión y la visión que manifiestan. Iremos haciendo un paralelismo, entonces, entre lo escrito y lo observado y lo explicitado por los miembros, reflexionando a partir de la desnaturalización de los comportamientos dentro de la cultura escolar propuesta por Santos Guerra (2004).

Tras toda esta información podemos caracterizar al colegio como un centro privado, católico, que ofrece formación científico-humanista. Pertenece a una congregación religiosa de origen italiano, “Las hermanas de San Juan Bautista”, y el fundador de la congregación, que es imagen habitual del colegio -carteles, pendones, calendarios y cuadros- es el padre Alfonso Fusco. Esta congregación llegó a Chile vía EEUU, de ahí que el nombre del colegio y el himno que cantan las estudiantes en los momentos de celebración también sea en inglés. El colegio se fundó en 1946 por solicitud de familias que poseían una buena situación económica de Santiago. En un principio vivió una época de esplendor y la demanda de matriculación era muy alta. A día de hoy no hay tanta demanda y el colegio, aunque tiene unas amplísimas instalaciones, no acoge más que un curso por nivel.

El colegio es de carácter científico humanista, con extensión horaria, y atiende a 615 estudiantes. En el PEI explicitan que realizan un proceso de admisión con examen, entrevista y documentos descriptivos. Las mensualidades rondan los \$300.000 por estudiante, y los \$700.000 por matrícula. Posee una sola clase por nivel -de 35 o menos alumnos- y los niveles van de prekinder a cuarto medio. Tradicionalmente era un colegio de mujeres, pero desde 2015 pueden matricularse varones también.

Se aprecian unas instalaciones de gran amplitud y ostentosas. Son emblemáticas la nueva pista de atletismo y la capilla.

Se define a sí mismo como un “colegio de iglesia”. Su misión según PEI es: “Dar testimonio del mensaje cristiano para iluminar la formación individual y comunitaria” (PEI, 2018, p.13).

En la visión proyectan:

“Ser un centro de formación integral de niños y jóvenes, potenciador de cristianos comprometidos con su realización personal, con su contexto social y medioambiental, para avanzar en la construcción de una sociedad más humana, más justa, inclusiva y participativa” (PEI, 2018, p.14).

Durante el PEI se explicita el énfasis en lo valórico, el inglés como segunda lengua justificado en requerimientos sociales y los deportes como prácticas adecuadas para el desarrollo sin que sea selectiva, competitiva o excluyente.

En el PEI se espera del profesor, entre otras cosas, que sea equilibrado, maduro, con capacidad para mantener sanas relaciones con sus pares, católico, con vocación por la enseñanza de lo que dice el evangelio, actualizado, que se autoevalúa y sabe evaluar a los estudiantes y puede aprender de sus errores. Que atiende con especial atención a los alumnos más necesitados. Que vive y promueve los valores de la justicia y la paz, de la verdad y la solidaridad, de la sencillez y la austeridad. Y que posee una clara y coherente opción preferencial por los más pobres y necesitados, y un absoluto respeto por la vida humana.

Esta definición coincide bastante con el perfil observado del docente. El profesor de este colegio respeta a la religión católica pero sus clases no son catequéticas y no manifiestan preferencia por los más pobres. A partir de lo entrevistado al profesorado, a lo que nos referimos con currículum oculto, se les exige compromiso con el colegio en temas tales como la puntualidad o que puedan hacerse cargo de la disciplina y autoridad en las salas de clase. El grado de implicación con el colegio revierte en el grado de implicación por parte del colegio para con el profesor.

En cuanto a las estudiantes según PEI busca formar jóvenes que tengan los valores del Evangelio, comprometidos con la sociedad y, sobretodo, con los más necesitados. Que viva animado por valores de justicia, verdad y austeridad, que sea pensador crítico, sencillo, honesto solidario, entre otras características.

Según comentarios de profesoras, las alumnas, con el tiempo se han vuelto más clientelares y estratégicas con las notas y el nivel de esfuerzo que están dispuestas a dar. Empiezan negociando las bases de los ejercicios que les son ofrecidos. También cuestionan las exigencias del profesor cuando estas no están explicitadas en la rúbrica. Tienen excelentes resultados en las pruebas estandarizadas y pueden proyectarse a estudios universitarios sin problema.

Diagnóstico del curso donde se implementó: 7°básico

En el contexto específico de 7° Básico –a partir de lo observado y entrevistado- vemos que efectivamente, como se registra en el PEI y se aprecia en las instalaciones, se potencia la afición por el deporte, muchas chicas practican atletismo y voleybol, pero esto trae algunos problemas de competición, rivalidades y envidias entre ellas.

Otra instancia extraprogramática que tiene mucha asistencia e importancia dentro del colegio es el grupo Scout. Tanto es así que si tienen alguna celebración importante el fin de semana se espera menos asistencia el lunes. A este grupo pertenece una gran mayoría de estudiantes del 7° básico.

Las alumnas explicitan que tienen celulares desde los 6 años y los utilizan para jugar, ver vídeos y hablar por redes sociales. Tienen computador, pero para la mayoría no es personal, y sostienen que lo usan para ver series, *youtube*, *webs* de ropa, etc.

Cuando terminan la jornada escolar ven televisión, vídeos o van a las actividades extraprogramáticas de polideportivo. No les mandan tareas para la casa. Los fines de semana participan en las actividades del grupo Scout, a la que pertenecen solo chicas. Dan por hecho que cuando terminen los estudios del colegio van a estudiar en la universidad, en carreras como pediatría, profesora de jardín o veterinaria, que son las más mencionadas por el 7°. Valoran mucho la cultura norteamericana y la música coreana. Ninguna de las entrevistadas tienen alguna expectativa de su trabajo y todas quieren ser mamás. Sus padres y madres son trabajadores en empleos propios de clase media acomodada: contador, psicólogos, trabajador en fundación, dentista, etc.

Frecuentemente realizan comentarios hirientes entre ellas, son competitivas y crean rivalidades, cómo detener esta problemática es una constante en los consejos de profesores. Se podría concluir que esa es la manera de relacionarse entre ellas.

Cuando participan oralmente en clase lo hacen de forma espontánea, interrumpiendo en muchos casos, y el discurso oral con el que suelen intervenir tiene explicaciones, ejemplos y propósitos confusos o anecdóticos. Tampoco saben, habitualmente, cómo concluir su enunciación. De esto deducimos una falta de conciencia del turno de palabra y de los mecanismos de textualización que acompañan al proceso de expresar con palabras los contenidos mentales que se manifiestan a través de la linealización (Calsamiglia y Tusón, 1999).

Teniendo en cuenta que lo actitudinal es un aspecto del que siempre se lamentan los profesores y estando la unidad relacionada con lo social del lenguaje se propuso que la actividad se encauzara hacia un formato asambleario, reflexionando a partir de temas más trascendentales y orientado hacia una comunicación oral democrática. Se consideró que un buen aporte a este nivel y a esta generación en concreto sería trabajar en grupo para fines comunes con actitud respetuosa, para aprender qué es un contexto democrático y de escucha, así como trasladar el foco de atención a problemáticas más globales que les afectan de forma velada.

FUNDAMENTOS DE LA PROPUESTA DE IMPLEMENTACIÓN

Para la implementación de la unidad se contó con diferentes autores y recursos. El enfoque desde el cual nos posicionamos es el enfoque de género, dialógico-discursivo. El rol que la docente cumpliría fue afín al modelo de aprendizaje mediado, la selección de los textos siempre auténticos y desafiantes, y las lecturas no pertenecían al canon. También vertebró la unidad un tópico generador, propuesta de Martha Stone (1999). A continuación se fundamentará dicha selección.

El principal descubrimiento que posicionó a la docente en la clase como elemento de apoyo al aprendizaje del estudiante (y desechó el protagonismo arcaico del docente en la pedagogía tradicional) es el rol que se cumple en el modelo de la experiencia de aprendizaje mediado (Zapata, 2009). La práctica docente se transforma en mediación cuando convierte a los contenidos en estímulos (situaciones, problemas, cuestiones) y así los presenta a los alumnos (Zapata, 2009, p.97). De igual manera, se determinó que era la estrategia más adecuada para el desarrollo del aprendizaje de cada individuo de la clase, pues permite hacer una individualización y diferenciación psicológica (Zapata, 2009). La tarea del docente no se dirigió a transmitir productos terminados sino a mediar el desarrollo de procesos que condujeron a la elaboración e interacción de conocimientos.

Se recalca la palabra *proceso*, como la manera primordial de percibir el aprendizaje, en la que cada individuo tiene, de alguna manera, su propio itinerario de formación hacia un aprendizaje significativo. Por otro lado, la mediación nos interesó no solo para el desarrollo de competencias propias del lenguaje sino que implementamos mediación para el aprendizaje de lo actitudinal, es decir, enseñar de forma respetuosa la autorregulación del estudiante. Como dice Zapata:

“Es necesario que aprendamos a controlar libremente nuestro comportamiento. [...]”

La tarea del mediador es que las normas se vayan transformando poco a poco en valores. Como se ha expuesto anteriormente, buscamos que el alumno se convierta en su propio mediador” (Zapata, 2009, p.105)

Los valores que se traducen en comportamientos autorregulados por las alumnas también fueron considerados materia educativa con ayuda, entre otras cosas, de los instrumentos evaluativos.

El desarrollo del aprendizaje dentro del marco de nuestra asignatura tiene una apariencia de procesamiento a través del cual el alumno debe profundizar en las diferentes capas que posee la realidad y sus diferentes manifestaciones. Por ende, el estímulo tiene diferentes niveles de comprensión y hay que propiciar que el estudiante llegue a la más compleja y alejada de su mundo. Nos interesa la idea de que la “lectura” no se ciña al texto escrito sino que hay discurso en múltiples formatos que dialogan, a su vez, entre sí. Ir mostrando de forma mediada esta realidad es uno de nuestros empeños.

Para este objetivo se seleccionaron estímulos en diferentes formatos. Dentro de los estímulos propiamente textuales se optó por la lectura auténtica de textos no canónicos. La lectura auténtica permite, principalmente, que el alumno desarrolle la competencia lectora con toda la complejidad y profundidad que este eje requiere. Siguiendo el modelo interpretativo de Colomer (2001) estimular al estudiante con un texto auténtico, resitúa al profesor desde su posición obsoleta como trasmisor de la historia de la literatura a la mediación entre los estudiantes y el texto original, con el propósito de que el estudiante se vincule con el desarrollo de su propia lectura e individualidad.

“El estudiante, en contraposición con los otros modelos, tiene la posibilidad de encontrarse directamente con el patrimonio de los debates humanos sobre la interpretación del mundo. De tal manera que este estudiante de esta generación tiene la posibilidad de iniciar su incorporación a este fórum permanente” (Colomer, 2001, p.5)

La lectura auténtica, por lo tanto, es clave para el aprendizaje mediado, ya que pone al estudiante directamente en relación con el estímulo. Además, contribuye a la toma de conciencia de que vive inmerso en una sociedad con tradición cultural. Relacionar al estudiante con la lectura auténtica lo ayuda a entender que su formación está ligada a una sociedad a través del tiempo.

La selección de las lecturas no es canónica, ya que se priorizó el aprendizaje de las competencias y de los contenidos más sugerentes y contingentes para las alumnas. Destacamos que el tópico seleccionado -por actual- no ha tenido tiempo para generar un producto destilado por la tradición.

Otros estímulos que fueron seleccionados poseen formatos multimodales como infografías, audiovisuales con subtítulos o *quotes*, entre otros. Estos estímulos pertenecen a géneros discursivos con los que las alumnas se relacionan con frecuencia en la actualidad y proporcionan una transposición didáctica más efectiva. Nos amparamos, para este tipo de selección, en la noción de discurso de Bajtín, por dos motivos. En primer lugar, desde el enfoque pedagógico en el que nos situamos -el enfoque de género- estos estímulos pueden ser analizados e interpretados acorde a su definición de género y contribuir al desarrollo de las competencias que del mismo se despliegan. Y, en segundo lugar, según este autor, toda manifestación discursiva posee una naturaleza bivocal que entiende que los enunciados siempre tienen reminiscencias de discursos de la tradición cultural (Martínez, 2004), lo cual sitúa de nuevo al estudiante en relación con todas las voces que históricamente hicieron algún aporte a los conceptos que en clase se quieren tratar. Por medio de esta perspectiva el estudiante se sitúa dentro de su realidad histórica y social como un participante activo de su herencia cultural (Martínez, 2004). La aplicación de este concepto nos permite ampliar el contexto más acotado en el que las alumnas se sitúan en un comienzo.

Lo que guía como elemento estimulador y vertebra toda la secuencia didáctica obedece a un tópico. Esta forma de planificar a partir de tópicos tiene su raíz en la propuesta de Martha Stone (1999) donde, de nuevo en la misma línea de la propuesta, la enseñanza es para la comprensión y el desarrollo de competencias. El estudiante asume un rol activo para encontrar respuestas y reflexiona a partir de lo hallado, el profesor participa mediando en escucha a las necesidades cognitivas del estudiante para lograr su máximo desempeño.

REFERENTES TEÓRICOS DE LA UNIDAD

El concepto de la didáctica es replanteado por Álvarez (1998) con el objetivo de determinar qué es lo que debe ser enseñado en las clases de lengua y literatura en la educación media. Centra este objetivo en una intención primordial que es la de que la enseñanza de la lengua logre individuos que sean competentes comunicativamente. Este nuevo enfoque centrado en el uso deja de lado anteriores concepciones de esta asignatura que se regían por el estudio descriptivo del sistema lingüístico y la memorización de la gramática. El enfoque dirigido hacia este uso se centrará, de

este modo, en la competencia lingüística y en otras competencias del área, como la sociolingüística, el discurso y la estrategia que, como recalca Álvarez (1998), son pertinentes para que el individuo se desenvuelva adecuadamente en su vida social. Se destaca de este autor el concepto de transposición didáctica, donde se comprende un nuevo rol protagónico en el estudiante y en su itinerario para llegar a entender los conocimientos, que se distancia de la teoría científica y, se subraya, del canon, persiguiendo la comprensión y acercando el enfoque a contextos comunicativos reales y posibles para el alumno. La noción de competencia y habilidad mediada será lo que rijan, como decíamos, el papel docente dentro del aula y la selección del contenido, a partir de lo que el currículum nacional y los programas ministeriales proponen, será vinculado hacia textos, estímulos y experiencias que sean vinculables, sugerentes o pertinentes al alumno en su momento presente. Por esto, el foco del contenido pudo, sin reticencias, deslizarse del canon hacia alguna periferia siempre y cuando esto fuese considerado una ayuda para el desarrollo del estudiante, con la intención –no se afirma lo contrario– de ampliarle sus horizontes. Este giro en la perspectiva de la didáctica del lenguaje da la oportunidad a los docentes de cambiar la concepción misma que del lenguaje se tiene, ya que se libera de clasificaciones escolares y añejas para pasar a tener vida y cotidianeidad. El enfoque al que se adscribe es el discursivo dialógico. Al asumir la lengua como un discurso (Bajtín, 1998), se ponen en correlación varios elementos: los interlocutores, los procesos cognitivos, los tipos de texto, las modalidades del discurso, los objetos de la realidad, los mundos posibles, etc., los cuales, a la vez, no son más que elementos constitutivos de objetos mayores, como la sociedad, la mente, la lengua, el mundo, la cultura, la utopía etc. (Montascero, 2006, p.1).

Se considera que la asignatura que compete, que versa sobre la lengua, debe ser consecuente con todo el campo humano amplio donde actúa, como Montascero indica: lograr hacer que el estudiante se apropie de la lengua y sus representaciones, y sepa a qué discursos está representando en sus diferentes manifestaciones por género y autor es clave en el desarrollo de su pensamiento en su contexto social. La consideración del lenguaje como el medio de interacción social y conexión entre los pensamientos, los objetos de la realidad y la representación de esto también es considerado en este enfoque, es decir, es un enfoque que contempla el proceso de socialización. A nuestro parecer, esto es esencial en la asignatura de lenguaje y comunicación, la socialización y sus interacciones y, por lo tanto, se incluyó en nuestra propuesta de enseñanza, ya que es susceptible de ser enseñado y reflexionado.

Se hace notar que el enfoque discursivo considera no sólo la interacción social del individuo, sino que también considera el estímulo textual como un objeto subversivo (Bajtín, 1998), que cuestiona a la sociedad y al individuo que lo conducirá hacia una visión emancipadora. Así pues, la racionalidad crítica con un interés hacia la toma de responsabilidades del individuo para con su sociedad subyace a este enfoque en todo momento y al “para qué” de la función docente. Este enfoque fortalecerá que el alumno forme criterio propio, para, así, poder ejercer un acto de habla auténtico y una participación genuina dentro de su comunidad (Grundy, 1987) y una lectura que dialoga y puede confrontarse o congratularse, dudar o clarificarse con el texto. Las funciones de la docencia que se plantean deben ayudar al alumno a que llegue a ser consciente de esto, para así posicionarse dentro de su sociedad con conciencia para desautomatizar las acciones que le rodean y poder cuestionar y reflexionar sobre lo que está comúnmente naturalizado. El posicionamiento con respecto al alumno es desde el empeño por el desarrollo integral del ser humano consciente y cooperativo dentro de una sociedad diversa, un alumno que se reconoce en su identidad, pero que puede flexibilizar su pensamiento para no cesar nunca de aprender, comprender a los demás y crecer.

La faceta cognitiva que ya Montascero (2006) advierte es un principio que se considera fundamental para mediar cada uno de los ejes que se trabajan. Durante este primer semestre el principal objetivo ha sido llegar a entender –por medio de la observación– cómo opera cada una de las cogniciones de las alumnas que forman la clase, prestando mayor atención a las que presentan

mayor grado de inflexibilidad para la adecuación y el aprendizaje de la asignatura. El modelo de aprendizaje mediado, como estrategia ya fundamentada en el apartado pedagógico, será, por lo tanto, el modelo a trabajar en cada uno de los ejes intentando adecuar el máximo y revisando la planificación diariamente para que todas las estudiantes puedan participar y aprender en la clase. El eje de lectura será el primero que se aborda en la unidad. Para las lecturas que se realicen en esta unidad se dará un tiempo y un espacio de cuestionamiento, reflexión y motivación para anticipar la lectura y que sea bienvenida con deseo por los estudiantes (Galdames, 2007). Este momento de anticipación a la lectura será acompañado de elementos audiovisuales o la exposición a objetos atractivos que resulten de fácil asimilación, cercanos, habituales y motivantes. La lectura de los textos escritos será siempre acompañada, con preguntas para que no solo se llegue a una interpretación superficial de los estímulos seleccionados sino para que las estudiantes puedan apreciar la profundidad y complejidad que los textos pueden llegar a poseer (Galdames, 2007). Se aborda en todos los casos la lectura mediada. Dentro de este acompañamiento lector y para formular preguntas en una posterior relectura de los textos para su comprensión, interesa mucho por el contexto de lector joven en el que se implementa, la propuesta de Tapia (2005) que versa sobre las inferencias, las conexiones y vínculos entre las diferentes partes, ya que esto puede ser de gran utilidad para desarrollar y aumentar la comprensión y la competencia lectora de las estudiantes, considerando los muy diversos niveles de comprensión que tenemos dentro de esta misma clase.

También se puso especial atención a la lectura multimedial aplicada con estímulos audiovisuales (vídeos de oratoria política con subtítulos, objetos simbólicos, escenografías, etc.), para iniciar a las estudiantes en la lectura interpretativa de la realidad. El eje de lectura, por lo tanto, empieza a abarcar la “lectura” de otros medios que tiene la realidad y que conforman una narrativa social que ahonda en la observación plural de la realidad para su entera comprensión:

demanda de los lectores mucho más que la alfabetización verbal; implica un lector capaz de “leer” multimodalmente y que, en definitiva, puede abarcar en el futuro la lectura no solo de obras literarias, sino que también de otros géneros multimodales (CNCA,35888, p.1)

La mediación multimedial se aplicó en esta propuesta para analizar el género discursivo mitin político, poniendo en relación los actos de habla que producen emociones con los elementos paraverbales y vocales.

En el eje de escritura se propusieron ejercicios de diferente naturaleza: escritura furtiva, rápida y resolutiva que busca la normalización de este eje en la cotidianidad de la clase, que tomar el lápiz y escribir sea un gesto cotidiano. Un ejemplo de esto es el llamado “ticket de salida” (Lemov, 2010) o las respuestas a preguntas que se espera se respondan de forma reflexionada. Se utilizaron los “ticket de salida” (Lemov, 2010) como elemento de recogida de datos para evaluar el diario proceder de la clase así como estrategia de la escritura autónoma a partir de indicios. Posteriormente estos tickets se reciclaron y sirvieron como material de apoyo para las planificaciones del mitin oral. Existieron otra naturaleza de ejercicios de escritura con un carácter más planificado y ambicioso, que buscaron la escritura –dentro del discurso argumental- más amplia, planificada, con una propuesta compleja de situación retórica (BenitezFigari, 2004), para ser revisados, corregidos, coevaluados y ser reescritos de forma colectiva. Para este estilo de escritura planificada atendimos a las estrategias que conducen hacia la madurez escritural formuladas primeramente por Hayes y Flowers (1980), y replanteadas por Scardamalia y Bereiter (1985), poniendo atención a las estrategias para reconstruir la estructura de los textos escritos por medio de aportación de marcadores discursivos e indicios escriturales. Para el trabajo del eje de escritura y su mediación adecuada se consideraron, como decíamos, los trabajos de Scardamalia y Bereiter (1992) buscando en la mediación trasladar al escritor inmaduro hacia su madurez, aportando reflexiones sobre el tema que compete. La transición del escritor inmaduro hacia el

escritor maduro está caracterizado por estos autores como el autor que pasa del “decir” al “transformar”, esto es, de un autor con “prosa de escritor”-que se expresa para sí mismo, que ordena sus ideas de acuerdo a cómo estas van surgiendo, utiliza palabras con significados personales y que presenta problemas de coherencia y cohesión- , hacia un autor con prosa de lector -que tiene una intención comunicativa para con la audiencia, que busca la forma más adecuada de acuerdo a su propósito y que utiliza un lenguaje compartido con el lector-. El texto, en este tipo de autor, presenta progresión temática y elementos de cohesión léxica y gramatical (Hayes y Flowers, 1979). Para que se vaya generando esta transición, se aportará en el desarrollo del eje de escritura: marcadores discursivos, conectores específicos, se analizarán en grupo textos previamente redactados, se hará coevaluación de textos ajenos y reescritura a partir de bocetos. También, al exponer a las estudiantes a una situación asamblearia de debate y discurso político, se los empuja a que tomen conciencia del problema retórico (BenítezFigari, 2004) que subyace. De Didactext (2003) atenderemos a las dimensiones que intervienen en el texto escrito, con especial atención a los ámbitos cognitivos y metacognitivos que participan en la ejecución del texto escrito según los diferentes modelos para su mediación, y Cassany (1999) para establecer pautas de escritura para lograr estructurar los textos y tomar conciencia de diferentes estrategias escriturales -y posteriormente comunicativas- practicables dentro del ámbito asambleario.

Finalmente, los productos desarrollados fueron leídos para una audiencia y sirvieron de pauta para la misma. Para este episodio asambleario las alumnas habían practicado suficientemente y eran conscientes de las características del género en su versión escrita, como para finalmente desenvolverse con soltura en la situación retórica asamblearia oral. Este ejercicio escritural, tanto el espontáneo como el reflexivo, pudo llegar a converger en la práctica de la propia asamblea y ayudó al debate por medio de la escucha activa de las participantes, ya que la formulación de las preguntas para reflexionar una respuesta argumentada y su posterior puesta en común podía ser entendido desde este mismo eje.

DESCRIPCIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

De las bases curriculares de séptimo básico nos fue asignada la Unidad 5: “Argumentar en sociedad”. Esta fue abordada desde el tópico de la *Conciencia planetaria*. Este tópico se seleccionó por diferentes motivos: es un tema contingente para la generación de estudiantes donde se implementa, dado que, como se percibe en la descripción de la institución, el medio ambiente es un tema primordial en el colegio desde el PEI y además traslada a las alumnas a problemas sociales extramuros del colegio. Hay que mencionar que este tema pudo llevar a las alumnas a reflexionarse como un individuo dentro de un contexto social mayor, que va más allá del contexto escolar o familiar, al que suelen adscribirse, y esto pudo abrir sus reflexiones hacia ámbitos más sociológicos y a tomar parte y proyectarse como un elemento integrante de los mismos. El epicentro de este tópico fue el consumismo, tema que también resulta contingente de nuevo por el contexto, ya que el consumo simbólico como generador de estatus (Bermudez, 2001) opera a estas edades y lleva a comportamientos que ya están practicando y naturalizando sin tener suficiente conciencia sobre estos. Desde nuestra propuesta de implementación ofrecimos un itinerario con información seleccionada sobre el tema de la Conciencia planetaria también con la intención pedagógica de fortalecer las competencias en los ejes de lectura, escritura y oralidad.

La unidad se presentó como proyecto con el propósito de “Promulgar una ley en el congreso para generar un discurso de conciencia planetaria”. Para este propósito se hizo un recorrido analítico por diferentes estímulos seleccionados que actualizaron y contextualizaron a las estudiantes de qué es el problema climático al que se abisma el género humano, la toma de conciencia de qué acciones -en relación al mercado capitalista- están llevándolo hacia el consumo desmedido y contaminante, el congreso como espacio democrático donde se deciden las leyes que definen el futuro de las naciones, el mitin político como herramienta para convencer y persuadir, y

las medidas que a pequeña escala pueden realizar los individuos y comunidades para preservar el planeta. Se analizaron con más detenimiento los temas del “consumismo” y “la obsolescencia programada” ya que son asuntos más contingentes y adecuados a la realidad de la clase, por ser contenidos que afectan al individuo consumidor. Todo esto se acompaña de herramientas lingüísticas, marcadores discursivos, análisis de actos de habla que conducen a emociones y análisis de estructuras textuales referidas al discurso argumentativo.

En cuanto al eje de lectura y obedeciendo a las estrategias que aumentan el nivel de conocimiento de los estándares de aprendizaje (Mineduc, 2013) se puso atención a los cuatro puntos que modifican los niveles de dificultad para hacer la selección de los textos escritos. En el eje de lectura se propuso un mayor nivel de complejidad en cuanto al género discursivo ya que son temas de actualidad (hasta el momento en este curso han visto géneros literarios, lecturas seleccionadas por los libros de texto escolares) que están abordados con mayor profundidad e implicarán la reflexión sobre los comportamientos cotidianos de las propias estudiantes. Son textos que las vinculan con la realidad como ciudadanas y eso fue un avance novedoso en su formación donde el contexto en donde se suelen percibir a sí mismas, como decíamos, es en el escolar y el familiar y el texto como estímulo ofrecido hasta ahora pertenece al canon literario y no ha sido relacionado a su realidad inmediata o cotidiana. También fueron expuestas a discursos novedosos en su análisis: como el análisis del discurso político, de imágenes, de objetos, y otros estímulos que se consideraron susceptibles de ser fuente de interpretación. En cuanto al vocabulario, es un tema que aporta un novedoso campo semántico, ya que se incluyen conceptos de la política, de la actualidad, de la economía y de la ecología. Las estructuras sintácticas de nuevo responden al discurso argumental y al mitin político y los actos de habla que de estos se dedujeron en relación al mundo emocional y persuasivo.

Otro rasgo del eje de lectura tiene que ver con la observación de los elementos paraverbales de este tipo de discurso político. Para este formato, el análisis se realizó a través de una mediación de texto multimedial (CNCA, 35888), pausando el vídeo en las acciones y gestos relevantes y vinculándolos con el texto subtítulo y emitido. Se suma, al texto y la imagen, como elemento a considerar el análisis del uso que el orador hace de la voz. El estudio de imágenes del congreso y de reuniones de mandatarios, los diferentes roles que cada uno ejerce, su rango de poder y lo que podemos leer de su actitud fue analizado en clases como una lectura posible de la realidad que, consideramos, ya es momento de que empiecen a contemplar. A propósito de los mandatarios se reflexionó sobre el concepto de “carisma” desplegando los elementos constituyentes desde un punto de vista retórico de dicha cualidad. Emitieron frases populares de la política practicando performances con gestos estereotipados, imitando el lenguaje gestual de la política. Las alumnas pudieron llevar todos estos aspectos a la práctica en el contexto asambleario con el objetivo de sumar persuasión al discurso. También fueron elementos de “lectura” la narrativa que se desprende a partir de objetos o escenografías simbólicas, con muestras de objetos obsoletos con menos de 30-10 años en el mercado (cinta VHS, MP3, CD de música y Cassette) o con bolsas de basura textil con etiquetas que dan información sobre las circunstancias del ejecutor de la prenda o el tiempo que el comprador hizo uso de la misma, para reflexionar sobre la narrativa que de los objetos se puede desprender.

El campo de la oralidad fue acompañado de unas guías comportamentales por motivos de atención a un aprendizaje integral de las alumnas. Se propuso, por lo tanto, unas pautas actitudinales, explicitadas a las estudiantes por medio de material auto-evaluativo que formaron parte de las dinámicas que condujeron al ejercicio asambleario para que asimilaran y practicaran la escucha activa, la democratización de la participación y la coherencia en contexto de conversación como práctica sustancial del individuo que pensamos puede aportar madurez, auto-reflexión, autoconciencia, autonomía y mayor unidad al grupo.

Aprendizaje Esperado: Producir un discurso argumentativo dentro del género mitin político.
Proyecto: Promulgar una ley en el congreso para generar un discurso de conciencia planetaria.
Tópico: La conciencia planetaria.
Definición del género: El género discursivo “mitin político” ha sido definido como un monólogo dirigido a una audiencia que presenta la clara intención de persuadir y convencer a la misma. Esto se hace por medio de la argumentación y la emoción. La emoción es conseguida por medio de actos de habla dirigidos a convencer y/o persuadir con estrategias que guían al interlocutor hacia diferentes emociones. La emoción, por lo tanto, es una construcción discursiva y el “mitin político” tiene, asimismo, una capa pasional. Los elementos que consiguen esta emocionalidad en el discurso son los elementos léxicos, los marcadores discursivos, las construcciones sintácticas con valor argumentativo y la intensificación. Las emociones preponderantes en el género discursivo “mitin político” que se proponen trabajar con las alumnas son <i>la rabia, la tristeza y la felicidad</i>. A esto se le suman los elementos paraverbales que enfatizan la fuerza en la dirección de los argumentos. El discurso argumentativo dentro del género mitin político contiene una tesis, argumentos a favor y en contra (con emocionalidad) y una conclusión.
Objetivos de Aprendizaje Eje Lectura: OA_8 Analizar y evaluar textos con finalidad argumentativa
Objetivos de Aprendizaje Eje Escritura: OA_14 Escribir, con el propósito de persuadir, textos breves. OA_15 Planificar, escribir, revisar, reescribir y editar sus textos en función del contexto, el destinatario y el propósito.
Objetivos de Aprendizaje Eje Oralidad: OA_22 Expresarse frente a una audiencia de manera clara y adecuada a la situación, para comunicar temas de su interés.
Resumen de la práctica planificada: La implementación se lleva a cabo en 8 sesiones -6 de 90 minutos y 2 de 45-. En las 5 primeras se analizan estímulos con la temática del tópico “La conciencia planetaria” y se solicita en cada sesión una escritura individual de un tipo de argumento dependiendo de la emoción con la que se sugiere persuadir. Tras estas sesiones, más mediadas, se realizan partidos políticos en grupos de 5 alumnas, con los que se realiza una reescritura, esta vez en conjunto, de un mitin político en defensa de alguna ley planetaria para presentarlo oralmente en una asamblea democrática con matices performáticos. Dentro de este contexto asambleario hay un espacio para la réplica y el debate. Por último, se hace el proceso de votación en la cámara para elegir la ley.

Tabla 2: Secuenciación didáctica

SECUENCIA 1 (1 y 2): El cambio climático: La opinión y hecho, opinar responsablemente (principio de autoridad, el aval científico, la ironía, el paralelismo). La tesis. La argumentación. Argumentos a favor y en contra de una tesis Soportes: Discursos y twitters de Donald Trump y documental <i>Una verdad incómoda</i> de Al Gore. <i>Vida de consumo</i> de Zygmunt Bauman. Documental: <i>Comprar, tirar, comprar</i>.
SECUENCIA 2: (3, 4, y 5) El consumismo (la basura textil) Análisis del texto argumentativo: los argumentos que apelan a las emociones. La argumentación oral (El discurso político: estrategias comunicativas, performance, elementos paraverbales), reconocer ideologías (el sustrato político e ideológico). Los actos de habla que evocan emociones (tristeza, alegría y rabia). Soportes: Artículo de El País «La gente se niega a reconocer que su ropa es basura», <i>La magia del orden</i> Marie Kondo; “Tengo un sueño” de Martin Luther King.
SECUENCIA 3 (6, 7 y 8) El Congreso y la generación de leyes: Los roles en una estructura asamblearia: mediación, autorregulación, participación democrática. La comunicación en situación asamblearia: los turnos de palabra, la escucha activa, la planificación y la coherencia de las respuestas. Creación de partidos y proyectos políticos. Creación grupal de un discurso argumentativo dentro del género “mitin político”. Tema: Cambio climático, consumismo, estilos de vida respetuosos con el medio ambiente. Soportes: Vídeo de congreso y de asambleas.

MARCO EVALUATIVO

La evaluación se realizó durante el proceso de la unidad, con un valor edumétrico, en vista de que, como argumentamos desde el principio de nuestro enfoque, el desarrollo del aprendizaje se enmarca en un plano personal del desarrollo y con respecto a esto será evaluado. La evaluación será considerada como una herramienta *Para el aprendizaje*, esto es, una instancia donde las alumnas puedan reflexionar y enriquecerse. Por otra parte, esto fue un instrumento que retroalimentó el proceder de la docente que entendió en qué instancias debía poner más énfasis y en cuales estaba quedando entendido e interiorizado el propósito de la unidad, así como cuales estudiantes necesitaron de más mediación para llegar a alcanzar mayor comprensión.

Desde la perspectiva evaluativa también pusimos el acento en el desarrollo de la autonomía del estudiante, para que la labor del mediador fuera dejando el protagonismo al estudiante. Coincidimos con Ahumada en que

“El profesor tendría que traspasar al alumno, en forma progresiva, el control y la responsabilidad en el aprender para que sea él quien se apropie de éste y asuma su responsabilidad como gestor de sus propios aprendizajes”(Ahumada, 2001, p.20)

Por lo tanto, se apostó por ofrecer la rúbrica² de forma anticipada al ejercicio y fuera cuestionada con las alumnas. Las rúbricas acompañaron al proceso de aprendizaje como una mediación más. También se ofrecieron pautas de cotejo³ que anticiparon el comportamiento para aportar una perspectiva más actitudinal en lo que a trabajo colaborativo, escucha y participación democrática en el aula se refiere. En cuanto a la coevaluación se realizó la siguiente evaluación y/o actividad:

“Los alumnos observan el trabajo escrito de un par e intentan perfeccionarlo a partir de las opiniones o reflexiones del grupo curso y las mediaciones del docente” (de la Hoz, 2017, p.28)

La práctica de la autoevaluación, por otro lado, -en el colegio donde se implemento- se ha venido practicado tímidamente, ya que la profesora suele preguntar de forma oral, individual y directa qué opina cada una de su desempeño en cierto ejercicio, pero queremos defender la práctica individual, íntima y reflexiva de esta instancia de autoevaluación. Sumamos a este tipo de evaluación lo actitudinal y comportamental. Lo comportamental es un aspecto que este grupo debe trabajar de forma cada vez más consciente para desarrollar su madurez y sus propias herramientas que les permitan desarrollar más su potencial de aprendizaje ya que es tema, como decíamos, muy comentado en el consejo de profesores su falta de disciplina en el ponerse a trabajar, en organizarse y en atender a las compañeras. Todo esto se suele enfocar desde un perfil de autoridad que poco o nada funciona en esta determinada generación de estudiantes. Que lo actitudinal y la autorregulación sea autoevaluada puede dar más nociones de qué es lo que “sí” pueden hacer y así aprender desde lo positivo y no desde la negación de cómo “no” se deben comportar, que es hacia donde tradicionalmente se enfoca la autoridad. Esta perspectiva de la evaluación, fijada en lo actitudinal, además es básica en el tema que se quiere implementar ya que la asamblea democrática, que requiere escucha activa, turnos de palabra, conciencia del otro, trabajo en grupo, es el contenido vivo que precisamente deben aprender y poner en práctica. Por lo tanto, se entrelazan y desdibujan en los últimos módulos de la implementación, lo actitudinal y el contenido. Para la autorregulación de lo actitudinal se darán autoevaluaciones y para el proyecto asambleario se ofrecerá una rúbrica y una pauta de cotejo para evaluar las intenciones y posteriormente otra para evaluar si cumplieron con sus intenciones según su apreciación.

² En anexos

³ En anexos

Dentro del eje de escritura se realizarán ejercicios de co-evaluación para el desarrollo de las competencias a partir de textos ajenos, a partir de la propuesta de Silvana de la Hoz (2017), y se practicará la escritura en grupo.

También se consideró importante que hubiera elementos que dieran pistas al docente, en cada sesión, de cuánto había calado el aprendizaje, por esto el “ticket de salida” (Lemov, 2010) lo consideramos una herramienta útil para la evaluación y la visualización del proceso de cada estudiante. Este tipo de prácticas replantearon el diseño y el proceder de las clases según cuánto las estudiantes estaban integrando los conceptos y los propósitos que se plantearon

Todos estos instrumentos precisaron una descripción exhaustiva y ordenada de cómo es el proceder tanto teórico como actitudinal de las actividades propuestas, ya que las estudiantes están en un momento en el que necesitan de mucho anclaje y una mediación muy intensa para realizar sus trabajos de forma adecuada si se proyecta que desarrollen su autonomía. Por lo tanto, se deposita este interés en el diseño de las rúbricas y se dará bastante tiempo e importancia a su lectura y comprensión. De esta manera se busca que la evaluación se integre durante todo el proceso de la unidad como herramienta para el aprendizaje y no como instancia de juicio ajeno para determinar el éxito o el fracaso del estudiante (Santos Guerra, 1996). Se direcciona la cultura de la evaluación hacia una cultura de lo autocrítico, el debate, la incertidumbre y la flexibilidad y se saca el foco de lo individualista, lo competitivo, lo cuantificado, lo simplificado y lo inmediato (Santos Guerra, 1996).

SÍNTESIS DE LA IMPLEMENTACIÓN

Finalmente las 8 sesiones diseñadas tuvieron que modificarse por exigencias de la institución. Siempre que una sesión de 90 minutos tuvo que modificarse a una sesión de 45, se resguardó el principio de realizar la clase con tres momentos didácticos, uno de apertura, otro de desarrollo y otro de cierre, que ofreciera un pequeño producto escrito. Mostrar flexibilidad en la planificación para este tipo de contratiempos lo consideramos parte de la profesión docente.

El tópico que vertebró la implementación fue “La conciencia planetaria” y el objetivo fue “la promulgación de una ley que creara conciencia planetaria”.

La implementación tenía dos etapas. La primera etapa tuvo que ver con la exposición de las alumnas a los estímulos pertinentes para aprender tanto los temas relevantes para entender la conciencia planetaria como el género discursivo argumental del mitin político. Los estímulos de la conciencia planetaria versaban principalmente sobre el consumo y la obsolescencia programada. Mediante el eje de lectura se expuso a las alumnas a textos, objetos y material audiovisual, los cuales tuvieron que analizar, relacionar y reflexionar por medio de las estrategias citadas de los tres momentos didácticos de la lectura (Galdames, 2010). Se reflexionó sobre la faceta emocional, pasional y persuasiva del discurso político. También sobre los mecanismos que fraguan al personaje carismático a través de los recursos retóricos.

El eje de escritura dirigido al aprendizaje del discurso argumentativo en el mitin político, se fraccionó en bloques donde aprendieron y practicaron: la tesis, los argumentos a favor y en contra, los argumentos susceptibles de causar tristeza, los argumentos susceptibles de causar rabia y los argumentos susceptibles de causar alegría. Cada uno de estos fragmentos quedaba, al final de la clase, materializado en un pequeño escrito en un “Ticket de Salida”. Cada ticket tenía un marcador que introducía la operación discursiva particular.

“Si reflexionamos sobre la función de estos marcadores constatamos que están usados en un nivel muy determinado: actúan sobre el discurso tanto que “envoltorio comunicativo” del contenido proposicional, que a su vez está distribuido en “paquete” o bloques informativos -formen párrafo o no-”(Calsamiglia y Tusón, 1999)

Efectivamente, cada acto de habla quedaba visualmente materializado en un *bloque* de papel con el marcador introductor y el consecuente fragmento escrito por cada alumna.

La segunda etapa de la implementación comenzó con la pauta de cotejo, para adelantar los comportamientos y actitudes esperados para esta etapa y con la lectura de la rúbrica, dividida en tres apartados y lo que se evaluaría de cada uno de ellos. Estos eran escritura grupal, el ensayo del mitin político y la asamblea.

En el caso de la escritura grupal, tenían un “Boceto de escritura”⁴ pero esta vez sin marcadores discursivos y sus propios “Ticket de Salida”⁵ fueron las guías que apoyaban la escritura. Hubo 2 momentos de reescritura y, posteriormente, un ensayo del mitin donde se acentuaron los elementos considerados en la mediación multimedial: la prosodia, los gestos, el lenguaje paraverbal y la proyección de la voz, todos ellos considerados en la rúbrica que guiaba el ejercicio. Tras esto se reflexionó sobre cómo es el proceder de las asambleas de diferentes tipos (parlamentarias, populares) y decidimos cómo podíamos proceder nosotras mismas en nuestra asamblea para respetar la escucha, los turnos de palabra y el orden del día. Finalmente todo el trabajo concluyó con una asamblea donde las alumnas expusieron su trabajo grupal por medio de un discurso argumental de mitin político de forma oral, un turno de pregunta, la votación y la promulgación de la ley.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE Y REFLEXIÓN DEL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DE LA UNIDAD.

Según nuestra metodología de análisis, la recogida de datos se realizó por medio de la lectura de los ejercicios de escritura rápida, los “Ticket de salida” y las preguntas auténticas en clase. También mediante la observación y registro en bitácora y la grabación del producto final.

En cuanto a los logros de aprendizaje consideramos indicadores de las dos primeras secuencias: del eje de escritura, que la alumna realizara una prosa de “lector” en donde utilizara marcadores discursivos y conectores propios del discurso argumental (Tesis, argumentos a favor y en contra y argumentos susceptibles de causar emociones) en el mitin político. Todos estos argumentos debían tener coherencia, cohesión y contundencia argumental. En cuanto al contenido de la prosa se esperaba que fueran capaces de vincular diferentes áreas, principalmente: la naturaleza, el mercado y el consumo. Desde el eje de lectura y escritura también se concibió que desarrollaran y/o mostraran empatía con aquellas personas que están más injustamente tratado por su rol asignado en el sistema capitalista.

La tercera secuencia indicaba un logro de aprendizaje en el eje de escritura: la pertinencia del tema seleccionado, el uso con autonomía de los marcadores discursivos, el uso de pausas, ejemplos y elementos enfáticos como potenciadores de la persuasión; los conectores para la profundización de las problemáticas; y la consideración explícita de la audiencia. En el eje de oralidad indicaba logro de aprendizaje, la proyección de la voz, la actitud que hace partícipe a la audiencia, la gesticulación que enfatiza la fuerza argumental, la escucha, la reflexión grupal que emite una pregunta o una respuesta coherente y concreta. En el contenido se consideraron los mismos indicadores que en las anteriores secuencias.

Los factores actitudinales fueron programados como indicador de logro de aprendizaje para la tercera secuencia, el trabajo grupal y el contexto de la audiencia. De igual forma se evaluaba el trabajo colaborativo, la escucha activa, el respeto al turno de palabra y al orden del día.

⁴ En anexos

⁵ En anexos

Primera secuencia

En la primera secuencia encontramos que el 100% de las alumnas están de acuerdo con los argumentos con aval científico en contra del cambio climático. Saben posicionarse y lo hacen por medio de una redacción escueta y directa, pero aún no tienen bagaje suficiente, ni escritural ni de conocimiento de mundo como para argumentar con contundencia. Encontramos que sus escritos están lejos de mostrar una prosa de “lector” ya que repiten a medias argumentos dichos en clase, omitiendo las referencias y dejando sin coherencia la prosa.

En cuanto al contenido vinculado solo el 6% de la clase consigue relacionar el cambio climático con el consumo desmedido. Estos resultados se reflejan en el gráfico 1. Aquí llamamos vinculantes a aquellos textos que conseguían relacionar por lo menos dos dominios temáticos diferentes (mercado, ecología, comportamiento humano) y no vinculantes a los que no consiguen salirse de un solo dominio temático.

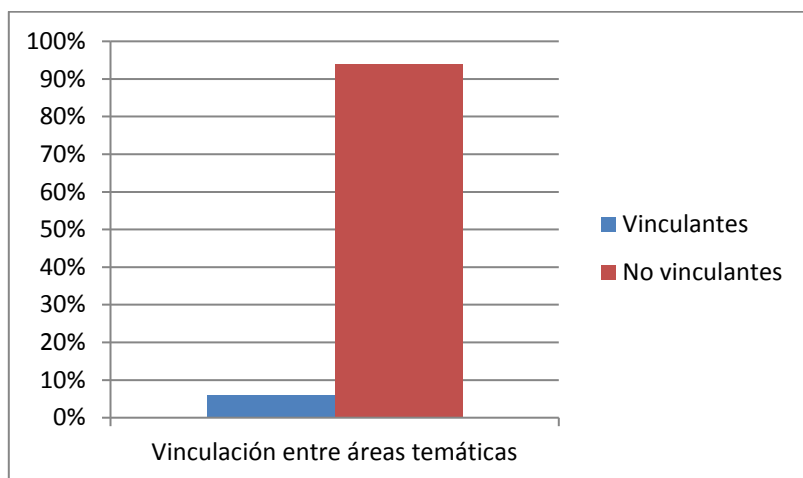


Gráfico 1. Resultados de la primera secuencia

Un ejemplo de texto no vinculante entre dominios temáticos sería el siguiente:

3.- ARGUMENTOS A FAVOR

A partir de la idea de obsolescencia programada completa con tu opinión argumentos a partir de los siguientes indicios

Yo creo que... por... un... bdo... es... inteligente... lo que hacen para que ganen mas plata
A mi me parece que... ha... usas... que... compramos por comprar
En mi opinión... esto... mal... porque... gastamos... dinero...

3.-(bis) ARGUMENTOS EN CONTRA

Escribe algún argumento en contra de lo que has escrito en el apartado anterior.

Pues yo pienso que por el contrario... esta bien lo que hacen haciendo las empresas porque ganan mas plata y los compradores se sienten satisfechos con su compra

Con esto se ejemplifica cómo una alumna defiende el mercado por sobre la preservación del planeta. Nótese que explicita que, efectivamente, “está mal comprar por comprar”, pero no porque genere basura, sino porque “gastamos dinero”. La alumna no vincula la compra compulsiva con la basura; el juicio moral tiene que ver con el derroche en sí mismo.

El hecho de que una gran mayoría de alumnas, al final de esta secuencia, se quedara en una reflexión simplista acerca de la obsolescencia programada me percató a la necesidad de ejercer una reflexión pedagógica. Esta condujo a dos conclusiones, una con respecto a la presentación de los recursos escriturales para la argumentación y otra con relación al contenido vinculante entre dominios temáticos que les estaba ofreciendo. A las alumnas les estaba faltando profundizar en la problemática para presentar argumentos con más peso. Concluí que necesitaban tener herramientas discursivas que les obligaran a reflexionar más. Ya que los conectores son los recursos lingüísticos que sirven para poner en relación lógico-semántica segmentos textuales, sean enunciados o conjuntos de enunciados (Castamiglia y Tusón, 1999) insistí en el análisis del uso de los conectores y propuse con énfasis en las posteriores sesiones (con una reflexión más extendida y en común en la cuarta sesión) los contrargumentativos de base causal: el consecutivo “porque” y los causativos “ya que” y “debido a”.

En cuanto al contenido en esta secuencia mi reflexión pedagógica hasta este momento tuvo que ver con cuestionarme hasta dónde pueden llegar cognitivamente las alumnas de 7° básico en lo que toca a las problemáticas complejas de índole social. El tópico mostrado, el cambio climático, contiene muchas realidades que se vinculan: el mercado, la naturaleza, la pervivencia del planeta, la pervivencia de la especie humana y el consumo, entre otras. Áreas que las alumnas no habían tenido que vincular nunca. Por lo tanto, cada vez que se mostraba un problema en profundidad, por ejemplo, “el consumo desmedido contamina el planeta”, en muchos casos solo conseguían hacer crítica dentro del mismo área de conocimiento: “el consumo desmedido es un derroche de dinero”, o “la contaminación acaba con el planeta”, pero esta nueva realidad que vincula el mercado y el planeta no resultaba de fácil comprensión y necesitó de más anclaje del esperado. Naomi Klein (2002), en su popular libro *No Logo* argumenta que la idea de hacer política desde el consumo resulta muy abstracta para algunos sectores de la población, incluso para aquellos que pertenecen a los sectores más explotados. Para las alumnas de séptimo podría haber sido de esperar que relacionar estas áreas resultara muy complejo, sobretodo en este primer momento.

Posponer este tipo de temas sociales a niveles más altos no lo considero una solución, ya que, como advertíamos en el diagnóstico escolar, es un contenido que les compete directamente y que, es más, ya está operando en su estilo de vida.

Segunda secuencia

En la segunda secuencia en el eje de escritura encontramos una sustantiva evolución en el uso pertinente de los marcadores y la profundización en los argumentos por medio de los conectores. Hacen una selección de vocabulario apropiado al contexto, una escritura más amplia, más coherente y reflexionada que expresa ideas propias pensando en otro lector.

En este ejemplo encontramos que el uso de emocionalidad por medio de los marcadores discursivos pudo ayudar a sacar la voz propia de las alumnas e implicarse emocionalmente. Se aprecia un desarrollo de la empatía e indignación social:

Me parece una vergüenza que desde marcas conocidas o las que no son usen a personas, desde niños a adultos trabajen tantas horas, tengan un muy mal sueldo y además estén en muy mal estado. Nos deja como una horrible y egoísta sociedad

En el análisis de este contenido nos fijábamos en el vínculo entre el consumo, por un lado contaminante (la basura textil) y por otro lado un mercado explotador de sus trabajadores. Observamos que sí lograron en un 100% de evidencia total empatía con la persona concreta, conseguían percibir el horrible abuso y juzgar con rabia esta realidad laboral. Gracias a los marcadores discursivos susceptibles de causar alegría encontramos en un 80% la sugerencia explícita de cambios de hábito en la forma de consumir para preservar el planeta, y dentro de esta postura hay un subgrupo de un 25% de la clase que propone acciones puntuales (como usar la bicicleta, reciclar, moderar el consumo) o elogian medidas que en Chile ya se han puesto en práctica como el descenso de uso de bolsas plásticas en los supermercados. Estos resultados se muestran en el gráfico 2.

Por lo tanto, en esta secuencia explicitan empatía directa con las personas o seres vivos que sufren su rol en esta repartición globalizada de mercado (empatía con africanos que conviven con la basura tecnológica, costureras explotadas en Bangladesh u osos polares en estado de inanición) Y empiezan a proponer o percibir nuevos hábitos contra el cambio climático.

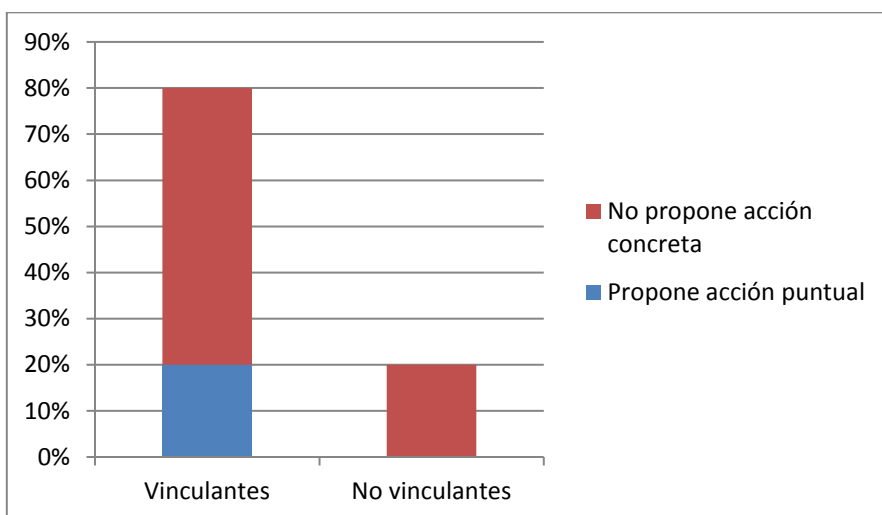


Gráfico 2. Resultados de la secuencia 2, con subgrupos en la categoría de los textos vinculantes

Tercera secuencia

La tercera secuencia, por estar enmarcada por una propuesta de ley cívica ciudadana, obligaba a las alumnas a relacionar los comportamientos humanos con el medio ambiente. La pertinencia de la ley dependía de la conciencia planetaria. Este tópico funcionó en esta secuencia de manera sustancial a dotar de coherencia al texto en su conjunto, actuando como macroproposición, pieza vertebradora de la unidad comunicativa (Castamiglia y Tusón, 1999). El objetivo de aprendizaje, junto con la propuesta de escritura desarrollada por medio de los logros de aprendizaje del eje de escritura, promovieron la reflexión vinculante y esto se reflejó en los 5 productos escritos y en la asamblea por medio de las preguntas, las respuestas y las reacciones a las mismas.

En lo concreto, los recursos del eje de escritura y oralidad funcionaron de ayuda para la profundización de los temas y la potenciación en la persuasión del discurso.

De los cinco grupos, solo en un caso hubo que reajustar su propuesta de ley, ya que propusieron el tema del sexismo, pero no lo conectaron con el mercado, ni con la conciencia planetaria. Reajustaron la ley y la titularon “Ley contra el sexismo en ventas”, donde ya apreciamos relación con el mercado.

Como ejemplos del eje de escritura mostramos que el grupo 1 redactó en el boceto:

“Muchos animales marítimos son afectados por los plásticos que tiramos al mar.”(Grupo 1)

Y, tras añadir el marcador discursivo para generar tristeza, la redacción resultó:

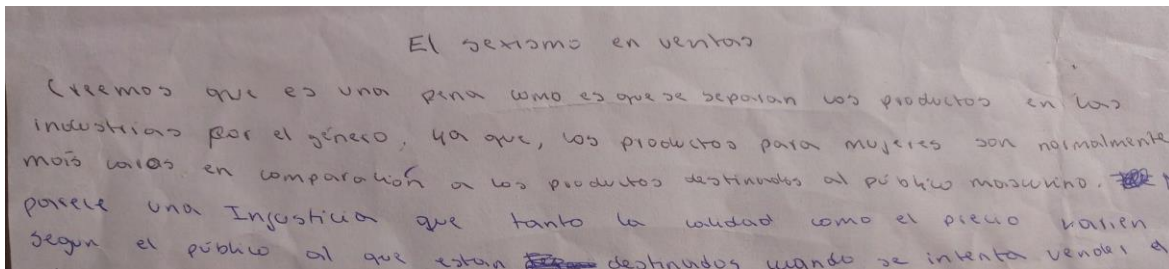
“Es una lástima, pero debemos confesar que diariamente animales marítimos son afectados por los plásticos que tiramos al mar.”(Grupo 1)

Y, también compartimos cómo el grupo 5 propuso la ley para la protección de animales domésticos y al pedirles utilizar el conector “porque” o “ya que”, y que dieran razones de peso incluyeron en su redacción:

“Nos parece indignante que el maltrato a un animal no sea penado por ley, ya que es un ser vivo al igual que nosotros, no hay razón ni argumento que justifique estos actos de crueldad y esta manera de no pensar humanamente. Otra razón por la que no se deben realizar estas acciones, es porque al estar a cargo de un animal, esa vida depende de ti y tú debes cuidarla y mantenerla responsablemente.”(Grupo 5)

Para el énfasis en la instancia oral, las alumnas utilizaron recursos prosódicos, como por ejemplo: en el grupo 4 con gesto de la mano y subiendo el tono de la voz una alumna dijo “¡a diario!”; o del grupo 5 la oradora repitió una palabra haciendo pausas en las sílabas “¡pro-hi-bi-do!”. El grupo 4, asimismo, en su discurso oral terminó alzando la voz y diciendo “¡Levántate Chile!, ¡Levántate papito!”

En cuanto al contenido, los 5 grupos relacionaban el comportamiento humano y el cambio climático. Ejemplificamos esta reflexión con la que el grupo 2 muestra estrategias perversas del mercado para aumentar el consumo y la ganancia, como hacer de peor calidad los productos orientados a la compra femenina. El vínculo a cómo esto afecta el planeta no quedó del todo explícito en su redacción, ni en su exposición, así que en el momento de preguntas de la exposición oral un grupo preguntó por la conciencia planetaria de su ley, y el grupo 2 tuvo que aclarar cómo la basura textil tiene que ver con la realización de prendas de peor calidad.



En el turno de preguntas de la asamblea se evidenció de nuevo una confusión en la instancia de la exposición oral, ya que al ser preguntado el grupo 4 por el grupo 2 sobre su propuesta de ley de “Agua limpia para todos” por “cómo iban a descontaminar el agua, ya que esto era muy costoso”, el grupo 4, tras los minutos de reflexión grupal, llegó a la conclusión de que “las empresas como CocaCola y Pepsi, que llevan sus productos por todo el mundo, podrían distribuir y hacerse cargo de la limpieza del agua”. Esta vez sí relacionaron instancias del mercado con la conciencia planetaria, pero el mercado es imaginado como un posible colaborador. Las alumnas de los otros grupos se indignaron con la respuesta. Esto habría dado lugar a un debate o una investigación sobre el vínculo que efectivamente juega cada uno de los dominios temáticos, que por motivos de tiempo no se pudo realizar.

De nuevo observamos que ya hay manifestaciones de vínculo entre comportamiento humano, mercado y cambio climático, desde la propia formulación de las leyes, pero por momentos se desdibuja. Como reflexión pedagógica encontramos una posible interpretación y/o solución a esta desvinculación entre áreas en la forma de pensamiento de las alumnas desde un análisis más sujeto a la realidad escolar. Exponemos que esta visión desmembrada tiene relación con el curriculum fragmentado al que el alumnado está acostumbrado. Según Vasco:

“Esta perspectiva fragmentada, deformadora, estática y parcializante de lo real que domina las formas de pensar en la escuela y en la vida cotidiana en general, explica en parte la dificultad de la gran mayoría de las personas para entender la integralidad, complejidad y dinamicidad de lo real, y en consecuencia para actuar sobre su realidad de forma adecuada.”(Vasco, 2001, p.14)

Una visión más panorámica de la realidad aunando las asignaturas de biología (ecología), matemáticas (economía) y lenguaje, trabajando de forma integrada podría haber facilitado la asimilación de las relaciones entre áreas y haber aclarado en algún grado mayor esta realidad. En un contexto de integración curricular y profundización en los diferentes dominios, con su consecuente replanteamiento de la programación, desde la perspectiva del lenguaje reparamos que sumaría una contribución pertinente el uso reflexionado de los conectores consecutivos, que animan al pensamiento relacional.

Otra reflexión que nos suscita el problema de las visiones fragmentadas del mundo (Vascos, 2001), evidenciado tras esta implementación, está sujeto a los límites de nuestra asignatura. Lenguaje y comunicación, en temas como el discurso argumental, debe salir de su área de confort para que sea interesante y problematizadora con temas que se escapan, muchas veces, del bagaje intelectual propio de nuestra área. Insto, por lo tanto, a atreverse con temáticas complejas, para no caer en discursos argumentales sin una carga trascendente para la realidad de las alumnas.

En cuanto a lo actitudinal, en el contexto de la asamblea, hubo en todo momento: respeto de los turnos de palabra, escucha y se ajustaron la estructura del Orden del día para su participación. Es decir, funcionó la promesa cumplimentada en la autoevaluación actitudinal que todas habían completado antes de estas tres últimas sesiones.

En la tabla 1 vemos los resultados generales de las tres secuencias. Hay varios factores que inciden en que el resultado final sea absolutamente positivo: la tercera secuencia era un trabajo grupal, tuvieron coevaluaciones y la ley funcionaba como una macroproposición que promovía el vínculo entre áreas de dominio. Solo uno de los grupos vinculó mercado, cambio climático y conductas humanas. Los otros cuatro vincularon cambio climático y conductas humanas.

	Secuencia 1	Secuencia 2	Secuencia 3
Vinculante	2 (6%)	16 (80%)	5 (100%)
No vinculante	18 (94%)	4 (20%)	0 (0%)
Total	20	20	5

Tabla 1. Resultados de evidencias textuales a través de las tres secuencias de la unidad

Estos resultados se pueden visualizar como una evolución en el siguiente gráfico.

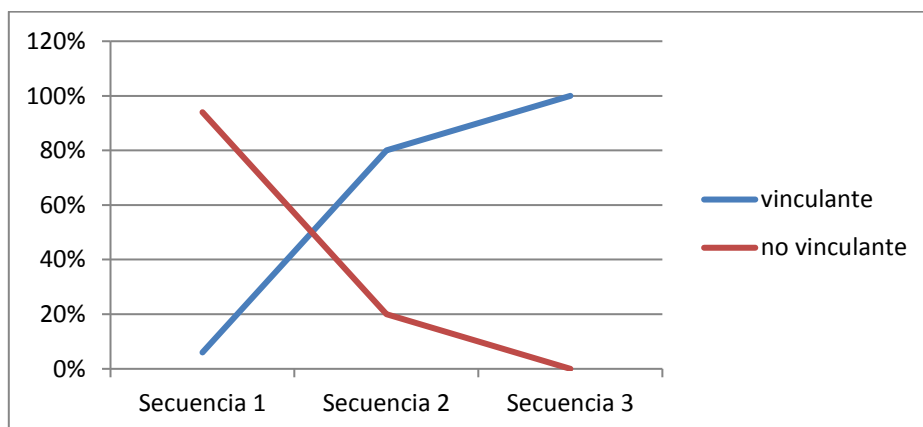


Gráfico 3. Evolución de resultados a través de las tres secuencias

PLAN DE MEJORA

Para posteriores implementaciones proponemos estos planes de mejora.

En el contexto del discurso argumental consideramos crucial haber previsto la importancia de los conectores. Haber explicitado el uso de los conectores causales para la profundización en los argumentos y de los conectores consecutivos para la relación entre diferentes áreas del saber. Como argumentan Calsamiglia y Tusón:

Por otro lado, el estudio de los conectores ha merecido una atención considerable, de tal modo que se ha convertido en uno de los puntos cruciales para estudiar la coherencia y la relevancia en el discurso. Concretamente, ha cobrado un gran impulso en relación con la teoría de la argumentación (Anscombe y Ducrot, 1983). Desde esta teoría, la presencia de un conector que pone en relación dos enunciados proporciona siempre fuerza argumentativa, entendida como una orientación que manifiesta lo que el locutor intenta decir al conectar enunciados. (Calsamiglia y Tusón, 1999).

También consideramos que mejoraría la implementación explicitar en rúbrica los criterios de escritura del discurso final: marcadores que introducían las operaciones discursivas, los conectores causales y consecutivos, los ejemplos, las pausas y los elementos enfáticos y la consideración de la asamblea.

Como se explica en la reflexión pedagógica, un trabajo integrado con profesores de otras áreas permitiría tener mayor conocimiento sobre cómo opera el sistema capitalista en el medio ambiente y haber establecido un sistema relacional entre las partes desde una programación integrada daría una panorámica más afín a la realidad y un acceso al posicionamiento personal más contundente.

En cuanto a lo actitudinal encontramos que hubo muchos logros en tanto fueron previamente explicitados por medio de la pauta de cotejo. Proponemos la explicitación de más sistemas comportamentales y de normalización para el desarrollo correcto y productivo durante todo el proceso de la implementación.

CONCLUSIÓN

En conclusión, las estudiantes han progresado en el eje de escritura de forma evidente, concluyendo que tomaron conciencia del género, el párrafo, los marcadores discursivos, los conectores causales, los elementos persuasivos, y la audiencia, entre otros factores. Una alumna remarcó en su devolución sobre el proceso que “había comprendido que tenía que pensar antes de ponerse a escribir”, o dicho de otra manera, había comprendido la necesidad de la planificación.

Una conclusión que se puede apreciar de toda la evolución de las secuencias es la correlación entre la enseñanza y posterior uso de los marcadores discursivos y conectores y el aumento de la vinculación entre dominios temáticos (Gráfico 3).

La unidad de discurso argumental es una oportunidad para salir de las fronteras de nuestra asignatura y adentrarnos en lecturas y otros formatos comunicativos de otras áreas del conocimiento. Dentro de nuestro rol docente, tras esta implementación, nos asignamos la responsabilidad de ampliar el conocimiento del mundo de las estudiantes. No nos interesó subestimar a las alumnas presentando un tema simplista del que tuvieran una opinión del tipo “me gusta”/ “no me gusta”, con argumentos provenientes de su experiencia personal, algo a lo que ya están acostumbradas. Por el contrario, las enfrentamos con problemáticas trascendentales y actuales, como primera propuesta hacia un camino infinito de reflexión de la realidad que nos rodea. El que hayan realizado complejas reflexiones y podido emitir un discurso empoderado sobre las mismas es nuestro mayor logro.

Dentro de nuestro rol docente, esta actividad de encuentro directo con esta generación de estudiantes significó un desafío en muchos planos, sobretudo en relación a nuestra concepción de la autoridad dentro de la clase, ya que es un espacio en donde tenemos todavía que meditar sobre los códigos de acción y orden oportunos para el correcto proceder de la clase en todo momento.

BIBLIOGRAFÍA

Ahumada, P. (2001) La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo, Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.

- Alonso, J. (2005) Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. Revista de Educación, 63-93.
- Álvarez, T (1998) La ciencia del lenguaje y su transposición en el marco de la Didáctica de la Lengua. Didáctica, 10.187-188
- Bajtín. M. (1998) El problema de los géneros discursivos. En: La estática de la creación verbal. Barcelona: Siglo veintiuno Editores. 1-25
- Benítez Figari, R.(2000) La situación retórica:Su importancia en el aprendizaje y en la enseñanza de la producción escrita, Universidad Católica de Valparaíso Chile.
- Calsamiglia, H y Tusón, A. (1999) Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona, España, Ariel Lingüística
- Cassany, D. (1994). Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Barcelona, España, Paidós.
- CNCA (35888) Propuestas de mediación Literatura infantil y juvenil multimodal.
- De la Hoz, S. (2017) La coevaluación en la escritura académica. Escrituras académicas en secundaria.
- Flower, L. y Hayes J.R (1979) El texto en contexto, Argentina, Asociación Internacional de Lectura.
- Galdames, V. (2007) Tres momentos didácticos de la lectura. Santiago. Universidad Alberto Hurtado
- Grupo Didactext (2003) Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. Didáctica (Lengua y literatura)15. 77-104
- Kleim, N (2002) No Logo. El poder de las marcas. España: Paidós Ibérica.
- Mostacero, R.(2006) Hacer pedagogía de la lengua desde el discurso. Letras. Centro de estudios textuales. Upel_ IPM. Estraido www.scielo.org
- Santos Guerra, M.A (1994) entre bastidores, el lado oculto de la organización escolar. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Santos Guerra, M.A. (1996) Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. Investigación en la escuela n° 30.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992) Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. Instituto de estudios en educación. Infancia y aprendizaje, 58. 43-64
- Stone Wiske, M (1999) La enseñanza para la comprensión. Buenos aires: Paidós
- Vasco, C. E.; Bermúdez, A.; Escobedo, H; Negret J. C.; León, T. (2001) El saber tiene sentido,Bogotá: Antropos.
- Zapata, M. (2009) ¿Cómo desarrollar el potencial de aprendizaje? Buenos Aires: Dunken, 89-113

ANEXOS

Anexos 1. Criterio de autoevaluación antes de comenzar las 3 sesiones finales.

Criterios para autoevaluar	SÍ	NO
Me mostraré propositiva.		
Escucharé las propuestas de las compañeras.		
Me mostraré flexible con las propuestas de las compañeras e intentaré incluirlas.		
Recurriré al material aportado por la profesora y a los ticket de salida que yo misma realicé.		
Incluiré conectores en la estructura.		
Reescribiré el texto para mejorarlo		
Haré que todas mis compañeras se sientan cómodas trabajando conmigo.		
Escucharé con atención a mis compañeras		
Intentaré que todas participen		

Anexo 2. Rúbrica de evaluación del trabajo en grupos.

CRITERIO	5	4	3	2	1
FASE 1: ESCRITURA GRUPAL					
El grupo propone una ley para la conciencia planetaria.					
El grupo pone un nombre a su partido acorde a su ideología.					
El discurso tiene una tesis					
El discurso tiene al menos un argumento a favor					
El discurso tiene al menos un argumento en contra					
El discurso tiene al menos un argumento susceptible de causar tristeza					

El discurso tiene al menos un argumento susceptible de causar rabia					
El discurso tiene al menos un argumento susceptible de causar felicidad					
El discurso tiene elementos que aportan estructura (organizadores, conectores, reiteraciones)					
FASE 2: ENSAYO DE ORALIDAD					
El grupo se organiza para elegir a una compañera.					
El grupo ayuda a la compañera a perfeccionar su lectura.					
El grupo ofrece a la compañera gestos para reforzar los argumentos					
El grupo ofrece a la compañera pausas dramáticas para reforzar los argumentos.					
El grupo ofrece a la compañera recursos vocales (volumen, emoción, velocidad) para reforzar los argumentos.					
FASE 3: ORAL					
El discurso es emitido proyectando la voz.					
La persona que emite el discurso mira a la audiencia y la hace partícipe.					
La persona que emite el discurso contagia a la audiencia la emoción de cada tipo de argumento (rabia, tristeza, felicidad)					
La persona que emite el discurso realiza los gestos adecuados a sus argumentos.					
La persona que emite el discurso vocaliza adecuadamente.					
El grupo escucha las preguntas					
El grupo reflexiona una respuesta pertinente y coherente. Una persona del grupo se levanta y contesta la pregunta proyectando la voz.					
El grupo reflexiona una pregunta pertinente y coherente. Una persona del grupo se levanta y contesta la pregunta proyectando la voz					

Anexo 3. Boceto orientador del discurso

BOCETO ORIENTADOR DEL DISCURSO

Nombre de las alumnas.....

PRESENTACIÓN PROYECTO POLÍTICO

.....
.....
NOMBRE DE LA LEY QUE SE PROPONE

.....
.....
ARGUMENTOS SUSCEPTIBLES DE CAUSAR TRISTEZA

.....
.....
.....
.....
.....
ARGUMENTOS SUSCEPTIBLES DE CAUSAR RABIA

.....
.....
.....
.....
ARGUMENTOS SUSCEPTIBLES DE CAUSAR ALEGRÍA

.....
.....
.....
.....
CONCLUSIÓN (Palabras de cierre y petición de voto)

Anexo 4. Compilado de Tickets de una alumna de 7° utilizado como insumo para la escritura del discurso.

8.-TICKET DE SALIDA:
Escribe tu tesis con respecto a este tema

Es algo que nosotros hemos creado, por lo tanto nos corresponde detenerlo ya que afecta al mundo en general y tiene muchas repercusiones negativas.

3.- ARGUMENTOS A FAVOR

A partir de la idea de obsolescencia programada completa con tu opinión argumentos a partir de los siguientes indicios

Yo creo que. ~~obsolescencia programada~~ obsolescencia programada es necesaria para el crecimiento del mercado
A mi me parece que

3.-(bis) ARGUMENTOS EN CONTRA

Escribe algún argumento en contra de lo que has escrito en el apartado anterior.

Pues yo pienso que por el contrario, porque a pesar de que es necesario, contamina mucho el medio ambiente y esto provoca más calentamiento global, además de que por esto la gente compra muchas más cosas que tal vez no son necesarias si se evita la obsolescencia programada.

ARGUMENTOS QUE APELAN A LA TRISTEZA

En la actualidad, vivimos en un estado de decadencia con respecto a la situación planetaria ya que

las personas no nos preocupamos por nuestras actas y terminamos haciendo daño al planeta inconscientemente.

Me parece indignante que la misma sociedad en la que vivimos obligue a niños pequeños a trabajar hasta el punto de sobreexplotarlos y hacerlos daño físico y emocional

Anexo 5. Redacciones en proceso de escritura.

BUENOS DÍAS, QUERIDA AUDIENCIA

~~Hola,~~ Nosotras queremos presentarles una ley llamada Playa Limpia, esta propone la Prohibición de venta de plásticos a 10km de las playas. Esto es porque la gente tira basura a las playas, especialmente plásticos los cuales dañan la flora y la fauna marina.

Es una lástima, pero debemos confesar que diariamente animales marinos son afectados por los plásticos que tiramos al mar, comiéndose y atrapándose con estos, que finalmente terminan en un estado grave o muertos, y todo esto por nuestra inconsciencia y descuido.

Nos parece inaceptable que aunque las personas estén enteradas del daño que hacen al entorno marino, continúen haciéndolo, y creemos que es una vergüenza que sigamos con este ^{sitio} ~~sumero~~ ^{sumero} Debermos tomar conciencia y tomar acción ya.

Aunque no es suficiente, nos sentimos orgullosos ^{de} ~~de~~ como país ~~hayan~~ ^{hayan} reducido la entrega de bolsas plásticas y nos moviliemos limpiando las playas y creando campañas, este es un pequeño paso para obtener un mar limpio de nuevo, ya que igualmente debemos ir tomando acción de más cosas aún.

¿Qué pensarías si siguieramos así? ¿qué pasaría en 10 años? ¡¡seríamos basura!! por eso te invitamos a hacer un cambio, te invitamos a actuar, te

Juanita Gonzalez.
Marti Ferrari
Marti Santander
Nadia Tamayo.

Estados. Eubolabre El tema es muy congn
lo habido en dose y los argumentos van en muy breve
dirección. Para la resuntive final del texto político les
pido que lean las correcciones con atención y los
inteligan. Muy buen trabajo en equipo!

BOCETO ORIENTADOR DEL DISCURSO

Nombre de las alumnas.....

PRESENTACIÓN PROYECTO POLÍTICO

Agua para todos parques nuestra ley se
Trata de agua limpia

NOMBRE DE LA LEY QUE SE PROPONE

Ley del agua. consideramos importante el
agua limpia porque es la base de vida
y todos merecemos
agua limpia

ARGUMENTOS SUSCEPTIBLES DE CAUSAR TRISTEZA

Es muy triste que hayan personas sin acceso a agua
potable como ejemplo personas africanas
a que viven en la calle

ARGUMENTOS SUSCEPTIBLES DE CAUSAR RABIA

Me parece indignante que la gente no pueda tomar agua limpia como la otra gente ^{que puede} que ^{ciudadanos} ^{además} ya que el agua es muy cara y la mal gastamos

ARGUMENTOS SUSCEPTIBLES DE CAUSAR ALEGRÍA

¡Por qué esto esté mal? ¿es injusto?
Cansa oír que no ^{HACEN} nada ^{PARA} que todas las ^{gente} puedan tomar agua limpia y dejándola para otra oportunidad o ocasión sin embargo con esta ley haremos un cambio

CONCLUSIÓN (Palabras de cierre y petición de voto)

En conclusión creemos que ^{esta} es la mejor situación ^{PARA} para las personas que no tiene acceso al agua potable porque el agua es necesaria para vivir ^{muchas} ^{personas} ^{que} ^{no} ^{tienen} ^{acceso} ^a ^{agua} ^{potable} ^y ^{que} ^{no} ^{hallan} ^{solución}

Nadie lo solución

DA EJEMPLOS DE ENFERMEDADES producidas por el agua contaminada