

“LA PULLA”
UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE SOCIO-CULTURAL, PARA LA
COMPRENSIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS.

Eduardo José Sánchez Ramírez

María Eugenia Zamora Velásquez

Universidad Tecnológica, Pereira

Maestría en Educación

Línea de lenguaje

2017

“LA PULLA”
UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE SOCIO-CULTURAL, PARA LA
COMPRENSIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS.

Eduardo José Sánchez Ramírez

María Eugenia Zamora Velásquez

Director:

Magister Carlos Emilio Puerta Giraldo

Trabajo para optar al título de Magíster en Educación

Universidad Tecnológica, Pereira

Maestría en Educación

Línea de lenguaje

2017

Nota de Aceptación

Firma del Presidente del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Dedicatoria

Con afecto y gratitud:

A Dios, a nuestros padres, a nuestras familias, compañeros y amigos; quienes con su confianza, apoyo, respeto y amor tuvieron para nosotros un acompañamiento permanente, solidario, comprensivo e incondicional.

Agradecimientos

A todos los profesores de la Maestría en Educación y a su directora, la Doctora Martha Cecilia Arbeláez, por todas sus orientaciones y apoyo durante este proceso académico e investigativo.

A la Magíster Luz Stella Henao, directoras de la Línea de Investigación en Lenguaje por todas sus enseñanzas, paciencia y apoyo decidido a nuestra formación docente.

Al Magíster Carlos Emilio Puerta, asesor de este proyecto, manifestamos un inmenso agradecimiento por su orientación incondicional, colaboración, paciencia, disposición en todos los momentos y por la confianza depositada en nosotros para el desarrollo de esta investigación.

A la comunidad educativa de las Instituciones CASD y La Adíela, por darnos la oportunidad de desarrollar el trabajo de investigación con los estudiantes de grado once, objetos de estudio para la realización de esta investigación.

A los compañeros y compañeras de la Línea de Investigación de Lenguaje de la Maestría en Educación, con quienes compartimos espacios de formación y cuyos aportes y recomendaciones fueron de suma valía para mejorar nuestro proceso investigativo.

A nuestros familiares y amigos, quienes fueron partícipes permanentes durante nuestro proceso de formación, para que la culminación de esta etapa fuera posible.

Resumen

El presente trabajo de investigación, denominado “La pulla”: una secuencia didáctica, de enfoque sociocultural, para la comprensión de textos argumentativos, tuvo como propósito determinar la incidencia de dicha secuencia en la comprensión lectora de textos argumentativos, de los estudiantes de grado undécimo, de dos instituciones educativas oficiales de la ciudad de Armenia (Q). En esta investigación, de tipo cuantitativo y diseño cuasiexperimental, sin grupo control, se recolectaron los datos, a través de un Pre-test y un Pos-test. En la realización de estos, se utilizó un instrumento compuesto de 3 dimensiones y 12 indicadores, 4 por cada dimensión. Este instrumento tomó como referente los trabajos del enfoque socio-cultural realizados por Daniel Cassany (2006) y se implementó con dos grupos con una población total de 54 estudiantes.

Destaca en el proceso, además del análisis cuantitativo, que los profesores realizaron interpretaciones de sus prácticas de enseñanza de la lengua castellana, durante la implementación de la secuencia didáctica titulada “La pulla: de la crítica y la denuncia social a la comprensión de textos argumentativos”. Los resultados del proceso señalan que la planeación y el desarrollo de una secuencia didáctica que aborda temas significativos para los estudiantes, es viable y eficaz cuando se quieren trabajar temas como la comprensión de textos argumentativos.

Palabras claves: Comprensión, texto argumentativo, crítica social, secuencia didáctica.

Abstract

The present research work, called "La pulla": a didactic sequence, sociocultural approach, for the understanding of argumentative texts, had as purpose to determine the incidence of this sequence in the reading comprehension of argumentative texts, the eleventh grade students, from two official educational institutions of the city of Armenia (Q). In this research, of quantitative type and quasi-experimental design, without control group, the data were collected, through a Pre-test and a Pos-test. In the realization of these, a composite instrument of 3 dimensions and 12 indicators was used, 4 for each dimension. This instrument took as reference the work of the socio-cultural approach carried out by Daniel Cassany (2006) and was implemented with two groups with a total population of 54 students.

In the process, besides the quantitative analysis, the teachers made interpretations of their teaching practices in the Castilian language, during the implementation of the didactic sequence titled "La pulla: from criticism and social denunciation to the comprehension of argumentative texts ". The results of the process indicate that the planning and development of a didactic sequence that addresses significant topics for students is feasible and effective when working on topics such as understanding argumentative texts.

Keywords: Understanding, argumentative text, social criticism, didactic sequence.

Tabla contenido

	Pág.
1. Presentación	13
2. Marco teórico	23
2.1 El lenguaje	24
2.2 El lenguaje escrito	25
2.3 Lectura	26
2.4 Modelos de comprensión lectora	28
2.5 El texto argumentativo	31
2.6 Enfoque sociocultural	33
2.7 Secuencia didáctica	34
2.8 Práctica reflexiva	37
3. Marco metodológico	38
3.1. Tipo de investigación	38
3.2. Tipo de diseño	39
3.3. Población	40
3.4. Muestra	40
3.5. Hipótesis	40
3.5.1. Hipótesis de trabajo	41
3.5.2 Hipótesis Nula	41
3.6. Variables	41
3.6.1. Operalización de la Variable Independiente: Secuencia Didáctica. (Anexo A) .	41

3.6.2. Variable Dependiente: Comprensión de textos argumentativos.....	43
3.7 Categorías	49
3.8 Instrumentos.....	50
3.8.1. Procedimiento	51
4. Análisis de la información	52
4.1 Análisis cuantitativo de la comprensión lectora de textos argumentativos.....	53
4.1.1 Análisis de las Dimensiones.....	55
4.1.2 Análisis de resultados de cada una de las dimensiones.....	59
4.1.2.1 Las líneas.....	59
4.1.2.2 Entre Líneas	62
4.1.2.3 Detrás de Líneas	66
4.2 Análisis de la práctica pedagógica	70
4.2.1 Preparación.....	71
4.2.2 Desarrollo.....	71
4.2.3 Cierre.....	71
4.2.4. Docente 1: Eduardo José Sánchez Ramírez.....	72
4.2.5. Docente 2: María Eugenia Zamora Velásquez.....	75
5. Conclusiones	78
6. Recomendaciones.....	82
Referencias bibliográficas.....	83
Taller sobre Tipologías textuales	99

Índice de cuadros

	Pág.
Cuadro 1: Muestra _____	40
Cuadro 2. Secuencia didáctica _____	42
Cuadro 3: Variable dependiente. Análisis de textos argumentativos _____	43
Cuadro 5 Categorías _____	50
Cuadro 6. Fases del procedimiento _____	51

Índice de tablas

	Pág.
<i>Tabla 1. Estadística descriptiva general Pre-test.....</i>	<i>64</i>
<i>Tabla 2. Estadística descriptiva general Pos-test.....</i>	<i>53</i>

Índice de gráficas

	Pág.
Gráfica 1 Resultados generales desempeños estudiantes en comprensión lectora	54
Gráfica 2 Resultados generales Pre-test y Pos-test en las tres dimensiones dos grupos....	55
Gráfica 3 Resultados grupo 1 Pre-test y Pos-test.....	81
Gráfica 4 Resultados grupo 2 Pre-test y Pos-test.....	58
Gráfica 7 Resultados grupo 1 dimensión entre líneas.....	87
Gráfica 8 Resultados grupo 2 dimensión entre líneas.....	63

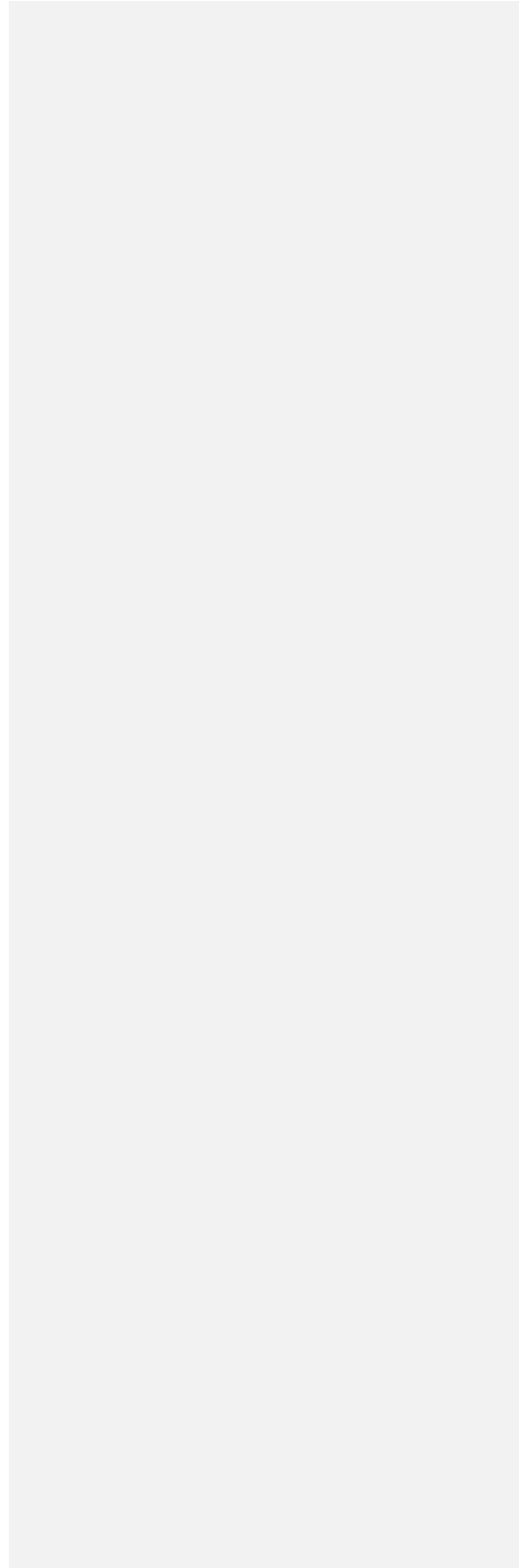
Gráfica 9 Resultados grupo 1 dimensión detrás de líneas.....	91
Gráfica 10 Resultados grupo 1 dimensión detrás de líneas.....	66

Índice de ilustraciones

	Pág.
Ilustración 1 Poster de comprensión de textos argumentativos.	61
Ilustración 2 Exposición poster el procurador es un hipócrita.....	65
Ilustración 3 Poster sobre el texto argumentativo dejen que los homosexuales adopten...70	

Índice de anexos

	Pág.
Anexo A. Variable independiente. Secuencia Didáctica.	90
Anexo B. Pre-test. El cataclismo de Damocles.....	35
Anexo C. Estado paternalista.	45
Anexo D. Consentimiento informado	52
Anexo E. Contrato didáctico.....	54
Anexo F. Billetes hechos por estudiantes con recursos ecológicos.	55



1. Presentación

Continuamente los individuos se relacionan consigo mismo y con otros sujetos, estas relaciones se presentan en el marco del lenguaje. En la sociedad hay prácticas de lenguaje ya existentes, cuando se ingresa o se participa en ella, se usa el lenguaje con variedad de intenciones, además de diversas formas de organizar el discurso; se podría decir que esto es lo que enmarca las relaciones sociales. Teniendo en cuenta lo anterior, diría Bajtín (1998), se aprende el lenguaje a través de los géneros, esos enunciados invariables de la lengua que son una construcción histórica y social.

Teniendo en cuenta este aspecto, “cuando un niño aprende a hablar, lo hace apropiándose de géneros discursivos orales; aprende a hacer solicitudes, ruegos, exigencias, a narrar, a describir, a seguir una instrucción, etcétera. Es decir, aprende unidades complejas que incluyen intenciones comunicativas, formas, estructuras y léxicos propios de las situaciones discursivas en las que participa”. (Pérez Abril, 2010, p. 26). Es evidente que el lenguaje no se aprende de forma fraccionada, se llega concisamente a los discursos y a prácticas más complejas; de igual manera se asimilan los lenguajes no verbales, los gestos y posiciones corporales que acompañan a los enunciados que la gente expresa. Esas son las prácticas discursivas y sociales, ubicadas en los entornos culturales específicos donde se emplea el lenguaje.

Por consiguiente, se hace necesario resaltar la importancia que ha tenido el desarrollo del lenguaje en la preparación del individuo y la forma como participa dentro de la sociedad, ya que, este ha permitido que evolucione la humanidad. Gracias al lenguaje, los seres humanos han podido encontrar respuestas a la razón de su existencia, interpretar y transformar el mundo según sus necesidades, conformar acuerdos que permitan una mejor convivencia y expresar sus emociones.

Es así como, el lenguaje se constituye en una herramienta cognitiva que le permite a los seres humanos tomar posesión de la realidad, en el sentido en que les brinda la posibilidad de diferenciar los objetos entre sí, y a la vez establecer diferencias frente a los otros individuos que lo rodean, esto es, tomar conciencia de sí mismo, lo que a su vez le ofrece la posibilidad de afirmarse como persona, es

decir, constituirse en un ser individual, definido por una serie de características que lo identifican y lo hacen distinto de los demás y, de otra parte, le permite conocer la realidad natural y socio-cultural de la que es miembro, además de participar en procesos de construcción y transformación los cuales han sido descrito en los estándares básicos de competencias del lenguaje. (MEN, 2006).

Por lo tanto, es claro que el ciudadano común, al leer y comprender un texto, elabora un nuevo discurso. Este discurso, refleja la percepción que tiene el sujeto de la realidad, percepción que está ligada a sus intenciones y actitudes. En este sentido, “los discursos reflejan el orden social establecido, las relaciones de dominación, las injusticias y las opresiones. A partir de este axioma, comprender críticamente significa identificar este conjunto de presupuestos y poder confrontarlo con otras alternativas” (Cassany, 2006, p. 86).

Por lo tanto, se debe tener claro, que es a la escuela a la que le corresponde emprender variedad de estrategias, para que los estudiantes den uso adecuado al lenguaje, especialmente a ese lenguaje oral coloquial, con el que ellos llegan al entorno educativo; además debe permitir que los sujetos reconozcan que existen prácticas de lenguaje, como por ejemplo, la elección de cierto léxico y de algunas posturas corporales, las cuales mejoran la comunicación entre los individuos de una sociedad. Así, se puede hablar de prácticas sociales de lenguaje oral que incluyen las formales y académicas y de prácticas de lenguaje que no se soportan en lo oral, sino, en la escritura; por ejemplo, cuando se intercambian mensajes por Messenger, cuando hay canje de correos electrónicos, cuando se escribe para sí mismo o por requerimiento de otros; en estos casos, las prácticas de lenguaje están amparadas en la cultura escrita, empleando los textos escritos.

Así pues, esta propuesta de investigación se justificó desde varios enfoques: en primer lugar, desde lo pedagógico, puesto que en el contexto educativo actual, se pone a prueba una propuesta didáctica que pretende mejorar el aprendizaje de la comprensión de textos argumentativos en distintos niveles de la educación básica media, por lo que se apuesta a la implementación de la secuencia didáctica, en un aula en la que participan estudiantes de los grados 11° B de La I.E CASD Y 11°D de la I.E la Adiela, con iguales oportunidades de aprendizaje. Por lo tanto, la pretensión de esta

investigación es que el trabajo colaborativo permita el avance de todos los estudiantes, claro está, desde diversos niveles de complejidad, y que brinde la oportunidad de comprender la función de los textos argumentativos, dentro de una comunicación real, con documentos auténticos, basados en las experiencias vividas por los estudiantes, para leer y producir textos, a partir de sus necesidades e intereses.

En segundo lugar, desde un enfoque social, ya que en la vida del ser humano existen factores sociales, culturales y familiares, que son importantes y contribuyen a que los niños y jóvenes crezcan cabalmente a nivel social, personal y educativo. Por lo tanto, la presente investigación también pretende fortalecer el desarrollo de competencias, que permita la formación integral del ser humano, capaz de tomar sus propias decisiones de manera asertiva, teniendo en cuenta dos de estas competencias que son la lectura y la escritura, las cuales, de acuerdo con lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional (2011) “se convierten cada vez más en requisitos para la participación ciudadana y para el desarrollo de una sociedad democrática e igualitaria” (p.4).

En torno a las reflexiones anteriores, esta investigación busca aportar elementos sobre el problema de la comprensión lectora de textos argumentativos, que en los últimos años se ha convertido en un común denominador de los procesos educativos, en cada una de las disciplinas del saber. Como lo plantean investigaciones a nivel nacional, (Quiceno, M. 2013), (Salas, P. 2012). En efecto, y tal como se evidencia en las pruebas Saber a nivel Nacional (Saber, 2015), se puede observar que en Colombia los niveles de comprensión de lectura no son los esperados por los estándares requeridos a nivel internacional debido a diversos factores, como son la enseñanza tradicional al interior del aula, la poca cultura para leer, además de que en la mayoría de los casos los lectores no decodifican.

Por consiguiente, es importante recordar que no solo se busca que los estudiantes alcancen un puntaje en una prueba estandarizada, sino que, entre otras cosas, puedan identificar estrategias comunicativas (utilizadas en el lenguaje verbal y no verbal), diferenciar tipos de textos y comprender su significado global (como un texto argumentativo) e interpretar las intenciones comunicativas de un texto (informar, entretener, etc.). Aproximadamente, la tercera parte de los estudiantes, en cada uno de

los grados, no alcanzó el nivel más desarrollado de competencia (crítico), lo que implica que no han desarrollado competencias para comprender con mayor profundidad textos como los que enfrentaron en la Prueba, que le implican tomar una posición crítica frente a los mismos (MEN, 2015).

Debido a esto, los resultados obtenidos sugieren que el proceso de la lectura debe involucrar algo más que el simple reconocimiento de las palabras y la obtención de información, para que así, el estudiante pueda alcanzar el desarrollo de habilidades de decodificación y reconocer otras formas de observar y pensar. Las personas cuando leen traen al texto no solamente un conocimiento grafofónico, sino también el conocimiento de todos los sistemas de claves del lenguaje y el conocimiento obtenido a través de sus experiencias vitales. (Freeman I. & Serra M. 1997)

Así pues, es importante que los docentes reflexionen acerca de sus maneras de enfocar la enseñanza de la lectura y la escritura. Parte de esa reflexión involucra la elección de materiales que orienten las concepciones que tienen en relación con el aprendizaje de estos dos procesos, sin olvidar que los niños y las niñas tienen su propio ritmo de aprendizaje y desarrollo, el cual es necesario potenciar de forma permanente, teniendo en cuenta las características de cada individuo, permitiendo el acceso al lenguaje oral y escrito, guiándolos a entender la importancia de estos procesos en la comunicación, utilizando textos de trascendencia para los niños. Al respecto, Reyes (2013) considera que:

El reto fundamental de un maestro es dar de leer y acompañar a sus alumnos a leer para que, alrededor de cada texto, puedan tejerse las voces, las experiencias y las particularidades de cada niño, de cada joven de carne y hueso, con su nombre y con historia. Porque en el fondo la lectura es una conversación de vida. Y sobre la vida sí que es urgente aprender a conversar (p.69).

Por lo tanto, comprender es un proceso que no resulta de manera automática, sino que requiere de práctica, de su uso en diferentes contextos, además de dar cuenta de sus potencialidades; este proceso se empieza a desarrollar primero en la familia, para formalizarse luego en el ámbito académico, desde la educación inicial, hasta el nivel profesional. Igualmente, la comprensión de

textos argumentativos, se hace evidente en gran parte de los escenarios educativos y es considerado una actividad de gran importancia en el proceso de aprendizaje.

Es clave reconocer que, tal como lo afirma el Plan Nacional de Lectura (2013), una persona que se ha formado como lectora y escritora, alcanza mayores niveles de desarrollo intelectual y un mejor conocimiento del mundo, por lo tanto, tiene mejores oportunidades laborales, puede aspirar a mejores ingresos y tiene una mayor posibilidad de participar en la vida social y cultural de su comunidad. Es una persona con condiciones para lograr un mayor bienestar para sí mismo y para quienes lo rodean.

Teniendo en cuenta las consideraciones planteadas hasta aquí, es fundamental implementar estrategias que faciliten el análisis e interpretación de textos que conlleven a desarrollar las capacidades cognitivas, analíticas y reflexivas con las que cuenta el ser humano. En este sentido, para hablar de mejorar la calidad en la educación, se debe trabajar para que la lectura crítica se convierta en una práctica social y cultural constante. Por tal motivo, el interés por la comprensión lectora sigue vigente, pues la sociedad requiere de individuos capaces de comprender, reflexionar y emplear información a partir de textos asignados o que sean de su agrado, además, que esta exige a los estudiantes emitir juicios soportados, así como utilizar y relacionarse con todo tipo de textos para satisfacer las necesidades de la vida como ciudadanos autónomos, competentes y reflexivos.

En este orden de ideas, se espera que los estudiantes de grado once, de las instituciones educativas del CASD y La Adiela, de la ciudad de Armenia, alcancen mayores niveles de desempeño en la comprensión lectora de textos argumentativos, ya que esto, tiene implicaciones positivas en las dimensiones sociales, culturales y políticas de los estudiantes que están bajo la responsabilidad de un maestro. Por consiguiente, es necesario resaltar la pertinencia y la relevancia que tiene, en el marco de la enseñanza de la lengua castellana, en todos los niveles educativos, el desarrollo de la comprensión textual y, específicamente, el de la comprensión de textos argumentativos.

Esto llevó a los investigadores, profesores de las Instituciones Educativas mencionadas, a optar por trabajar esta temática en el presente proyecto y a identificar como dificultad el bajo nivel

de comprensión de lectura de textos argumentativos, situación que se ve validada en los bajos resultados de la prueba saber once, especialmente en lectura crítica y que de no ser abordada dará continuidad a un pensamiento crítico empobrecido.

En el contexto de desarrollo del pensamiento crítico en donde se inscriben las pretensiones de este trabajo que parte del supuesto de que la lectura crítica es un mecanismo fundamental en la creación de una conciencia y de unos valores sociales necesarios para el ejercicio libre y autónomo de la ciudadanía (Moreno, 2007, p.58).

Al revisar algunos antecedentes de investigación relacionados con este propósito, se tiene en cuenta el trabajo realizado por Guerra y Pinzón (2014).

Quienes para llevar a cabo la investigación, optaron por un diseño cuasi-experimental en el que a 59 estudiantes, divididos en dos grupos, se les aplicó un test, antes y después de la aplicación de una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo (Martínez 2001; Camps 2003).

Con esta investigación, se pudieron evidenciar cambios favorables que permiten afirmar que los estudiantes comprendieron de mejor manera los textos argumentativos, ya que el 67% de la población intervenida se ubica en los desempeños alto y superior, lo que indica que en su mayoría reconocen el género discursivo al que pertenecen los textos, la situación de enunciación, la superestructura textual y los discursos referidos. Por lo tanto, puede decirse que los estudiantes cuentan con un mayor conocimiento de esta tipología textual, pero sobre todo un control consciente de los aspectos que aprendieron, para usarlos al momento del abordaje de un texto argumentativo, lo que garantiza una mejor comprensión del mismo.

Ahora bien, esta investigación fue abordada, debido a que en ella se presentan elementos referentes al proceso de argumentación en el aula, específicamente con los estudiantes que están próximos a iniciar el proceso de educación media, por lo cual se hace relevante ya que el presente trabajo pretende fortalecer el proceso argumental y para esto, serán un gran insumo los saberes previos en este ámbito.

Del mismo modo, Millán (2010) desarrolló una investigación denominada “Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica” que tenía por objetivo elaborar un modelo de comprensión que permitiera analizar los procesos de lectura y escritura de los estudiantes, sustentado en estrategias de aprendizaje planteadas por Cassany (2006), Goodman (1990), Luna y Sanz (1994), Ministerio de Educación (1998), Poggioli (1997), entre otros autores.

Con este estudio se pudo concluir que en el momento de fomentar una lectura autónoma, también se está generando un proceso que conlleva lectores más competentes, que ponen en evidencia, entre otras cosas, la capacidad de establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal, así como cuestionar su conocimiento y modificarlo. También, que es importante entender que para ir dominando las estrategias responsables de la comprensión (parafrasear, inferir, resumir, anticipar, clarificar, preguntar, etc.) no es suficiente la explicación de las mismas, sino que es necesario ponerlas en práctica, por su utilidad.

Por lo tanto, tal como lo propone Millán (2010):

Es necesario que el docente al diseñar sus estrategias didácticas incorpore estrategias cognitivas y/o metacognitivas, a fin de preparar a sus alumnos en la lectura con direccionalidad y reflexión; por lo tanto, el desarrollo de actividades que incorporen estrategias cognitivas y/o metacognitivas, aplicadas a la lectura ha de considerar la edad de los educandos, sus preferencias ante la lectura y una acorde selección de los textos que se relacionen con el gusto y los intereses de los lectores (p.131).

Así pues, la anterior cita valida la presencia de este proyecto, porque en concordancia con la autora, se busca que los estudiantes incorporen estrategias que puedan ser ejecutadas en el momento de realizar actividades de comprensión de lectura, lo que permitirá a los docentes estar a la vanguardia a través de proceso de innovación al generar nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje.

Otra de las investigaciones consultadas, fue la de Salas (2012) que lleva por título “El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la universidad Autónoma de Nuevo León de México” cuyo propósito fue promover el desarrollo de la

comprensión lectora a partir de estrategias de enseñanza-aprendizaje, que propenden por el desarrollo de la misma a partir de tres momentos: antes, durante y después del ejercicio aplicado, lo cual converge con la idea de esta investigación, puesto que también busca identificar los logros y dificultades de los alumnos al momento de la comprensión y proponer acciones de mejoramiento.

En la misma línea, la investigación desarrollada por Jiménez (2015) denominada “Estrategias para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de grado décimo en el Gimnasio Pascal”, la cual tuvo como objetivo identificar y buscar soluciones a las problemáticas que se presentaban en el aula en relación con los procesos de comprensión de lectura, para lo cual se pensó en la metacognición como base que permitiría un acercamiento a los estudiantes y a sus modos de aprender.

Para que esto fuera posible, la autora estableció un enfoque cualitativo desde el paradigma histórico-hermenéutico y, a partir de allí, planteó las actividades que se llevaron a cabo: la socialización de los pre-conceptos o saberes previos relacionados con el nuevo conocimiento que enriquezcan a los estudiantes, la elaboración de inferencias y posteriormente de la proposición de una resignificación de la lectura que forme estudiantes críticos. Las anteriores actividades, que se realizaron partiendo de la observación de las situaciones en el aula respecto a las actitudes de los estudiantes frente a los textos, pasaron a hacer parte del plan de aula de la institución.

Por medio de esta investigación, se pudo concluir que como cada aula es un mundo particular, las actividades que se plantean deben buscar (y si no existe, crear) el uso completo del texto con la realidad de los estudiantes, para que la comprensión se dé no solo por factores cognitivos, sino contextuales, así que, aquello que leen los estudiantes tenga el poder de ser resignificado en los ambientes en los que ellos se desenvuelven.

En el mismo sentido la investigación titulada “Metacognición y comprensión lectora: la correlación existente entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora” desarrollada por Velandia (2010), la cual pretendió establecer cómo lograr un proceso de autoformación que brindara las estrategias para realizar dicho ejercicio auto proyectivo en actividades

académicas tan importantes como la lectura. Así mismo, buscó crear y adaptar algunos instrumentos de investigación que permitieran establecer la correlación del uso de las estrategias metacognitivas dentro de los niveles de comprensión lectora.

Para lograr lo anterior, fue preciso, en primer lugar, determinar el nivel de comprensión lectora; en este caso particular aplicado a los estudiantes de noveno y décimo grado del Colegio Casablanca, a través de la aplicación de un instrumento que arrojara datos que sirvieran como un diagnóstico de las posibles fallas y dificultades que presentan los estudiantes en las diversas tareas y finalidades que los textos exigen (Prueba PISA). En segundo lugar, aplicar una prueba de metacognición tipo escala, con la cual se pudo precisar la opinión personal de los estudiantes, para determinar el grado de autoconcientización y autorregulación en el uso de las estrategias metacognitivas dentro de los procesos comprensión. Por último, realizar una prueba de verificación cuyo objetivo fue identificar la capacidad de reflexionar sobre la autorregulación de los procesos comprensivos; puesto que sin esta habilidad es poco probable que exista la concientización de la necesidad de recurrir al uso de estrategias comprensivas y metacognitivas.

La aplicación de las anteriores herramientas, así como el diseño completo de la investigación, permitieron concluir que la relación entre la variable que corresponde a estrategias metacognitivas sobre la variable nivel de comprensión de lectura, es por sí misma la existencia de una dependencia en los procesos de comprensión, puesto que a más conciencia de lo que se lee y de las necesidades específicas del contexto, mayor es el nivel de comprensión. Del mismo modo, que las serias dificultades que tienen los estudiantes en el uso adecuado de los procesos cognitivos de orden superior, se dan debido a la ausencia, en la mayoría de los casos, de sistemas de autorregulación y autoreflexión sobre tales procesos.

Así pues, la revisión de los estudios de Jiménez (2015) y Velandia (2010) fueron sumamente importantes, porque, ante todo, brindan un marco teórico que contiene las bases del desarrollo de una propuesta metodológica basada en la metacognición para fortalecer la comprensión de lectura y, además, porque presenta estrategias trabajadas en el aula de clase para lograr el propósito planteado.

En este mismo orden de ideas, la investigación que lleva por nombre “La comprensión lectora de ensayos literarios a través del modelamiento metacognitivo” ejecutada por Labrin (2012), se revisó teniendo en cuenta el concepto de metacognición y la importancia que adquiere este en el proceso de comprensión, tal como lo muestran las investigaciones de Jiménez (2015) y Velandia (2010).

En esta oportunidad, el trabajo de Labrin (2012) consistió en una investigación cuasiexperimental, que abordó diversas estrategias de comprensión de lectura, bajo el propósito de evidenciar el grado de incidencia de la aplicación de la propuesta de intervención didáctica en la comprensión de lectura de ensayos literarios en una muestra de 50 estudiantes de Tercer Año Medio, a través del uso de un modelamiento metacognitivo y el establecimiento de un grupo de control, se estimó el nivel de comprensión, por medio de un Pre-test y un Pos-test en una tarea de comprensión individual de lectura de ensayos literarios. Con los datos obtenidos, se concluyó que se hace necesario aumentar la capacidad para comprender textos ensayísticos literarios.

Tal como se observó en las dos investigaciones anteriores, se le da total relevancia y pertinencia al proceso metacognitivo en relación con los elementos que se ven involucrados en todo lo que tiene que ver con la comprensión lectora, razón por la cual se seleccionó este trabajo para que sirviera como antecedente del proyecto actual.

Por lo tanto, después de revisar diversas investigaciones desarrolladas en el ámbito académico, se plantearon las preguntas ¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque socio-cultural ejecutada con estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa CASD y La Adiela del Municipio de Armenia, en la comprensión de textos argumentativos?

¿Cómo se transforman las prácticas de enseñanza del lenguaje durante la implementación de la secuencia didáctica de enfoque socio-cultural?

Como objetivo general se propone: Determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque socio-cultural, ejecutada con estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa CASD y La Adiela del Municipio de Armenia, en la comprensión de textos argumentativos y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje durante la implementación de la secuencia.

Se formularon los siguientes objetivos específicos a) Identificar el nivel de comprensión lectora de textos argumentativos, antes de la implementación de la secuencia didáctica. b) Diseñar una secuencia didáctica de enfoque socio-cultural, para la comprensión de los textos argumentativos. c) Implementar una secuencia didáctica para la comprensión de textos argumentativos de enfoque socio-cultural y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje. d) Identificar el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes, después de la implementación de la secuencia didáctica de enfoque sociocultural. e) Contrastar los resultados del Pre-test y Pos-test para identificar las transformaciones en la comprensión lectora.

Para finalizar, cabe mencionar que este informe de investigación se estructura de la siguiente manera: en el primer capítulo se ha realizado la presentación del proyecto de investigación, el cual incluye los objetivos, tanto generales como específicos, una breve mención del problema identificado, así como la justificación, en el segundo capítulo se expone el marco teórico y los autores que lo fundamentan, en el tercero, se hace referencia al marco metodológico, explicando el diseño cuasi-experimental, las hipótesis, la operacionalización de la V. I (secuencia didáctica), la V.D (comprensión lectora) y los instrumentos utilizados; en el cuarto capítulo, se abordan los resultados y análisis de los desempeños grupales de los estudiantes de 11° B y 11°D, además de un análisis cualitativo de las prácticas de las docentes frente al proceso durante y después de la secuencia didáctica y, finalmente, en el quinto y sexto capítulo se presentan respectivamente, las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

2. Marco teórico

En el presente marco teórico se pretende hacer un acercamiento a los conceptos de los principales autores que reflexionan sobre aspectos relacionados con la comprensión de textos en, términos generales y en lo relacionado con el texto argumentativo. De esta manera, este marco teórico da cuenta de los siguientes tópicos: lenguaje, lenguaje escrito, lectura y escritura, texto

argumentativo, comprensión lectora, enfoque sociocultural, secuencia didáctica y práctica reflexiva docente.

2.1 El lenguaje

El lenguaje es un aspecto muy importante para el desarrollo del ser humano, el cual le admite interactuar e integrarse con el mundo, consigo mismo y con otros, le da la posibilidad de transformarse a partir de la práctica o interacción del sujeto con su realidad y su entorno, lo que lo lleva a comunicarse y a crear una mezcla con la cultura. Es así como el niño en sus primeros años de vida, se comunica con su entorno utilizando su cuerpo, explorando nuevos medios de comunicación para dar lugar al lenguaje oral; luego en la escuela, esas expresiones del lenguaje evolucionan y el niño pasa a ser usuario del lenguaje escrito, el cual le permitirá ampliar su visión del mundo.

En este contexto el lenguaje puede considerarse como una actividad social que, se desarrolla a través de las interacciones con la comunidad. Según Vygotsky (1979), la adquisición del lenguaje implica no solo la expresión del niño con las palabras, sino también un proceso interrelacionado de perfeccionamiento entre el pensamiento y el lenguaje. Lo que conlleva a la consecución del conocimiento y se ve reflejado en el desarrollo de la inteligencia, proporcionándole al ser humano la posibilidad de expresar todas sus necesidades comunicativas en diferentes contextos.

De igual forma, en el entorno escolar resulta de gran valor que se promueva la enseñanza del lenguaje en general y de la comprensión en particular; una escuela que otorga importancia a las prácticas culturales reales, permite el desarrollo de vastas posibilidades de los sujetos en la constitución de una identidad personal y social reflejada en las prácticas de convivencia social.

Carlino (2004), plantea una primera razón consecuente a la anterior consideración: “la escritura alberga un potencial epistémico” (p. 1); esta afirmación resalta el papel esencial que conlleva el lenguaje escrito para la complejidad de lo humano. En este sentido, el lenguaje escrito representa para la sociedad una herramienta eficaz que además de posibilitar la comunicación con los demás, permite también, expresar lo que se piensa; para ello, es necesario que a los educandos se les enseñe el

lenguaje escrito, relacionado a su vida diaria, desde el colegio y en las diferentes áreas del conocimiento.

Desde este reconocimiento epistémico que cumple el lenguaje escrito en la construcción de sentido para los seres humanos, se abordan diferentes referentes teóricos que permiten situarlo, por su naturaleza social e interactiva, en la enunciación como base epistemológica; fundamento que orienta del mismo modo, la configuración de sentido en la enseñanza, particularmente referida en esta investigación a la comprensión de textos argumentativos, por cuanto permite el conocimiento sobre sí mismo, sobre los otros y sobre el mundo que le rodea. Por lo tanto se hace necesario aclarar que es el lenguaje escrito.

2.2 El lenguaje escrito

Vigotsky (1979), define el lenguaje escrito como un método simbólico de segundo grado que, poco a poco, se va convirtiendo en un simbolismo continuo. Esto significa, según sus propias palabras, que:

El lenguaje escrito consiste en un sistema de signos que designan los sonidos y las palabras del lenguaje hablado y que, a su vez, son signos de relaciones y entidades reales. Gradualmente este vínculo intermedio que es el lenguaje hablado desaparece, y el lenguaje escrito se transforma en un sistema de signos que simbolizan directamente las relaciones y entidades entre ellos (p.160).

Según lo planteado anteriormente, al momento de escribir, el niño debe hacer un análisis, de tal manera que logre comprender el significado de cada palabra, para que pueda convertirlas en mensajes con sentido, para que así la actividad de escritura le permita dar solución a diferentes desafíos cognitivos que presenta el lenguaje. Ahora bien, es importante resaltar que durante los primeros años prima la oralidad, para luego convertirse en lenguaje escrito. En este mismo sentido Vigotsky (2002), afirma que la comprensión del sistema escrito es una cuestión mental y no manual.

A propósito del lenguaje escrito, Ferreiro (1999), señala que la escritura le facilita al individuo percibir la realidad, expresar sus inconformidades y opiniones en una sociedad libre y democrática. Por lo tanto, se considera la escritura un medio de comunicación. Esta autora afirma que la escritura es un proceso que se debe estimular e forma continua, guiando los estudiantes a comprender la importancia que tiene este proceso para la comunicación, más si se motiva en ellos el goce y disfrute en el acto de escribir. La función principal del lenguaje es la significación, además de la comunicación, ya que es en el lenguaje donde se ordena el universo simbólico y cultural de cada individuo (MEN 1998).

Por lo tanto, la actividad de leer y escribir transforma el pensamiento, no solo para comunicar sino también para aprender.

En este orden de ideas, cabe anotar que uno de los principales retos para los maestros es percibir o descubrir lo que el niño expresa de forma escrita, ya que esta habilidad la va adquiriendo a medida que acumula experiencias de situaciones sociales. Al respecto, Reyes (1997), señala que:

No es una habilidad cognoscitiva que se genera en forma abstracta, neutral y meramente personal por parte del alumno, pues está indisolublemente ligada a los contenidos específicos de los textos, a las relaciones mediadoras con el entorno cotidiano y a la intervención del maestro como modelo e intérprete de los mensajes escritos. (p. 62).

Es así como la escritura y la lectura no siempre ha sido comprendida de la misma manera. Siendo el objeto de investigación la lectura, resaltaremos su definición, la cual ha sido explicación sobre cómo se entiende la lectura y la importancia que tiene para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.3 Lectura

Es bien conocido, que el ser humano empieza a leer por medio de los sentidos desde antes de nacer; después de este evento, leen los gestos de la madre, el mundo y el contexto que los rodea, las imágenes, es decir leen la realidad, posteriormente al ingresar a la escuela empiezan el proceso de

aprendizaje de la lectura y leen como tal la palabra. Leer es una actividad compleja que va más allá de la decodificación, es un proceso donde el niño y la niña edifican significados a partir de lo que saben, más la información con la que se encuentran en los textos. Leer es un acto activo, donde se observa una interacción entre el texto y el lector.

Teniendo en cuenta lo anterior, en el hecho de leer, hay aspectos que inciden directamente en el proceso de lectura, los cuales no se pueden dejar de lado, como son: el contexto familiar del niño, sus costumbres, su cultura y la misma sociedad que lo rodea; para así alcanzar un lector crítico de los textos que lee, encontrando sentido y coherencia a lo que el autor ha escrito. Por su parte, Ana Teberosky (1992) se refiere a la lectura como un medio a través del cual el ser humano procesa de manera sistematizada la información recibida a través de códigos gráficos, integrando otros procesos como la comprensión y el análisis de la información; del igual forma señala que el hombre ha inventado máquinas para aumentar o disminuir la distancia, como la rueda, la palanca o el propio automóvil, pero habría que replantear, si solo con la lectura se puede comprender la ciencia y el sentido que tiene esta para la vida.

El MEN (1998), como ente rector de la educación en Colombia, afirma que leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector (Pérez Abril, citado en MEN, 1998). Así, el significado no está sólo en el texto, tampoco en el contexto, ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión.

Este concepto también es retomado por Camargo, Uribe y Caro (2008) quienes consideran que la lectura no es una simple decodificación, sino un acto comunicativo que involucra la interacción entre los esquemas del lector y el texto, en la búsqueda y construcción de significados. Del mismo modo, se puede afirmar que la lectura se constituye en uno de los elementos centrales del proceso de enseñanza y de aprendizaje; de igual forma cabe resaltar, que entre algunas de las prioridades de la escuela, debería estar la comprensión de textos, por lo tanto a continuación se exponen los principales modelos para la comprensión lectora.

2.4 Modelos de comprensión lectora

Bormuth y Pearson (citados en Camargo, Uribe y Caro, 2008) definen la comprensión lectora como “el conjunto de habilidades cognitivas que permiten al sujeto adquirir y exhibir una información obtenida a partir de la lectura del lenguaje impreso.

Por su parte Kintsch y Van Dijk (1978), argumentan que la comprensión lectora implica la construcción de un esquema mental, un modelo referencial o situación que dé cuenta del significado global del texto. En este proceso, además, los lectores deben construir también otros componentes de la representación semántica.

De igual forma, y con el mismo propósito de definir la comprensión, Solé (2001) plantea que:

La comprensión implica la construcción e interpretación, donde actúan el lector y el texto; se comprende cuando se atribuye significado a algo nuevo y se relaciona con lo que ya se posee e interesa y se interioriza de mejor manera; la lectura se vincula estrechamente con la visión y motivación que cada persona tiene del mundo y de sí mismo, por lo que no se puede pretender que una interpretación sea única y objetiva como tal y que el proceso de comprensión lectora puede abordarse mediante tres modelos: ascendente, descendente e interactivo (p.2).

Pero, así como existen diversas definiciones de comprensión, existen también diversos modelos de la misma, tal es el caso del modelo ascendente, el cual hace referencia al procesamiento del texto desde cada una de sus partes. La destreza central de este modelo es la decodificación y, partiendo de esta perspectiva, el texto es considerado como una unidad de significado que genera procesos de comprensión en el lector. Como lo plantea la autora en mención, “la enseñanza de la lectura en esta perspectiva se asimila, al menos en sus inicios, a la enseñanza de la decodificación, en cuanto ésta se automatiza, el lector puede ya ocuparse de comprender lo que está leyendo” (Solé, 2001, p.2).

Por otro lado, el modelo descendente reside en situar los procesos de comprensión en el lector, son sus saberes y experiencias anticipadas lo que determinan el significado del texto, en este sentido, la comprensión lectora se estipula por los esquemas mentales y construcciones del lector, quien establece los propósitos y significados que espera obtener a partir del proceso lector. Sobre esta perspectiva, Solé (2001) afirma que “el lector es alguien que crea el texto, más que alguien que lo analiza, su función se revaloriza, en tanto se asume que la información que aporta al texto (sus conocimientos y experiencias previas) tiene mayor importancia para la comprensión que lo que el texto le aporta a él”(p.2).

A manera de síntesis, el MEN (1984), apoyado en Lerner (2001), aporta a la construcción del concepto afirmando que:

La comprensión es un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del pasaje con los esquemas relativos al conocimiento previo de los estudiantes, bien sean los esquemas relativos al conocimiento específico del contenido del texto (esquema de “ser vivo”, de “suelo” de “medios de transporte” etc.), o bien aquellos otros esquemas acerca de la organización general de los textos informativos (textos que “comparan ” cosas, objetos; textos que “clasifican” o “enumeran” cosas, etc.). En la medida que los educandos son conscientes de estos esquemas de conocimiento, pueden adoptar estrategias para organizar y estructurar la información con el fin de obtener una representación coherente, ordenada y jerárquica, lo cual posibilita el aprendizaje a partir del texto (MEN, 1984, p.140).

Como podrá evidenciarse, el MEN (1984) asume la comprensión como un proceso dinámico e interactivo de construcción de significado a partir de combinar el conocimiento del lector con la información del texto, contextualizada por la situación de lectura, en concordancia con lo planteado por Cassany (1993), desde la perspectiva socio-cultural, indica que para una lectura crítica que dé paso a un adecuado proceso de comprensión hay que distinguir tres planos: líneas, entre líneas y detrás de líneas. Así entonces, comprender las líneas de un texto se refiere a comprender el significado

literal, esto es, la suma del significado semántico de todas sus palabras; al comprender entre líneas, se da cuenta de todo lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente: las inferencias, las presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos; y, finalmente, al comprender detrás de las líneas, se aborda las ideologías, el punto de vista, la intención y la argumentación hacia las que apunta el autor.

Desglosando un poco más estos conceptos, en palabras de Cassany (1993), se encuentra que:

Leer las líneas se refiere estrictamente a la comprensión literal de las palabras que componen el fragmento, a la capacidad de decodificar su significado semántico: elegir la acepción adecuada al contexto, que incluye el diccionario, y obtener todos los semas pertinentes. Aquí se sitúa la capacidad de entender.

Leer entre líneas se refiere a la capacidad de recuperar los implícitos convocados en el texto, que contribuyen de manera decisiva a elaborar su coherencia global y a construir el significado relevante del escrito. Aquí se sitúa la capacidad de inferir que el yo, por ejemplo, no es favorable a los sistemas políticos autoritarios, que controlan la ideología de las personas.

Detrás de Líneas” o leer desde la comunidad, es decir, identificar la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor. Lo anterior se refiere a la capacidad de comprender qué pretende conseguir en texto ¿por qué lo escribió?, ¿con qué otros discursos se relaciona? (contexto, comunidad, etc.); y de poder articular una opinión personal respecto a las ideas que expone, con argumentos coincidentes o no. Se trata, sin duda, de una respuesta externa al texto, de un grado de comprensión que exige disponer de mucha más información de la que aporta el texto o de la que este reclama que el lector aporte. (Cassany, 2006).

Teniendo en cuenta lo anterior y la temática textual, abordada en el plan de estudios que plantean las instituciones educativas participantes en la presente investigación, se hace necesario resaltar la importancia de abordar el texto argumentativo, como tema de estudio; por lo tanto se hará claridad sobre el concepto de esta tipología textual.

2.5 El texto argumentativo

Dentro de la tipología textual clásica se encuentra el texto argumentativo, el cual tiene como propósito persuadir o disuadir a un público sobre una tesis o una idea central, haciendo uso de algunas premisas denominadas argumentos y desestimando, en pro del proceso de construcción del significado, todo aquello que pueda considerarse una falacia. En palabras de Perelman (1997) “podemos definir el discurso o texto argumentativo como el conjunto de estrategias de un orador que se dirige a un auditorio con vistas a modificar el juicio de dicho auditorio, conseguir su adhesión o hacer que admitan una determinada situación, idea, etc.” (p.23)

Además de esto, Toulmin (1958), señala que el esquema plataforma de la argumentación, se funda en la relación de una serie de datos y una conclusión, siendo ésta implícita o explícita (soporte) o contrariada (refutación). Para Weston (1994), “dar un argumento significa ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión”. (p. 6)

Del mismo modo, Niño (2007) aclara, a diferencia del texto expositivo, el texto argumentativo va mucho más allá de la presentación de un tema, puesto que busca la adhesión del grupo receptor y pretende que el lector acepte determinado punto de vista, adopte una posición determinada o ejecute una acción. Si se tienen en cuenta estas características del texto argumentativo, el desarrollo de la competencia argumentativa en las aulas de clase debería tener dos efectos importantes, según Iraida (2001):

El primero, el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas que permitan a los estudiantes adoptar posturas críticas y reflexivas frente a los discursos de poder y manipulación que son frecuentes en las vías mediáticas, pero también en la propia aula de clases, en los contextos familiares y sociales. Esto implica que el sujeto será capaz de identificar argumentos y asumir con responsabilidad la adhesión o no a las tesis que se plantean en los discursos; el segundo, la consolidación de bases argumentativas que permitan explicar postulados, tomar posición sobre temas y hacer de la retórica, un uso propio del lenguaje (p.86).

Seguidamente, se presentan algunas consideraciones sobre la argumentación, que han permitido a la sociedad avanzar en procesos históricos y sociales.

Desde los presupuestos teóricos de Camps & Dolz (1995):

Saber argumentar constituye, para todos los actores de una democracia, el medio fundamental para defender sus ideas, para examinar de manera crítica las ideas de los otros, para rebatir los argumentos de mala fe y para resolver muchos conflictos de intereses. Para un joven o un adolescente, saber argumentar puede ser aún más importante: constituye el medio para canalizar, a través de la palabra, las diferencias con la familia y la sociedad. Así pues, surge la conveniencia de crear situaciones reales o simuladas en que los niños o los jóvenes tengan posibilidades de llevar a cabo todas las operaciones propias de la argumentación y ejercitarse en las estrategias implicadas (p.7).

Por lo anterior, se considera la argumentación como un campo que permite que el conocimiento crezca a la par con un ejercicio ético de la comunicación, que permite crecer en el ejercicio de ser crítico frente a las situaciones que presenta la sociedad en diversos campos.

Del mismo modo, Moreno (2007) indica que es preciso entender una de las mejores propuestas para abordar la comprensión del texto argumentativo, consistente en la lectura amplia de este tipo de texto, ya que esto, facilita la acción de argumentar, además de familiarizarse con las particularidades del género; lo que implica, generar un proceso detallado para este tipo de comprensión, a través de preguntas claves como: ¿Cuál es la tesis que se debate en el texto? ¿Existe algún problema que se plantee sobre el cual el autor discute? ¿Se muestra el autor de acuerdo o en desacuerdo con la situación planteada? Puesto que estas preguntas están orientadas hacia la comprensión de este tipo de texto.

Para concluir, la argumentación permite que el conocimiento crezca a la par con el proceso de comunicación, dicho proceso se perfecciona si se tiene en cuenta el entorno sociocultural en el cual se desenvuelven los sujetos.

2.6 Enfoque sociocultural

En la actualidad, aquello que se ha denominado enfoque sociocultural viene teniendo una influencia significativa en la psicología y en el campo de la educación. Este enfoque del desarrollo psicológico proviene de las investigaciones realizadas por Vigotsky (1979) y sus colaboradores más cercanos (Luria, 1980 y Leontiev, 1984), quienes, propusieron una nueva forma de admitir los procesos psicológicos presentándolos como la resultante de la interacción del individuo con su medio social y cultural en un momento histórico determinado, donde el lenguaje cumple un papel fundamental.

Desde el punto de vista del enfoque sociocultural, los procesos psicológicos son admitidos como la resultante de una interacción recíproca entre el individuo y la cultura. En este proceso de evolución se aprecia la construcción de significados, especialmente, en los que tienen que ver con los objetos, las palabras y las acciones de los demás. Es así como Ferreiro (2000), plantea que “la investigación sociocultural sobre la práctica del lenguaje entiende que la lectura y la escritura son “construcciones sociales, actividades socialmente definidas” (p. 41)

Por lo tanto es pertinente tener en cuenta lo planteado por Casany (2003):

La humanidad ha ido inventando sucesivas tecnologías de la escritura, cuyas potencialidades comunicativas han sido aprovechadas de modo variado y dinámico por cada grupo humano, según sus necesidades y circunstancias. En cada contexto sociocultural, leer y escribir ha adoptado prácticas propias, en forma de géneros discursivos que cumplen unas determinadas funciones, con unos roles determinados de lector y autor, con unos usos lingüísticos prefijados y una retórica también preestablecida. (p. 1).

Es así como, para poder comprender lo que se lee es necesario decodificar las palabras del texto, lo que exige que el lector aporte conocimientos previos, obligándolo a inferir todo lo que no se dice; el significado emerge de la cultura en la que participan el autor y el lector (Casany, 2006).

Por consiguiente, para comprender es preciso desarrollar diversas habilidades mentales o procesos cognitivos como: anticiparse a lo que se quiere expresar en un escrito, aportar los conocimientos previos, elaborar hipótesis y confrontarlas, diseñar inferencias para comprender lo que sólo se propone y fundar un significado, por lo tanto se podría afirmar que comprender es un proceso cognitivo donde se involucra el contexto social y cultural de cada individuo.

Entonces, es preciso tener en cuenta que en un ámbito de representación simbólica del mundo, como la argumentación, el entorno social y cultura brinda afectaciones a la interpretación por la presencia de algunos aspectos como las doxas o los paradigmas.

2.7 Secuencia didáctica

En el entorno educativo, se encuentran diversas formas de enseñar el lenguaje escrito, desde aquellas centradas en los contenidos o en la codificación o descodificación, hasta aquellas que crean situaciones comunicativas de interacción en el aula. Para lo cual, Camps (2003), propone el trabajo con Secuencias didácticas, entendidas estas como “un conjunto de pequeñas actividades o tareas que se articulan temporalmente y se relacionan con un objetivo global o tarea final que dará sentido a las actividades” (p.111). Una de las funciones más trascendentales de las secuencias didácticas, es la posibilidad de desarrollar en los estudiantes el aprendizaje de forma coherente y articulada, en contextos reales de comunicación, con la intención de transformar y reflexionar los usos del lenguaje y su manera de pensar. En este sentido, Camps (2003) afirma que:

Crear situaciones de reflexión compartidas entre alumnos al igual que un cambio de perspectiva en el trabajo de los mismos puesto que pasan de ser aquellos que solo se inmuta a responder preguntas de tipo gramatical; a ser quienes formulan y construyen sus propias preguntas y se indagan frente a su aprendizaje, es decir construyen su propio conocimiento ajustándose a las situaciones de su contexto cultural (p.26)

Visto de esta forma, la secuencia didáctica incentiva la interacción constante con el texto, lo que permite ver los esquemas mentales que el niño crea como lector, esquemas que se construyen y actualizan en la medida en que el niño avanza en la comprensión, generando nuevas hipótesis para él.

Es necesario aclarar que, este no es un proceso individual, sino que es un proceso de interrelaciones entre el medio, los pares y los docentes lo que confronta las comprensiones individuales con las comprensiones de los demás. Con esta propuesta el estudiante puede lograr un aprendizaje autónomo.

Para lo cual se debe tener en cuenta algunas características de la secuencia didáctica que son:

1. La formulación de un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la producción de un texto (oral, escrito), y que se desarrolla durante un determinado período de tiempo más o menos largo, según convenga.
2. La producción del texto, base del proyecto, forma parte de una situación discursiva que le dará sentido, partiendo de la base que texto y contexto son inseparables.
3. El planteamiento de objetivos de enseñanza/aprendizaje delimitados que han de ser explícitos para los alumnos. Estos objetivos se convertirán en los criterios de evaluación. La articulación del trabajo de producción global y de unos objetivos puntuales se fundamenta en el concepto de “foco” de la actividad. Los alumnos llevan a cabo la actividad global a partir de los conocimientos que ya tienen y la atención didáctica preferente se orienta hacia los nuevos objetivos de aprendizaje.
4. El esquema general de desarrollo de la secuencia tiene tres fases: preparación, producción, evaluación (Camps, 2003, p. 111)

La propuesta de secuencia didáctica expuesta por Camps (2003), se apoya principalmente, en el trabajo por proyectos, el cual tiene en cuenta la situación discursiva y los objetivos de aprendizaje, al permitir autonomía a lectores y escritores, para emplear de manera funcional el discurso oral o escrito en situaciones de comunicación. Este modelo consta de tres etapas para el trabajo de

comprensión y producción textual, de manera que guía el alcance de objetivo para poder aprender sobre la lengua y su uso:

En primer lugar, la preparación, que es el momento en que se formula el proyecto y se explicitan los nuevos conocimientos que se han de adquirir, formulados como criterios que guiarán la comprensión; es también la fase de la primera elaboración de los conocimientos necesarios para llevar a cabo la tarea: contenidos, situación discursiva, tipo de texto, etc. En él Tienen lugar diversas actividades como lecturas, búsqueda de información, ejercicios, entre otros, planteadas por el docente. El objetivo de estas actividades es ofrecer modelos de estrategias de planificación para que más adelante los alumnos sean capaces de realizarlas de forma autónoma.

En segundo lugar, se encuentra la fase de desarrollo; es aquella donde Los estudiantes comprenden el texto argumentativo. Puede tener características muy diferentes, según el tipo de secuencia, de texto, de objetivos, etc. Se puede llevar a término individualmente o de forma colectiva; puede ser de larga o de corta duración, etc.

Durante el desarrollo de la secuencia, los lectores pueden utilizar el material empleado durante la fase de preparación. La interacción oral con los compañeros y sobre todo con el maestro es el instrumento indispensable para aprender a seguir procesos adecuados de análisis y comprensión, especialmente de textos argumentativos.

Por último, la evaluación. Esta debe basarse, inicialmente, en la adquisición de los objetivos planteados, que son los criterios que habrán guiado la producción. Es por lo tanto una evaluación formativa. Las tres fases pueden interrelacionarse. Se pueden dar fases de evaluación, por ejemplo, que lleven a la necesidad de intensificar la preparación en algunos aspectos no previstos, con una nueva elaboración de la información, aportaciones nuevas, etc.

Queda claro entonces, que gran parte de las ventajas que ofrece la secuencia didáctica, es que los estudiantes desarrollen la capacidad de comprender los textos que afrontan, a través de los instrumentos que le son facilitados para que desarrollen las actividades propuestas en el aula, y que su proceso de aprendizaje sea efectivamente significativo.

2.8 Práctica reflexiva

Según los teóricos como Perrenoud (2004) y Schon (1998) la práctica reflexiva docente debe darse desde la reflexión en la acción o sobre la acción, por lo cual como profesionales de la educación, se deberá abordar desde el contexto teórico, ya que, en palabras de Habermas (1980):

El cuestionamiento de las bases epistemológicas sobre las cuales se han establecido las relaciones entre razón y emoción, conocimiento y acción, teoría y práctica, han llevado a un replanteamiento de las formas modernas de pensar la actividad teórica y la actividad práctica, entendiéndose como acciones humanas que responden a intereses y finalidades demarcados socialmente por el predominio de un conjunto de concepciones de hombre, mundo, sociedad y conocimiento, esto es, a una determinada racionalidad (p.32).

De esta forma, los planteamientos de los teóricos mencionados en torno a la profesión docente, tiene como fundamento una concepción del profesor como profesional reflexivo que, en primer lugar, es profesional; esto es, que en vez de limitarse a replicar en forma mecánica soluciones ensayadas por otros, indaga con frecuencia soluciones creativas y pertinentes a la realidad de los alumnos, en una acción que implica activar tanto los conocimientos teóricos adquiridos en la formación profesional, como aquellos que surgen de su experiencia individual y colectiva de enseñanza. En segundo lugar, es un profesional reflexivo, que construye su propio conocimiento manteniendo una disposición de alerta intelectual, que le permite plantearse críticamente no sólo respecto de los procesos educativos y sus resultados, sino que además revisa y cuestiona los supuestos sobre los cuales funda su actividad profesional y sus implicancias, abriendo camino tanto a la transformación de su propia práctica como al fortalecimiento, actualización y construcción de un conocimiento profesional específico.

Es así como, llevado al plano de la profesión docente, los alcances de estos planteamientos tienen como cimiento la concepción de un maestro reflexivo, que tiene en cuenta tanto su experiencia como su formación disciplinar, además de que constantemente se está replanteando en la forma como

construye su propio conocimiento, continuamente modifica su quehacer pedagógico, se auto-cuestiona durante los procesos educativos y revisa los resultados obtenidos por sus educandos, permitiendo así una verdadera transformación en sus prácticas pedagógicas.

Es así como desde el punto de vista, esta investigación da la posibilidad de responder a los desafíos que se plantean actualmente en la educación; además de que, la presente propuesta tiene por finalidad aportar a la comprensión de una dimensión específica de la actividad docente, las prácticas de reflexión colectiva que desarrollan los profesores en su quehacer habitual, asimismo, avanza en la identificación de categorías que permiten detectar la presencia de reflexión en contextos de interacción profesional.

Para ello en la investigación se hacen los diarios de campo, de los que luego emergen categorías de análisis que pretenden interpretar las transformaciones de los docentes, a partir de sus prácticas reflexivas, lo llevara a una verdadera transformación del quehacer pedagógico. (Perrenoud, 2007) y (Shon, 1987).

El marco teórico planteado en ésta investigación, da cuenta de la teoría pertinente, soporte de información para el desarrollo del trabajo investigativo ejecutado durante todo proceso de la misma, sea eficiente.

3. Marco metodológico

En este capítulo se presenta el marco metodológico del proyecto, en el cual se explicita el tipo de metodología, diseño, población, muestra hipótesis, variables, instrumentos y procedimiento, para alcanzar los objetivos propuestos.

3.1. Tipo de investigación

Esta investigación se encuentra enmarcada en el paradigma cuantitativo en el cual, según lo planteado por Imberñón (2002), “siempre se produce una provocación del fenómeno por parte del investigador con la finalidad de observar y medir” (p.31). Desde esta perspectiva, los investigadores buscaron dar cuenta de los efectos que tuvo en la población de estudiantes participantes en el estudio, la intervención de una Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo, pretendiendo con él establecer posibles generalizaciones.

Por lo tanto, la presente investigación utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente, confiando en la medición numérica, el conteo y uso frecuente de estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población. En términos generales se trató de elegir una idea, que se transformó en una pregunta de investigación relevante, desde la cual se formularon hipótesis y, con el apoyo de la teoría se establecieron las variables de medición de la unidad de análisis que en este caso fue la comprensión de textos argumentativos. Los resultados de las dos mediciones realizadas antes y después de la implementación de la Secuencia Didáctica, se presentan a la manera de histogramas, que fueron posteriormente analizadas.

Por lo tanto, es clave decir que también se realizó un proceso de análisis cualitativo de las prácticas pedagógicas de los docentes, teniendo en cuenta las categorías establecidas por el grupo en la línea de lenguaje, las cuales son retomadas de Perrenoud (2004).

3.2. Tipo de diseño

El diseño de la investigación fue Cuasi-experimental, debido a que la muestra no fue seleccionada al azar, sino predeterminada por los grupos ya existentes. Además, fue un diseño intragrupo, de tipo Pre-test/Pos-test, pues el grupo sujeto de investigación se midió contra sí mismo en dos momentos: antes de implementar la Secuencia Didáctica (Pre-test) y después de su implementación (Pos-test). Dichas mediciones fueron contrastadas para dar cuenta de la incidencia de

esta secuencia en la comprensión lectora de los estudiantes, específicamente en el ámbito del texto argumentativo.

3.3. Población

La población total de estudiantes que participaron en el estudio corresponde al número total de alumnos de los 15 grados 11 de las instituciones Educativas CASD y La Adiela, de la ciudad de Armenia (463 estudiantes) la mayoría de estos estudiantes proviene de los estratos 1,2 y 3, de las comunas 9 y 3 de dicho Municipio. De igual manera, se encuentra que son jóvenes cuyas edades oscilan entre 15 y 19 años.

3.4. Muestra

Por su parte, la muestra estuvo constituida por un total de 54 estudiantes: 24 pertenecientes a la Institución Educativa del CASD y 30 a la Institución Educativa La Adiela, los dos grupos mantuvieron estable el número de participantes durante todo el proceso investigativo.

Cuadro 1: Muestra

GÉNERO	CANTIDAD	EDAD	ESTRATO SOCIOECONÓMICO
NIÑOS	20	15-16 años	1-2-3
NIÑAS	34	15-16 años	1-2-3

3.5. Hipótesis

Para lograr los objetivos de esta investigación, se formularon dos hipótesis; la de trabajo y la hipótesis nula.

3.5.1. Hipótesis de trabajo

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque sociocultural, mejorará la comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grado 11°, de la Institución Educativa CASD y la Institución Educativa La Adiola de la ciudad de Armenia.

3.5.2 Hipótesis Nula

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque sociocultural, no mejorará la comprensión lectora de textos argumentativos, de los estudiantes del grado 11°, de la Institución Educativa CASD y la Institución Educativa La Adiola de la ciudad de Armenia.

3.6. Variables

En este proyecto de investigación se trabajaron dos variables: La variable independiente que fue la secuencia didáctica de enfoque socio cultural y la variable dependiente que fue la comprensión de textos argumentativos.

3.6.1. Operalización de la Variable Independiente: Secuencia Didáctica. (Anexo A)

La secuencia didáctica como instrumento de enseñanza y aprendizaje orientado a una tarea articulada de forma secuencial, tiene objetivos concretos y compartidos con los estudiantes. En este caso, el objetivo es la comprensión de textos argumentativos. Para su elaboración se plantean dos ejes: el primero que tiene que ver con los momentos descritos por Solé (2001) (antes, durante y después) y, el segundo, con la comprensión de los planos propuestos por Cassany (2006); líneas, entre líneas y detrás de líneas.

Es de anotar que la secuencia didáctica será reflexionada en todas sus fases.

Cuadro 2. Secuencia didáctica

Fase	Indicadores
<p>Primera fase: preparación</p> <p>Es el momento en que se formula el proyecto y se explicitan los nuevos conocimientos que se han de adquirir, propuestos como criterios que guiarán la producción.</p> <p>También se considera la fase de la primera elaboración de los conocimientos necesarios para llevar a cabo la tarea: contenidos, situación discursiva, tipo de texto, etc. Tiene lugar actividades muy variadas como lecturas, búsqueda de información, ejercicios, etc.</p> <p>El objetivo de estas actividades es ofrecer modelos de estrategias de planificación para que más adelante los alumnos sean capaces de realizarlas de forma autónoma</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) Acordar objetivos de enseñanza y aprendizaje. b) Establecer el contexto comunicativo en el desarrollo de las actividades de comprensión lectora. c) Reconocer tipos de textos (expositivo, argumentativo y narrativo) d) Establecimiento de la tarea integradora: CASD y La Adiela
<p>Segunda fase: desarrollo</p> <p>Son todas aquellas actividades concebidas sobre la comprensión de un texto argumentativo, que involucra los contenidos cómo: buscar información, analizar textos, identificar las dimensiones y los aspectos formales para llegar a interpretar textos argumentativos, desde sus componentes: planos y situación de comunicación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> a. Indagación los conocimientos previos b. Contextualización: presentación de la secuencia didáctica, “La pulla” de la crítica y la denuncia social a la comprensión de textos argumentativos. c. Lectura de diversos textos argumentativos. d. Identificación de la situación de comunicación de los textos argumentativos expertos. e. Identificación y análisis de las dimensiones del texto argumentativo <ul style="list-style-type: none"> 1. Identificar el propósito del autor del texto 2. Interpretar de las palabras del autor del texto y la intención implícita que hay en ellas. 3. Identificar de los mensajes implícitos en el texto.

Tercera fase: evaluación	a) Evaluación meta-cognitiva b) Evaluación meta-lingüística
Debe basarse en la adquisición de los objetivos planteados, que son los criterios que habrán guiado la comprensión del texto argumentativo. Es por lo tanto, una evaluación formativa.	

3.6.2. Variable Dependiente: Comprensión de textos argumentativos.

Según Cassany (2006), para lograr una comprensión lectora de buen nivel, es preciso identificar tres planos en la lectura: las líneas, entre líneas y detrás de las líneas. Así entonces, comprender “las líneas” de un texto se refiere a comprender el significado literal, esto es, la suma del significado semántico de todas sus palabras mientras que, en lo que se refiere a “entre líneas”, se da cuenta de todo lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente: las inferencias, las presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos. Y, finalmente, “detrás de las líneas” aborda las ideologías, el punto de vista, la intención y la argumentación hacia la que apunta el autor. Para esta variable, se propone, entonces, el siguiente cuadro

Cuadro 3: Variable dependiente. Análisis de textos argumentativos

Dimensiones	Indicadores	Índice de Ítem		Índice de Dimensión	
		Correcta 1	Identifica el propósito del autor del texto	Respuestas esperadas	Desempeño
Las Líneas Leer las líneas se refiere estrictamente a	Identificación del propósito: Pretende contestar a las preguntas: ¿qué se propone el autor?, ¿qué espera del lector?, ¿qué quiere cambiar? Todo texto tiene una intencionalidad para conseguir beneficios,	Incorrecta 0	No identifica el propósito del autor del texto	4	Superior

<p>la comprensión literal de las palabras que componen el fragmento, a la capacidad de decodificar su significado semántico: elegir la acepción adecuada al contexto, de entre las que incluye el diccionario, y obtener todos los semas pertinentes. Aquí situaríamos la capacidad de entender. Tras las Líneas (2006, p. 52)</p>	convencer, informar, responder, emocionar, ganar dinero, influencia, hacer reír, etc.			3	Alto
	Identificación y descripción del género: Este criterio hace referencia a las preguntas: ¿Qué tipo de texto estamos leyendo?, ¿es una noticia, es un prólogo, un blog?, ¿utiliza recursos convencionales de cada género?, ¿sigue la secuencia textual establecida?	Correcta 1	Identifica el tipo de texto leído.	2	Básico
		Incorrecta 0	No identifica el tipo de texto leído.	1	Bajo
	Identificar los nombres propios: Pretende contestar a las preguntas: ¿Cómo se denominan los protagonistas?, ¿qué lugares se mencionan?, ¿qué Épocas históricas?	Correcta 1	Identifica el significado de nombres propios del texto.		
		Incorrecta 0	No identifica el significado de nombres propios del texto.		
	Identificación de las voces: hace referencia sobre releer el texto y realizar una lista de las citas literales, indirectas o encubiertas. Identifica las	Correcta 1	Reconoce las voces presentes en el texto y la utilización que el autor hace de estas.		

	palabras que se refieren a lo que dijeron otras personas, las palabras tomadas de otros textos.	Incorrecta 0	No Reconoce las voces presentes en el texto y la utilización que el autor hace de estas.			
<p>Entre líneas</p> <p>Leer entre líneas se refiere a la capacidad de recuperar los implícitos convocados en el texto, que contribuyen de manera decisiva a elaborar su coherencia global y a construir el significado relevante del escrito. Aquí situaríamos la capacidad de inferir que el yo, por ejemplo, no es favorable a los sistemas políticos autoritarios, que controlan la ideología de las personas. Tras las Líneas (2006, p. 52)</p>	<p>Análisis de las voces incorporadas: se refiere a la interpretación de las voces de lo que me dicen otras personas en el texto. Pueden ser fragmentos extensos, breves o incluso palabras sueltas.</p>	Correcta 1	Interpreta las palabras del autor del texto y la intención implícita que hay en ellas.	4	Superior	
		Incorrecta 0	No Interpreta las palabras del autor del texto ni reconoce la intención implícita que hay en ellas.			3
	Correcta 1	Da cuenta, después de leer y analizar el texto, de algunos aspectos de la personalidad del autor	2			Básico
	Incorrecta 0	Después de leer y analizar el texto, no da cuenta de algunos aspectos de la personalidad del autor	1			Bajo
	<p>Rastreo de subjetividad: Pretende contestar a las preguntas: ¿qué puede inferir del discurso? ¿Qué nos dice de sí mismo su autor? ¿Cómo puede ser la persona que ha elegido estas palabras?, ¿cómo te la imaginas?, ¿qué máscara, cara o imagen ofrece? Existen indicadores claros, como la modalidad enunciativa (¿el autor afirma, pregunta,</p>					

<p>exclama o duda?), el uso de las palabras valorativas (es fantástico, es penoso, es suspicaz) y otros.</p>					
<p>Verificación de la solidez y la fuerza del discurso: Se refiere al reconocimiento de los argumentos y los razonamientos: ¿de qué tipo son?, ¿son lógicos?, ¿apelan a los sentimientos, a las emociones? ¿Los datos estadísticos son claros y completos?, ¿los ejemplos son pertinentes? Pon una admiración en los márgenes del texto cuando halles algo sólido. Pon una interrogante cuando halles algo dudoso; o cuando encuentres una falsedad o una mentira. Suma las admiraciones y las interrogantes. ¿Cuántas hay? ¿Qué hay más?</p>	Correcta 1		Reconoce los argumentos que utiliza autor y el propósito para el que los formula		
	Incorrecta 0		No Reconoce los argumentos que utiliza autor ni el propósito para el que los formula.		

	<p>En resumen Pretende contestar a las preguntas: ¿cuáles son los fragmentos más controvertidos del texto?, ¿cuál es la impresión general, teniendo en cuenta todas sus varias posibles interpretaciones?, ¿qué efecto causa en su conjunto? Con la suma de las diferentes aproximaciones, alcanzamos una más cercana a lo que realmente ocurre.</p>	<p>Correcta 1</p>	<p>Identifica lo planteado por el autor del texto y lo sintetiza sin alterar el contenido</p>		
		<p>Incorrecta 0</p>	<p>No identifica lo planteado por el autor del texto y no logra hacer una síntesis del mismo</p>		
<p>Detrás de líneas Detrás de "Líneas" o leer desde la comunidad Y lo que hay detrás de las líneas es la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor. Leer detrás de las líneas se refiere a la capacidad de comprender qué pretende conseguir en</p>	<p>Descubre lo oculto: se refiere en las lagunas, los silencios, los saltos, las elipsis, todo lo que quede presupuesto, implícito o tácito. Anota todo lo que sea necesario para entender el texto aunque no se explicita. ¿Estás de acuerdo con estas ideas?, ¿son coherentes con el resto de datos? A veces lo relevante está escondido, duerme</p>	<p>Correcta 1</p>	<p>Identifica los mensajes implícitos en el texto.</p>		
		<p>Incorrecta 0</p>	<p>No Identifica los mensajes implícitos en el texto.</p>	<p>4</p>	<p>Superior</p>
				<p>3</p>	<p>Alto</p>
				<p>2</p>	<p>Básico</p>
				<p>1</p>	<p>Bajo</p>

<p>texto ¿por qué lo escribió?, ¿con qué otros discursos se relaciona? (contexto, comunidad, etc.); y de poder articular una opinión personal respecto a las ideas que expone, con argumentos coincidentes o no. Se trata, sin duda, de una respuesta externa al texto, de un grado de comprensión que exige disponer de mucha más información de la que aporta el texto o de la que este reclama que el lector aporte. Tras las Líneas (2006, p. 52)</p>	<p>agazapado tras las líneas, invisible, y penetra directamente en nuestra mente.</p>				
	<p>Analiza la sombra del lector: Pretende contestar a las preguntas: ¿A quién se dirige el texto?, ¿Qué presupone que el lector sabe o no sabe? ¿Qué datos expone (por qué el autor ha decidido que el lector no sabe y deben explicarse)? ¿Qué perfil de destinatario se esboza? Se realiza una lista de todos los rasgos que se puedan deducir.</p>	<p>Correcta 1</p>	<p>Reconoce la postura que el autor espera que asuma el lector.</p>		
		<p>Incorrecta 0</p>	<p>No reconoce la postura que el autor espera que asuma el lector.</p>		
	<p>Halla las palabras disfrazadas: hace referencia a fijarse en la manera de utilizar el lenguaje. ¿Hay algún vocablo particular?, ¿alguna palabra adquiere un significado diferente al corriente?, ¿hay metáforas, comparaciones, sentidos</p>	<p>Correcta 1</p>	<p>Reconoce las variables semánticas que el autor del texto hace con algunas palabras o expresiones</p>		
		<p>Incorrecta 0</p>	<p>No Reconoce las variables semánticas que el autor del texto hace con algunas</p>		

	figurados? ¿Hay ironía o humor?, ¿sarcasmo o parodia? Subrayar todas las expresiones “disfrazadas” y hay una lista con los dos significados: el corriente y el que adquiere en este discurso.		palabras o expresiones		
	Imagina que eres: Pretende contestar a las preguntas: ¿Qué personas te importan más?, ¿en casa, en el trabajo, en tu comunidad?, ¿cómo lo interpretarán?, ¿en qué puntos estarían de acuerdo contigo y en cuáles no? Imagina que eres ellos, relea el texto con sus ojos e intenta imaginar lo que entenderían y las reacciones que tendrían.	Correcta 1	Confronta lo escrito por el autor con otros puntos de vista		
		Incorrecta 0	No logra confrontar lo escrito por el autor con otros puntos de vista		

3.7 Categorías

Para el análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza del lenguaje con la implementación de la Secuencia Didáctica, se definieron las categorías relacionadas con las prácticas pedagógicas reflexivas, las cuales son entendidas por Perrenoud (2004), como la que remite en realidad a dos procesos mentales que se deben distinguir, incluso y sobre todo, si se tiene la intención de estudiar sus

conexiones; es así como, a continuación se presentan las categorías que surgen de los acuerdos establecidos por los investigadores a partir de autores como Perrenoud (2004) y Schön (1998).

Cuadro 4 Categorías

Prácticas reflexivas	
Categoría	Definición
Descripción de la clase	Consiste en relatar lo que se hizo durante el desarrollo de esta.
Autopercepción	Referida a los sentimientos y emociones que me surgen o generan la clase.
Autorreflexión	Entendida esta como los juicios o valoraciones acerca de la propia práctica de enseñanza.
Cuestionamientos	Son los interrogantes que surgen durante el desarrollo de la clase.
Desafíos	Entendida como la capacidad para resolver las situaciones imprevistas durante el desarrollo de la clase.
Percepción de los estudiantes	Se refiere a los juicios o valoraciones acerca del aprendizaje o comportamiento de los estudiantes.

3.8 Instrumentos

Para esta investigación se utilizaron 4 instrumentos: el primero, un cuestionario para medir en el Pre-test la comprensión de textos argumentativos; un cuestionario para medir en el Pos-test este mismo aspecto; tercero, una rejilla para analizar las reflexiones hechas por los profesores investigadores, durante la implementación de la secuencia didáctica y cuarto, un diario de campo en el que los profesores anotaron después de cada clase dichas reflexiones.

En ambos cuestionarios se formularon 12 preguntas: una por cada indicador y cuatro por cada una de las tres dimensiones. En el caso del Pre-test, el texto utilizado para la lectura fue “El cataclismo de Damocles”, del autor Gabriel García Márquez (ver anexo B); Mientras que para el

Pos-test se leyó y se evaluó el texto “El estado paternalista”, del autor Alejandro Gaviria (Ver anexo C).

Tanto la operalización de la variable dependiente como los cuestionarios fueron testados en prueba piloto y avalados por expertos: Mg. Carlos Puerta, Mg. Yenny Quintero y Mg. Alejandro Marín.

Por último, el diario de campo, fue el instrumento que a partir de la línea de lenguaje se utilizó para compilar las reflexiones de cada uno de los docentes (Anexo D), se trabajó durante cada una de las clases, en este se cuenta de manera descriptiva las situaciones que viven cada uno de los docentes referente a lo que sucede en el aula de clase durante el desarrollo de la secuencia Didáctica. “El concepto de diario o cuaderno de campo está históricamente ligado a la observación participante y es el instrumento de registro de datos del investigador de campo, donde se anotan las observaciones (notas de campo) de forma completa, precisa y detallada” (Taylor y Bogdan, 1987.p 34.).

3.8.1. Procedimiento

El procedimiento realizado durante el proceso de investigación del que aquí se da cuenta, se explicita en el siguiente cuadro:

Cuadro 5. Fases del procedimiento

PROCEDIMIENTO		
FASE	DESCRIPCIÓN	INSTRUMENTOS
1.Diagnóstico	Diagnóstico de la comprensión de textos: a) Elaboración del instrumento. b) Validación: - Prueba piloto. - Juicio de expertos. c) Evaluación de la comprensión de textos narrativos previa a la intervención.	Texto Argumentativo. (tipo de texto) Cuestionario

2. Intervención	a) Diseño de la secuencia didáctica. b) Implementación de la secuencia didáctica	Secuencia Didáctica
3. Evaluación	a) Evaluación de la comprensión de textos después de la intervención. b) Evaluación reflexiva de las prácticas pedagógicas.	Cuestionario de comprensión lectora. Diario de campo.
4. Contrastación	a) Análisis de los resultados obtenidos en la evaluación inicial (Pre-test) b) Análisis de los resultados obtenidos en la evaluación final (Pos-test). c) Contrastación	Estadística descriptiva Prueba Pre-test Prueba Pos-test

4. Análisis de la información

En este capítulo se exponen, en términos cuantitativos y cualitativos, los resultados obtenidos con la investigación. En lo que respecta a los resultados cuantitativos, se presenta el análisis de la estadística descriptiva del Pre-test y Pos-test, los resultados generales de los estudiantes en comprensión lectora de textos argumentativos, los resultados generales en los desempeños de los estudiantes en comprensión lectora, en el Pre-test y Pos-test, resultados generales, del Pre-test y Pos-test de cada una de las dimensiones en los grupos, resultados en el Pre-test y Pos-test en las tres dimensiones de cada uno de los grupos, resultados de la dimensión líneas en el Pre-test y Pos-test en cada uno de los grupos, resultados de la dimensión entre líneas en el Pre-test y Pos-test en cada uno de los grupos, resultados de la dimensión detrás líneas en el Pre-test y Pos-test en cada uno de los grupos.

Respecto al análisis cualitativo, se tiene que la información se recopiló en un diario de campo, diligenciado por cada uno de los maestros investigadores, al finalizar cada una de las sesiones de la secuencia didáctica, dividida en: preparación, desarrollo y cierre.

4.1 Análisis cuantitativo de la comprensión lectora de textos argumentativos

Tabla 1. Estadística descriptiva general Pre-test

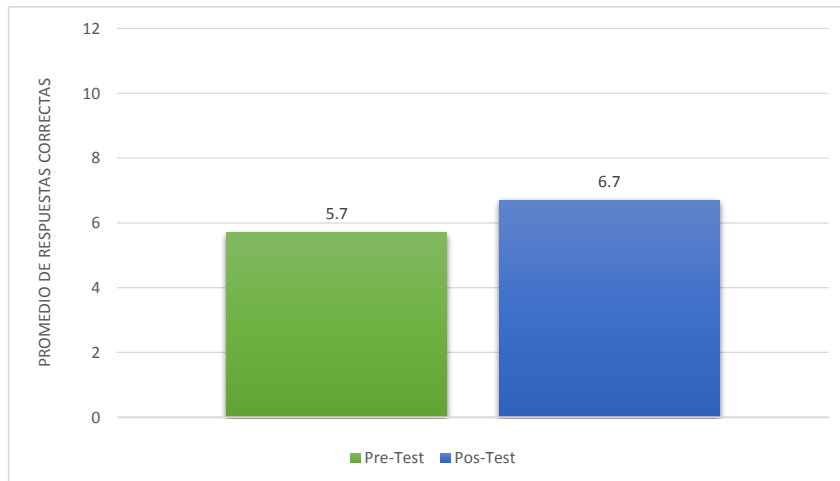
<i>Pre-Test</i>	
Media	5,77777778
Error típico	0,225344936
Mediana	5,5
Moda	5
Desviación estándar	1,655940326
Varianza de la muestra	2,742138365
<u>Curtosis</u>	-0,507619584
Coefficiente de asimetría	0,084062534
Rango	7
Mínimo	2
Máximo	9
Suma	312
Cuenta	54

Tabla 2 Estadística descriptiva general Pos-test

<i>Pos-test</i>	
Media	6,722222222
Error típico	0,268828588
Mediana	7
Moda	8
Desviación estándar	1,975478606
Varianza de la muestra	3,902515723
<u>Curtosis</u>	-0,798047952
Coefficiente de asimetría	-0,237587255
Rango	8
Mínimo	3
Máximo	11
Suma	363
Cuenta	54

En las tablas 1 y 2, se observa la estadística descriptiva de los resultados obtenidos, los cuales evidencian que en la prueba Pre-test la media de los estudiantes fue del 5,7. Los resultados obtenidos en el Pos-test con media de 6,7 superan un 1,0 el promedio del número de respuestas contestadas. En cuanto al comportamiento de la mediana, se observa que existe un incremento de 5,5 a 7 en variable de posición central, no obstante la moda presentó un incremento de 3 puntos en la frecuencia de los datos de las respuestas contestadas correctamente, mostrando así, una mejora en la presentación de la prueba. El puntaje máximo en el Pos-test es 11 y el mínimo 3, para la totalidad de la prueba. Estos datos demuestran que los estudiantes mejoraron considerablemente en la comprensión de textos argumentativos. Al llevar la información a términos gráficos, esto es lo que se obtiene:

Gráfica 1 Resultados generales de los desempeños de los estudiantes en comprensión lectora



De acuerdo con el gráfico 1, que muestra los resultados comparativos entre la prueba Pre-test y el Pos-test, en la comprensión lectora de textos argumentativos, se encuentra que en el Pre-test el promedio obtenido por los estudiantes fue del 5,7, tomando en consideración que el resultado obtenido en el Pos-test fue de 6,7, lo cual permite verificar un incremento de 1,0 después de la aplicación de la Secuencia Didáctica. De lo anterior se puede inferir que la implementación de la SD permitió mejorar la comprensión de los textos argumentativos y, por lo tanto, se valida la hipótesis de trabajo y se rechaza la hipótesis nula.

Estos resultados coinciden con los hallazgos de otras importantes investigaciones que también trabajaron el texto argumentativo desde diferentes enfoques. Es así como la investigación denominada, *Construir textos argumentativos bajo la perspectiva de Weston* realizada por Pulido (2008).

En segundo lugar, Goyes (2008), docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Salle, llevó a cabo la investigación titulada *Dificultades de los estudiantes para*

elaborar ensayos: estrategias didácticas para mejorar la escritura argumentativa en la que tuvo como punto de partida las problemáticas que tienen los estudiantes frente a las posturas argumentales.

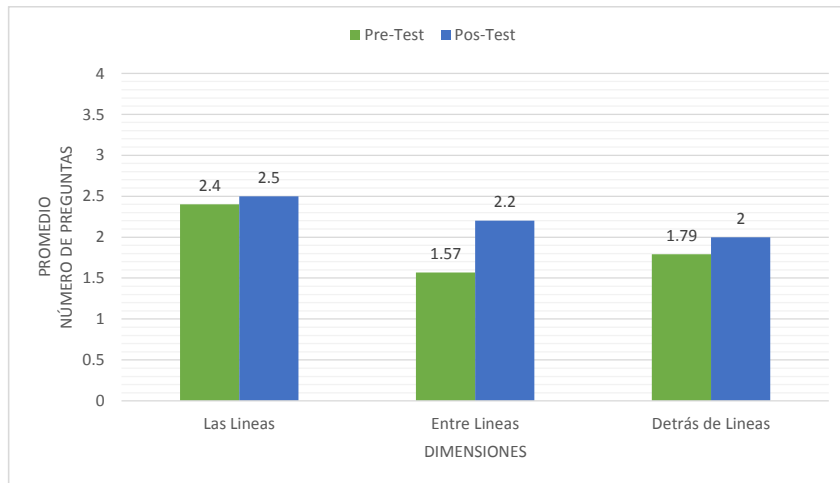
En tercer lugar, la propuesta de investigación denominada *Opinar y decir lo propio* (sf) fue elaborada por un grupo de trabajo que coordina el Seminario de Enseñanza de la Lengua I, del profesorado en Letras Modernas de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. Esta propuesta de enseñanza de elementos argumentales, organizada a partir del trabajo con textos, imágenes y videos sobre la juventud,

Por último, el estudio realizado por Zamudio, Rolando y Ascione (2006) que lleva por nombre *¿Qué se enseña cuando se enseña a argumentar?* se realizó en el marco de varios proyectos investigación del Ciclo básico de la Universidad de Buenos Aires y tuvo como propósito reflexionar sobre la complejidad del fenómeno argumentativo y su relación con el desarrollo del pensamiento crítico, así como analizar la relación problemática entre las perspectivas contemporáneas sobre la argumentación, su transposición didáctica y los objetivos de su enseñanza.

4.1.1 Análisis de las Dimensiones

A continuación se presentan los resultados obtenidos por los estudiantes de los grupos 11°B (Institución Educativa CASD) y 11°D (Institución Educativa la Adielia) en las dimensiones que conforman la Variable Dependiente: las líneas, entre líneas y detrás de líneas. Se aclara que el puntaje arrojado se refiere al promedio de valores de las respuestas.

Gráfica 2 Resultados generales del Pre-test y Pos-test en las tres dimensiones en los dos grupos.



La gráfica número 2, presenta de manera comparativa e integrada (grupos 1 y 2) los resultados generales del Pre-test y del Pos-test en cada una de las tres dimensiones observadas: *las líneas*, *entre líneas* y *detrás de las líneas*, así como también los resultados globales de la comprensión lectora de textos argumentativos en el Pre-test y del Pos-test, tal como se observa en los porcentajes registrados.

Respecto a lo anterior, se puede determinar que cada dimensión constó de 4 indicadores que se evaluaron en igual número de preguntas. En esta gráfica se aprecia que el 100% de cada dimensión corresponde a cuatro puntos. En el caso de la dimensión “las líneas”, se determina que el Pre-test llegó a un 2,4 de las respuestas correctas, mientras que en el Pos-test alcanzó al 2,5 dando una mejora del 0,1. En la dimensión “entre líneas” en el Pre-test, se obtuvo el 1,57 y en el Post-test un 2,2, lo que implica un incremento de 0,63 y en la dimensión “detrás de líneas” en el Pre-test, se llega a 1,79 y en el Post-test 2,0 subiendo en un 0,21.

Los datos anteriores, evidencian que si bien los estudiantes mejoraron sus desempeños en todas las dimensiones, los mejores resultados se obtuvieron en la dimensión “Entre líneas”, posiblemente gracias al trabajo desarrollado durante la Secuencia Didáctica los estudiantes comprendieron asuntos como: interpretar las palabras del autor y la intención implícita que hay en ellas, dar cuenta, después de leer y analizar el texto, de algunos aspectos de la personalidad del autor, reconocer los argumentos que utiliza el autor y el propósito para el que los formula, identificar lo planteado por el autor del texto

y luego sintetizarlo sin alterar el contenido. Estos aspectos, según Casany (2006), son fundamentales para la comprensión de textos argumentativos y su mejoramiento permite inferir que con las prácticas pedagógicas de la Secuencia Didáctica se pueden obtener avances en la comprensión de textos argumentativos.

Un análisis más detallado permite decir que la sesión número 4 fue la que permitió potencializar la comprensión de textos en esta dimensión. En ella se habló sobre las cirugías plásticas, teniendo como texto experto un video llamado “el terror de las cirugías plásticas”. Unido a esto, los estudiantes identificaron por medio de un poster la intención del autor, descubrieron lo oculto en el texto y sintetizaron el documento sin alterar su contenido.

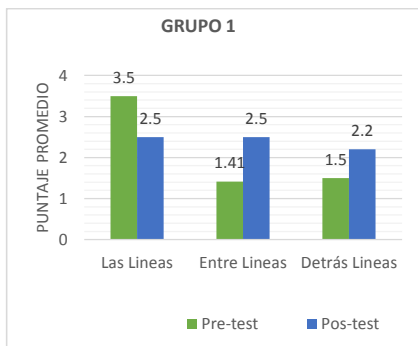
En el caso de la dimensión las líneas y detrás de las líneas que obtuvieron resultados poco notables en el Pos-test, se puede decir que esto se debe a las prácticas de enseñanza tradicionales del lenguaje, dado que los docentes dan prioridad al análisis de la lectura y a la decodificación y codificación, tal y como afirma Camargo, Uribe y Caro (2008) al considerar que la lectura no es una simple decodificación, sino que es un acto comunicativo que involucra una interacción entre el lector y el texto, a través del cual se realiza una indagación y construcción de significados. De igual manera los autores agregan que la lectura es el elemento central del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Con referencia a lo anteriormente mencionado, al seguir con la contrastación de los resultados del Pre-test y del Pos-test de los dos grupos, se puede afirmar que el trabajo del texto argumentativo en el aula no ha sido de gran importancia, debido a que los docentes de forma general se enfocan en textos narrativos y expositivos, dejando la enseñanza del texto argumentativo para la media, dado que lo consideran un tipo de texto más complejo. De acuerdo con esto, cabe citar a Dolz (2000) quien afirma que las Secuencias Didácticas permiten la iniciación al texto argumentativo en la educación primaria. Este autor considera que para desarrollar la capacidad de producir textos argumentativos, es necesario que los docentes realicen actividades diferentes como: comparar y contrastar, elaborar, organizar, negociar y practicar algunas estrategias lingüísticas.

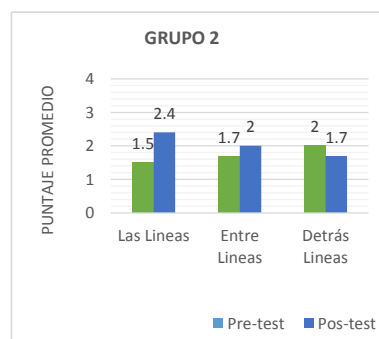
Los resultados anteriores, permiten afirmar que, los estudiantes lograron unos avances en la comprensión lectora del texto argumentativo, pero, aún siguen presentando algunas dificultades en las dimensiones trabajadas: *las líneas*, *entre líneas* y *detrás de las líneas*. Por tal razón, es de suma importancia continuar con el trabajo con secuencias didácticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, para que los estudiantes alcancen los niveles de comprensión esperados. Al respecto Guerra y Pinzón (2014) en su investigación, sostienen que: el desarrollo e implementación de una secuencia didáctica como estrategia de enseñanza y aprendizaje, incide favorablemente el mejoramiento de la comprensión lectora de textos argumentativos (p.134).

A continuación, se presenta el análisis de los resultados de las tres dimensiones en cada grupo.

Gráfica 3 Resultados grupo 1 Pre-test y Pos-test



Gráfica 4 Resultados grupo 2 Pre-test y Pos-test



En los gráficos 3 y 4 ambos grupos presentan cambios entre los puntajes Pre-test y Post test en la comprensión de textos argumentativos, es evidente que en los dos grupos hubo transformaciones en las dimensiones: líneas, entre líneas y detrás de líneas.

Específicamente en el grupo 1, se determina que el Pre-test llegó a un 3,5 de las respuestas correctas en la dimensión de las líneas, mientras que en el Pos-test reduce al 2,5, dando una disminución del 1,0. En la dimensión “entre líneas” en el Pre-test se obtiene el 1,41 y en el Post-test adquiere el 2,5, mejorando en un 1,09, y en la dimensión “detrás de líneas” en el Pre-test se llega al 1,5 y en el Post-test 2,2 subiendo en un 0.7, lo que permite afirmar que la dimensión que más mejoró

en la comprensión de textos fue la de “entre líneas”, seguida por “detrás de líneas”, mientras que la dimensión de “las líneas” disminuyó.

En el grupo 2, la mayor transformación fue en la dimensión “las líneas”, en la gráfica número 4 se puede determinar que el Pre-test llegó a un 1,5 de las respuestas correctas, mientras que en el Pos-test sube al 2,4, indicando un incremento del 0,9, en la dimensión “entre líneas” en el Pre-test se obtiene el 1.7 y en el Post-test adquiere un 2,0 reflejando de esta manera, un incremento de un 0.3, y en la dimensión “detrás de líneas” en el Pre-test se llega a un 2 y en el Post-test 1,7, lo cual evidencia una disminución de 0,3, lo que denota que la dimensión que más mejoró en la comprensión de textos fue “las líneas”, seguida de “entre líneas”, y la “detrás de líneas” disminuyó.

A continuación se presenta el análisis de cada una de las dimensiones dando cuenta de los cambios ocurridos en cada grupo, no sin antes aclarar que frente al tema de las dimensiones Cassany (2006) afirma qué:

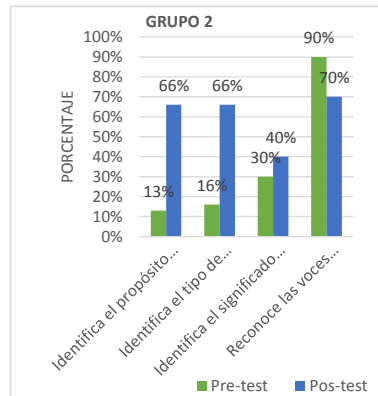
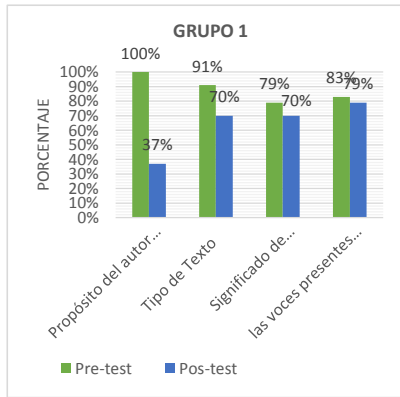
Leer las líneas se refiere a la comprensión literal: Requiere procesar estructuras sintácticas, comprender el valor sintáctico, mientras que leer entre líneas es la capacidad de recuperar los implícitos. Aquí lo presupuesto contribuye de manera decisiva a construir el significado. Se trata de la capacidad de recuperar las connotaciones de las palabras. Finalmente, leer detrás de las líneas consiste en responder a preguntas como ¿qué pretende conseguir el autor? ¿Por qué escribió el texto? ¿Qué discursos se relacionan? etc. (p.63).

4.1.2 Análisis de resultados de cada una de las dimensiones

4.1.2.1 Las líneas.

Tal como lo plantea Anderson (2000) “las líneas” se refiere a “comprender el significado literal, la suma del significado semántico de todas sus palabras”. A continuación se podrá ver gráficamente el análisis de esta dimensión.

Gráfica 5 Resultados grupo 1 dimensión las líneas. **Gráfica 6 Resultados grupo 2 dimensión las líneas**



Grupo 1

El gráfico 5, muestra los resultados obtenidos por el grupo 1 en la dimensión “las líneas”, demostrando que en el primer indicador identifica el propósito del autor, se pasó de 100% en el Pre-test a 37% en el Pos-test, hubo una disminución 63%, en el segundo indicador identifica el tipo de texto, se pasó de 91% en el Pre-test a 70% en el Pos-test, hubo una disminución de 21 %, así mismo, en el tercer indicador significado de nombres propios del texto, se pasó de 79% en el Pre-test a 70% en el Pos-test, hubo una disminución de 9 % y, finalmente, en el cuarto indicador reconoce las voces que se encuentran en el texto, al contrastar se pasó de 83% en el Pre-test a 79% en el Pos-test, hubo una disminución de 4 %. Estos datos evidencian un nivel bajo en esta dimensión.

Grupo 2

En la gráfica 6, se observa que en la dimensión las líneas, los estudiantes del grupo 2 (11ºD) lograron un cambio positivo en tres indicadores, donde el puntaje máximo es 100 y el mínimo 0, lo cual deja en evidencia que en el primer indicador, identificación del propósito del autor, al contrastar el Pre-test con el Post-test, se pasó de 13% en el Pre-test a 66% en el Pos-test, hubo un incremento de 53%. En el segundo indicador, identificación del tipo de texto, al contrastar el Pre-test con el Post-test, se pasó de 16% en el Pre-test a 66% en el Pos-test, hubo una mejora de 50%. En el tercer indicador sobre el significado de nombres propios del texto, al contrastar el Pre-test con el Post-test, se pasó de

30% en el Pre-test a 40% en el Pos-test, hubo una mejora de 10% y, finalmente, en el cuarto indicador, reconoce las voces que se encuentran en el texto, al contrastar el Pre-test con el Post-test, se pasó de 90% en el Pre-test a 70% en el Pos-test, se presentó una disminución del 20%, lo cual deja ver el avance de la dimensión “las líneas”.

Los resultados de ambos grupos evidencian un mejor desempeño en el grupo 2 en los tres primeros indicadores, mientras que en el cuarto indicador en ambos grupos se les dificultó reconocer las voces presentes en el texto, aunque en el momento de realizar las actividades en clase sí pudieran reconocerlo. A partir de lo anterior, en la Secuencia Didáctica se realizó mayor énfasis en los indicadores con los puntajes más bajos de acuerdo con los resultados de cada grupo, teniendo en cuenta lo planteado por Wagner (1989) acerca del aprendizaje a través del medio audiovisual: “El desarrollo de aprendizajes a través del medio audiovisual integra la experiencia de manera unificada, lo que permitiría que los estudiantes mejoren los resultados en cada uno de los indicadores” (p.183).

En atención a lo anterior, se presentó a los estudiantes diferentes videos, para, posteriormente, a través de técnicas como la mesa redonda, el debate o la creación de posters, ellos expusieran de forma crítica sus puntos de vista y sus argumentos acerca de la situación socio-cultural y política que vive el país actualmente.

Ilustración 1 Poster de comprensión de textos argumentativos.



En síntesis, se mejoró la comprensión de textos argumentativos en la dimensión las líneas, si se tiene en cuenta que después de la secuencia, una buena parte de los estudiantes ya reconocía el tipo de texto y su función, el propósito del autor y algunos aspectos relacionados con su estructura. Además, se puede afirmar que la utilización del video fue un recurso que permitió una mayor participación de los estudiantes, ya que presentó un cambio en las prácticas tradicionales y un aspecto didáctico que generó interés en los estudiantes y el abordaje de situaciones del contexto.

En cuanto a las prácticas tradicionales, como se mencionó anteriormente, han obstaculizado el avance en los procesos de comprensión lectora, dado que es el profesor quien adquiere el papel central además de orientar los estudiantes a la adquisición de significados que el docente piensa o cree que son pertinentes. De modo que, se hace necesario tener en cuenta en los procesos de enseñanza y aprendizaje las necesidades de los estudiantes, sus intereses y el contexto, con el fin de que les permitan estimular el desarrollo de su propio aprendizaje. Tal como afirma Salas (2012), cuando dice que, para promover el desarrollo de la comprensión lectora, es el docente quien debe implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje.

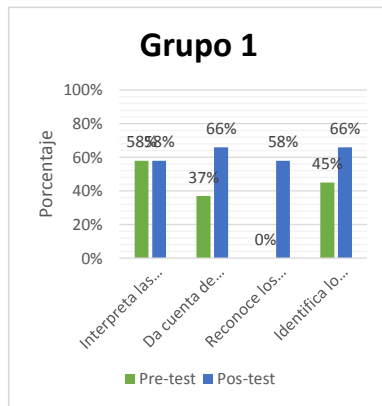
Por otro lado, se puede inferir que las prácticas pedagógicas orientadas hacia situaciones reales, relacionadas con la experiencia de vida, permite en los estudiantes mejorar los procesos de comprensión lectora. Al respecto, Reyes (2013): “considera que en el fondo la lectura es una conversación de vida. Y sobre la vida, sí que es urgente aprender a conversar” (p.69). En este sentido, para mejorar los procesos de comprensión lectora, se deben tener en cuenta todas las tipologías textuales, trabajadas en situaciones reales con el fin de que los estudiantes estén en la capacidad de emitir juicios y formarse como ciudadanos democráticos y reflexivos.

4.1.2.2 Entre Líneas

La dimensión entre líneas hace referencia a todo aquello que se puede inferir o deducir de las palabras escritas por el autor, se trata de ir más allá de lo que está explícito en el texto para dar cuenta de las presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos, etc. (Anderson,2000).

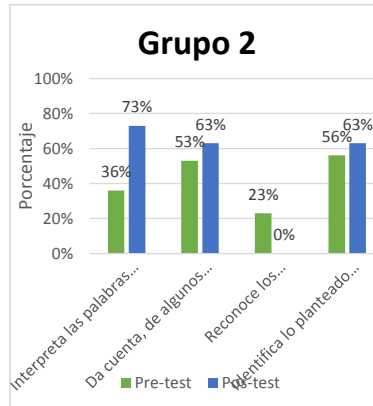
A continuación se presentan las gráficas de la dimensión entre líneas.

Gráfica 7 Resultados grupo 1 dimensión entre líneas



Grupo 1

Gráfica 8 Resultados grupo 2 dimensión entre líneas



En el gráfico 7, se observa que en la dimensión entre líneas los estudiantes del grupo 1 mostraron cambios positivos en los indicadores, en él se evidencia que los estudiantes elevaron su nivel, aceptación hecha del primer indicador (interpreta las palabras del autor del texto y la intención implícita que hay entre ellas), en donde el resultado fue el mismo en el pre-test y el pos-test, en cuanto al segundo indicador, que hace referencia sobre la personalidad del autor, se pasó de 37% en el Pre-test a 66% en el Pos-test, hubo una mejora de 29 %, mientras que en el tercer indicador reconoce los

argumentos que utiliza el autor y el propósito para el que los formula, se pasó de 0% en el Pre-test a 58% en el Pos-test, mejoraron un 58%. Finalmente, en el cuarto indicador identifica lo planteado por el autor del texto y sintetiza sin alterar el contenido los estudiantes, se pasó de 45% en el Pre-test a 66% en el Pos-test, hubo una mejora de 21 %.

Grupo 2

El gráfico 8, de dimensión entre líneas, muestra que los estudiantes del grupo 2 obtuvieron cambios positivos, lo que se evidencia de la siguiente manera: en el primer indicador interpreta las palabras del autor del texto y la intención implícita que hay entre ellas, se pasó de 36% en el Pre-test a 73% en el Pos-test, hubo una mejora del 40%; en el segundo indicador personalidad del autor, se pasó de 53% en el Pre-test a 63% en el Pos-test, hubo una mejora del 10 %; en el tercer indicador reconoce los argumentos que utiliza el autor y el propósito para el que los formula, se pasó de 23% en el Pre-test a 0% en el Pos-test en el cual no se avanza y, finalmente, en el cuarto indicador identifica lo planteado por el autor del texto y sintetiza sin alterar el contenido, se pasó de 56% en el Pre-test a 63% en el Pos-test, se presentó una mejora del 7 %.

En esta dimensión el estudiante debía reconocer los propósitos, la intención que tiene el autor con el texto y, además, la personalidad del autor, para esto, se proyectó a los estudiantes un video de la pulla llamado “el procurador es un hipócrita, y ahora resulta que si hay apagón, va ser culpa nuestra”, a través de los videos de la pulla, se les dio a conocer un país con defectos y virtudes, lo que generó grandes polémicas. Luego, se hizo énfasis sobre el apagón del 91, para que conocieran un poco de la historia del país, su contexto, y así pudieran realizar un conversatorio con argumentos propios. Posteriormente, se realizó la creación de un poster que expresaba lo que significó para ellos este proceso, donde identificaron palabras que para ellos en ese momento no eran claras, lo que está detrás de un texto, para luego *descubrir* al autor del texto: esa persona que parece ocultarse detrás de lo que escribe o detrás de sus palabras “disfrazadas”. Vale la pena, en este punto, retomar las palabras de Cassany (2006) “El ADC (Análisis crítico del discurso) sostiene que el discurso no es neutro ni refleja la realidad de modo objetivo. Puesto que detrás hay un enunciador situado en un lugar y un

momento concreto, el discurso solo puede reflejar la percepción que tiene este sujeto de la realidad”
(p. 86)

En este mismo sentido, se puede inferir que, si los estudiantes reconocen fácilmente el enunciador, serán capaces de distinguir la situación de enunciación, los momentos o posibles enunciados anteriores y la intención comunicativa del autor. En definitiva, se podría decir que tendrían la capacidad de reconocer las voces que traiga el sujeto. Tal como lo plantea Martínez (2001) “(...) en cada enunciado surgen y se construyen las miradas que los sujetos dan al mundo natural, social y cultural, se construye la pertenencia a un grupo, a una cultura, a una familia (p.32)”.

Cabe agregar, que otro aspecto importante de esta dimensión es la interpretación particular que cada lector le otorga a lo leído y, en este sentido, también juega un papel muy importante el contexto de su experiencia de vida y lo que le rodea. Según Cassany (2006), el significado que adquieren algunas expresiones no siempre corresponde a su contenido semántico habitual debido a que este no está dentro de la lectura sino en la mente del lector.

En este orden de ideas, pero desde otra perspectiva, Solé (2001) plantea que:

La comprensión implica la construcción e interpretación, donde actúan el lector y el texto; se comprende cuando se atribuye significado a algo nuevo y se relaciona con lo que ya se posee e interesa y se interioriza de mejor manera; la lectura se vincula estrechamente con la visión y motivación que cada persona tiene del mundo y de sí mismo (p.2).

Queda claro, entonces, que existen diversas formas de comprensión en un mismo texto, ya que se debe tener en cuenta el aspecto social y cultural del lector al momento de emitir el significado de lo leído. Por tanto, leer entre líneas, es la construcción del significado de lo escrito y es la capacidad de comprender todo lo que no se haya dicho explícitamente (Cassany 2006).

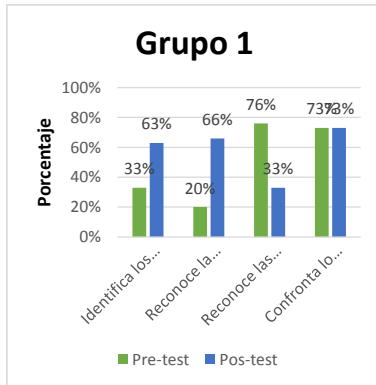
Ilustración 2 Exposición poster el procurador es un hipócrita



4.1.2.3 Detrás de Líneas

La dimensión detrás líneas hace referencia a la ideología, al punto de vista, la intención y la argumentación hacia la que apunta el autor (Anderson, 2000). A continuación se presentan las gráficas de los resultados de la dimensión detrás de líneas.

Gráfica 9 Resultados grupo 1 dimensión Detrás de líneas Gráfica 10 Resultados grupo 2 dimensión Detrás de líneas

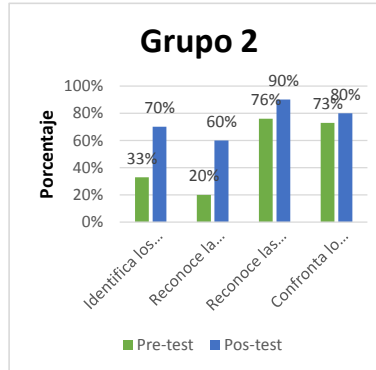


Grupo 1

El gráfico 9, en la dimensión detrás de líneas, se observa que los estudiantes del grupo 1 mostraron los siguientes cambios: en el primer indicador (la identificación de los mensajes implícitos en el texto), se pasó de 33% en el Pre-test a 63% en el Pos-test, hubo un incremento del 30%; en el segundo indicador, (reconoce la postura que el autor espera que asuma el lector) se pasó de 20% en el Pre-test a 66% en el Pos-test, hubo un incremento del 46%; en el tercer indicador, (reconocimiento de las variables semánticas que el autor del texto hace con algunas palabras o expresiones) se pasó de 76% en el Pre-test a 33% en el Pos-test, hubo un decremento del 43%; en el cuarto indicador (se confronta lo escrito por el autor con otros puntos de vista) en el Pos-test en el Pre-test y Pos-test se obtuvo el mismo resultado que fue un 73%, esto quiere decir que el indicador que más incrementó fue el segundo.

Grupo 2

En el gráfico 10, de la dimensión detrás de líneas, se observa que los estudiantes del grupo 2 presentaron los siguientes cambios: en el primer indicador, (la identificación de los mensajes implícitos en el texto) se pasó de 33% en el Pre-test a 70% en el Pos-test, mejoró el 37%; en el segundo indicador, (reconoce la postura que el autor espera que asuma el lector) se pasó de 20% en el Pre-test a 60% en el Pos-test, aumento un 40%; en el tercer indicador (reconocimiento de las variables semánticas que el autor del texto hace con algunas palabras o expresiones) el incremento fue del 14%; finalmente, el cuarto indicador (confronta lo escrito por el autor con otros puntos de vista)



también presentó un incremento del 7 %, evidenciando que el indicador que más incrementó fue el segundo.

El mejoramiento en la comprensión de textos argumentativos, en ambos grupos, se debió probablemente a las diversas actividades que sobre el análisis de textos se realizaron en la secuencia didáctica, teniendo como base los videos de La Pulla, lo que permitió que los jóvenes pudieran hablar de forma crítica frente a un tema y argumentaran con investigaciones, contrastando sus ideas con las del autor y llevando a contextos reales estas discusiones.

Las actividades trabajadas en esta etapa partieron de los videos: “los textos dicen y cómo lo dicen” y “ahora resulta que si hay apagón, va ser culpa nuestra”, creados por La Pulla que es un grupo de personas especializadas, que realizan videos, que se caracterizan por hacer críticas sobre situaciones que vive el país. A partir de éstos, se realizaron conversatorios con los estudiantes, donde se verifica la solidez del discurso y se reconoce la posición del autor. También, se realizaron otras actividades a partir del video “los textos no los producen solos, siempre hay alguien que los contradiga” y del video llamado “dejen que los homosexuales adopten” donde se deja ver la polémica a la que se enfrentan estas personas. De nuevo se identifica la postura del autor, la postura de los estudiantes y se logra que los alumnos se cuestionen frente a estas situaciones y argumenten al momento de contestar a preguntas planteadas en el conversatorio frente a los diversos textos. Para determinar el cumplimiento del objetivo de la sesión, los estudiantes confrontaron lo dicho por el autor con los pre-saberes de ellos y lo consultado, donde finalmente interiorizaron lo analizado para crear nuevos aprendizajes. Frente a esto Cassany (2006) dice:

No existe ningún discurso neutro. Todos están situados y, de algún modo u otro, muestran su ideología. No existen datos absolutamente objetivos, desvinculados de las personas y de las comunidades. Cualquier medida tiene un mediador, que observa desde algún lugar y en algún momento. Cualquier discurso tiene sesgo, pequeño o grande. No se puede entender nada plenamente, si no se relaciona con el autor, el lector y sus comunidades (p.94).

Frente a lo anteriormente expuesto, cabe agregar que el texto argumentativo ha sido poco trabajado en las aulas, todo esto debido a que los docentes se han enfocado en la comprensión de textos narrativos, dejando fuera del aula la diversidad de voces y puntos de vista que ofrece el texto argumentativo. Por otro lado, el texto argumentativo requiere de un proceso cognitivo más complejo, ya que el estudiante debe saber y comprender su cultura para comprender lo que lee.

En este orden de ideas, leer detrás de las líneas, tiene que ver con la reflexión que los estudiantes realicen sobre hechos de la actualidad, a través de cuestionamientos y juicios, así mismo con una lectura crítica y reflexiva, porque uno de sus objetivos principales de la enseñanza de la comprensión de textos argumentativos, según Cassany (2006) “Es adquirir las destrezas cognitivas que permitan detectar las intenciones del autor, extraer el contenido que aporta un texto y verificar si es correcto o no” (p.82).

Por otro lado, los procesos de comprensión lectora han estado enfocados en la comprensión literal, en donde la inferencia se reduce a lo crítico e intertextual, dejando de lado lo implícito del texto y las intenciones e ideología del autor, siendo esta última la base de las representaciones sociales comunes entre los miembros de determinado grupo, ya que como lo plantea Van Dijk (1978) “Las ideologías permiten a las personas, como miembros de un grupo, organizar la multitud de creencias sociales acerca de lo que sucede, bueno o malo, correcto o incorrecto, según ellos, y actuar en consecuencia” (p.22).

Desde esta perspectiva, el discurso se convierte en la herramienta a través de la cual las ideologías se comunican de un modo persuasivo en la sociedad, de tal forma que ayudan a construir nuevos principios que serán la base de sus creencias.

Después de lo anteriormente expuesto, cabe agregar que los estudiantes participantes en la investigación tenían antes de la secuencia poca familiaridad con el texto argumentativo, lo que incidió al momento de identificar la tesis, los argumentos y las conclusiones. Por lo tanto, es posible que esta haya sido una de las causas que incidió en los bajos resultados al confrontar lo escrito por el autor.

Es evidente entonces, que los procesos de comprensión lectora enfocados en el texto argumentativo, permiten formar estudiantes participativos, reflexivos y críticos frente al mundo que les rodea, desde los puntos de vista, reflexiones, divergencias, convergencias y argumentos racionales, el lector se convierte en un sujeto probablemente más autónomo, reflexivo, crítico y democrático con respecto al mundo que le rodea. Así las cosas, las Secuencias Didácticas deben promover una racionalidad comunicativa, la capacidad de dialogar y argumentar en consenso y sin coacciones.

Ilustración 3 poster sobre el texto argumentativo dejen que los homosexuales adopten.



4.2 Análisis de la práctica pedagógica

En el presente subcapítulo se realiza el análisis del diario de campo basado en las categorías de:

- a) Autopercepción, referida a los sentimientos y emociones que surgen o se generan desde la clase;
- b) Autorreflexión, entendida esta como los juicios o valoraciones acerca de la propia práctica de enseñanza, cuestionamientos como los interrogantes que surgen durante el desarrollo de la clase;
- c) Percepción sobre los estudiantes, la cual tiene que ver con los juicios o las valoraciones acerca del aprendizaje o comportamiento de los estudiantes;
- d) Desafíos, entendida como la capacidad para

resolver las situaciones imprevistas durante el desarrollo de la clase y, finalmente; e) Descripción de la clase, que consiste en relatar lo que se hizo durante la clase.

Dicho análisis estará comprendido en tres momentos: preparación, desarrollo y cierre. La fase de preparación está conformada por las sesiones 1 y 2, la fase de desarrollo por las sesiones 3 hasta la 7 y la de cierre por las sesión 8.

4.2.1 Preparación.

Esta fase está compuesta por dos sesiones, la primera conformada por dos horas clase en las que se realizan la presentación de la Secuencia didáctica tal como lo propone Camps (2003) y se elabora el contrato didáctico. La segunda, está conformada por 4 horas de clase en las que se realiza un taller sobre la tipología textual y otro, 2 horas más, sobre la situación de comunicación, es decir, 6 horas de clase aproximadamente.

4.2.2 Desarrollo.

Esta fase está compuesta por la sesiones 3 a la 7 en la que se realizaron diferentes actividades de comprensión de textos argumentativos, contando con la ayuda audiovisual de los videos de La Pulla, de esta forma se realizaron: investigaciones, debates, conversatorios, posters, teniendo en cuenta las técnicas de Cassany (2006) para su socialización, desarrollo y aplicabilidad, constó de 10 horas de clase.

4.2.3 Cierre

Esta fase está compuesta por la sesión 8 en la que se culmina con todo el trabajo hecho por medio de una entrevista al personaje principal de La Pulla. “Paulina Baena”. Caracterizado por una

estudiante que logró identificarse con ella y hace que los estudiantes argumenten con sus preguntas y permita que ella argumente con sus respuestas sobre esta problemática social, cultura, económica, ambiental, etc., que vive nuestro país. Esta sesión consto de 2 horas de clase.

Es importante aclarar que esta parte del documento debe escribirse en primera persona del singular y su análisis será individual, además se tendrán en cuenta como referentes a Casanny (2006) y a Anderson (2000).

4.2.4. Docente 1: Eduardo José Sánchez Ramírez

Momento 1: Preparación.

Haciendo análisis de mis prácticas a la luz de las categorías del diario de campo, encuentro que mi recolección de datos tiene una marcada tendencia a la descripción, haciendo de ella una escritura muy instrumental de la práctica educativa, reducida solo la descripción de actividades.

En este sentido, se puede indicar que durante la presente fase, el proceso gira en torno al aprendizaje del estudiante, por lo cual predomina el qué enseñar, cómo enseñar y qué aprender. El desarrollo del trabajo llevado a cabo en el aula suele estar enmarcado con el objetivo o propósito planteado para la clase.

Considero que la finalidad que prevalece dentro de mi práctica pedagógica, es lograr el aprendizaje de un conocimiento relacionado con el objetivo planteado; en el inicio de la situación comunicativa se manifiesta la actitud de los estudiantes por cuestionar la realidad y la situación problema.

Otra de las categorías que prevalece en esta etapa, es la percepción de los estudiantes, se puede observar una actitud positiva y de interés en el tema planteado, además, los estudiantes descubrieron nuevas alternativas al problema o dilema de lo que se había propuesto, percibiendo en mis estudiantes diferentes pensamientos, punto de vista y alternativas de solución.

De igual manera, se puede apreciar la categoría de autopercepción, ya que en mi sentía temor que lo estudiantes no pudieran lograr los resultados que esperaba, o que fuera un tema de poco interés

para ellos; aunque la forma en que diseñe esta propuesta lo que buscaba era generar un impacto positivo en mis estudiantes.

Por consiguiente, las tres categorías presentes y mencionadas en esta fase, se relacionan con todas aquellas acciones en el aula para lograr el propósito de aprendizaje. Las actividades y propuestas didácticas llevadas a cabo en la fase de preparación, implican, en primera instancia, que el estudiante logre un conocimiento de lo enseñado y, en segunda, que como docente lleve a cabo todas las acciones pertinentes y necesarias que conduzcan a ese conocimiento.

Momento 2: Desarrollo

Una de la categoría presentes en esta etapa es la de percepción de mis estudiantes, por que continuamente ellos demostraban, el interés que se podía observar a través de la participación, la validación de sus propios argumentos y opiniones; No solo en la descripción o identificación de un argumento sino en el cuestionamiento o descubrimiento de la ideología.

Respecto a la autopercepción, existía una gran expectativa, ya que los estudiantes tenían que desarrollar mayores habilidades para identificar rasgos muy específicos de los textos argumentativos, no lo como una comprensión literal y limitada sino como una comprensión más profunda. El objetivo más importante es que los estudiantes develen la ideología planteada en el texto argumentativo, para ello mis estudiantes encontraron en los elementos de análisis pertinente y una posibilidad muy interesante de llegar a este fin.

Por consiguiente, identifiqué introspección referente a mi práctica de enseñanza en el aula, confronto constantemente mis objetivos y propósitos para que los estudiantes develen la ideología en los textos argumentativos, no solo en forma superficial, sino profundizando en mis dificultades y fortalezas a la hora de generar aprendizaje, para forjar cambios en el en mi forma de transmitir y compartir el conocimiento.

Una de las categorías que se presentó mucho en mí, fue la descripción de la clase, donde identifiqué cada uno de los momentos presentes en la clase, como también, las actividades propuestas

en cada una de las sesiones. Igualmente, reconocí todos los factores que se involucran en mi práctica en el aula.

La categoría desafíos, contraria a la etapa de fase de preparación, esta tiene mayor frecuencia, ya que cuando vamos ejecutando la secuencia, se presenta mayores retos en la aplicación a los cuales debo dar solución, como también, tener en cuenta a mis estudiantes con dificultades educativas y asegurar que ellos puedan avanzar en el aprendizaje deseado.

Esta última categoría de cuestionamiento, esta categoría no se presenta en la preparación, pero durante esta fase, los interrogantes son bastante en estas sesiones. Las preguntas permiten medir el grado de apropiación del tema y la comprensión del mismo, como también es un punto de partida de mi reflexión como educador y guía en proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes.

Momento 3: Cierre

Después de realizar la meta cognición y evaluaciones final se observó que los estudiantes han tenido un gran avance en las tareas propuestas y en el cumplimiento de logros. Ellos se hacen conscientes de su proceso y son participes de su propia formación, además se comprometen y son más responsables, existe una implicación de una crítica constructiva, abierta sin prejuicios, valorando y siendo más conscientes de los contenidos y aprendizajes con los demás, aprendieron a evaluarse y buscar senderos de cambio y mejoramiento. En esta etapa se promueve mucho la retroalimentación y el tomar en cuenta los diferentes ajustes propuestos por ellos. Fueron conscientes de sus dificultades, y se pudieron diseñar alternativas que llevaran al mejoramiento de su proceso educativo.

Después de realizar el análisis de las categorías, la categoría más relevante fue la autorreflexión, puede identificarse que todo proceso, actividad, pregunta por parte de mis estudiantes era una oportunidad para cambiar y reorientar mi quehacer como docente, saliendo de modelos tradicionales y acompañar más a los estudiantes. Estas prácticas lograron en mí una reflexión profunda de mi ser como docente y de la importancia de las dimensiones afectiva y efectiva para un mejor aprendizaje

para la vida.

En el ejercicio del instrumento de diario de campo contrarrestado con las categorías de evaluación, me hace susceptible al conocimiento no solo de la prácticas, sino el conocimiento sobre el conocerse a si mismo. Esta introspección y evaluación del Ser educador, de mi génesis pedagogía permite estar atento a la superestructura de nuestro saber, en la construcción moral y afectiva tan importante en el aula. El asegurar que lo estudiantes lleguen conocimiento validos y útiles que transforme su ética es una camino que no reconozco, pero que surge como gran interrogante y que se vuelve en una tarea de una investigación personal.

4.2.5. Docente 2: María Eugenia Zamora Velásquez

Momento 1: Preparación

A partir del análisis realizado por medio del diario de campo, se evidencia cómo durante el momento de preparación, la categoría que más prima en mí es la de descripción, la cual busca relatar lo que se vive durante las clases desarrolladas en esta fase, sin embargo durante el proceso comienzan a aparecer otras categorías como “la autopercepción”, con la que se puede decir que en ocasiones me sentí muy feliz enseñando diversos métodos de comprensión y sintiéndome segura de los conocimientos impartidos hacia mis educandos. Otra categoría que se evidencia en mí es la llamada “desafíos”, ya que en un momento dado se deben tomar decisiones que son fundamentales para la clase, puesto que sin estas, no podría obtener los resultados esperados y, por último, “la percepción de los estudiantes” en la que observo que el trabajo realizado dejó enseñanzas, logros y avances.

Para finalizar este momento, se deduce que no hubo una percepción de cuestionamientos y autorreflexión lo que hace pensar que para las siguientes fases se deben tener en cuenta para evidenciar de forma más profunda el trabajo realizado en mi quehacer pedagógico docente.

Momento 2: Desarrollo.

Durante esta fase la categoría que más evidencio es la percepción del estudiante que me permite estar todo el tiempo pendiente de sus cualidades y valoraciones sobre esos sentimientos que son inevitables ya que se presentaron imprevistos por perdida de familiares que generaron nostalgia a todos y el hecho de saber que es el último año permitió hacer un trabajo muy reflexivo y exitoso.

Otra categoría que evidencio nuevamente es la descripción donde se explica de que se trata el trabajo con los estudiantes y como hacen uso de la argumentación a través de los textos planteados, además se hace énfasis en la autopercepción donde mi papel como docente juega un rol importante y permite que haga a gusto mi trabajo y en muchos momentos estuve a la expectativa de lo que podía pasar.

Fue un trabajo muy participativo y colaborativo donde se logró hacer mejoras en su nivel de comprensión textual lo que permite que mi labor como docente sea enriquecedora al ver los resultados de un trabajo hecho durante un año que midió el nivel de comprensión de textos argumentativos.

En la fase de desarrollo se presentaron varios conversatorios como el terror de las cirugías plásticas, el procurador es un hipócrita, ahora resulta que si hay apagón y dejen que los homosexuales adopten que hizo entablar un buen dialogo donde los estudiantes argumentan a partir de su pre saber y lo socializado en clase, el cual permitió hacer un buen trabajo en equipo.

Momento 3: Cierre.

En la última sesión después de realizar la autoevaluación, hetero-evaluación y coevaluación, me doy cuenta que tuve en cuenta todas las categorías estipuladas en la secuencia didáctica que permitieron mejorar mi quehacer pedagógico.

En esta fase perseveró el cuestionamiento ya que los estudiantes entrevistan al personaje

principal de La Pulla “Paulina Baena”, dramatizada por una estudiante, realizaron preguntas y así mismo esta joven responde con buenos argumentos, se expresa una autopercepción muy buena, pues en esta parte me generó gran emoción al ver este personaje tan bien caracterizado y la percepción de los estudiantes fue excelente, se apasionaron con este personaje y los temas vistos, lograron empatizar y hacer una buena puesta en escena para culminar este trabajo.

En cuanto a la categoría de desafíos en esta recta final se puede demostrar que durante todo el trabajo tratamos de contactar al personaje de la pulla y se le dijo al grupo que al final de las sesiones posiblemente se iba a hacer una entrevista con ella. Pero esto no fue posible ya que nunca contesto los correos enviados, es decir que el mayor desafío fue lograr que una compañera de ellos caracterizara el personaje, lo estudiara y personalizara para que los estudiantes vieran en ella a María Paulina Baena el personaje de La Pulla. Todos lo tomaron bien y se entusiasmaron con ella, realizando la actividad asignada de la mejor manera.

En la descripción, se da a conocer todo lo planeado durante la clase y la forma como se ejecutó está, con la colaboración de todo el grupo y su disposición para el trabajo en equipo y exponer sus puntos de vista con argumentos. Saben plantearse buenas preguntas que hacen que adquieran buenas respuestas.

En la categoría de autorreflexión se hace una comparación de la forma de enseñar antes y la de ahora, donde se presentan actividades y el protagonista es el estudiante, donde uno como docente solo interviene para dar aclaraciones y explicaciones del tema, lo demás lo hacen los estudiantes y cabe aclarar que la argumentación es vital para la interrelación en nuestra vida cotidiana que es lo que se enriquece en este trabajo a través de la Secuencia Didáctica.

Comentado [M1]: Igual observación

5. Conclusiones

Analizados los resultados obtenidos, relacionados con la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque socio-cultural, para la comprensión lectora de los textos argumentativos, con estudiantes de grado 11 de educación media, de las Instituciones Educativas CASD y La Adiela, se concluyen lo siguiente:

En primer lugar es importante resaltar que los resultados de la investigación permiten afirmar que se validó la hipótesis de trabajo, en el sentido de que una Secuencia Didáctica de enfoque socio-cultural, mejora la comprensión lectora de textos argumentativos, en estudiantes de 11° grado, lo cual se puede evidenciar al contrastar los resultados obtenidos, antes y después de la implementación de la Secuencia Didáctica.

A partir de los resultados obtenidos en el Pre-test, se puede concluir, además, que los estudiantes tenían un desempeño bajo en la comprensión de los textos argumentativos, se les dificultaba identificar los aspectos relacionados con la dimensión “detrás de líneas”. También se les dificultó identificar elementos propios de la situación comunicativa, tales como: intención del autor, tema del texto, las diferentes voces presentes en el texto y el lector del texto. Esto debido probablemente a que en las instituciones siguen predominando las prácticas tradicionales en donde los discursos argumentativos no se trabajan de forma sistemática o se los introduce tardíamente.

La actividad discursiva con frecuencia media la comprensión y producción de textos que presentan una trama narrativa, informativa y descriptiva, pues se considera que las producciones argumentativas son sumamente complejas para los estudiantes de corta edad o de grados inferiores a los de educación básica secundaria, lo que es contrario a la propuesta implementada en desarrollo de esta investigación, en donde el enfoque socio-cultural y comunicativo, permitieron un proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión de textos argumentativos en contextos reales y naturales.

En la dimensión de las líneas, los estudiantes se les dificultó reconocer el propósito del autor del texto y confundían la tipología textual, no conocían significado de nombre propios y tenían

problemas al reconocer las voces que se encuentran en el texto. Aunque fue una de las dimensiones que menos creció, para el mismo Cassany (2006) las fronteras de entre los tipos de dimensiones son confusas (p. 53), sin embargo, su disminución no es relevante si identifica la ideología del texto, aunque paradójico en la manera en que se comprenda su estructura como soporte de las otras dimensiones.

En la dimensión entre líneas, los estudiantes interpretan las palabras de autor del texto y la intención implícita que hay entre ellas, pero se les dificulta el reconocimiento de argumentos debido a su complejidad.

En este mismo sentido, se puede inferir que, si los estudiantes reconocen fácilmente el enunciador, serán capaces de distinguir la situación de enunciación, los momentos o posibles enunciados anteriores y la intención comunicativa del autor. En definitiva, se podría decir que tendrían la capacidad de reconocer las voces que traiga el sujeto. Tal como lo plantea Martínez (2001) “(...) en cada enunciado surgen y se construyen las miradas que los sujetos dan al mundo natural, social y cultural, se construye la pertenencia a un grupo, a una cultura, a una familia (p.32)”.

Cabe agregar, que otro aspecto importante de esta dimensión es la interpretación particular que cada lector le otorga a lo leído y, en este sentido, también juega un papel muy importante el contexto de su experiencia de vida y lo que le rodea. Según Cassany (2006), el significado que adquieren algunas expresiones no siempre corresponde a su contenido semántico habitual debido a que este no está dentro de la lectura sino en la mente del lector.

En este orden de ideas, leer detrás de las líneas, tiene que ver con la reflexión que los estudiantes realicen sobre hechos de la actualidad, a través de cuestionamientos y juicios, así mismo con una lectura crítica y reflexiva, porque uno de sus objetivos principales de la enseñanza de la comprensión de textos argumentativos, según Cassany (2006) “Es adquirir las destrezas cognitivas que permitan detectar las intenciones del autor, extraer el contenido que aporta un texto y verificar si es correcto o no” (p.82).

Por otro lado, los procesos de comprensión lectora han estado enfocados en la comprensión literal, en donde la inferencia se reduce a lo crítico e intertextual, dejando de lado lo implícito del texto y las intenciones e ideología del autor, siendo esta última la base de las representaciones sociales comunes entre los miembros de determinado grupo, ya que como lo plantea Van Dijk (1978) “Las ideologías permiten a las personas, como miembros de un grupo, organizar la multitud de creencias sociales acerca de lo que sucede, bueno o malo, correcto o incorrecto, según ellos, y actuar en consecuencia” (p.22).

Aunque los resultados del Pos-test demuestran un mejor desempeño, aún se identifican dificultades en algunos elementos propios de la comprensión tales como: las voces, el propósito y los nombres propios. Es claro, que en cuanto a esta dimensión se refiere, existe un largo camino de trabajo por parte de los docentes, para que sea posible la apropiación de estos elementos en los estudiantes de diferentes grados escolares.

El trabajo con el texto argumentativo en el aula, con estudiantes de grado 11 o de cualquier grado, es altamente relevante para el ejercicio de la ciudadanía porque a través de ellos aprenden a defender opiniones, posturas o puntos de vista frente a otros y a descifrar mensajes provenientes de otros contextos en los que se intenta influir sus conductas.

Respecto a la transformación de las prácticas de los docentes, se realizó un cambio de un modelo tradicional, centrado en contenido, a un modelo socio-cultural centrado en el contexto y los procesos introspectivos de aprendizaje. La Secuencia Didáctica y las diferentes estrategias desarrollada llevaron a los profesores una resignificación vocacional, a encontrar que la educación es un proceso palpable donde podemos reorientar conocimientos y construir estudiantes más conscientes de su influencia política y social en la realidad; haciendo de nuestra experiencia en el aula, una experiencia innovadora y con resultados positivos, siendo focos de cambio en las instituciones.

El rol del docente en la tarea educativa es de suma importancia y para ello necesita docentes reflexivos, que sean capaces de modificar sus estructura para llegar a generar estrategias que mejore la calidad educativa. Por lo tanto, es notable que se reflexione sobre las experiencia en el aula y los

aprendizajes de los estudiantes para mejorar la comprensión, cambiar la cosmovisión de lo real y fomentar el hábito de la lectura interesada en cualquier área del conocimiento, cada vez se hace más necesario la innovación de técnicas y herramientas de tipo pedagógico con las que los estudiantes se sientan motivados y encuentren en la lectura un placer más no un tortura. Es apremiante un cambio educativo, para que socialmente cambiemos, para que transformemos los contextos de nuestros estudiantes y sean más reales frente a las dificultades o problemas que se nos plantean cotidianamente.

6. Recomendaciones

Recomendaciones de Contenido

Con respecto a la comprensión lectora de textos argumentativos, se sugiere incluir su enseñanza en los planes curriculares desde el inicio de la primaria, con el propósito de que los estudiantes vayan desarrollando estrategias de comprensión y habilidades cognitivas para que se conviertan en ciudadanos autónomos y críticos capaces de acceder al conocimiento y transformarlo a partir de la fuerza de sus argumentos.

Se recomienda implementar Secuencias Didácticas, donde se adapten las necesidades del aprendizaje, del contexto y de las realidades de los estudiantes, privilegiando los errores como oportunidades para mejorar nuevos aprendizajes y donde se potencialicen las intervenciones utilizadas por el docente.

Implementar procesos de enseñanza del texto argumentativo que den cuenta lo que Cassany (2006) llama la dimensión “Detrás de líneas” con el propósito de lograr una comprensión más profunda de los textos, que vaya más allá de la intertextualidad que aborden la ideología, contextos socioculturales entre otras.

Sin tratar de reducir lo educativo al enfoque socio-cultural, hoy en día es apremiante la utilización de herramientas que fortalezcan procesos de contextualización y de empoderamiento de lo social y político. Este enfoque ayuda a que nuestros estudiantes sean dueños y seguidores de su aprendizaje, ciudadanos conscientes de su historia y transformadores de su realidad

cotidiana.

Recomendaciones Metodológicas

Utilizar los resultados del Pre-test para hacer énfasis en las dificultades e insistir en el trabajo con la comprensión de textos argumentativos teniendo en cuenta la argumentación oral y escrita, aunque la comprensión oral sea más próxima y cercanas a los estudiantes.

Continuar con investigaciones que tengan relación con el desarrollo de la argumentación oral y escrita desde temprana edad, pues la mayoría de estudios centran su atención en la educación básica secundaria y la educación superior, dejando de lado la población de básica primaria que es donde realmente se debe fortalecer el desarrollo de las competencias argumentativa.

Referencias bibliográficas

Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press

Bajtín, M. M. (1998). *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Camargo, Z. Uribe, G. & Caro, M. Á. (2008). La secuencia didáctica: concepto, características y diseño. Facultad de Educación. *Cuadernos Interdisciplinarios Pedagógicos*, 119-128.

Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.

Camps, A. & Dolz, J. (1995). Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual.

Comunicación, Lenguaje y Educación, 25, 5-7.

Carlino, P. (2004). Escribir a través del curriculum: tres modelos para hacerlo en la universidad.

Revista latinoamericana de lectura. *Lectura y vida*. N° 1

Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.

Casany, D, (2003).

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_Cassany.pdf

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Dolz, J. (2000). *Escribo mi opinión: Una secuencia didáctica de iniciación a los textos de opinión para el tercer ciclo de educación primaria*. Gobierno de Navarra: Departamento de Educación y Cultura.

Freeman I. & Serra M. (1997) Alternativas positivas para la enseñanza tradicional de la lectura. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a18n2/18_02_Freeman.pdf

Ferreiro, E, (1999) *Processo de alfabetização da criança*. Recuperado en junio 19 de 2014, de http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/mydownloads_01/visit.php?cid=89&lid=5130

Ferreiro, E. (2.000). *Cultura Escrita Y Educación*. Fondo De Cultura Económica. México.

Goyes, A. C. (2008). *Dificultades de los estudiantes para elaborar ensayos: estrategias didácticas para mejorar la escritura argumentativa*. Segundo encuentro nacional y Primero internacional sobre lectura y escritura en educación superior. Realizado: 1-septiembre-2008. Bogotá: Universidad de la Salle.

Guerra, D.& Pinzón, A. (2014). *Implementacion de una secuencia didáctica de enfoque*

discursivo interactivo, para el mejoramiento de la comprensión de textos argumentativos, en estudiantes de educación básica secundaria de la institución educativa Leocadio Salazar y la fundación Liceo I. Pereira. Tesis Magistral. Universidad Tecnológica de Pereira.

Habermas, J. (1980). *Teoría de la acción comunicativa* (Vol. I). Madrid, España: Taurus.

Imbernon, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado.* Barcelona: Grao.

Iraida, N. Á. (2001). El discurso argumentativo de los escolares venezolanos. En: M. C. Martínez Solís. *Aprendizaje de la argumentación razonada* (págs. 86-103). Cali: Cátedra UNESCO MECEAL: Lectura y Escritura.

Jiménez, E. (2015). *Estrategias para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de grado décimo en el Gimnasio Pascal.* Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas.

Kintsch, W. & Van Dijk, T. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review*. 85 (5), 363 – 394.

Labrin, M. (2012). *La comprensión lectora de ensayos literarios a través del modelamiento metacognitivo en tercer año medio: una propuesta de intervención didáctica.* Tesis magistral. Chile: Universidad del Bio-Bio.

Leontiev, A. N. (1984). *Actividad, conciencia y personalidad.* México: Cártao.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario.* México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

- Luria, A. R. (1980). *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona: Fontanella.
- Martínez, M. C. (2001). *La dinámica enunciativa. La argumentación en la enunciación*. En: *Aprendizaje de la argumentación razonada*. Cátedra UNESCO: Universidad del Valle.
- Millán, N. (2010). Modelo Didáctico para la comprensión de textos en educación básica. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Consultado el 18 de diciembre del 2014. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65219151007>
- Ministerio de Educación Nacional. (1984). Marcos Generales de los Programas Curriculares. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares de lengua Castellana*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos en competencias en Lengua Castellana*. Disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Síntesis plan nacional de lectura y escritura* (versión preliminar). Bogotá.
- Ministerios de Educación Nacional. (2015). *Saber 5 y 9. Resultados Nacionales, Resumen ejecutivo*. Bogotá.
- Moreno, S. S. (2007). Competencias de lectura crítica: una propuesta para la reflexión y la práctica. *Accion Pedagógica*. 16, 58-68.

Niño Rojas, V. M. (2007). *La aventura de escribir. Del pensamiento a la palabra*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Opinar y decir lo propio (sf). Seminario de Enseñanza de la Lengua I, del profesorado. *Letras Modernas de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC*.

Perelman, C. (1997). *El imperio retórico. Retórica y argumentación*. Santafé de Bogotá: Editorial Norma, S. A.

Pérez Abril, M. & Roa Casas, C. (2010). *Herramientas para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. España: Grao.

Plan Nacional de Lectura (PNLE) (2013). *Leer es mi cuento*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional – Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe CERLALC.

Pulido, E. (2008). Construir textos argumentativos bajo la perspectiva de Weston. *Laurus (Venezuela)* 27 (14).

Quiceno, M. (2013). *Re-narrar y comprender*. (Tesis de posgrado) Universidad Tecnológica. Pereira. Colombia.

Reyes, Y. (2013).

<http://www.imaginaría.com.ar/2013/05/yolanda-reyes/>

- Reyes, L. (1997) *Estrategias para el aprendizaje eficaz de la escritura. Trabajo de Grado no Publicado*. Maracay. Venezuela.
- Salas, P. (2012). *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León*. Tesis Magistral. México.
- Schon, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Solé, I. (2001). Leer, lectura, comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo? En: M. T. Bofarull. *Comprensión lectora: El uso de la lengua como procedimiento* (págs. 15-34). Barcelona: Grao.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Teberosky, A., (1992), *Aprendiendo a escribir*. Barcelona, Horsori
- Toulmin, S.E. (1958). *The Uses of argument*. Cambridge University Press
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Velandia, J. (2010). *Metacognición y Comprensión Lectora. La correlación existente entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo

Vygotsky, L. (2002). Pensamiento y habla: los conceptos científicos. Escritura y pensamiento.

En M. C. Martínez Solís. *Estrategias de lectura y escritura de textos*. Perspectivas teóricas y talleres. Cali: Cátedra UNESCO MECEAL: Lectura y Escritura.

Wagner, R. W. (1989). The role of film, television, and video. En Eraut, M. (ed): *The international encyclopedia of educational technology*. Oxford: Pergamon Press, 183-189.

Weston, A. (1994). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Arie.

Zamudio, B., Rolando, L. & Ascione, A. (2006). ¿Qué se enseña cuando se enseña argumentación? *Revista LSD. Lenguaje, Sujeto y Discurso*. 2, 27 – 38.

Anexo A. Variable independiente. Secuencia Didáctica.



Secuencia Didáctica “La Pulla”



De la Crítica y la denuncia social a la
comprensión de Textos Argumentativos

Asignatura: Filosofía y Lenguaje

Docentes:

Eduardo José Sánchez Ramírez
María Eugenia Zamora Velázquez

Número de sesiones: 8

Grado 11º
Fecha 2016

FASE 1: PREPARACIÓN

“LA PULLA”

Una Secuencia Didáctica para la Comprensión de Textos Argumentativos”

OBJETIVO GENERAL

- ❖ Comprender textos argumentativos, a partir del reconocimiento de la estructura textual y de las particularidades de dicho, desde una perspectiva socio-cultural.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ❖ Presentar la secuencia didáctica a los estudiantes y socializar los propósitos de la misma.
- ❖ Establecer un contrato didáctico con los estudiantes negociando las reglas de juego, las responsabilidades, el tiempo empleado y las formas de acción en la secuencia.
- ❖ Diseñar y proponer una situación de comunicación en donde los participantes interactúen haciendo uso del texto argumentativo.
- ❖ Indagar sobre los pre-saberes referentes al texto argumentativo.
- ❖ Analizar algunos aspectos gramáticos, semánticos y pragmáticos presentes en el texto argumentativo.

- ❖ Identificar las dimensiones de la perspectiva socio-cultural e implementarlas y utilizarlas en el análisis de la comprensión de textos argumentativos.

CONTENIDOS CONCEPTUALES

- ❖ Reconoce las diferentes tipologías textuales: Narrativa, expositiva y Argumentativa
- ❖ Manejo conceptual de las diferentes tipos de marcas textuales: estructuradores de la información, conectores, reformuladores, secuencias argumentativas y marcadores conversacionales en los textos
- ❖ Identificar tipos de Argumentos en los textos como los ejemplos, las analogías, argumentos de autoridad y los relacionados con las causas y los deductivos.
- ❖ Distingue los diferentes tipos falacias presentes en los textos: ad hominem, ad ignorantiam, ad misericordiam, ad populum, etc.
- ❖ Identifica el proceso de Lectura crítica en sus diferentes momentos: Las Líneas, entre líneas y detrás de las líneas.
- ❖ Comprende la función social de la lectura de textos argumentativos en el contexto y las situaciones que lo rodean.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- ❖ Elabora talleres donde tienen que identificar el propósito del autor del texto, el tipo de texto leído y el significado de nombres propios del texto.
- ❖ Realiza ejercicios de comprensión donde reconoce las voces presentes en el texto, interpreta las palabras del autor del texto y la intención implícita.

- ❖ Socializa algunos aspectos de la personalidad del autor, los argumentos que utiliza autor y el propósito para el que los formula
- ❖ Sintetiza sin alterar el contenido teniendo en cuenta los mensajes implícitos en el texto y la postura que el autor.
- ❖ Confronta de lo escrito por el autor con otros puntos de vista

CONTENIDOS ACTITUDINALES

- ❖ Valorar la importancia social del texto argumentativo.
- ❖ Reflexionar sobre el compromiso político-social del ser humano.
- ❖ Respeto y aprecio por las opiniones de los demás.
- ❖ Suscitar reacciones frente a lo que en nuestro contexto nos manipula.

SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS

Construcción guiada del conocimiento, estrategias colaborativas y cooperativas para desarrollar aprendizajes significativos en los estudiantes.

Selección de artículos de opinión en periódicos y revistas de reconocimiento nacional como: El Espectador, la revista Semana, las páginas web, entre otros, que aborden temas de interés. Como también utilizaremos recursos audiovisuales, talleres, transcripciones textuales de los videos, documentos de marcas textuales y rastreo de información por medio

del computador.

Textos utilizados en la Secuencia:

- ❖ CENTROS COMERCIALES Y SU HISTORIA. *Tomado de* [dehttps://es.wikipedia.org/wiki/Centro_comercial](https://es.wikipedia.org/wiki/Centro_comercial)
- ❖ LOS NUEVOS TEMPLOS. *Tomado de: Bonnett, Piedad. (2 de febrero de 2013).* www.elespectador.com. *Recuperado el 16 de 6 de 2015,* [dehttp://www.elespectador.com/opinion/columna-402565-los-nuevos-templos](http://www.elespectador.com/opinion/columna-402565-los-nuevos-templos)
- ❖ EL CENTRO COMERCIAL. *Tomado de* <http://cuentos-de-erick.blogspot.com.co/2012/05/el-centro-comercial.html>
- ❖ Fragmentos de una canción de Ricardo Arjona

SESIÓN #1.

PRESENTACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA Y CONTRATO

DIDÁCTICO

OBJETIVO:

Presentar la Secuencia Didáctica a los estudiantes y realizar un contrato didáctico que permita el desarrollo armónico de las para la comprensión

INICIO:

Una vez reunidos los estudiantes, se da inicio a la secuencia didáctica, presentando los objetivos y la importancia de la comprensión de textos. Además se realizan acuerdos didácticos, donde los estudiantes en compañía del docente crean unas reglas no solo de normas, sino también metodológicas que deben ser cumplidas por el grupo para el buen desarrollo de las clases, de igual manera se resuelven inquietudes y la forma de evaluación.

DESARROLLO:

Se inicia con la presentación de la Secuencia Didáctica “La Pulla” de la crítica y la denuncia social a la comprensión de textos argumentativos (Actividad 1) y se realiza un contrato didáctico con los compromisos que adquieren durante todo el proceso (Actividad 2). Las cuales se presentan a continuación.

ACTIVIDAD # 1 PRESENTACIÓN DE LA SECUENCIA

Se propuso a los estudiantes un *proyecto de comprensión* de textos argumentativos llamado “La pulla” de la crítica y la denuncia social a la comprensión de textos argumentativos, en la decisión común de la clase se llevó a cabo, un proceso de comprensión textual y la elaboración de algunas producciones. Esto es lo que crea y asegura la necesaria motivación de los estudiantes para alcanzar los objetivos. En esta primera fase de la secuencia didáctica, los estudiantes discuten sobre el trabajo que hay que hacer. El docente expuso la secuencia en su totalidad y el procedimiento de

evaluación, se hace énfasis en los resultados y la importancia de la secuencia en su proceso formativo.

ACTIVIDAD # 2 CONTRATO DIDÁCTICO

En un segundo momento, se inicia la construcción del contrato didáctico, se hizo una negociación profesor-estudiantes sobre los objetivos de la secuencia teniendo en cuenta:

1. Reglas de funcionamiento.
2. Qué responsabilidades tiene cada uno.
3. De qué tiempo se dispone.
4. Cuáles son las formas de acción.

CIERRE:

Al finalizar se realizó un decálogo (anexo # 5) con las negociaciones más importantes que permitan la buena realización de la secuencia, el cual se expone al grupo y se firma por ellos, ubicándose en el salón y en portafolio de cada estudiante. Se les solicita a los estudiantes que para la siguiente clase consultar sobre la tipología de textos.

SESIÓN # 2

TIPOLOGÍAS TEXTUALES

OBJETIVO:

Distinguir el texto argumentativo de los textos expositivos y narrativos.

INICIO:

El docente retoma la sesión anterior, recordando los objetivos principales de la de la secuencia y el decálogo construido en el contrato didáctico. Así mismo resalta la importancia que tiene el reconocer y distinguir los tipos de textos, para poder develar el propósito de autor expresado en el texto. En este momento se les indica a los estudiantes que vamos a realizar un taller sobre tipologías textuales y se les entrega el taller.

DESARROLLO

Se realizará el taller Centros Comerciales sobre las tipologías textuales

ACTIVIDAD # 1 TALLER SOBRE TIPOLOGÍA TEXTUAL

Los estudiantes leen atentamente los textos 1, 2 y 3. Son tres textos diferentes (expositivo, argumentativo y narrativo) cuyo tema común es el centro comercial. De manera más precisa, en el texto expositivo se define que es un centro comercial y se enumeran sus características, en el texto narrativo se cuenta la historia de una niña que se pierde en un centro comercial y en el argumentativo el autor expresa una crítica de como los centros comerciales hacen un deterioro como hoy en día las personas. Por parejas, responden a las preguntas de los ejercicios 1 y 2.

La corrección de estos dos ejercicios debe ser cuidadosa. Es la ocasión de entablar una discusión que permita precisar algunos conceptos relativos a la argumentación (opinión, punto de vista, controversia, etc.) y de aclarar las diferencias que presentan los tres tipos de textos.

Con el ejercicio 3, que se realiza individualmente, se pretende que los estudiantes asimilen dos nociones importantes que necesitarán a lo largo de todo el trabajo: las nociones de postura del autor y de postura rechazada por el autor.

El ejercicio 4, individual, introduce dos nuevas nociones: los argumentos a favor y en contra. Para finalizar el taller, el ejercicio 5 (colectivo) ofrece nuevamente la ocasión de reconocer los textos argumentativos entre otros tipos. El profesor insistirá sobre la justificación de la elección: los textos 5 y 8 son textos argumentativos porque ambos defienden opiniones, están a favor de algo, intentan convencer al destinatario.

A continuación el taller sobre las tipologías textuales.



El Centro Comercial Taller #1

Taller de tipologías textuales



Taller sobre Tipologías textuales

Asignatura: Lenguaje y Filosofía

Docentes:

Eduardo José Sánchez Ramírez
Maria Eugenia Zamora Velásquez

Sesión #3

Grado 11^o
Fecha 2017

TEXTO #1 CENTROS COMERCIALES Y SU HISTORIA

Un centro comercial es una construcción que consta de uno o varios edificios, por lo general de gran tamaño, que albergan servicios, locales y oficinas comerciales aglutinados en un espacio determinado concentrando mayor cantidad de clientes potenciales dentro del recinto.

Un centro comercial está pensado como un espacio colectivo con distintas tiendas; además, incluye lugares de ocio, esparcimiento y diversión, como cines o ferias de comidas dentro del recinto. Aunque esté en manos privadas, por lo general los locales comerciales se alquilan y se venden de forma independiente, por lo que existen varios dueños de dichos locales, que deben pagar servicios de mantenimiento al constructor o a la entidad administradora del centro comercial.

El primer centro comercial de la historia fue el Mercado de Trajano, construido durante el gobierno del Emperador Trajano en el siglo II.

Tomado de https://es.wikipedia.org/wiki/Centro_comercial

TEXTO #2 LOS NUEVOS TEMPLOS

Los centros comerciales surgen en la medida en que hay desvalorización del centro de las ciudades y una pérdida de funciones de los sitios que en otras épocas convocaban allí a la ciudadanía: la plaza pública, los grandes teatros y las instancias gubernamentales que se desplazan hacia lugares que se suponen más convenientes. “Descuidamos tanto la calle que la simulación de la calle triunfa”, dice el arquitecto Maurix Suárez, experto en el tema.

El centro comercial es escenografía, y crea una ilusión de interacción ciudadana que en realidad no existe. Lo contrario al vecindario y al barrio, lugares que en sociedades sanas propician el encuentro y la solidaridad. El centro comercial da estatus. Allí se va no solamente a ver y ser visto, sino a exhibir lo que exige el capitalismo rampante: capacidad de compra. El centro comercial es un lugar privado que simula ser público, donde dejamos de ser ciudadanos para ser clientes en potencia. Es triste ver cómo se instaura una cultura del manejo del tiempo de ocio que hace que las familias prefieran estos lugares que venden la idea de que consumir es la forma de ser feliz, al parque o la calle que bulle con sus realidades complejas.

Tomado de: Bonnett, Piedad. (2 de febrero de 2013). www.elespectador.com. Recuperado el 16 de 6 de 2015, de <http://www.elespectador.com/opinion/columna-402565-los-nuevos-templos>

TEXTO #3 EL CENTRO COMERCIAL

Estela era una de las muchas personas que acudían al centro comercial a diario, ese día ella necesitaba comprar algunas cosas para unas diligencias que tendría en los días posteriores; el parqueo del recinto se vislumbraba a rebalsar, por lo que Estela se tardó casi una hora en encontrar un puesto vacío que tuvo que disputar con un malhumorado señor de bigote tupido.

Al aproximarse a una de las entradas del recinto ante Estela se imponía una estructura vasta, un armatoste de concreto de tres pisos, no es la primera vez que Estela acudía al centro comercial, antes había ido con sus pequeños hijos después de sus clases, en un intento de evitarse la molestia de prepararles almuerzo, muchas veces no somos conscientes de lo que comemos, y de que eso

que ingerimos es para nuestro organismo un engrudo dañino de mal gusto, claro, lo esencial es mantener al paladar consentido a expensas del resto de nuestro cuerpo y en eso se especializan los de la comida rápida; Estela caminaba apresurada entre los pasillos buscando el negocio de su conveniencia, a sus lados aparecían una infinidad de vitrinas con cosas brillantes y bonitas que incitaban a ser compradas: muchas de las cosas que son puestas a la venta obedecen no a una necesidad real por ellas, sino por el simple gusto o estatus que estas nos generan, las tiendas se vacían de sus cosas, nuestras casas se llenan de objetos sin valor y estamos conformes con eso.

Tomado de <http://cuentos-de-erick.blogspot.com.co/2012/05/el-centro-comercial.html>

EJERCICIO 1 (Pequeños Grupos)

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

1. ¿En qué texto el centro comercial es lugar principal de una historia? ()
2. ¿En qué texto el autor da una definición del centro comercial? ()
3. ¿En qué texto el centro comercial es objeto de una discusión? ()
4. ¿En cuál de los tres textos se expresa una opinión personal? ()
5. ¿En qué texto el autor cuenta una historia? ()
6. ¿En qué texto el autor presenta distintos puntos de vista en relación con el centro comercial? ()
7. ¿En qué texto el autor nos da información sobre el centro comercial? ()
8. ¿En qué texto el autor quiere convencer al lector para que adopte un determinado punto de vista? ()
9. ¿Qué texto elegirías como fuente de información para hacer un trabajo de clase? ()
10. ¿Qué texto elegirías para entretener a un niño pequeño contándole un cuento? ()

EJERCICIO 2 (Individual)

Relaciona mediante flechas los títulos con los distintos tipos de textos.

TITULO

TIPO DE TEXTO

CENTROS COMERCIALES
Y SU HISTORIA

TEXTO NARRATIVO

LOS NUEVOS TEMPLOS

TEXTO EXPOSITIVO

EL CENTRO COMERCIAL

TEXTO ARGUMENTATIVO

EJERCICIO 3 (Individual)

Relee el texto 2 y copia los párrafos que se indican a continuación:

Copia la pregunta que motiva la discusión, y que da título al texto:

Copia el párrafo en el que el autor responde personalmente a esta pregunta:

**El párrafo que vas
a copiar constituye la**

Copia la frase en la que se encuentra la situación que denuncia el autor.

El párrafo que vas a copiar expone la

Nota: El párrafo que acabas de copiar expone la situación rechazada por el autor

EJERCICIO 4 (Individual)

En el texto 2, subraya de un color los enunciados de argumentos a favor de los centros comerciales; subraya con otro color los argumentos opuestos. Cópialos en la ficha siguiente:

Argumentos a favor:

Argumentos en contra:

EJERCICIO 5 (Colectivo)

Lee los textos 4, 5,6,7 y 8 y responde a las siguientes preguntas.

Cuáles son los textos que crees que pueden ser considerados como argumentativos?

¿Por qué? (justifica tu elección)

Texto#4

Eran las 10 de la noche
piloteaba mi nave
era mi taxi un Volkswagen del año 68
era un día de esos malos donde no hubo
pasaje
las lentejuelas de un traje

me hicieron la parada
era una rubia preciosa
llevaba minifalda
el escote en su espalda
llegaba justo a la gloria.

Una lágrima negra rodaba en su
mejilla

Mientras que el retrovisor decía
ve que pantorrillas
yo vi un poco más

eran las 10 con 40

zigzagueaba en reforma
me dijo me llamo Norma
mientras cruzaba la pierna
saco un cigarrillo algo extraño
de esos que te dan risa
le ofrecí fuego de prisa
y me temblaba la mano

(Fragmentos de una canción de
Ricardo Arjona)

Texto#5



Texto#6

EL PAÍS SIN PUNTA

Juanito Pierdedía era un gran viajero.
Viaja que te viaja, llegó una vez a un pueblo

en que las esquinas de las casas eran redondas y los techos no terminaban en punta, sino en una suave curva.

A lo largo de la calle corría un seto de rosas, y a Juanito se le ocurrió ponerse una en el ojal. Mientras cortaba la rosa estaba muy atento para no pincharse con las espinas, pero enseguida se dio cuenta de que las espinas no pinchaban; no tenían punta y parecían de goma, y hacían cosquillas en la mano. "Vaya, vaya", dijo Juanito en voz alta.

De detrás del seto apareció sonriente un guardia municipal. "¿No sabe que está prohibido cortar rosas?"

"Lo siento, no había pensado en ello."

"Entonces pagaré sólo media multa", dijo el guardia, que con aquella sonrisa bien habría

podido ser el hombrecillo de mantequilla que condujo a Pinocho al País de los Tontos.

Juanito observó que el guardia escribía la multa con un lápiz sin punta, y le dijo sin querer: "Disculpe, ¿me deja ver su espada?"

"¡Como no!", dijo el guardia. Y, naturalmente, tampoco la espada tenía punta. "¿Pero qué clase de país es este?", preguntó Juanito.

"Es el País sin punta", respondió el guardia, con tanta amabilidad que sus palabras deberían escribirse todas en letra mayúscula.

"¿Y cómo hacen los clavos?"

"Los suprimimos hace tiempo; sólo utilizamos goma de pegar. Y ahora, por favor, deme dos bofetadas."

Juanito abrió la boca asombrado, como si

hubiera tenido que tragarse un pastel entero.

"Por favor, no quiero terminar en la cárcel por ultraje a la autoridad. Si acaso las dos bofetadas tendría que recibirlas yo, no darlas."

"Pero aquí se hace de esta manera", le explicó amablemente el guardia. "Por una multa entera, cuatro bofetadas, por media multa, sólo dos."

"¿Al guardia?"

"Al guardia."

"Pero esto no es justo; es terrible."

"Claro que no es justo, claro que es terrible", dijo el guardia. "Es algo tan odioso que la gente, para no verse obligada a abofetear a unos pobrecillos inocentes, se mira muy mucho antes de hacer algo contra la ley. Vamos, deme las dos bofetadas, y otra vez vaya con más cuidado."

Gianni Rodari

Texto#7

INSOMNIO

Si padece de dificultad para dormir circunstancialmente, no está solo. Uno de cada tres adultos ha tenido problemas para dormir, ya sea para lograr quedarse o para permanecer dormido. Esto es conocido como insomnio.

La falta de sueño puede interferir en su habilidad para trabajar, en la rapidez de sus reflejos (por ejemplo, cuando conduce), en sus habilidades intelectuales y de concentración y en su sensación de bienestar en general. Cuando el insomnio es persistente, es importante consultar a un médico, ya que la falta de sueño puede llevar al abuso o uso inadecuado de medicinas e incluso del alcohol u otras drogas que pueden perpetuar o aumentar el problema.

Pero, ¿realmente necesitamos dormir? Los expertos piensan que sí. Hay varias teorías sobre el porqué. Una de ellas se refiere a la necesidad del cuerpo de recuperarse. ¿Y cuánto tiempo necesitamos dormir? El tiempo necesario es diferente para cada persona; en promedio se necesitan entre siete y nueve horas diarias. Lo importante es cómo se siente la persona.

Entre las causas del insomnio

Factores basados en nuestro estilo de vida: fumar, tomar café o bebidas con cafeína, el alcohol, cambios en el horario del trabajo o consecuencias del cambio de horario por viaje (jet lag).

-Factores ambientales. El ruido (del tráfico), cambios en la temperatura o la luz, la estancia en un hospital.

-Factores físicos: debido a problemas médicos ya sean respiratorios, dolores crónicos. Sofocos durante la menopausia, etc..., y hasta ciertas medicinas.

-Factores psicológicos: cambios o pérdida del trabajo, un examen, preocupaciones o problemas familiares o personales, preocupaciones en cuanto a la salud, una operación o incluso preocupación por el insomnio mismo.

Si tiene problemas para dormir, hay ciertas cosas que pueden ayudar:

-Evite la cafeína totalmente o, al menos, seis horas antes de acostarse.

-Evite las bebidas alcohólicas y fumar, o, al menos, evítelas dos horas antes de acostarse.

- No duerma la siesta.

- Establezca cierta rutina antes de acostarse, como leer o darse un baño.

- No se acueste hasta que tenga sueño. No use la cama para ver la televisión.

- Despiértese todos los días más o menos a la misma hora independientemente de la hora a que se acueste.

- Aumente su actividad física, especialmente por la mañana.

- Si tiende a pensar en todos sus problemas en cuanto se acuesta, busque unos minutos en otro momento del día, por ejemplo después de cenar, para anotar los problemas y las posibles soluciones.

– Si no puede conciliar el sueño después de diez o quince minutos, no se quede en la cama, vaya a otro cuarto a leer o a ver la televisión hasta que le dé sueño.

Dra: Aliza A. Lifshitz,

www.laopinion.com

Texto#8

¡Muerte a la pena de muerte!

“En uno de esos opúsculos ingeniosos y burlescos que publicaba mensualmente bajo el título *Les guêpes* (Las avispas), el periodista parisiense y fundador del *Journal*, Alphonse Karr (1808-1890), puede leerse una afirmación, tan contundente como falaz, que, ciento sesenta años después de que fuera escrita, todavía recoge el sentir de no pocos ciudadanos, especialmente norteamericanos: ” Si se quiere abolir la pena de muerte, que comiencen los señores asesinos”.

En efecto, aunque el movimiento abolicionista iniciado en Europa precisamente al tiempo que Karr sentenciara en su contra haya recogido sus frutos, lo cierto es que son todavía al menos noventa los países que en su sistema punitivo cuentan con la pena capital, alguno de ellos incluso para condenar delitos no homicidas. Este año 2000, sin ir más lejos, han sido ya más de setenta y cinco los condenados a pena capital y ejecutada en Estados Unidos, mediante silla eléctrica, inyección letal u otros métodos tan indolores como inhumanos.

Pero hay, con todo, datos consoladores. En los últimos doce años, veintitrés países han abolido completamente (es decir, también en tiempos de guerra) la pena de muerte. Entre estos se encuentra España, que, por ley orgánica, cerró en noviembre de 1995, el último resquicio que el artículo 15 de nuestra Constitución de 1978 había dejado a la pena de muerte en las leyes penales militares. Un año antes lo había hecho Italia, habitual compañera de viaje, en los mismos términos.(...)

Siendo la democracia, por definición, el gobierno del pueblo, no puede, también por definición, excluir en ningún caso a un ciudadano integrante de ese pueblo, sea reduciéndolo a estado servil, sea eliminándolo en pago por sus crímenes, por atroces o crueles que estos fueren. Así pues, la pena de muerte, aunque pueda convivir, como de hecho y por desgracia coexiste, con la democracia (¡esta lo aguanta todo!), es sin duda un elemento extraño y nocivo para ella, que la debilita en todo caso, con riesgo incluso, especialmente en sistemas democráticos poco consolidados, de aniquilarla. Permitir la pena de muerte en un sistema democrático es tanto como autorizar el tiranicidio en una dictadura.”

Rafael Domingo, El País Digital, 12 de diciembre de 2000.

EJERCICIO 6

Señala en el siguiente cuadro a qué tipo crees que pertenecen los textos # 4, 5, 6, 7, 8.

Texto	T. Narrativo	T. Argumentativo	T. Expositivo	T. Lírico
4				
5				
6				
7				
8				

CIERRE:

Se plantea a los estudiantes las siguientes preguntas que irán consignadas en el portafolio y permiten evaluar el proceso: ¿Se cumplió el objetivo de esta sesión?, ¿cómo se demuestra el cumplimiento de ese objetivo?, ¿para qué nos sirve reconocer las características de los diferentes tipos de texto y su propósito comunicativo?

NOTA: Se les pide a los estudiantes que para la siguiente sesión traigan ½ cartulina, colores, marcadores, revistas, periódicos y materiales que le permitan hacer un afiche o dibujo llamativo.

SESIÓN #3.

SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN

OBJETIVO:

Reconocer la importancia que tiene la situación de comunicación en el proceso de comprensión de un texto argumentativo.

INICIO:

El profesor retoma las actividades de la secuencia didáctica preguntándole a los estudiantes sobre las situaciones argumentativas en sus casas: permisos, discusión con mis padres, compañeros con diferente punto de vista. Una vez terminada esta conversación el profesor. Inicia la actividad#1 de conversatorio donde se va a discutir sobre la situación ambiental en este caso el profesor proyecta un video llamado del medio ambiente solo nos va a quedar el recuerdo. En la segunda actividad se elaborará un billete donde expresen qué puede pasar sino reaccionamos frente a la situación ambiental que puede tener nuestro departamento.

ACTIVIDAD #1 CONVERSATORIO

Se proyecta el video: Del medioambiente sólo nos va a quedar el recuerdo... Los paisajes de los nuevos billetes del Banco de la República son los mismos que el Gobierno quiere feriar.

LA PULLA 18 MAYO 2016 - 6:29 PM

Del medioambiente sólo nos va a quedar el recuerdo



Los paisajes de los nuevos billetes del Banco de la República son los mismos que el Gobierno quiere feriar.

Por: La Pulla



<https://www.youtube.com/watch?v=b6ph1vFJ1cE>

Al finalizar el video, se reinicia de nuevo el conversatorio sobre la situación del Quindío y el riesgo que corre el Quindío. La situación de comunicación frente a sus recursos naturales y el texto escrito de la pulla.

Se socializará sobre las posibles soluciones para nuestra región en relación de nuestros recursos naturales y se elaborará un documento conclusivo sobre las propuestas de los estudiantes. Con el propósito de que los estudiantes reconozcan la situación comunicativa que es la defensa de los recursos naturales del Quindío se les pide realizar unos billetes con recursos ecológicos (anexo#6).

ACTIVIDAD # 2 EL BILLETE

Después de la retroalimentación, se propone reunirse por grupos y dibujar, cómo deberían ser los nuevos billetes. Se le mostrarán los siguientes trabajos hechos por caricaturistas.



Elaborado por Mario Rodríguez:



Elaborado por Xtian



Elaborado por LaGoVA



Elaborado por Elche

Al final de la elaboración del billete, se propone la socialización de cada uno de los trabajos en mesa redonda

CIERRE:

Para evaluar el proceso, se presentarán a los estudiantes las siguientes preguntas: ¿Qué aprendió hoy?, ¿cómo lo aprendió?, ¿expongo coherentemente lo que pienso?, ¿respeto la

opinión de los demás compañeros?, ¿cree que las actividades planteadas fueron pertinentes para alcanzar el objetivo propuesto?

NOTA: se les pide a los estudiantes que traigan imágenes o artículos de descuidos médicos o malos procedimientos quirúrgicos por cirugías plásticas. Tres resaltadores o colores de diferente color y regla.

FASE 2: DESARROLLO

SESIÓN #4.

EL TERROR DE LAS CIRUGÍAS PLÁSTICAS

OBJETIVOS:

- ❖ Identificar el propósito del autor del texto
 - ❖ Interpretar de las palabras del autor del texto y la intención implícita que hay en ellas.
 - ❖ Identificar de los mensajes implícitos en el texto.
-

INICIO

El docente retomará la anterior sesión resaltando lo más significativo de la situación de comunicación y los aspectos más importante sobre los riesgos que pueden tener las poblaciones frente a la explotación indebida de los recursos. Los estudiantes compartirán las imágenes y artículos pedidos con anterioridad sobre descuidos o malos procedimientos en cirugías plásticas, iniciando así el conversatorio: ¿porque se produce estos descuidos?,

¿qué ha hecho el estado para proteger a los ciudadanos?, ¿serías capaz de hacerte un cirugía estética? Después de las preguntas se les entregará a los estudiantes el texto transcrito del video para que lo sigan.

DESARROLLO

En este momento se les proyecta a los estudiantes el video: El terror de las cirugías Plásticas... Que algo sea legal no significa que sea bueno. Esta es una historia de terror. Al finalizar el video se harán unas preguntas exploratorias frente a las cirugías estéticas para después terminar con un taller indagando un elemento de las líneas, entre líneas y detrás de líneas.

ACTIVIDAD # 1 CONVERSATORIO

Se proyecta el video “El terror de las cirugías Plásticas”. Que algo sea legal no significa que sea bueno. Esta es una historia de terror. Antes de ver el video se les pide a los estudiantes que identifiquen en el texto que se muestra a continuación la estructura del texto haciendo énfasis en su estructura: Introducción, tesis, argumentos y conclusiones.

El terror de las cirugías plásticas

Lo que pasa con las cirugías plásticas en el país es una muestra de que no porque algo sea legal es bueno.

Hoy les tenemos una historia de terror auspiciada por la Ministra de Educación. Normalmente para ser cirujano plástico hay que especializarse en residencias que duran entre 4 y

5 años, pero unos médicos descubrieron que podían irse al exterior a tomar unos cursos y hacerlos pasar en Colombia como la maravilla académica "gente inteligente".

La Sociedad Brasileira de cirugía plástica y varias Universidades Colombianas han dicho que estos cursos no forman un cirujano plástico, pero al Ministerio de Educación si le parece que estos médicos con seis veces menos horas de estudio son ¡la machera! Y aunque en Brasil no pueden trabajar, aquí sí. "Estos médicos más preparados que un kumis" empezaron a venderse con el prestigio de haber estudiado en el exterior, pero paso algo perverso. Pacientes como Lorena Beltrán terminaron desfigurados por culpa de estas cirugías y no era solo Beltrán. Miren una aclaración, todos los médicos cometen errores, pero esto es negligencia pura y dura.

Estamos hablando de meter prótesis al revés, cercenar músculos, operar en lugares sin sistemas de reanimación y curar las heridas con gelatina sin saber, por eso se armó un escándalo.

En el congreso presentaron un proyecto de ley para regular esta especialidad, y el Ministerio de Educación anuncio con pompa que iba a mandar una comisión haber que pasaba con estos títulos, pero ¡todo se fue al carajo! El ministerio dijo que los títulos eran "legales", lo que no significa que sea una especialización. Y en el congreso hay tanto lobby en contra que el proyecto está a punto de hundirse. ¡Ah! Y eso sin contar los abogados que rondan estos procesos y que les encantaría que las víctimas y los medios se callen.

¡Hmmm, todo esto me suena a una receta!, echamos unos médicos mediocres, un Ministerio de Educación complaciente, un congreso incompetente, un abogado mezquino y ¡LISTO! Tenemos hombres y mujeres con sus cuerpos deformes, víctimas de algo completamente legal. ¡Salud!.

Oigan y si vieron que el procurador (Alejandro Ordoñez) nos contestó como buen candidato presidencial, salvémonos.

Escrito por Santiago La Rotta, Daniel Salgar, María Paulina Baena, Juan David Torres y Juan Carlos Rincón.

LA PULLA 15 JUN 2016 - 10:03 PM

El terror de las cirugías plásticas



Que algo sea legal no significa que sea bueno. Esta es una historia de terror.

Por: La Pulla



https://www.youtube.com/watch?v=WV87o7_ZJPE

Después de ver el video nos centraremos en que resalten en la transcripción la introducción, tesis, argumentos y conclusiones. Haciendo una conversación de estos elementos e identificarlos comúnmente.

ACTIVIDAD # 2 TALLER

Se realiza las actividades que tienen como intención buscar elementos de: las líneas (*identifica el propósito*), entre líneas (*analiza las voces incorporadas*) y

detrás de líneas (*Descubre lo oculto*). Para mayor comprensión describiremos los elementos que se buscan identificar en el taller:

1. Identifica el propósito: Pretende contestar a las preguntas: ¿qué se propone el autor?, ¿qué espera del lector?, ¿qué quiere cambiar? Todo texto tiene una intencionalidad para conseguir beneficios, convencer, informar, responder, emocionar, ganar dinero, influencia, hacer reír, etc. En nuestra sociedad, el discurso es un arma usada para conseguir nuestros deseos, la intención o la motivación que hay detrás de cada discurso. Cuanto más claro y concreto podemos formular el propósito, mejor entenderemos el texto.
2. Analiza las voces incorporadas: Por voces se refiere a la cita o reproducción de lo que han dicho otras personas. Pueden ser fragmentos extensos, breves o incluso palabras sueltas. Pueden estar segregados del texto con punto y aparte, insertados en la prosa con comillas o cursiva o incluso camuflados sin ningún tipo de marca. Puede reproducirse para aprovechar el respaldo de alguien importante (cita de autoridad) o para enriquecer el discurso con reflexiones de otras personas a las que reconocemos la deuda. Pero también pueden parodiarse o ridiculizarse para buscar el efecto contrario: la ironía y el sarcasmo (la crítica de la propia cita).
3. Descubre lo oculto: se refiere en las lagunas, los silencios, los saltos, las elipsis, todo lo que quede presupuesto, implícito o tácito. Barre el texto oración por oración y párrafo a párrafo, como si tus ojos fueran una escoba. Anota todo lo que

sea necesario para entender el texto, aunque no se explicita. ¿Estás de acuerdo con estas ideas?, ¿son coherentes con el resto de datos? A veces lo relevante está escondido, duerme agazapado tras las líneas, invisible, y penetra directamente en nuestra mente. Y quizá sea lo más importante. Esta técnica detecta los datos que el texto da por ciertos o seguros y permite cuestionarlos. Algunas pistas lingüísticas nos pueden ayudar.

Se socializará lo encontrado por los grupos sobre cada uno de los aspectos a encontrar en el texto argumentativo y se elaborará un cartel con una imagen que demuestre la realidad planteada por el video y una frase que exprese una realidad existente en nuestro contexto.

CIERRE

Para evaluar el proceso, se presentarán a los estudiantes las siguientes preguntas:

¿Crees que se cumplió el objetivo de la sesión? ¿Por qué?

¿Por qué es importante descubrir la intención del autor?

¿Qué aspectos influyen en el análisis de voces?

¿Qué pretende el autor del texto, cuando habla de descubrir lo oculto?

SESIÓN #5.

EL PROCURADOR ES UN HIPÓCRITA

OBJETIVOS:

- ❖ Identificar el tipo de texto leído.
 - ❖ Análisis del texto en algunos aspectos de la personalidad del autor
 - ❖ Reconocer de la postura que el autor espera que asuma el lector.
-

INICIO

El docente retomará la anterior sesión resaltando lo más significativo sobre la identificación del propósito, las palabras de autor y los mensajes implícitos. Después de las preguntas y la conversación con los estudiantes se les entregará a los estudiantes el texto transcrito del video para que lo sigan.

DESARROLLO

En este momento los estudiantes verán un video que se llama: El procurador es un hipócrita. El procurador Alejandro Ordoñez es un hipócrita porque está montando una campaña presidencial con recursos de todos los colombianos. Al finalizar el video se harán unas preguntas exploratorias sobre la hipocresía y su significado, para después terminar con un taller indagando un elemento de las líneas, entre líneas y detrás de líneas.

ACTIVIDAD # 1 CONVERSATORIO

Se proyecta el video “El procurador es un hipócrita”. Donde hablan del procurador Alejandro Ordoñez como un hipócrita, porque está montando una campaña presidencial con recursos de todos los colombianos. Antes de ver el video se les pide a los estudiantes que identifiquen en el texto la estructura del texto haciendo énfasis en su estructura: Introducción, tesis, argumentos y conclusiones.

El procurador es un hipócrita

El procurador es un hipócrita porque hace política mientras les prohíbe a los demás funcionarios a hacerla. Les cuento, desde que se montó a la procuraduría Ordoñez se la ha pasado haciendo cosas que se parecen mucho a las de un candidato presidencial y no a las de un funcionario público haciendo su trabajo, ¡Ordoñez presidente!

Comencemos, dijo que los funcionarios públicos que defiendan la paz podrían ser sancionados por intervenir en política, pero el sí puede decir lo que le dé la gana. Primero dijo que los acuerdos de la Habana se están convirtiendo en un mecanismo de venganza. Segundo dijo que entre la guerrilla y el gobierno se están metiendo los dedos a la boca los unos a los otros ¡OK! Tercero que el pueblo ya no es soberano y finalmente que el comisionado de paz y el presidente perdieron la vergüenza y son unos defraudadores.

Porque es prudente, ¡Ordoñez presidente! Es una movida maestra, porque la paz es una política de gobierno y si el gobierno no puede defenderla ganan los que se oponen, como Ordoñez.

El tipo es brillante, porque todo lo hace parecer como si fuera parte de su cargo, pero si uno mira el hombre intervino en cosas TÍPICAS de un proyecto político conservador. Por ejemplo, cuando Uribe salió con la idea de la resistencia civil Ordoñez la defendió, mata dos pájaros de un solo tiro ¡“defiende” la constitución y se monta en el bus de Centro Democrático!

En esa alianza tacita con el Uribismo, Ordoñez también se metió con la restitución de tierras y dijo que los “únicos” que despojan en este país son el ELN, las Bacrim y las FARC, memoria selectiva, empresarios y ganaderos también se han robado tierras. El encargado de defender a los más vulnerables NO apoya a los campesinos desposeídos y se sienta a despotricar con los empresarios sobre la ley de tierras.

Porque es incluyente, ¡Ordoñez presidente! Tan incluyente como con los gays, cuando aprobaron el matrimonio homosexual para Ordoñez la constitución quedo sepultada, pero no quedaba sepultada cuando le dio por apoyar la segunda reelección de Uribe, que según la mismísima corte constitucional amenazaba toda la estructura del Estado. ¡Eso sí era re-constitucional!

Porque es incoherente, ¡Ordoñez presidente! Procurador, nada nos hace salivar más que la candidatura presidencial de un ultra-conservador, mentiroso y autoritario que dijo que “los paracos estaban ejerciendo su derecho natural”. Lo que nos molesta además es que haga campaña con nuestra platica y que luego diga que los que hacen exactamente lo mismo que usted son unos indisciplinados. ¡Salga del closet y láncese!

Escrito por Santiago La Rotta, Daniel Salgar, Maria Paulina Baena, Juan David Torres y Juan Carlos Rincón.

LA PULLA 2 JUN 2016 - 7:55 AM

El procurador es un hipócrita



El procurador Alejandro Ordóñez es un hipócrita porque está montando una campaña presidencial con recursos de todos los colombianos.

Por: La Pulla



<https://www.youtube.com/watch?v=SsniC4kGwgk>

Después de ver el video nos centraremos en que resalten en la transcripción la introducción, tesis, argumentos y conclusiones. Haciendo una conversación de estos elementos e identificarlos comúnmente.

ACTIVIDAD # 2 TALLER

Se realiza las actividades que tienen como intención buscar elementos de: las líneas (*Identifica el género y descríbelo*), entre líneas (*Rastrea la subjetividad*) y detrás de líneas

(*Analiza la sombra del lector*). Para mayor comprensión describiremos los elementos que se buscan identificar en el taller:

1. Identifica el género y descríbelo: Este criterio hace referencia a las preguntas: ¿Qué tipo de texto estamos leyendo?, ¿es una noticia, es un prólogo, un blog?, ¿utiliza recursos convencionales de cada género?, ¿sigue la secuencia textual establecida? Cuando reconocemos el “género”, podemos evaluar el discurso que estamos leyendo con relación a los parámetros que le corresponden según la secuencia textual, y podemos percibir mejor las particularidades que le aporta el autor.
2. Rastrea la subjetividad: Pretende contestar a las preguntas: ¿qué puede inferir del discurso?, ¿qué nos dice de sí mismo su autor?, ¿cómo puede ser la persona que ha elegido estas palabras?, ¿cómo te la imaginas?, ¿qué máscara, cara o imagen ofrece? El lenguaje desliza las actitudes, las opiniones y las realidades del autor. Existen indicadores claros, como la modalidad enunciativa (¿el autor afirma, pregunta, exclama o duda?), el uso de las palabras valorativas (es fantástico, es penoso, es suspicaz) y otros.
3. Analiza la sombra del lector: Pretende contestar a las preguntas: ¿a quién se dirige el texto?, ¿qué presupone que el lector sabe o no sabe?, ¿qué datos expone?, ¿por qué el autor ha decidido que el lector no sabe y deben explicarse?, ¿qué perfil de destinatario se esboza? Se realiza una lista de todos los rasgos que se puedan

deducir. ¿Por qué se dirige a este tipo de lector y no a otro?, ¿qué pretende el texto? Concluye estas oraciones: El autor pretende que el lector... El texto pretende que yo...

Se socializará por los grupos sobre cada uno de los aspectos a encontrar en el texto argumentativo y los diferentes elementos trabajados.

CIERRE

Para evaluar el proceso, se presentarán a los estudiantes las siguientes preguntas:

¿Crees que se cumplió el objetivo de esta sesión? ¿Por qué?

¿Por qué es importante de identificar el género?

¿Qué aspectos influyen de la personalidad del autor en el texto?

¿Qué pretende el autor que el lector tenga en cuenta?

NOTA: Se le solicita a los estudiantes leer estos dos artículos del espectador al terminar la sesión

Sobre el apagón del 92:

Hace 20 años Colombia sufrió el apagón

Sobre el posible apagón actual:

Así nació y creció el fantasma del apagón

SESIÓN #6.

AHORA RESULTA QUE SI HAY APAGÓN VA A SER CULPA NUESTRA

OBJETIVOS:

- ❖ Identificar el significado de nombres propios del texto.
- ❖ Reconocer de los argumentos que utiliza autor y el propósito para el que los formula
- ❖ Reconocer de las variables semánticas que el autor del texto hace con algunas palabras o expresiones

INICIO

El docente retomará la anterior sesión resaltando lo más significativo sobre la identificación del tipo de texto, aspectos de la personalidad del autor y de la postura que el autor quiere que tome el lector. También se indagará sobre los dos artículos leído y se construirán preguntas que faciliten su comprensión. Después de las preguntas y la

conversación con los estudiantes se les entregará a los estudiantes el texto transcrito del video para que lo sigan.

DESARROLLO

En este momento se les proyecta a los estudiantes el video: Ahora resulta que si hay apagón va ser culpa nuestra. Al finalizar el video se harán unas preguntas exploratorias sobre causas y circunstancias que están asociadas al apagón, para después terminar con un taller indagando elementos de: las líneas, entre líneas y detrás de líneas.

ACTIVIDAD # 1 CONVERSATORIO

Después de ver el video: Ahora resulta que si hay apagón va ser culpa nuestra. Se les solicita a los estudiantes que identifiquen según el video y texto entregado la estructura del texto haciendo énfasis en su estructura: Introducción, tesis, argumentos y conclusiones.

Ahora resulta que si hay apagón va ser culpa nuestra

Ahora resulta que si hay apagón va ser culpa nuestra por no “ahorrar lo suficiente”, NO presidente Santos, venga y le contamos de quien es la culpa. Sí hemos tenido mala suerte, Se dañó la hidroeléctrica de Guatapé, se jodió una turbina en Barranquilla, el niño nos tiene secos y el ex-ministro Thomas González resulto ser un incapaz para su cargo, igual que los otros 5 ministros de

minas que usted ha nombrado en seis años de mandato. Pero todo eso era previsible presidente, el niño estaba ahí desde el apagón del 92 incluso antes, o sea que tiene 24 añitos ¡tan viejo como yo! Y sabíamos que iba a empeorar con el tiempo. ¡Claro! Aquí también tenemos que nombrar a Gaviria, Samper, Pastrana, Uribe...Uribe. Todos enamorados de las hidroeléctricas ¡como usted presidente!

Y ese fetiche por las hidroeléctricas no les deja ver que el día que no haya agua no hay luz.

Veán desde Uribe Primero están levantando hidroeléctricas como el Quimbo, Sogamoso, Ituango, Carlos Lleras Restrepo y San Miguel. Y eso que no tenemos tiempo aquí para hablar de los daños ambientales y sociales que causan estas construcciones, pero lo cosa no mejora. ¿Saben cuál es el reemplazo de las hidroeléctricas? ¡Las termoeléctricas! Que financiamos con el infame cargo por confiabilidad, eso es un dinerito que todos nosotros pagamos para que las termoeléctricas estén en buenas condiciones, pero no todas lo están.

Por ejemplo, Termoflores tuvo problemitas técnicos y a Termocandelaria toco intervenirla porque nadie supo gerenciarla. Todo eso, a pesar de la guevonadita de los US\$ 7.500.000.000 que les dimos entre 2007 y 2015 ¡RAPACES!

¿Qué paso con esa plata presidente? Y si no hay agua ni gasolina ¿Cómo carajos vamos a generar energía? Una opción son las energías renovables, pero a usted que se fue a la cumbre de París a regodearse de su compromiso ambientalista, se le retraso un tantito el reloj en este tema. Aunque ya hay una ley de mayo de 2014 para impulsarlas, solo hasta noviembre del año pasado su gobierno decidió reglamentarlas y solo hasta marzo de este año salió un plan definitivo que se quiere hacer en un lugar como la Guajira donde ha hecho sol y viento en los últimos 200 años, pero ¡Calmado que “no hay afán”!

Entonces en esta crisis que lleva más de dos décadas construyéndose y en la que no hubo ni previsión ni buenos manejos, paso lo que tenía que pasar, pero ¡Tranquilo presidente! Acá le colaboramos con su ahorro.

Escrito por Santiago La Rotta, Daniel Salgar, Maria paulina Baena, Juan David Torres y Juan Carlos Rincón.

LA PULLA 30 MAR 2016 - 9:44 PM

Ahora resulta que si hay apagón va a ser culpa nuestra

Ahora resulta que si hay apagón va a ser culpa nuestra. No, presidente Santos, venga y le contamos de quién es la culpa.

Por: La Pulla



<https://www.youtube.com/watch?v=zcfgmfaPIig>

Después de ver el video nos centraremos en que resalten en la transcripción la introducción, tesis, argumentos y conclusiones. Haciendo una conversación de estos elementos e identificarlos comúnmente por medio de una mesa redonda.

ACTIVIDAD # 2 TALLER

Se realiza la actividad que tiene como intención buscar elementos de: las líneas (*Lee los nombres propios*), entre líneas (*Verifica la solidez y la fuerza del discurso*) y detrás de líneas (*Halla las palabras disfrazadas*). Para mayor comprensión describiremos los elementos que se buscan identificar en el taller:

1. Lee los nombres propios: Pretende contestar a las preguntas: ¿Cómo se denominan los protagonistas?, ¿qué lugares se mencionan?, ¿qué épocas históricas?
2. Verifica la solidez y la fuerza del discurso: Se refiere a los argumentos y los razonamientos: ¿de qué tipo son?, ¿son lógicos?, ¿apelan a los sentimientos, a las emociones?, ¿los datos estadísticos son claros y completos?, ¿los ejemplos son pertinentes? Pon una admiración en los márgenes del texto cuando halles algo sólido. Pon una interrogante cuando halles algo dudoso; o cuando encuentres una falsedad o una mentira. Suma las admiraciones y las interrogantes. ¿Cuántas hay? ¿Qué hay más? Cada género y cada ámbito tienen sus propios procedimientos para razonar y transmitir el conocimiento. Cada género y cada ámbito tienen propósitos diferentes. La ciencia se basa en los datos empíricos, el derecho en la citación de leyes y en la jurisprudencia, el arte en la belleza y la originalidad. Algunas personas apelan a la lógica, otras a las emociones. En cualquier caso,

debemos tener conciencia del tipo de argumentos que se exponen y del rigor, la fuerza o la coherencia que muestran.

3. Halla las palabras disfrazadas: hace referencia a fijarse en la manera de utilizar el lenguaje. ¿Hay algún vocablo particular?, ¿alguna palabra adquiere un significado diferente al corriente?, ¿hay metáforas, comparaciones, sentidos figurados?, ¿hay ironía o humor?, ¿sarcasmo o parodia? Subrayar todas las expresiones “disfrazadas” y hay una lista con los dos significados: el corriente y el que adquiere en este discurso.

Se socializará por los grupos sobre cada uno de los aspectos a encontrar en el texto argumentativo y los diferentes elementos trabajados.

CIERRE

Para evaluar el proceso, se presentarán a los estudiantes las siguientes preguntas:

¿Crees que se cumplió el objetivo de esta sesión? ¿Por qué?

¿Por qué es importante identificar los nombres propios?

¿Qué aspectos influyen de la verificación de la solidez y la fuerza del discurso?

¿Qué pretende el autor con las palabras disfrazadas en texto?

NOTA: Pedir a los estudiantes que traigan argumentos a favor y en contra sobre la adopción en parejas homosexuales

SESIÓN #7.

DEJEN QUE LOS HOMOSEXUALES ADOPTEN

OBJETIVOS:

- ❖ Reconocer las voces presentes en el texto y la utilización que el autor hace de estas.
 - ❖ Identificar lo planteado por el autor del texto y lo sintetiza sin alterar el contenido
 - ❖ Confrontar lo escrito por el autor con otros puntos de vista
-

INICIO

El docente retomará la anterior sesión resaltando sobre el significado de nombres propios del texto, los argumentos que utiliza autor y el propósito para el que los formula y las variables semánticas que el autor del texto hace con algunas palabras o expresiones. También se preguntara sobre la consulta anterior haciendo énfasis entre la discusión si los homosexuales pueden adoptar. Después de las preguntas y la conversación con los estudiantes se les entregará a los estudiantes el texto transcrito del video para que lo sigan.

DESARROLLO

En este momento se les proyecta a los estudiantes el video: la adopción por parte de parejas homosexuales. Al finalizar el video se harán unas preguntas exploratorias

sobre el pro y contra de la adopción por parte de parejas homosexuales, después se realizará un taller indagando los elementos: las líneas, entre líneas y detrás de líneas.

ACTIVIDAD # 1 CONVERSATORIO

Después de proyectado el video: Dejen que los homosexuales adopten. Se les solicita a los estudiantes que identifiquen en el video y texto la estructura del texto haciendo énfasis en su estructura: Introducción, tesis, argumentos y conclusiones.

Deje que lo homosexuales adopten

Decir que los homosexuales no pueden adoptar porque hay que proteger los derechos de los niños, implica de entrada que los homosexuales son un peligro (eso se llama homofobia) ¡pero listo!, si esa es la discusión que quieren dar pues démosla.

Aprovechemos que la senadora Viviane Morales y sus huestes están recogiendo firmas para no dejar que lo homosexuales adopten, todos los que están en contra de los homosexuales citan dos cosas: la biblia o a un tal Mark Regnerus.

Regnerus hizo un estudio en el que concluyo que los hijos de homosexuales crecen más jodidos que los hijos de los heterosexuales, el problema es que no tenía cómo probarlo. El mismo Regnerus admite que sus hallazgos no necesariamente se deben a la orientación sexual de los padres. Un estudio útil para este caso tendría que comparar hijos de familias heterosexuales “gente de bien” con hijos de familias homosexuales, Regnerus no lo hizo y él lo admite. Regnerus no

estudia los tipos de familia que se formarían con la adopción por parte de parejas del mismo sexo, entonces es inútil para esta discusión, así como son inútiles los otros “estudios” presentados por la procuraduría ante la corte constitucional porque entre otras cosas no son publicados en revistas científicas con evaluación de PARES. Si esos papeles son “estudios científicos”, lo de Enrique Peñalosa sí fue un “doctorado”. Lo frustrante es que hay decenas de estudios que SI son serios y que están avalados por la Sociedad Americana de Sociología, el Bienestar Familiar, el Ministerio de Salud Colombiano, el colegio Colombiano de Psicólogos y varias universidades nacionales e internacionales ¿y sabe que concluyen senadora Morales?, que no hay diferencia de entre los niños de parejas homosexuales y heterosexuales, algunos incluso argumentan que los hijos de homosexuales muestran más empatía y tolerancia, por aquello de entender que la diversidad no es el apocalipsis. ¡Pero claro! Ahí es cuando los amantes de Regnerus desenfundan un argumento muy chistoso, que en Colombia no se han hecho estudios de este tipo, ¿cómo carajos vamos hacer estudios de estas familias si Morales y compañía no dejan que existan? ¡Tan vivos pues! Y cuando la ciencia les falla entonces se van a los prejuicios, que los homosexuales son aberrantes y que están buscando niños para violarlos. Un dato del ICBF: el 92% de los agresores sexuales en Colombia son heterosexuales, prohibamos entonces la adopción de parejas heterosexuales.

Y aquí es cuando ruegan que ¡por favor! Pensemos en los niños, listo, pensemos en los niños. Según datos de 2014 hay 5.283 niños esperando una familia, niños con derecho a ser adoptados y aunque la corte constitucional dijo que las parejas del mismo sexo pueden adoptar, la Senadora Viviane Morales (estandarte del partido Liberal Colombiano) ya recogió más de dos millones de firmas para hacer un referendo que prohíba la adopción por parte de parejas homosexuales y adivinen a quien cito como fundamento, sí a Regnerus y a los otros “estudios

científicos”. Senadora promover el odio y la desinformación mueve votos, pero eso no es pensar en los niños.

Escrito por Santiago La Rotta, Daniel Salgar, Maria Paulina Baena, Juan David Torres y Juan Carlos Rincón.



Dejen que los homosexuales adopten

<https://www.youtube.com/watch?v=IQlHKv2DtY>

Después de ver el video nos centraremos en que resalten en la transcripción la introducción, tesis, argumentos y conclusiones. Haciendo una conversación de estos elementos e identificarlos comúnmente.

ACTIVIDAD # 2 TALLER

Se realiza las actividades que tienen como intención buscar elementos de: las líneas (*Haz un listado de voces*), entre líneas (*En resumen*) y detrás de líneas (*Imagina que eres*). Para mayor comprensión describiremos los elementos que se pretenden identificar en el taller:

1. Haz un listado de voces: hace referencia sobre releer el texto y realizar una lista de las citas literales, indirectas o encubiertas. Identifica las palabras que se refieren a lo que dijeron otras personas, las palabras tomadas de otros textos, etc.
¿Recuerdas algún autor, citación o palabra?
2. En resumen, Pretende contestar a las preguntas: ¿cuáles son los fragmentos más controvertidos del texto?, ¿cuál es la impresión general, teniendo en cuenta todas sus varias posibles interpretaciones?, ¿qué efecto causa en su conjunto? Conviene integrar distintas interpretaciones posibles en un todo. Solo así podremos esbozar una mirada de conjunto de una comunidad. Con la suma de las diferentes aproximaciones, alcanzamos una más cercana a lo que realmente ocurre.
3. Imagina que eres: Pretende contestar a las preguntas: ¿Qué personas te importan más?, ¿en casa, en el trabajo, en tu comunidad?, ¿cómo lo interpretarán?, ¿en qué puntos estarían de acuerdo contigo y en cuáles no? Imagina que eres ellos, relea el texto con sus ojos e intenta imaginar lo que entenderían y las reacciones que tendrían.

Se socializará por los grupos sobre cada uno de los aspectos a encontrar en el texto argumentativo y los diferentes elementos trabajados.

CIERRE

Para evaluar el proceso, se presentarán a los estudiantes las siguientes preguntas:

¿Crees que se cumplió el objetivo de esta sesión? ¿Por qué?

¿Por qué es importante realizar un listado de voces?

¿Qué aspectos influyen en lo planteado por el autor del texto y cuando sintetizamos sin alterar el contenido?

¿Qué pretende cuando confrontar lo escrito con otros puntos de vista?

FASE 3: CIERRE

SESIÓN #8.

ENTREVISTA CON “LA PULLA”

OBJETIVOS:

- ❖ Lograr una entrevista con algunos de los autores de la “PULLA”
 - ❖ Evaluar el proceso de la secuencia didáctica
-

INICIO

El docente retomará a groso modo las diferentes sesiones, el trabajo hecho en la Secuencia Didáctica, se comparte con los estudiantes los logros y las dificultades que se tuvieron durante el desarrollo de la misma.

DESARROLLO

ACTIVIDAD # 1 ENTREVISTA CON LA PULLA

Buscar por cualquier medio, una entrevista personal o vía Skype con el personaje principal de la Pulla, se envía con anterioridad por medio de un video o correo electrónico una invitación a la sesión para que los estudiantes puedan hacer preguntas sobre el programa la pulla, temas tratados y su protagonista. Los estudiantes deben realizar la formulación de las preguntas durante la sesión en curso.

CIERRE

Para evaluar el proceso, se tendrá en cuenta una autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación que debe tener en cuenta todo el proceso, los objetivos y contenidos propuestos para esta secuencia. Por consiguiente se finaliza con la socialización en una mesa redonda donde se compartirán los alcances de la secuencia didáctica y sus objetivos.

Anexo B. Pre-test. El cataclismo de Damocles

INSTITUCIÓN EDUCATIVA CASD Y LA ADIELA SEDE LA CECILIA

Asignatura: castellano (filosofía)

Docentes: Eduardo José Sánchez Ramírez y Maria Eugenia Zamora Velásquez Fecha:

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA PARA GRADO 11

Nombre del estudiante: _____

El cataclismo de Damocles*

Lee cuidadosamente texto que se encuentra a continuación y luego responde el cuestionario.

.....
.....
Gabriel García Márquez

Escritor (Colombia).
.....
.....

Para la Universidad para la Paz, el día en que sucedió este discurso.

Un minuto después de la última explosión, más de la mitad de los seres humanos habrá muerto, el polvo y el humo de los continentes en llamas derrotarán a la luz solar, y las tinieblas absolutas volverán a reinar en el mundo. Un invierno de lluvias anaranjadas y huracanes helados invertirá el tiempo de los océanos y volteará el curso de los ríos, cuyos peces habrán muerto de sed en las aguas ardientes, y cuyos pájaros no encontrarán el cielo. Las nieves perpetuas cubrirán el desierto del Sahara, la vasta Amazonía desaparecerá de la faz del planeta destruida por el granizo, y la era del rock y de los corazones trasplantados estaría de regreso a su infancia glacial. Los pocos seres humanos que sobrevivan el primer espanto, y los que hubieran tenido el privilegio de un refugio a las tres de la tarde del lunes aciago de la catástrofe magna, sólo habrán salvado la vida para morir después por el horror de sus recuerdos. La Creación habrá terminado. En el caos final de la humedad y las noches eternas, el único vestigio de lo que fue la vida serán las cucarachas.

Señores presidentes, señores primeros ministros, amigas, amigos:

Esto no es un mal plagio del delirio de Juan en su destierro de Patmos, sino la visión anticipada de un desastre cósmico que puede suceder en este mismo instante: la explosión — dirigida o accidental— de sólo una parte mínima del arsenal nuclear que duerme con un ojo y vela con el otro en las santabárbaras de las grandes potencias.

Así es: hoy, seis de agosto de 1986, existen en el mundo más de cincuenta mil ojivas nucleares emplazadas, en términos caseros, esto quiere decir que cada ser humano, sin excluir a

los niños, está sentado en un barril con unas cuatro toneladas de dinamita, cuya explosión total puede eliminar doce veces todo rastro de vida en la Tierra. La potencia de aniquilación de esta amenaza colosal, que pende de nuestras cabezas como un cataclismo de Damocles, plantea la posibilidad teórica de inutilizar cuatro planetas más que los que giran alrededor del sol, y de influir en el equilibrio del Sistema Solar. Ninguna ciencia, ningún arte, ninguna industria se ha doblado a sí misma tantas veces como la industria nuclear desde su origen, hace cuarenta y un años, ni ninguna otra creación del ingenio humano ha tenido nunca tanto poder de determinación sobre el destino del mundo.

El único consuelo de estas simplificaciones terroríficas —si de algo nos sirven— es comprobar que la preservación de la vida humana en la Tierra sigue siendo todavía más barata que la peste nuclear. Pues, con el solo hecho de existir, el tremendo apocalipsis cautivo en los silos de muerte de los países más ricos está malbaratando las posibilidades de una vida mejor para todos.

En la asistencia infantil, por ejemplo, esto es una verdad de aritmética primaria. La UNICEF calculó en 1981 un programa para resolver los problemas esenciales de los quinientos millones de niños más pobres del mundo, incluidas sus madres. Comprendía la asistencia sanitaria de base, la educación elemental, la mejora de las condiciones higiénicas, del abastecimiento de agua potable y de alimentación. Todo esto parecía un sueño imposible de cien mil millones de dólares. Sin embargo, ése es apenas el costo de cien bombarderos estratégicos B-1B, y de menos de siete mil cohetes Crucero, en cuya producción ha de invertir el gobierno de los Estados Unidos veintiún mil doscientos millones de dólares.

En la salud, por ejemplo: con el costo de diez portaviones nucleares Nimitz, de los quince que van a fabricar los Estados Unidos antes del año 2000, podría realizarse un programa preventivo que protegiera en esos mismos 14 años a más de mil millones de personas contra el paludismo, y evitara la muerte —sólo en África— de más de catorce millones de niños.

En la alimentación, por ejemplo: el año pasado había en el mundo, según cálculos de la FAO, unos quinientos setenta y cinco millones de personas con hambre. Su promedio calórico indispensable habría costado menos de ciento cuarenta y nueve cohetes MX, de los doscientos veintitrés que serán emplazados en Europa Occidental. Con veintisiete de ellos podrían comprarse los equipos agrícolas necesarios para que los países pobres adquirieran la suficiencia alimentaria en los próximos cuatro años. Ese programa, además, no alcanzaría a costar ni la novena parte del presupuesto militar soviético de 1982.

En la educación, por ejemplo: con sólo dos submarinos atómicos Tridente, de los veinticinco que planea fabricar el gobierno actual de los Estados Unidos, o con una cantidad similar de los submarinos Typhoon que está construyendo la Unión Soviética, podría intentarse por fin la fantasía de la alfabetización mundial. Por otra parte, la construcción de las escuelas y la calificación de los maestros que harán falta al Tercer Mundo para atender las demandas adicionales de la educación en los diez años por venir, podrían pagarse con el costo de doscientos cuarenta y cinco cohetes Tridente II, y aún quedarían sobrando cuatrocientos diecinueve cohetes para el mismo incremento de la educación en los quince años siguientes.

Puede decirse, por último, que la cancelación de la deuda externa de todo el Tercer Mundo

y su recuperación económica durante diez años, costaría poco más de la sexta parte de los gastos militares del mundo en ese mismo tiempo. Con todo, frente a este despilfarro económico descomunal, es todavía más inquietante y doloroso el despilfarro humano: la industria de la guerra mantiene en cautiverio al más grande continente de sabios jamás reunido para empresa alguna en la historia de la humanidad. Gente nuestra, cuyo sitio neutral no es allá sino aquí en esta mesa, y cuya liberación es indispensable para que nos ayuden a crear, en el ámbito de la educación y la justicia, lo único que puede salvarnos de la barbarie: una cultura de paz.

A pesar de estas certidumbres dramáticas, la carrera de las armas no se concede un instante de tregua. Ahora, mientras almorzamos, se construyó una nueva ojiva nuclear. Mañana, cuando despertemos, habrá nueve más en los guadarneses de muerte del hemisferio de los ricos. Con lo que costaría una sola alcanzaría —aunque sólo fuera por un domingo de otoño— para perfumar de sándalo las cataratas de Niágara.

Una gran novelista de nuestro tiempo se preguntó alguna vez si la tierra no será el infierno de otros planetas. Tal vez sea mucho menos: una aldea sin memoria, dejada de la mano de los dioses en el último suburbio de la gran patria universal. Pero la sospecha creciente de que es el único sitio del Sistema Solar donde se ha dado la prodigiosa aventura de la vida, nos arrastra sin piedad a una conclusión descorazonadora: la carrera de las armas va en sentido contrario a la inteligencia.

Y no sólo de la inteligencia humana, sino de la inteligencia misma de la naturaleza, cuya finalidad escapa inclusive a la claridad de la poesía. Desde la aparición de la vida visible en la

tierra debieron transcurrir trescientos ochenta millones de años para que una mariposa aprendiera a volar, otros ciento ochenta millones de años para fabricar una rosa sin otro compromiso que el de ser hermosa, y cuatro eras geológicas para que los seres humanos, a diferencia del bisabuelo pitecántropo, fueran capaces de cantar mejor que los pájaros y de morir de amor. No es nada honroso para el talento humano, en cambio, haber concebido el modo en que un proceso multimilenario tan dispendioso y colosal, pueda regresar a la nada de donde vino por el arte simple de oprimir un botón.

Para tratar de impedir que eso ocurra estamos aquí, sumando nuestras voces a las innumerables que claman por un mundo sin armas y una paz con justicia. Pero aun si ocurre —y más aún si ocurre— no será del todo inútil que estemos aquí. Dentro de millones de millones de milenios después de la explosión, una salamandra triunfal que habrá vuelto a recorrer la escala completa de las especies, será quizás coronada como la mujer más hermosa de la nueva creación. De nosotros depende, hombres y mujeres de ciencia, hombres y mujeres de inteligencia y la paz, de todos nosotros depende que los invitados a esa coronación quimérica no vayan a su fiesta con nuestros mismos temores de hoy. Con toda modestia, pero también con toda la determinación del espíritu, propongo que hagamos ahora y aquí el compromiso de concebir y fabricar un arca de la memoria, capaz de sobrevivir al diluvio atómico. Una botella de náufragos siderales arrojada a los océanos del tiempo, para que la nueva humanidad de entonces sepa por nosotros lo que no han de contarle las cucarachas: que aquí existió la vida, que en ella prevaleció el sufrimiento y predominó la injusticia, pero que también conocimos el amor y hasta fuimos capaces de imaginarnos la felicidad. Y que sepa y haga saber para todos los tiempos quiénes fueron los culpables de nuestro desastre, y cuán sordos se hicieron a nuestros clamores de paz para que ésta fuera la mejor de las

vidas posibles, y con qué inventos tan bárbaros y por qué intereses tan mezquinos la borraron del Universo.

(*) Tomado de García Márquez, Gabriel: El cataclismo de Damocles / Thedoom of Damocles, Editorial Universidad para la Paz, Editorial Universitaria Centroamericana, San José, 1986

Cuestionario

La siguiente prueba es de selección múltiple con única respuesta, la cual se debe responder en la hoja de respuesta.

.....
.....

1. Una vez leído el texto es posible afirmarse que el propósito del autor fue:

- a) Informar acerca de la situación de riesgo que vive el mundo.
- b) Criticar a todos los gobiernos del mundo, por el mal uso de los recursos económicos y naturales.
- c) Convencer al lector de la injusticia social y la irracionalidad de los gobernantes a nivel mundial.

d) Proponer la creación de grupos humanos que trabajen unidos en la transformación del mundo de la vida.

2. ¿Por su estructura y manera de presentar la información se podría decir que el texto leído es de tipo?

- a) Narrativo.
- b) Lírico.

- c) Argumentativo.
- d) Informativo.

3. El nombre de Damocles que

aparece en el título del texto, hace referencia

a un:

- a) héroe de la mitología nórdica.
- b) personaje de la política internacional.
- c) una persona indiferente frente al cambio climático.
- d) personaje de la antigua Grecia.

4. De acuerdo con la frase “la

asistencia sanitaria de base, la educación

elemental, la mejora de las condiciones

higiénicas, del abastecimiento de agua

potable y de alimentación. Todo esto parecía

un sueño imposible de cien mil millones de

dólares” y el contexto en que aparece se

puede deducir que la organización que aporta

este dato es:

- a) la FAO.
- b) la UNESCO.
- c) la UNICEF.
- d) Amnistía Internacional.

5. la intención del autor del texto al

poner entre comillas la expresión “Tras la

última explosión”, es alertar sobre la

desaparición de:

- a) la mitad de la vegetación.
- b) la mitad de los animales.
- c) la mitad de los seres humanos.
- d) todos los seres vivos.

6. Una vez leído el texto, se puede

deducir que Gabriel García Márquez:

- a) es un escritor de un país desarrollado con cierta sensibilidad social.
- b) es un escritor de un país en desarrollo, consciente de una problemática mundial.
- c) es un escritor preocupado por las desigualdades económicas entre los países.
- d) es un escritor latinoamericano de tendencia liberal.

7. En el párrafo sexto se lee: “según

los cálculos de la FAO” (Organización de las

Naciones Unidas para la Alimentación y la

Agricultura), en el mundo había, el año

pasado, unos 565 millones de personas con

hambre, cuyo promedio calórico

indispensable habría costado menos de lo que

costaban 149 cohetes MX, de los 223 que

serán emplazados en Europa Occidental. Al retomar las estadísticas de una entidad como la FAO el autor del texto se propone:

- a) darle solidez y contundencia a sus argumentos en contra de los gastos en armamentos.
- b) señalar que los gastos alimentarios son mucho más baratos que los armamentistas.
- c) mostrar que los presupuestos militares están deteriorando la salud de las clases menos favorecidas.
- d) darle publicidad a una entidad no gubernamental dedicada a denunciar las injusticias a nivel mundial.

8. ¿Cuál de las siguientes frases presenta una adecuada síntesis del texto?

- a) el ser humano debe cuidar el planeta y abandonar las armas.
- b) la inversión más prioritaria debería ser en la alimentación.
- c) cada ser humano, por naturaleza, es un generador de paz.
- d) la diligencia política mundial debe trabajar en el cambio climático.

9. “Desde la aparición de la vida visible en la Tierra debieron transcurrir 380 millones de años para que una mariposa aprendiera a volar, otros 180 millones de

años para fabricar una rosa sin otro compromiso que el de ser hermosa, y cuatro eras geológicas para que los seres humanos a diferencia del bisabuelo pitecántropo, fueran capaces de cantar mejor que los pájaros y de morir de amor”, Después de leer este fragmento de la lectura se puede afirmar que

el autor del texto es:

- a) un filósofo que defiende los valores sociales de la humanidad.
- b) una persona que asume la vida como un hermoso misterio.
- c) un sociólogo preocupado por la desaparición de la especie humana.
- d) un líder que hace un llamado por la defensa de la naturaleza.

10. El autor del texto pretende que el lector

- a) se concientice de la necesidad urgente de cuidar el planeta.
- b) vea en la energía nuclear un factor que puede desencadenar el fin de la vida humana.
- c) reaccione de manera pacífica conformando grupos de protección ambiental.
- d) asuma un cambio frente al sentido y el valor de la vida.

11. Como podrá deducirse de la lectura del texto, la sociedad necesita una transformación urgente que permita evitar la destrucción del mundo, en ese sentido, cuando el autor utiliza la expresión “a partir de la simple opresión de un botón”, lo hace para referirse:

- a) de manera irónica al inicio de una gran catástrofe.
- b) una metáfora sobre el fin de la guerra.
- c) de manera sarcástica, al papel que cumplen los militares.
- d) de manera crítica, a las desigualdades sociales.

12. De acuerdo con la idea global del texto y con lo planteado por el autor, es posible que muchos colombianos al leerlo intuyan que:

- a. es un texto que habla de una situación que nunca ocurrirá.
- b. es un documento que refleja los intereses políticos del autor.
- c. es un texto cuyos destinatarios conocen las atrocidades de la guerra.
- d. es un texto para reflexionar e imaginar un mundo sin armas.

Anexo C. Estado paternalista.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA CASD Y LA ADIELA SEDE LA CECILIA

Asignatura: castellano y filosofía

Docente: Eduardo José Sánchez Ramírez y Maria Eugenia Zamora Velásquez.

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA PARA GRADO 11

Nombre del estudiante: _____ **Fecha:**

Estado Paternalista

Lee cuidadosamente texto que se encuentra a continuación

.....

Alejandro Gaviria

Economista e Ingeniero (Colombiano).

.....

El estado paternalista tiene cada vez más promotores. Unos lo defienden en nombre de las buenas costumbres y los valores éticos; otros en nombre de la salud pública y el bienestar general. Los primeros quieren controlar las mentes de los jóvenes; los segundos aspiran

a proteger sus cuerpos. Pero más allá de estas diferencias, unos y otros pretenden regular el comportamiento privado, sustituir a los padres de familia y en últimas usar el poder estatal para promover una forma de vida particular: la suya.

Como ha informado la prensa nacional, el gobernador de Antioquia, Sergio Fajardo, decidió hace unos días prohibir los concursos de belleza y los desfiles de moda en los colegios públicos del departamento, pues, en su opinión, “nada aportan a la formación ética... y constituyen una actividad discriminatoria, humillante y atentatoria de la dignidad femenina”. El procurador Alejandro Ordóñez respaldó la decisión del gobernador con argumentos similares. “Me gusta la idea”, dijo. “La cultura hedonista, la vida fácil, es una de las causas del progresivo deterioro de las ideas y de los valores”, enfatizó. “Ipsedixistas” llamaba el filósofo Jeremías Bentham a los reformadores sociales que pretenden convertir sus prejuicios personales en imperativos categóricos, en decretos, leyes o mandatos. La palabreja ya se olvidó (con razón). Pero el concepto es ahora más relevante que nunca.

El Estado paternalista no sólo es promovido en nombre de la moral o la ética. Muchas veces se justifica con base en fines más concretos, la salud pública, por ejemplo. En Nueva York se prohibió recientemente la venta de gaseosas de más de medio litro con el fin de proteger la salud de jóvenes y niños. En Francia los cigarrillos de chocolate fueron prohibidos hace unos años con el mismo objetivo. Esta semana, en un debate sobre el consumo de drogas que tuvo lugar en la Universidad de los Andes, un funcionario del gobierno colombiano mencionó una estadística, producida por la Organización Mundial de la Salud (OMS), según la cual la mitad de las muertes en el mundo tienen como causa probada algún tipo de adicción. Si buena parte de la población es

adicta o enferma, dirán algunos apoyados en la ciencia médica, el Estado debería, entonces, regular la dieta y las formas de vida de todo el mundo. Hacia allá vamos aparentemente.

No es fácil definir los límites del Estado paternalista. Su lógica es expansiva, un paso lleva al siguiente, al otro, al próximo, etc. “¿Será entonces que se prohibirá ahora la gimnasia con sus uniformes ceñidos al cuerpo o el uso de falditas? ¿Se prohibirán también ciertos bailes y danzas donde las niñas dejan ver sus piernas y brazos? ¿Se promoverá el vestido largo o la camiseta cuello tortuga?”, preguntaba esta semana el abogado David Suárez. Otras preguntas vienen al caso: ¿por qué no prohibir también las papas fritas? ¿O las hamburguesas? ¿O los dulces? Al fin y al cabo, la obesidad es un problema creciente y muchos estudios señalan, sin dejar lugar a dudas, que los jóvenes deberían comer más frutas y vegetales.

Un mundo de jóvenes bien vestidos y bien nutridos, que se dedican a cultivar las virtudes duraderas de la sabiduría y la solidaridad parece un ideal atractivo. Pero puede ser también una gran pesadilla. Sea lo que sea, no justifica la expansión del Estado paternalista y el consecuente menoscabo de las libertades individuales.

(*) Tomado del Espectador <http://www.elespectador.com/opinion/estado-paternalista>

Cuestionario

La siguiente prueba es de selección múltiple con única respuesta, la cual se debe responder en la hoja de respuesta.

1. Una vez leído el texto es posible afirmarse que el propósito del autor fue:

- a) que el estado paternalista se vive en todo el mundo.
- b) criticar cómo funciona el estado paternalista en diferentes lugares.
- c) convencer al lector de la importancia del estado paternalista.
- d) proponer diferentes formas del estado paternalista.

2. ¿Por su estructura y manera de presentar la información se podría decir que el texto leído es de tipo?

- a) narrativo.
- b) lírico.
- c) argumentativo.
- d) informativo.

3. El estado paternalista que aparece en el título del texto, hace referencia a:

- a) la autoridad de los padres de familia.
- b) la legalidad política y social del país.
- c) los valores y costumbres de mutuo acuerdo.
- d) la finalidad de un país paternalista.

4. De acuerdo con la frase “El gobernador de Antioquia, Sergio Fajardo, decidió hace unos días prohibir los concursos de belleza y los desfiles de moda en los colegios públicos del departamento” según el contexto se puede decir que:

- a) estos eventos eran culturales y no debían ser acabados.
- b) estos eventos son públicos y merecen continuar.
- c) estos eventos no tienen sentido y discriminan.
- d) estos eventos divierten y ayudan a la integridad del ser humano.

5. La intención del autor del texto al poner entre comillas la expresión “Ipsedixistas”, es alertar sobre:

- a) limitaciones paternalistas.
- b) problemas sistemáticos.
- c) reformadores sociales.
- d) prejuicios naturales.

6. Una vez leído el texto, se puede deducir que Alejandro Gaviria:

- a) es un escritor de un país desarrollado con cierta sensibilidad social.
- b) es un escritor de un país en desarrollo, consciente de una problemática mundial.
- c) es un escritor preocupado por las desigualdades económicas entre los países.

d) es un escritor latinoamericano de tendencia liberal.

7. En el párrafo tercero se lee: “Esta semana, en un debate sobre el consumo de drogas que tuvo lugar en la Universidad de los Andes, un funcionario del gobierno colombiano mencionó una estadística, producida por la Organización Mundial de la Salud (OMS), según la cual la mitad de las muertes en el mundo tienen como causa probada algún tipo de adicción”. Al retomar la estadística de una entidad como la OMS el autor del texto propone:

- a) darle solidez y contundencia a sus argumentos en contra de las drogas.
- b) señalar que los órganos de control demuestran daños en la salud.
- c) mostrar que las muertes en Colombia tienen un componente adictivo.
- d) darle publicidad a una entidad no gubernamental dedicada a denunciar las injusticias a nivel mundial.

8. ¿Cuál de las siguientes frases presenta una adecuada síntesis del texto?

- a) el estado paternalista puede ser promovido por las leyes y bienestar general.
- b) el estado paternalista prioriza la salud y la educación por encima de todo.
- c) Cada persona es paternalista por naturaleza.
- d) la diligencia paternal mundial debe trabajar por su régimen.

9. “El Estado paternalista no sólo es promovido en nombre de la moral o la ética. Muchas veces se justifica con base en fines más concretos, la salud pública, por ejemplo. En Nueva York se prohibió recientemente la venta de gaseosas de más de medio litro con el fin de proteger la salud de jóvenes y niños. En Francia los cigarrillos de chocolate fueron prohibidos hace unos años con el mismo objetivo”. Después de leer este fragmento de la lectura se puede afirmar que el autor del texto es:

- a) un político que defiende los valores sociales de la humanidad.
- b) Un economista que lucha por demostrar estados paternalistas.
- c) un sociólogo preocupado por los problemas de la sociedad.
- d) un líder que hace un llamado por el cuidado de los jóvenes.

10. El autor del texto pretende que el lector

- a) se concientice de la necesidad de personas paternalistas.
- b) use el poder estatal y permita que guíe su vida en particular.
- c) Reaccione frente al cambio de una sociedad dirigida.
- d) permita un cambio frente al sentido y el valor de la vida.

11. Como podrá deducirse de la lectura del texto, No es fácil definir los límites del Estado paternalista. Su lógica es expansiva, un paso lleva al siguiente, al otro, al próximo, etc. “¿Será entonces que se prohibirá ahora la gimnasia con sus uniformes ceñidos al cuerpo o el uso de falditas? ¿Se prohibirán también ciertos bailes y danzas donde las niñas dejan ver sus piernas y brazos? Cuando el autor hace las anteriores preguntas lo hace para referirse:

- a) de manera irónica el cambio de una sociedad.
- b) una metáfora sobre los límites paternalistas.
- c) de manera sarcástica, al papel que cumplen la nación.
- d) de manera crítica, los límites de su expansión secuencial.

12. De acuerdo con la idea global del texto y con lo planteado por el autor, es posible que muchos colombianos al leerlo intuyan que:

- a. es un texto que habla de una situación que nunca ocurrirá.
- b. es un documento que refleja los intereses políticos y sociales del autor.
- c. es un texto cuyos destinatarios conocen claramente el paternalismo del país.
- d. es un texto para reflexionar sobre no justificar el paternalismo menoscabo individual.

CUADRO DE RESPUESTAS

0 1 2

Anexo D. Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO A

PADRES DE FAMILIA O ACUDIENTES DE ESTUDIANTES

Institución Educativa: _____

Código DANE: _____

Docente: _____ C.C: _____

Yo _____

_____, mayor de edad, madre (), (), padre, () acudiente o () representante legal del estudiante

_____ de _____ años de edad, he sido informado (s) acerca de la grabación del video de las actividades a desarrollar con los estudiantes del grado _____ en la implementación de la Unidad Didáctica del Proyecto de Investigación de la Maestría en Educación de la Universidad tecnológica de Pereira, el cual se requiere para que la docente pueda realizar dicha investigación.

Luego de haber sido informado (s) sobre las condiciones de la participación de mi (nuestro) hijo (a) en la grabación, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad entiendo (entendemos) que:

- La participación de mi (nuestro) hijo(a) en este video no tendrán repercusiones o consecuencias en las actividades escolares.
- La participación de mi (nuestro) hijo (a) en el video no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación.
- No habrá ninguna sanción para mi (nuestro) hijo (a) en caso de que no autorice su participación.
- La identidad de mi (nuestro) hijo (a) no será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante la grabación se utilizaran únicamente para el análisis de la información de la Unidad Didáctica como evidencia de la implementación de esta.
- Se garantiza la protección de las imágenes de mi (nuestro) hijo (a) y el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente, durante el proceso de aplicación.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados, y de forma consciente y voluntaria

() DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO () NO DOY (DAMOS)

CONSENTIMIENTO

Para la participación de mi (nuestro) hijo (a) en la grabación del video de las actividades a desarrollar por el docente de la Unidad Didáctica en las instalaciones de la Institución Educativa donde estudia.

Lugar y fecha _____

FIRMA MADRE

C.C Nro.

FIRMA DEL PADRE

C.C. Nro.

FIRMA ACUDIENTE O REPRESENTANTE LEGAL

C.C. Nro.

Anexo E. contrato didáctico

