

EL PAPEL DE LA OPINIÓN EN LA COMPRENSIÓN DEL TEXTO ARGUMENTATIVO.
UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE SOCIOCULTURAL,
PARA EL MEJORAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS,
CON ESTUDIANTES DE GRADO 11.

Julieth Cortés López

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en educación

Pereira

2017

EL PAPEL DE LA OPINIÓN EN LA COMPRENSIÓN DEL TEXTO ARGUMENTATIVO.
UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE SOCIOCULTURAL,
PARA EL MEJORAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS,
CON ESTUDIANTES DE GRADO 11.

Julieth Cortés López

Trabajo para optar al título de Magister en Educación

Director

Mg. Carlos Emilio Puerta Giraldo

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en educación

Pereira

2017

Nota de aceptación

Firma de la directora de tesis

Firma del jurado

Firma del jurado

Pereira, junio de 2017

Dedicatoria

A mi hija

“Porque que has sido el motor de mi vida, la esperanza para levantarme cada día, el anhelo de seguir adelante, mi mayor tesoro, el regalo máspreciado que Dios me ha dado. Por ti estoy en la cúspide de mi gran sueño”.

Julieth

Agradecimientos

A Dios, mi Padre celestial, quien me ha dado la fortaleza y el conocimiento necesario, por todas las bendiciones, en especial, esta beca que ha hecho realidad uno de mis sueños.

A mis padres, quienes con sus oraciones me han fortalecido para hacer realidad mis sueños.

Al Mg. Carlos Emilio Puerta Giraldo, por sus valiosos aportes, su dedicación, tolerancia y comprensión, lo cual permitió llevar a feliz término la presente investigación.

A los profesores de la línea del lenguaje de la Maestría en Educación, quienes aportaron a nuestra formación y por supuesto a la investigación, a través de sus opiniones.

A la rectora de mi Institución Magister Gloria Esperanza Peña Collazos, y los estudiantes del grado once de la promoción 2016, por su apoyo y participación en el proyecto que hoy termino.

Resumen

El propósito de esta investigación fue determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque socio-cultural, en la comprensión lectora de textos argumentativos en estudiantes del grado once de la Institución Educativa Sor María Juliana, del municipio de Cartago, Valle. El proceso, que se desarrolló en el marco de una metodología de tipo cuantitativo, con enfoque cuasi-experimental, observó el comportamiento de la variable dependiente comprensión lectora y de la variable independiente, que en este caso fue una secuencia didáctica, cuyo tema central fue el artículo de opinión. El trabajo con la variable dependiente se realiza desde la perspectiva socio-constructivista de Daniel Cassany, teniendo presente tres dimensiones: Las Líneas, Entre líneas y Detrás de las Líneas; mientras que la secuencia didáctica se desarrolló en nueve sesiones y 26 clases, espacio pedagógico en el que se trabajaron, a partir del artículo de opinión, todos los aspectos concernientes a la comprensión del texto argumentativo. Si bien la investigación no se puede definir como investigación mixta, si es importante destacar que en el análisis de resultados se da cuenta de la interpretación de las reflexiones hechas por la investigadora sobre el proceso de intervención, registradas en un diario de campo. Los resultados, en rasgos generales señalan que siempre y cuando las temáticas de las secuencias didácticas sean significativas para los estudiantes estos podrán lograr avances significativos en los propósitos planteados, además la comprensión del texto argumentativo, desde el enfoque Socio-cultural, permite dar cuenta de aspectos del texto que van más allá del llamado nivel crítico intertextual.

Palabras Clave: Comprensión lectora, texto argumentativo, secuencia didáctica, artículo de opinión y perspectiva socio- cultural.

Abstract

The purpose of this research, was to determine the incidence of a teaching sequence with a sociocultural approach, in reading comprehension of argumentative texts of students in eleventh grade who belong to Institution Educative Sor Maria Juliana, in Cartago, Valle. The process that was developed in the methodology framework was quantitative, with a quasi-experimental approach, observing the behavior of the dependent variable reading comprehension and the independent variable, in this case the teaching sequence, whose central theme was the opinion article. Working with the dependent variable was done from the socio-constructivist point of view of Daniel Cassany, taking into account three dimensions. *Las Líneas, Entre líneas y Detrás de las Líneas*; meanwhile, the teaching sequences developed in nine sessions and twenty-six classes, pedagogical space in which was worked from the opinion article, all the aspects concerning the comprehension of the argumentative text. Even though the investigation can be defined as a joint research, it is important to mention that in the analysis of results there is an interpretation of the reflections done by the researcher of the process of intervention, registered in field notes. The results, in general terms, point out the as long as the themes of the teaching sequence are meaningful for the students, they will be able to achieve significant advances in the proposed purposes, in addition the understanding of the argumentative text, from the Socio-cultural approach, allows to account for aspects of the text that go beyond the so-called critical intertextual level.

Key words: reading comprehension, argumentative text, didactic sequence, opinion article

Tabla de contenido

Dedicatoria	iv
1. Presentación	1
2. Marco Teórico	16
2.1 El lenguaje como práctica social	16
2.2 Lenguaje escrito	18
2.3 Comprensión	21
2.3.1 Modelos de comprensión.	22
2.4 Modelo sociocultural	26
2.4.1 La concepción lingüística.	27
2.4.2 Concepción psicolingüística.	28
2.4.3 Concepción sociocultural.	28
2.4.4 Comprender la ideología.	30
2.4.5 Veintidós técnicas.	31
2.4.6 La literacidad.	32
2.5 El Texto Argumentativo	33
2.6 Modelos de argumentación	35
2.6.1 Modelo Argumentativo de Van Dijk (1989).	35
2.6.2 Modelo Argumentativo de Toulmin (1958).	36
2.6.3 Modelo argumentativo de Van Eemeren y Grootendorst (1978).	36
2.7 Técnicas argumentativas	37
2.8 Procedimientos Organizativos	37
2.9 El Artículo de opinión	38
2.10 Secuencia didáctica	40
2.10.1 Primera fase, presentación.	41
2.10.2 Segunda fase, desarrollo e intervención.	41
2.10.3. Tercera fase, evaluación.	42
2.11 Práctica Reflexiva	42
3. Marco metodológico	45
3.1 Tipo de investigación	45
3.2 Diseño de investigación	45
3.3 Población	46

3.3.1 Muestra	47
3.4. Hipótesis.....	48
3.4.1 Hipótesis de trabajo	48
3.4.2 Hipótesis nula	48
3.5 Variables.....	48
3.5.1 Variable independiente (Secuencia Didáctica)	48
3.6. Técnicas e instrumentos para la recolección de la información.....	53
3.6.1 Cuadro de categorías	54
3.7 Procedimiento.....	55
4. Análisis de la información.....	57
4.2 Análisis cualitativo.....	78
5. Conclusiones.....	83
6. Recomendaciones.....	86
6.1 Recomendaciones de Contenido.....	86
6.2 Recomendaciones Metodológicas.....	87
7. Lista de Referencias.....	88

Índice de cuadros

	Pág.
Cuadro 1. Operacionalización de la variable independiente.....	52
Cuadro 2. Operacionalización de la variable dependiente.....	53
Cuadro 3. Cuadro de categorías.....	56
Cuadro 4. Fase del proyecto.....	58

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1: Estadística descriptiva.....	58

Lista de Gráficos

	Pág.
Gráfico 1: Cuadro comparativo global, de los resultados del Pre-test y Pos-test, en la comprensión de textos argumentativos.....	59
Gráfico 2: Resultados Globales del Pre-test y el Pos-test en las tres Dimensiones.....	61
Gráfico 3: Cuadro comparativo de los resultados del Pre-test y Pos-test. Dimensión Las Líneas.....	63

Gráfico 4: Cuadro comparativo de los resultados del Pre-test y Pos-test. Dimensión Entre Líneas	67
Gráfico 5: Cuadro comparativo de los resultados del Pre-test y Pos-test, en la dimensión Detrás De Las Líneas	71
Gráfico 6: Cuadro comparativo de los resultados globales, del Pre-test y Pos-test, por estudiantes	77

Lista de Anexos

	Pág.
Anexo 1: Consentimiento informado	110
Anexo 2: Secuencia Didáctica	112
Anexo 3: Textos Trabajados en la Secuencia Didáctica	127
Anexo 4: Cuestionario Pre-test	142
Anexo 5: Cuestionario Pos-test	147
Anexo 6: Rejilla del Diario de Campo	151
Anexo 7: Textos Escritos de los Estudiantes	160
Anexo 8: Evidencias fotográficas	168

1. Presentación

El lenguaje le ha permitido al hombre apropiarse conceptualmente del contexto que lo rodea, además, desde tiempos remotos, se convirtió en un factor esencial en el desarrollo de las sociedades, porque no solo le facilitó al hombre ir transmitiendo su cultura de generación en generación, sino que también le proporcionó la facultad de dar a conocer sus pensamientos y armar proyectos en común con otros individuos, lo cual es justamente la esencia de la vida en comunidad, por lo tanto, el lenguaje desempeña un papel esencial para el ser humano poder transformar la realidad.

De ahí la importancia de reconocer al lenguaje como una construcción social esencial en todos los procesos comunicativos, pues le permite al hombre manifestarse de diversos modos, ya sea verbales o no verbales, o a través de diferentes sistemas simbólicos como el lenguaje escrito, siendo esta unas de las maneras socialmente convalidadas para desarrollar el aprendizaje y el desarrollo de la cultura. De igual forma, el lenguaje es un factor determinante en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños. De hecho, Vygotsky (1934), hace referencia al lenguaje como un instrumento indispensable para el desarrollo cognoscitivo del niño y, posteriormente, para la consciencia progresiva que va alcanzando, lo cual le proporciona, según este autor, un control comunicativo. Es en sentido, Vygotsky también señala que el lenguaje no solo depende del desarrollo cognitivo, también juega un papel muy importante la interacción con su medio.

De acuerdo con lo expresado anteriormente, el lenguaje está conformado por cuatro habilidades: Hablar, escuchar, leer y escribir. A través de ellas, el hombre establece con los demás seres humanos las interacciones propias de la convivencia, lo que significa que su adecuada promoción y desarrollo, por parte de la escuela y del contexto, es un aspecto determinante para el ejercicio de la sana convivencia o, en términos más actuales, para el

ejercicio de la ciudadanía. El lenguaje se convierte entonces en un mecanismo cuya apropiación y manejo incide en la manera en que los hombres se comunican y, por ende, en la manera en que se saca provecho o se fracasa en dichos procesos comunicativos. A pesar del carácter innato de ciertas habilidades del lenguaje (Chomsky ,1992), resulta evidente que no todas las personas hacen de él el mismo uso y que como dice Cassany (2006), los usos del mismo corresponden a los contextos en los que se realiza el acto comunicativo.

Respecto del uso del lenguaje y de su papel determinante en el desarrollo del pensamiento, Bruner (1975), considera que, si bien el lenguaje es un instrumento de la comunicación, la comunicación ya existía antes de que el niño comenzara a hablar, lo que significa que el lenguaje es también un aspecto que puede mejorarse, a través de los procesos educativos y de la relación entre los sujetos de una misma comunidad. En cierta manera, se trata de una “negociación”, gracias a la cual se desarrolla, por parte de cada uno de los sujetos, el conocimiento del mundo exterior o mundo de la cultura y el conocimiento de sí mismo.

En virtud de lo anterior, para mejorar el desarrollo de las cuatro habilidades del lenguaje en la escuela, la educación debería estar orientada a fortalecer aquellos ámbitos en los que hablar, leer, escribir y escuchar, adecuadamente, sean habilidades que incidan en el alcance de las metas colectivas e individuales. Ante la situación planteada, los docentes deberían, a su vez, buscar estrategias para mejorar la lectura y la escritura, puesto que estos dos factores le suministran al hombre elementos para el desarrollo del conocimiento y el alcance de la libertad, permitiéndole conocer y comprender las diferentes sociedades y sus culturas, además de enriquecer su visión de la realidad y mejorar su capacidad de expresión. A pesar de las investigaciones que diferentes autores (Lerner, et al, 2001) vienen realizando con referencia en

lo anterior, aún continúan las prácticas de los docentes de lengua castellana sin un verdadero objetivo en la enseñanza de la lectura.

En el marco de las observaciones anteriores, cabe resaltar que la aparición de la escritura aceleró de manera involuntaria la lectura, la cual ejerce un papel primordial en el desarrollo de las habilidades del pensamiento, puesto que posee una función social y cultural. En este orden de ideas, se puede citar a Amaya (2002), quien en su investigación menciona que, todo individuo a través de la lectura, realiza un proceso mental que le permite empoderarse del saber cultural propio y universal. Por lo tanto, la lectura desempeña una función primordial en el desarrollo del lenguaje y en la capacidad de aprender.

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, para que los estudiantes realicen una buena lectura, se hace necesario en primera instancia adquirir habilidades en comprensión lectora, puesto que esta competencia es un factor determinante en el desempeño académico y profesional de cualquier persona, lo anterior conlleva a que este componente (la comprensión) se convierta en una de las principales preocupaciones de la educación actual. Por consiguiente, se deben buscar las estrategias necesarias para que los estudiantes puedan alcanzar no solo un nivel lingüístico y gramatical, sino que también tengan la capacidad de comprender textos desde su complejidad y uso social.

Debido a esto, cada vez se hace más evidente la importancia de la lectura y de la comprensión en los contextos educativos, lo que tienen como propósito, entre otros aspectos, superar los procesos de enseñanza y aprendizaje que han estado enfocados en la codificación y la decodificación. Esta fijación en los aspectos gramaticales y en el nivel literal de la comprensión, dejó de lado la comprensión en los niveles inferencial y crítico intertextual, este olvido, a pesar

de que se ha venido corrigiendo paulatinamente, ha tenido graves consecuencias en los resultados de las pruebas PISA y otras pruebas internacionales que ubican a Colombia en los últimos lugares.

Al respecto, y de acuerdo a la definición que el proyecto OCDE/PISA tiene para la lectura: “Capacidad que tiene un individuo de comprender, utilizar y analizar textos escritos con objeto de alcanzar sus propias metas, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad” (OCDE/PISA ,2006, cita textual p.13), es evidente que las falencias en esta competencia limitan o inciden en la manera como el individuo se desarrolla en sociedad y determina todos sus desempeños en los ámbitos sociales y laborales.

En relación con lo anterior, “Leer y escribir no son sólo tareas lingüísticas o procesos psicológicos, sino también prácticas socioculturales. Leer exige descodificar la prosa y recuperar los implícitos, pero también darse cuenta del significado que cada comunidad otorga a una palabra” (Cassany,2006, p.10). Desde esta perspectiva, la perspectiva Sociocultural de Cassany, leer se convierte en una habilidad para descubrir significados implícitos, conocer y comprender el mundo y las situaciones que se presentan en este.

En atención a lo anteriormente dicho, y si las instituciones educativas quieren llevar la lectura a niveles superiores, es necesario cambiar los enfoques de la enseñanza tradicional del lenguaje y las didácticas referentes a la lectura y su comprensión. De manera específica, y en lo relacionado con la Institución Educativa Sor María Juliana, jornada de la tarde, lo hallado concuerda con lo anteriormente planteado como se evidencia en los resultados de las Pruebas Saber 11 del año 2014, en las que los estudiantes presentaron dificultades en el componente de lectura crítica, ya que el 51,6% se ubicó en un nivel bajo.

Además, en los resultados arrojados por el Índice Sintético de Calidad, en el mismo año, se evidenciaron claramente las dificultades en el componente de lectura crítica, puesto que el promedio institucional fue de 4,26% frente al resultado nacional, es decir, por debajo de la media. En atención a los resultados anteriormente mencionados, se establece en el PEI institucional como meta para el 2015 y los años posteriores elevar los resultados de las pruebas saber y del Índice Sintético de Calidad, así como también ubicar a la Institución entre las tres primeras instituciones de carácter público de la ciudad de Cartago.

Por otro lado, a partir de conversaciones y observaciones realizadas por la docente investigadora y mediante la revisión de los planes de área hechos en la etapa de planeación por los docentes de la asignatura de castellano, se logró evidenciar que no es frecuente el uso del texto argumentativo en la secundaria y que solo a partir del grado noveno se inicia un trabajo de aproximación al mismo. Además, los docentes de la básica primaria se han enfocado en prácticas transmisionistas, en las que se da una mayor prioridad al texto narrativo y no hay registros de los trabajos realizados con base en el texto argumentativo.

Del mismo modo, se observó que las prácticas educativas no permiten que los estudiantes ofrezcan su opinión ni siquiera en el ejercicio de la personería, ni tampoco se trabaja el debate, el cual ha sido considerado como un medio para la reflexión y el desarrollo personal. Como si lo anterior fuera poco, se evidenció una inclinación por parte de los docentes de la educación media a favorecer la lectura literal y los procesos de lectura que favorecen la inferencia, la intertextualidad y la crítica son escasos, por lo tanto, se desaprovechan las bondades del texto argumentativo como recurso para mejorar los procesos de comprensión lectora.

Teniendo en cuenta los anteriores planteamientos, cabe agregar que el modelo pedagógico institucional denominado Humanista no cuenta con unos protocolos que orienten el trabajo didáctico de los profesores, de ahí que la mayoría de los docentes presentan dudas sobre su manejo en los procesos de enseñanza, esto conlleva a que cada docente adopte su propio modelo al momento de su práctica pedagógica, lo que genera una desarticulación en los procesos de comprensión lectora en todas las áreas, puesto que no hay una ruta a seguir, ni un control de calidad en las actividades programadas.

Otro aspecto que afecta el avance en los procesos de comprensión lectora es el bajo nivel de actualización de las docentes de la básica primaria. En su inmensa mayoría, estas docentes jamás han trabajado una secuencia didáctica, ni un proyecto de aula con sus estudiantes, ni se las ve muy motivadas para implementar diferentes actividades en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto, solo se enfocan en entregar el libro con una serie de preguntas que los niños deben responder en grupo, las cuales son revisadas únicamente por la docente, sin realizar una explicación pertinente frente al grupo.

En relación con lo anterior, y en lo que tiene que ver con la comprensión lectora, los resultados de las pruebas PISA que se realizaron en el 2012, tampoco fueron muy alentadores. El análisis de estos resultados reveló que solo el 3,8% de los estudiantes participantes en la prueba alcanzó un nivel de excelencia, y que apenas uno de cada diez fue capaz de resolver las preguntas más difíciles que estaban relacionadas con situaciones sociales comunes. De acuerdo con PISA, en documento publicado por OCDE en 2014 (citado en Ayala, 2015) concluye que:

El 74% de los estudiantes colombianos (67% de los niños y 80% de las niñas) no son capaces de interpretar y reconocer situaciones que requieren únicamente inferencia directa, así como de extraer información de una fuente simple, hacer uso de modos

simples de representación ni de hacer interpretación literal de los resultados (p. 125 y 128).

Para afrontar esta situación, en Colombia se ha venido desarrollando un Plan Nacional de Lectura y Escritura con el fin de hacer de estos ejes fundamentales aspectos que promuevan las competencias comunicativas y el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en los niños y jóvenes de las diferentes instituciones educativas. Este Plan de Lectura está articulado con los Lineamientos Curriculares y los Estándares básicos de competencias en lengua castellana, que plantean parámetros específicos y componentes fundamentales, que a la manera de políticas nacionales permitan el desarrollo de estas competencias en los estudiantes. Aunque estas políticas nacionales apuntan hacia una actualización y a una transformación del proceso educativo, la realidad del aula es otra, tal como lo plantea De Zubiría, al referirse a lo que está ocurriendo con la educación colombiana:

El mundo exige flexibilidad y creatividad para adaptarse a una vida profundamente cambiante, y la escuela asume currículos fijos delimitados desde siglos atrás. Unos jóvenes que vivirán en el Siglo XXI formados con maestros del siglo XX, pero con modelos pedagógicos y currículos del siglo XIX (2013, p.1).

En el mismo propósito, el Ministerio de Educación ha ido transformando la prueba de lenguaje de las pruebas SABER, llamada ahora prueba de lectura crítica, incluyendo en ella una evaluación por competencias en tres competencias: Interpretativa, argumentativa y propositiva, con la finalidad de que el estudiante tome una postura crítica frente al texto y reflexione sobre su contenido.

De igual modo, El MEN, en el marco del programa de Calidad para la Equidad, incluyó, desde el año 2010, en el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), un propósito específico: lograr que los colombianos incorporen la lectura y la escritura en su vida cotidiana, además de fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas. Para lograr este objetivo estableció los siguientes componentes estratégicos: Plan Semillas (dotación de materiales de lectura), el fortalecimiento de las bibliotecas escolares, programas mediadores de lectura y escritura para la zona rural, comunicación y movilización (divulgación) y seguimiento y evaluación.

En atención a lo anterior, uno de los aspectos más importantes para los docentes del área de lenguaje y en general para todos los docentes (Cassany, Luna & Sanz, 2007) es desarrollar en los estudiantes la comprensión lectora de todo tipo de textos y, en especial, de acuerdo con los propósitos de esta investigación, la de los textos argumentativos, ya que la argumentación, en el marco de todas las actividades sociales, facilita el ejercicio de la ciudadanía y el desarrollo del pensamiento crítico. De acuerdo con Dolz (2000), las secuencias didácticas son mecanismos apropiados para promover la lectura, escritura y comprensión de los textos argumentativos, ya que permiten que los estudiantes analicen situaciones, expresen sus opiniones e intenten defender sus derechos y puntos de vista (Brassart, 1990) que se presentan en su mismo entorno, mientras que leen y producen textos.

En este mismo sentido, Herrera y Flórez (2016), en su investigación *Argumentar para comprender* (Tesis, maestría en educación), mencionan que el desarrollo de secuencias didácticas, mejoran el análisis y la comprensión de textos argumentativos por parte de los estudiantes (Marín & Aguirre, 2010; Garzón, 2012 y Sosa & Arango 2008), los cuales, a su vez, fortalecen la formación de ciudadanos competentes con criterio y capacidad de asumir diferentes retos que el mundo les depara, permitiendo que se apropien de usos sociales importantes de la

lectura y la escritura, además, este tipo de texto, propicia la capacidad de expresar, libre y responsablemente el punto de vista ante situaciones reales, defendiendo su posición con argumentos sólidos y fiables.

Sin embargo, en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora se presentan diversas problemáticas, debido a la manera como se ha venido enseñando el lenguaje, ya que ha sido tomado desde una perspectiva mecánica y gramatical y no desde su función social y cultural. Lo anterior se debe, entre otras cosas, a que los docentes han centrado el trabajo en un contexto aislado a la situación real de comunicación, tal como afirman diferentes autores (Silvestri, 2001; Cisneros, 2007; Martínez, 1991, 2004, 2005 y Rincón, 2009, 2011), generando en los estudiantes apatía y bajo interés. En este sentido, y de acuerdo con Pérez (2003), el no reconocer los diferentes tipos de textos, las intenciones de la comunicación, la dificultad para identificar los contenidos de distintos textos y las dificultades en la lectura crítica, son las principales problemáticas en el proceso lector que se pueden identificar en los estudiantes colombianos.

Desde esta perspectiva, se debe orientar a los estudiantes para que lean correctamente, de forma comprensiva, reflexiva e interpretativa, puesto que el dominio de la lectura y su comprensión es un aspecto imprescindible para actuar con autonomía y desarrollar la capacidad crítica frente a cualquier texto escrito. Por consiguiente, la comprensión lectora hace parte fundamental del proceso educativo de los individuos. De esto se desprende que las personas que desarrollan una adecuada comprensión lectora pueden interpretar de manera más eficiente y eficaz los conocimientos propuestos en las diferentes disciplinas y, a su vez, acercarse a una cosmovisión real del mundo que les rodea (Golder, 1992)

En concordancia con lo planteado, el presente proyecto de investigación centra su interés en el problema de la comprensión lectora de los textos argumentativos, reconociendo, de manera previa, las dificultades en la competencia lectora de los estudiantes y, como antes se anotó, el desconocimiento de esta tipología textual, tal como se evidenció en la investigación realizada por Caballero (2008), en su investigación *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado educación básica primaria*, en la cual se llegó a la conclusión que la comprensión y la producción de textos argumentativos se debe desarrollar desde la escuela primaria, estableciendo esta didáctica enfocada en la posibilidad de interactuar desde edades tempranas con textos argumentativos, ya que esto ayuda a mejorar de manera significativa esta tipología textual, allanando las dificultades mencionadas desde los primeros años de escolaridad.

Con relación a esta situación, el Macro-proyecto de Lenguaje, de la Maestría en Educación, de la Universidad Tecnológica de Pereira, aborda múltiples aspectos investigativos relacionados con la comprensión lectora, su enseñanza y sus dificultades, con el fin de proporcionar elementos para el mejoramiento de la didáctica de la lengua castellana en sus más variados aspectos. Dichos elementos, parten del supuesto que, para comprender discursos elaborados, en y para comunidades diferentes a las nativas, es necesario reconocer que el lenguaje es tan variado como diversas son las formas culturales y comunicativas de los grupos humanos. Según lo planteado por Cassany (2006), los conocimientos necesarios para poder interpretar estos discursos no se refieren solo a las formas de vida propias de la comunidad o a los referentes socioculturales particulares, sino que abarcan cuestiones más sutiles relacionadas con las prácticas de comunicación, como el uso de la ironía y las funciones que desarrollan los textos en cada contexto particular o, incluso, las formas retóricas o los estilos de argumentación.

Vale la pena decir, que la competencia argumentativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje del lenguaje, es la que presenta más dificultades hoy día, esto se debe a que los docentes generalmente se enfocan en la tipología textual narrativa y pasan por alto la importancia que la argumentación tiene en la vida de cada individuo, no solo en la escuela, sino también en el mundo de la vida. Por esta y otras razones, al llegar a la universidad, los jóvenes se enfrentan a un obstáculo cognitivo de gran dimensión, porque solo en la secundaria, específicamente en la media, y de manera muy incipiente, los estudiantes entran en contacto con el texto argumentativo (Sosa & Arango, 2008). Tanto en la escuela primaria como en el bachillerato, la priorización del estudio del texto narrativo, ha incidido de manera negativa en el desarrollo de la competencia argumentativa, tanto en el plano oral como en el plano escrito.

Una posible solución a esta situación, es que la educación se enfoque en una enseñanza de la lectura y la escritura que tenga en cuenta la situación comunicativa, es decir, en las situaciones del contexto y de la vida real que motivan a las personas a leer y escribir, teniendo en cuenta las distintas formas de avanzar que tienen los estudiantes en estos procesos, así como también, las relaciones que lectores y escritores sostienen entre sí respecto de los textos. Por consiguiente, afirmar que el objeto de enseñanza se construye tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura supone, entonces, enseñar a los estudiantes a leer y escribir sin olvidar lo que sucede a su alrededor, tal como lo afirman Antúnez & Aranguren (2002), de aquí la importancia de considerar que, en el proceso de lectura y escritura, acercarse a un texto tiene que significar para los estudiantes, leer el mundo de nuevo, al derecho y al revés, descubrir lo aparente y lo esencial de los fenómenos con miras a elaborar una nueva visión de la realidad; es decir, encontrarse con otras significaciones que junto a las que posee conforman una esencia única y trascendente (2006).

En síntesis, se debe entender que la comprensión de textos argumentativos requiere de un trabajo arduo y continuo, teniendo en cuenta que la enseñanza del lenguaje y la literatura es el eje principal de todas las áreas del conocimiento. Además, en la medida que los docentes reconozcan la importancia y trascendencia de este trabajo educativo, los procesos de enseñanza y aprendizaje tendrán mejores resultados positivos. Con referencia a lo anterior, Garzón (2012), en su investigación, *Incidencia de una secuencia didáctica de trabajo colaborativo con apoyo de tic para el desarrollo de la argumentación en estudiantes del programa ciencias del deporte y la recreación de la Universidad tecnológica de Pereira*, manifiesta que el desconocimiento de los docentes de la producción textual argumentativa es un aspecto que incide en el desempeño de los estudiantes que ingresan a la universidad, situación que se refleja, generalmente, producción de ensayos.

De igual manera, hay que reconocer que una de las soluciones a esta dificultad consiste en la adecuada formación de los docentes en cuanto a los conocimientos y habilidades de la comprensión lectora, además, de utilizar otras estrategias en el aula, con el fin de que sus procesos de enseñanza y aprendizaje, sean orientados a promover estudiantes lectores, reflexivos y críticos. Como respuesta a esta problemática, el MEN (2016), implementó el Programa “Becas para la excelencia docente”, con el fin de fortalecer la educación en Colombia partiendo desde el docente, quien es considerado en este programa el eje fundamental del proceso educativo. El desarrollo de este programa empieza a arrojar importantes resultados entre los que se puede mencionar, los procesos de investigación adelantados por los maestros en sus propios espacios, estas investigaciones no solo dan cuenta de los procesos de lectura y escritura, sino también de las formas de análisis e interpretación y los de procesos que se pueden llevar a cabo para mejorarlas.

En relación con la búsqueda de nuevas formas de enseñar la lengua castellana y, específicamente, la comprensión del texto argumentativo, vale la pena registrar la investigación realizada por Guerra & Pinzón (2014), titulada “*Implementación de una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo, para el mejoramiento de la comprensión de textos argumentativos, en estudiantes de educación básica secundaria*”. Como puede deducirse, el objetivo de este trabajo era determinar la incidencia de una secuencia didáctica, desde una perspectiva discursiva-interactiva, en la comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grado octavo. Los resultados de esta investigación permitieron demostrar que dicha implementación si mejora los procesos de comprensión de esta tipología textual, ya que los estudiantes obtuvieron cambios favorables en esta competencia.

En consecuencia, se puede decir que un trabajo con secuencias didácticas, acompañado del reconocimiento sobre la forma de organización superestructural (FOS) del texto argumentativo, son factores que permiten mejorar la comprensión de esta tipología textual por parte de los estudiantes, y que este proceso se ve mejorado notablemente en los niveles superiores del bachillerato y en la universidad, si se inicia desde los primeros años de escolaridad. Tal como lo afirman, Arnoux, Nogueira & Silvestri, (2002) “una pedagogía de la lectura y la escritura en el nivel superior debe atender particularmente a su enseñanza implementando actividades sistemáticas de reconocimiento y producción”.

En este orden de ideas, se hace evidente la necesidad de plantear nuevas investigaciones que den cuenta de formas alternativas de aproximarse a la comprensión lectora de textos argumentativos, así como de dar cuenta del propósito del macroproyecto de la Línea de Lenguaje, de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. De allí que la pregunta de investigación que se formuló fue: ¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica

de enfoque sociocultural, en la comprensión lectora de textos argumentativos, en estudiantes del grado once, de la Institución Educativa Sor María Juliana, de la Ciudad de Cartago? Y ¿Qué reflexiones surgen respecto de las prácticas de enseñanza del lenguaje que hizo la docente investigadora, durante la implementación de la secuencia didáctica?

Por lo tanto, el presente proyecto de investigación titulado *El papel de la opinión en la comprensión del texto argumentativo: Una secuencia didáctica, de enfoque sociocultural, orientada al mejoramiento de la comprensión de textos argumentativos, con estudiantes de grado once*, tuvo como objetivo general: Determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque socio-cultural, en la comprensión lectora, de textos argumentativos, de los estudiantes del grado once, de la Institución Educativa Sor María Juliana, de Cartago, Valle, y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje realizadas por la docente investigadora en el desarrollo de la secuencia didáctica.

De igual manera, los objetivos específicos de la investigación fueron: a) Evaluar los niveles de comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del grado once, b) Diseñar una secuencia didáctica de enfoque socio-cultural, c) Implementar la secuencia didáctica e interpretar las reflexiones que la docente investigadora realizó, en el proceso de desarrollo de la secuencia didáctica, d) Evaluar los niveles de comprensión de textos argumentativos después de la implementación la secuencia didáctica y e) Contrastar los resultados del Pre-test con los resultados del Pos-test. El alcance de dichos objetivos se realiza en el marco de un desconocimiento casi total de la tipología textual por parte de los estudiantes lo que explica, sin duda, los bajos resultados en el componente de lectura crítica de las pruebas SABER (2014).

Por dichas razones, este trabajo no solo se propone desarrollar estrategias para la enseñanza de la comprensión del texto argumentativo, sino también que los estudiantes

adquieran y mejoren sus habilidades comunicativas. Además, como se ha demostrado en las diversas investigaciones presentadas anteriormente, este tipo de texto ha alcanzado actualmente en el ámbito académico un puesto privilegiado, que amerita su amplio reconocimiento. La argumentación constituye uno de los mayores logros para los futuros profesionales, debido a que esta competencia les permitirá ser reflexivos y críticos frente a los hechos sociales y a los diferentes enfoques y teorías científicas. Finalmente, el presente informe de investigación consta de cuatro capítulos: Presentación, marco teórico, marco metodológico y análisis de la información.

2. Marco Teórico

En este capítulo, se reúne toda la información teórica y conceptual que permitió la elaboración y el diseño metodológico de esta investigación, el espacio en que se establecen los referentes teóricos y los diferentes conceptos que dan sustento epistemológico y teórico al trabajo realizado. Es así, como la información recopilada en este marco teórico permitió tener un conocimiento profundo de la teoría que le da significado a este proyecto, ya que es a partir de las teorías existentes sobre el objeto de estudio, desde donde se pueden generar nuevos conocimientos.

Para ello, se define la lengua desde su función social y cognitiva, se presenta el lenguaje escrito y las más importantes concepciones de escritura, se describen algunos de los modelos y enfoques para la enseñanza de la comprensión lectora, se conceptualiza el tipo de texto trabajado con los estudiantes (texto argumentativo- artículo de opinión) desde un enfoque sociocultural, se aborda la secuencia didáctica, teniendo en cuenta cada una de sus fases y, finalmente, se hace alusión a la reflexión sobre las prácticas educativas, realizadas por la docente investigadora en la secuencia didáctica.

Este proyecto, que se enfocó en el mejoramiento de la comprensión lectora de textos argumentativos, se valió de conceptos teóricos de diversos autores expertos en la misma, para ponerlos al servicio de su enseñanza en un contexto educativo del nivel medio vocacional.

2.1 El lenguaje como práctica social

El ser humano empieza a relacionarse con su entorno a partir del lenguaje, ya sea corporal, oral o escrito. Es gracias a él que se da una comunicación y una interacción, de ese ser, con su cultura. El niño en sus primeros años de vida se comunica con los demás con gestos y

movimientos que realiza con su cuerpo y, a medida que pasa el tiempo, adquiere nuevas destrezas y habilidades para comunicarse, sin dejar a un lado su lenguaje corporal. Más adelante, en la escuela, fundamentará todas esas exploraciones y pasará a manejar un lenguaje escrito el cual permitirá que ese mundo del niño se amplíe cada vez más. De acuerdo con lo anterior, es que se debe priorizar la enseñanza del lenguaje en todos los niveles, como una forma de hacer ciudadanos más cultos, informados y preparados en las distintas ramas del saber.

Por lo tanto, de acuerdo al enfoque de esta investigación, el lenguaje es considerado como un hecho social que se desarrolla a través de las interacciones dentro de una comunidad, al respecto Vygotsky (1977), considera que, para adquirir el lenguaje, el niño se debe exponer a las palabras y a una serie de actividades totalmente independientes del pensamiento y del lenguaje mismo. Por consiguiente, más allá de su función social, el lenguaje cumple una función muy importante para la adquisición de conocimientos, ya que ayuda en el progreso de la inteligencia, permitiéndole a cada individuo la posibilidad de desarrollar todas sus necesidades comunicativas en diferentes contextos, es decir, que es un proceso interactivo entre el conocimiento y la cultura.

En este mismo sentido, Cassany (2000) menciona que cada uso del lenguaje es diferente, dado que es un producto elaborado por cada persona, el cual luego es usado para distintas cosas y en diferentes contextos, lo anterior se debe a que cada palabra se adquiere de acuerdo al contexto. Por lo tanto, para que haya una producción, se debe dar antes una construcción. Finalmente, este autor concluye que el lenguaje es social, porque se origina a través de la construcción cultural.

Asimismo, en la vida del ser humano existen muchos factores importantes que contribuyen a que los niños y jóvenes se desarrollen desde una perspectiva integral en los niveles social, personal y educativo. En lo que tiene que ver con el factor educativo, dos de los aspectos

que inciden con mayor preponderancia son la lectura y la escritura, las cuales, de acuerdo con lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional, “se convierten cada vez más en requisitos para la participación ciudadana y para el desarrollo de una sociedad democrática e igualitaria” (2011, p. 4). En el próximo apartado se explicará la importancia del lenguaje escrito para el aprendizaje en la escuela.

2.2 Lenguaje escrito

Según Vygotsky (1995), el desarrollo de la escritura es una función lingüística diferenciada del lenguaje oral, tanto en su estructura como en su funcionamiento, ya que:

- El acto de escribir implica una interpretación del habla interiorizada (completamente abstracto) (p.137)
- La escritura es también lenguaje sin interlocutor, dirigido a una persona ausente o imaginaria o a nadie en particular -una situación nueva y extraña para el niño (p. 136).

Por lo tanto, según lo planteado anteriormente, el niño debe hacer un análisis al momento de escribir, con el fin de que pueda comprender no solo el sonido de cada palabra sino también la estructura, de tal forma que pueda transcribirlas en símbolos convencionales.

De esta manera, es como los estudiantes aprenden a escribir en la interacción con sus pares, hablando con ellos, dando solución a diferentes retos cognitivos en cuanto al lenguaje, teniendo en cuenta que, en sus primeros años, prima la oralidad y esta, poco a poco, se puede convertir en un lenguaje escrito; sin embargo, Vygotsky (1995) advierte que la comprensión del sistema escrito es un asunto de la mente y no de la mano.

A propósito del lenguaje escrito, Tolchinsky (1996), señala que no hay posibilidad de estudiar lo oral sin transcribir y que, además, la palabra y la oración no son unidades de lengua oral, ya que han sido retomadas por el educador en el aula, cuando se propone a enseñar a escribir. Igualmente, piensa que los niños diferencian distintos tipos de texto en una edad muy temprana y tienen expectativas muy fuertes sobre el lenguaje de los libros. Por lo tanto, en los procesos de aprendizaje de la escritura, no se puede privar al niño de buscar modelos, por el contrario, piensa esta autora, que hay que actualizarlos y confrontarlos. La apropiación y el manejo de la intertextualidad discursiva por parte del maestro se convierte en un recurso vital para la enseñanza y el aprendizaje de la competencia escritural, debido a que fomenta la producción de textos que se ajustan a los intereses de los niños. En síntesis, la escritura debe ser vista como objeto de reflexión, como un instrumento de comunicación y una herramienta de aprendizaje que dé sentido a su enseñanza en todas las asignaturas comprendidas en el currículo escolar.

Sobre esta misma temática, pero desde otra perspectiva, Jolibert (1998), piensa que el lenguaje es, más allá que una puesta en el papel de la lengua oral, según esta autora, este es un instrumento que permite la comunicación del pensamiento. De hecho, la manera prematura como se adquiere la lengua oral, en cierta manera, le plantea al niño limitaciones que son superadas por el lenguaje escrito. Es de anotarse, que el aprendizaje de esta competencia no es exclusivo del entorno escolar, ya que este comienza a tomar forma en las relaciones que los niños, desde tempranas edades, establecen con los demás y la cultura. En este mismo sentido, Cassany (2003) sostiene que la investigación sociocultural sobre la práctica del lenguaje entiende que la lectura y la escritura son “construcciones sociales, actividades socialmente definidas” (Ferreiro, 2001, p.

41, (citada en Cassany, 2003), que varían a lo largo de la historia, la geografía y la actividad humana (Di Stefano y Pereira, 1997,p.1, (citado en Cassany, 2003).

Un paso más adelante en esta temática lo dan Pérez y Roa (2010), quienes plantean que “escribir es producir ideas propias y estar en condición de registrarlas a través de algún sistema de notación” (p.32). Cabe entender que, a través del lenguaje escrito, el niño empieza a relacionarse más con la cultura y con la literatura, en la medida en que va entablando contacto con las personas que conforman un nuevo ambiente familiar como lo es la escuela; es decir, que el lenguaje hace parte de las prácticas culturales.

Según Delia Lerner,

Leer y escribir son palabras familiares para todos los educadores, palabras que han marcado y siguen marcando una función esencial —quizá la función esencial— de la escolaridad obligatoria. Redefinir el sentido de esta función —y explicitar, por lo tanto, el significado que puede atribuirse hoy a esos términos tan arraigados en la institución escolar— es una tarea ineludible. (2001, p. 25).

En este sentido, se puede decir que el Lenguaje Escrito se considera como la adquisición de una habilidad cognitiva que el niño obtiene a medida que va acumulando su experiencia social, y surge de acuerdo a la necesidad que se le presenta en determinadas situaciones. Por lo tanto, es importante que los docentes reflexionen acerca de sus maneras de enfocar la enseñanza de la lectura y la escritura. Parte de esa reflexión debe abarcar no solo la elección de materiales que apoyen estas concepciones, sino también la didáctica en el proceso que tiene relación con el aprendizaje de la lectura y la escritura.

A propósito, afirma Reyes (Citada por El Ministerio de Educación Nacional 2013):

El reto fundamental de un maestro es el de acompañar a sus alumnos en esa tarea, creando, a la vez, un clima de introspección y unas condiciones de diálogo para que, alrededor de cada texto, puedan tejerse las voces, las experiencias y las particularidades de cada niño, de cada niña, de cada joven de carne y hueso, con su nombre y con su historia. (p.69).

Y más adelante agrega

Un maestro de literatura, por encima de todo, es como aquellos contadores que evocamos al comienzo, una voz que cuenta; una mano que inventa palacios y arquitecturas imposibles, que abre puertas prohibidas y que traza caminos entre el alma de los libros y el alma de los lectores. Y para hacer su trabajo, no debe olvidar que, más allá de maestro, es también un ser humano, con zonas de luz y sombra; con una vida secreta y una casa de palabras que tiene su propia historia. (2013, p. 69).

2.3 Comprensión

En la educación actual, algunas instituciones en los niveles iniciales de escolarización enfocan la enseñanza de la lectura dándole prioridad a las relaciones entre las letras y los sonidos, a los nombres de las letras e, inclusive, a ciertos rasgos ortográficos. Esto, a todas luces, como diría Ferreiro (1982), son prácticas que no están orientadas a trabajar un adecuado proceso de comprensión de lectura, ya que olvidan dar respuesta a las preguntas cómo y por qué las personas aprenden una lengua y no ponen el aprendizaje de la lectura en un contexto desde el cual se puedan evidenciar las transformaciones del proceso.

De acuerdo con lo anterior, se requiere, entonces, que los docentes adquieran nuevas destrezas para conseguir que el proceso de enseñanza y aprendizaje logre ser más efectivo y pertinente con las exigencias que el mundo de hoy plantea. En este sentido, Solé (2002) sostiene al respecto:

Conseguir que los alumnos aprendan a leer correctamente es uno de los múltiples retos que la escuela debe afrontar. Es lógico que sea así, puesto que la adquisición de la lectura es imprescindible para moverse con autonomía en las sociedades letradas, y provoca una situación de desventaja profunda en las personas que no lograron ese aprendizaje. (P. 32).

Teniendo en cuenta lo antes dicho, las investigaciones llevadas a cabo por Rockwell (1982), Collins y Smith (1980) y Solé (1987), revelan que tanto los conceptos de los docentes sobre lo que es aprender a leer, como las actividades que se llevan a cabo en las aulas no incluyen aspectos relacionados con la comprensión lectora, esto demuestra la desarticulación que existe entre la lectura de un texto y su comprensión.

A continuación, se presentan los modelos de comprensión lectora, haciendo énfasis en el modelo sociocultural que es el que tiene afinidad con la presente investigación.

2.3.1 Modelos de comprensión.

La actividad lectora, también llamada procesamiento de la información, se ha tratado de explicar a partir de tres tipos de modelos que literalmente son: Los primarios, superficiales o ascendentes; los secundarios, profundos o descendentes y modelos los interactivos Navalón, Ato, y Rabadán (1989). Los modelos primarios, centran su atención en los procesos perceptivos dejando a un lado los procesos cognitivos superiores; los modelos secundarios, recuperan los

procesos superiores y dan relevancia a los conocimientos previos del lector; los interactivos, defienden la idea de una interacción entre los procesos primarios y secundarios que tiene lugar en la lectura y en la comprensión de los textos impresos.

2.3.1.1. La comprensión lectora como proceso cognitivo.

Para los defensores de este modelo (N. Smith, 1963; M. Jenkinson, 1976; Strang, 1978), la comprensión consiste en un proceso de interacción entre el texto y el lector que se pueden manifestar en tres niveles distintos: El nivel literal, en donde el lector reconoce las palabras claves del texto, es decir, identifica el significado explícito; el nivel inferencial, que se da cuando el lector establece relaciones que van más allá de lo leído, explica el texto más ampliamente, agrega informaciones y experiencias anteriores y relaciona lo leído con los conocimientos previos, formulando hipótesis y nuevas ideas; el crítico, que es considerado el ideal, puesto que en él, el lector es capaz de emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, planteando sus propios argumentos.

2.3.1.2 La comprensión lectora como proceso psicolingüístico.

Apoyada en la idea de que la lectura es una extensión del desarrollo natural del lenguaje, esta perspectiva considera que es a partir de la aplicación de las reglas de la gramática generativa transformacional que se puede llevar a cabo una adecuada comprensión del texto, de acuerdo con esto, a cada oración corresponde un análisis gramatical. Para Chomsky (1995) y su defensa de los principios de la sintaxis, existen tres principios que posibilitan la lectura y la comprensión: La estructura superficial (aspecto físico de la comunicación), la estructura profunda (el significado) y las reglas transformacionales (la sintaxis).

2.3.1.3. Modelo de K. Goodman (1970).

Goodman plantea que los buenos lectores, al interpretar el significado de un texto se valen de los conocimientos previos sintácticos y semánticos que posean, es decir, que los detalles gráficos y las claves los utilizarían después.

2.3.1.4 Modelo de F. Smith (1971). *(Citado por (Hilda E. Quintana, Ph. D. 2008)*

Desde esta perspectiva teórica, la forma como se percibe el mundo es la fuente de toda comprensión. Únicamente se le puede dar sentido al mundo, en términos del sistema de categorías de lo que ya se conoce y sólo hay una manera de resumir todo lo que es necesario aprender para convertirse en un lector hábil: usar la información no visual de manera eficiente cuando se atiende a lo impreso.

2.3.1.5 Modelo de R. Rudel y H. Singer (1970).

En este modelo se distinguen cuatro componentes: El primero, el sistema lingüístico; el segundo, el sistema afectivo que está formado por los valores y los intereses del lector; el tercero, el sistema cognitivo que, en relación con el anterior, influye en la organización de los procesos de descodificación, elaboración y recodificación de la información y, finalmente, el sistema de feed back contextual, que sirve para que el lector valore la adecuación de sus operaciones en la captación del mensaje escrito.

2.3.1.6 Modelo de comprensión lectora como conjunto de habilidades específicas.

Se fundamenta en la identificación de las capacidades mentales relativamente independientes que se dan en una lectura funcional. B. Sánchez (1974), distingue tres

habilidades básicas: La interpretación (formarse una opinión, sacar la idea central, extraer conclusiones); la organización (establecer secuencias en el texto, resumir, generalizar) y la valoración (identificar relaciones causales, diferenciar lo verdadero de lo falso, captar el sentido de los argumentos del autor).

2.3.1.7 Modelos de procesamiento ascendente o bottom up Gough (1971).

Este modelo se basa en el procesamiento de la lectura iniciando desde el fragmento más mínimo de la lingüística (las letras y los conjuntos de estas), es decir que va aumentando hasta llegar al texto completo. Posee este nombre, porque le facilita al lector la comprensión total del texto.

2.3.1.8 Modelos de procesamiento descendente o Top Down, Smith (1983). *(Citado por Hilda E. Quintana, Ph. D. 2008)*

Este enfoque inicia su proceso primero con la búsqueda de palabras o frases globales para después ejecutar un análisis de los elementos que la componen, agrega, además, que la lectura no solo depende del texto y su decodificación, sino que también tiene en cuenta las experiencias previas de las personas al leer. Se considera descendente porque, a partir de suposiciones o anticipaciones previas, el texto se procesa para su verificación. De acuerdo con este modelo, aprender a leer implicaría, no tanto la adquisición secuencial de una serie de respuestas discriminativas, sino el aprendizaje y el empleo de los conocimientos sintácticos y semánticos previos para anticipar el texto y su significado.

2.3.1.9 Modelos de procesamiento interactivo, F. Cabrera, T. Donoso y M. Marín (1994).

La contribución fundamental en este modelo, consiste en dos procesos simultáneos, lo que el lector ve en el texto y lo que él mismo aporta. Por lo tanto, entiende el proceso como un conjunto de operaciones que se dan en paralelo, condicionándose mutuamente entre ellas. Se trata de un modelo centrado básicamente en el texto, en el que la comprensión del discurso escrito es entendida como un proceso lineal que consiste en extraer los significados en una dirección que va del texto al lector.

2.4 Modelo sociocultural

De acuerdo a lo planteado anteriormente, y teniendo en cuenta una nueva perspectiva para explicar la comprensión lectora, se presenta este modelo que pone mayor énfasis en los aprendizajes y aportes que el sujeto adquiere del contexto, los cuales son la base para determinar en gran medida la comprensión lectora. Este modelo es, precisamente, el que se implementó en la investigación, teniendo en cuenta las tres dimensiones que en él se tienen presente: Las líneas, entre líneas y detrás de las líneas (Cassany 2000).

Este enfoque, da cuenta de la lectura contemporánea y es una perspectiva que observa las comunidades humanas e intenta entenderlas de una manera global. Desde él se propone que la principal característica de la lectura es su diversidad, puesto que cada día todos leen de maneras distintas, leen objetos distintos, para conseguir cosas distintas, en pocas palabras, el modelo sociocultural tiene un enfoque etnográfico. En síntesis, el enfoque sociocultural del lenguaje entiende que la lectura y la escritura son “construcciones sociales, actividades socialmente

definidas” (Ferreiro, 2001, p.41 (citada por Cassany 2006), que varían a lo largo de la historia, la geografía y la actividad humana (Di Stefano y Pereira, 1997 (citado por Cassany 2006). En este sentido, para comprender la importancia del componente sociocultural en la lectura, es importante distinguir tres concepciones de la comprensión lectora que Cassany (2000) considera como los procedimientos pertinentes para obtener el significado. En realidad, ellas no se consideran tres formas de leer sino tres concepciones sobre la lectura:

2.4.1 La concepción lingüística.

Su objeto de enseñanza es el código escrito, el significado de lo que se transfiere en el momento de la comunicación (lo que se dice y lo que se lee), permite codificar y decodificar, todo esto en estrecha relación con las comunidades léxicas, sintácticas y semánticas. El contenido del texto surge de la suma del significado de todos sus vocablos y oraciones. Así, el significado es único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de lectura. Es decir, que diferentes lectores deberán obtener un mismo significado; una misma persona que lea el escrito en momentos y lugares diversos también debería obtener el mismo significado, puesto que este depende de las acepciones que el diccionario atribuye a las palabras, y estas no se modifican fácilmente. De acuerdo con esta concepción, aprender a leer es una cuestión lingüística, es decir, que consiste en aprender las unidades léxicas de un idioma y las reglas que regulan su combinación, sean de nivel oracional o discursivo. Se trata de una mirada de corte positivista simple (Cassany, 2006).

2.4.2 Concepción psicolingüística.

El significado del texto no se encuentra en las palabras, sino que se ubica en la mente del lector. Se transforma a partir de los conocimientos previos y varía según el individuo y la circunstancia. Por consiguiente, cada lector comprenderá de manera diversa o parcialmente diversa, de acuerdo a la experiencia del mundo y los conocimientos acumulados. Una misma persona puede obtener, de un mismo texto, diferentes significados, si lo lee en diferentes circunstancias en las que cambie su conocimiento previo. En definitiva, según la concepción psicolingüística, leer no sólo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma, sino que también requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas verificar o reformular, entre otras. El significado es como un edificio que debe construirse; el texto y el conocimiento previo son los ladrillos y los procesos cognitivos, las herramientas de albañilería (Cassany 2006).

2.4.3 Concepción sociocultural.

Teniendo en cuenta, que el significado se construye no solo en la mente del lector y que las palabras del discurso aportan una parte importante del mismo, para Cassany (2006) la concepción sociocultural pone énfasis en otros puntos:

- Todo posee un origen social, tanto el significado de las palabras como los conocimientos previos que aporta el lector.

- Cada discurso posee una intención comunicativa, no surge de la nada.

Siempre hay alguien detrás, es decir, que cada discurso refleja los puntos de vista y la visión del mundo de quien lo escribe.

- El lector, discurso y autor, no se deben considerar elementos aislados, ya que son piezas de un entramado más complejo, con normas y tradiciones fijadas. Cada acto de lectura es una práctica que incluye varios elementos. Por lo tanto, cada comunidad usa el discurso según su identidad e historia, que son aspectos propios e irrepetibles de cada grupo humano.

En resumen, para la orientación sociocultural, leer no es solo un proceso en el que se apliquen criterios mentales, es también una práctica social y cultural incluida particularmente en una comunidad, donde se tiene en cuenta su historia, tradición, hábitos y prácticas comunicativas especiales. Por lo tanto, aprender a leer requiere del reconocimiento de todas estas particularidades propias de cada comunidad. No basta con saber descodificar las palabras o con poder hacer las inferencias necesarias, hay que conocer la estructura de cada género textual en cada disciplina, saber cómo lo utilizan el autor y los lectores, qué funciones desarrolla, cómo se presenta el autor en la prosa, qué conocimientos deben decirse y cuáles deben presuponerse, cómo se citan las referencias bibliográficas, etc. (Cassany, 2006).

Finalmente, la comprensión lectora desde el enfoque sociocultural distingue tres planos:

- ✓ Comprender las líneas, que se refiere a comprender el significado literal, la suma del significado semántico de todas las palabras.

✓ Comprender entre líneas, que hace referencia a todo lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente: las inferencias, las presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos, etc.

✓ Comprender detrás de las líneas, que es la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación hacia donde apunta al autor.

2.4.4 Comprender la ideología.

La palabra ideología ha adquirido diferentes significados peyorativos, porque en el fondo se presupone que existen cosas que no poseen ideología y que lo bueno es precisamente lo que no tiene ideología. Hoy día, gracias al análisis crítico del discurso, a los estudios culturales y en parte, a causa de todo el proceso de globalización, es muy difícil encontrar información que no posea ideología, ya que todos los discursos de publicidad, políticos, artículos científicos o sentencias judiciales, posee ideología, porque fueron escritos por una persona o grupo de personas que viven en algún lugar del planeta, en alguna época de la historia y que en consecuencia tienen una determinada mirada sobre el mundo, un punto de vista determinado que no tienen otras personas.

Por lo tanto, Cassany (2006), utiliza la palabra ideología en un sentido mucho más técnico, mucho más amplio que lo coloquial. Para este autor, ideología no es solo ser de derecha o izquierda, es tener en cuenta el punto de vista que tienen los demás sobre autoridad, paz, guerra, etc. En definitiva, el punto de vista, la mirada, el imaginario, los valores, las representaciones que cada uno tienen sobre el mundo es la ideología. En este sentido, para comprender la ideología, hay que conocer muchos datos sobre la cultural general y política del autor que se lee, solo así se comprende el sarcasmo, la ironía, las voces ocultas, etc.

A continuación, se presentan de manera literal las veintidós técnicas que Cassany (2006, p.116) plantea para fomentar la comprensión crítica, estas técnicas son formuladas en forma de preguntas, metáforas e instrucciones.

2.4.5 Veintidós técnicas

- **El mundo del autor**
 1. Identifica el propósito
 2. Descubre las conexiones
 3. Retrata el autor
 4. Describe su idiolecto
 5. Recrea la subjetividad
 6. Decreta posicionamientos
 7. Descubre lo oculto
 8. Dibuja el <<mapa sociocultural>>

- **El género discursivo**
 9. Identifica el género y descríbelo
 10. Enumera a los contrincantes
 11. Haz un listado de voces
 12. Analiza las voces incorporadas
 13. Lee los nombres propios
 14. Verifica la solidez y la fuerza
 15. Halla las palabras disfrazadas

16. Analiza la jerarquía informativa

- **Las interpretaciones**

17. Define tus propósitos

18. Analiza la sombra del lector

19. Acuerdos y desacuerdos

20. Imagina que eres...

21. En resumen...

22. Medita tus reacciones. (p.116)

2.4.6 La literacidad.

El concepto "literacidad", traducido del inglés al español como *alfabetización*, hace referencia, según Cassany (2006), a la manera como en las actividades sociales o prácticas sociales las personas hacen uso de los textos. De esto se desprende que el término alfabetización es insuficiente para describir el fenómeno tratado, pues la literacidad da cuenta de aspectos mucho más profundos que van más allá de la lectura y la escritura. De acuerdo con esto, y tal como lo plantea este autor, la literacidad incluye:

- El código escrito: son todas las reglas lingüísticas de la escritura (ortografías, sintaxis, morfología y párrafos). (p.38).
- Los géneros discursivos: es la unidad básica de comunicación (carta, informe, soneto, etc), además incluye contenido y forma. (p.39).

- Los roles de autor y lector: las formas de cortesía que desempeñan los interlocutores. (p.39).
- Las formas de pensamiento: es el estilo retórico y el tipo de lógica. El estilo que tiene cada tipo de discurso. (p.39).
- La identidad y el estatus como individuo, colectivo y comunidad: el estatus, el poder, los valores, el reconocimiento que las personas y los grupos han adquirido a través del discurso escrito. (p.39).
- Los valores y las representaciones culturales: hace referencia a los rasgos y atributos de cualquier elemento de la realidad como: la religión, el deporte, ecología, política, etc. (p.39).

En el siguiente apartado se hablará del texto argumentativo, los modelos de argumentación y su estructura.

2. 5 El Texto Argumentativo

Este trabajo de investigación centra su interés en el texto argumentativo, especialmente en el artículo de opinión, ya que la argumentación es un aspecto fundamental de la convivencia humana que se materializa en las discusiones que se presentan en la familia, en el colegio y al compartir con los amigos. La argumentación, por otro lado, tiene como propósito convencer o persuadir a los demás para que modifiquen sus opiniones o actitudes. Según Perelman (1997),

toda argumentación se valdrá de instrumentos diferentes y utilizará métodos adecuados en el discurso, con el fin de manipular el público que lo escucha.

Al respecto, Van Dijk sugiere que:

La argumentación utiliza el lenguaje para justificar o refutar un punto de vista con el propósito de asegurar un acuerdo en las ideas, además que el estudio de la argumentación se centra típicamente en uno de dos objetos: en las interacciones en las que dos o más personas dirigen o en realización de argumentaciones tales como debates o discusiones, o en los textos como las conferencias o editoriales en los que una persona expone un razonamiento. (2000, p.305).

De acuerdo con este planteamiento, se puede decir que el propósito de la argumentación es defender una opinión, una idea o un hecho, el cual va ligado a un conjunto de razones que justifiquen la postura del ponente; por esto, la capacidad o habilidad para argumentar correctamente dependen de la manera de influir sobre el o los interlocutores.

En torno a esto, Ramírez Bravo afirma que:

La argumentación en cualquier situación de comunicación con alguna intención implica intentar modificar la actitud del interlocutor. La semiótica como una herramienta para el fortalecimiento de la argumentación, implica considerar los diversos códigos o formas de significación que ayudan a concretar la intención de persuadir o demostrar al otro la certeza o la falsedad de un acontecimiento determinado. (2008, p. 57-58)

En este sentido, todo aquel que argumenta siempre va a defender su postura, evidenciando de una manera clara y segura que está diciendo la verdad y, a su vez, busca incidir en el receptor para lograr que este asuma su postura o planteamiento. Por consiguiente, Martínez, sostiene que “la argumentación se basa en una situación de enunciación específica cuya

característica primordial en el marco de la dimensión dialógica, es la intersubjetividad. Sin embargo, la argumentación enfatiza aún más ese proceso intersubjetivo de convencimiento del otro". (2002, p.166).

En este orden de ideas, en una argumentación es necesario indagar para sustentar la afirmación; un buen argumento generalmente ofrece razones y pruebas de tal manera que otras personas puedan formarse sus propias opiniones al respecto del tema planteado. En tal sentido, se denomina argumentación a la exposición de razones que justifican una tesis, por ejemplo, una idea, un hecho, una conducta. Además, para que la argumentación sea válida y creíble esta debe realizarse con base a pruebas y razonamientos fundados.

2.6 Modelos de argumentación

El texto argumentativo actualmente ha ganado importancia en gran parte de los actos comunicativos. Sin duda, argumentar es exigir la propia identidad, manifestarse a la vida pública y revelar las propias convicciones de existencia a favor o en contra de un fenómeno, de ahí la importancia de conocer y comprender algunos modelos argumentativos, pues, al observar algunos esquemas argumentativos, se puede saber cuáles son las aportaciones de diversos autores en el uso de la argumentación, a través del lenguaje, estableciendo algunos elementos fundamentales que son de vital importancia para este trabajo.

2.6.1 Modelo Argumentativo de Van Dijk (1989).

Plantea que el objetivo del texto argumentativo es convencer, este autor, propone un modelo superestructural, el cual consiste en la descomposición del texto argumentativo más allá de las premisas y la conclusión, agrega, además, la justificación, las especificaciones de tiempo y lugar y las circunstancias en las que se produce la argumentación. Para él, lo que define un texto

argumentativo es la finalidad que tiene de convencer. Este autor, caracteriza en un texto argumentativo tres niveles de organización: la superestructura, la macroestructura y la microestructura.

2.6.2 Modelo Argumentativo de Toulmin (1958).

El modelo de Toulmin (citado por (Ramírez 2010) menciona que cualquier área del conocimiento o lugar abierto a la disertación y al debate pueden ser moderados con las normas de la argumentación. Por lo tanto, el saber está presente en todo tipo de discurso, es por eso que permite a través de un conjunto de relaciones una excelente argumentación.

Este autor, considera que un “argumento” posee una estructura compleja de datos que involucra un movimiento que parte de una evidencia (grounds) y llega al establecimiento de una aserción (tesis, causa). Por consiguiente, el paso de la evidencia a la afirmación (claim) es la principal prueba de que la línea argumental se ha realizado con efectividad. Este modelo está compuesto por los siguientes elementos:

2.6.3 Modelo argumentativo de Van Eemeren y Grootendorst (1978).

Esta teoría utiliza una excelente herramienta denominada la pragmadialéctica, la cual permite analizar y resolver situaciones que se presentan en la vida cotidiana de una manera razonable, a través de juicios lógicos, lingüísticos y comunicacionales. La teoría se basa en los siguientes aspectos: los puntos de vista positivos o negativos.

2.7 Técnicas argumentativas

El objeto principal de la teoría de la argumentación es el estudio de las estrategias argumentativas que permiten provocar o acrecentar la adhesión a la tesis que se presenta para su aprobación, las secuencias argumentativas que a continuación se presentan se destacan por ser estrategias discursivas que buscan movilizar los procesos cognitivos es por esta razón que Martínez (2002) plantea algunos tipos de secuencias argumentativas: la deducción, el razonamiento causal, la dialéctica, la inducción,

Por su parte, dentro de la misma temática, pero desde un enfoque distinto, Weston (1994) plantea una serie de claves de la argumentación indispensables en la educación como una guía práctica. Su finalidad es proporcionar a los estudiantes un fácil aprendizaje en la elaboración de argumentos, de tal manera que el interlocutor tenga la facilidad de defender sus puntos de vista en particular, es por eso que este autor considera pertinente utilizar los siguientes tipos de argumentos: mediante ejemplos, por analogía, de autoridad, acerca de las causas, deductivos

2.8 Procedimientos Organizativos

La metodología utilizada en este proceso es basada en la teoría de Martínez (2002), quien plantea que el texto que tiene como privilegio la argumentación, es un texto en el que se hacen aseveraciones (tesis) la cual sustenta o apoya una idea con la finalidad de convencer, persuadir o defender un punto de vista. Por otro lado, el texto posee la siguiente estructura: la tesis/opinión o punto de vista, los argumentos y la conclusión.

2.9 El Artículo de opinión

Los artículos de opinión ayudan a la formación de un lector crítico en la educación media, estos se articulan y apoyan en una lectura analítica, crítica y participativa, el artículo de opinión, permite, además, conocer y validar otros puntos de vista sobre diferentes temas de la realidad nacional. De acuerdo con lo anterior, Kaufman y Rodríguez (2001), afirman que el artículo de opinión posee comentarios, valoraciones y perspectivas sobre un tema de la actualidad que, por su alcance en el plano nacional o internacional, ya es considerado o debe ser instalado como objeto de debate.

Por otro lado, Barbero, (1999); Masterman, (1996); Kaplún, (1998) y Pérez, (2000); han resaltado la importancia de usar los medios de comunicación en la escuela de una forma crítica, y, más aun, con este tipo de género periodístico que posee una gran diversidad textual, ya que abarca temas muy variados como: Ciencia, política, economía, salud, entre otros. Por consiguiente, el artículo de opinión, aparte de emitir un juicio, es analítico, interpretativo, orientador y valorativo. Entra en el terreno de la opinión personal y en la interpretación, muchas veces subjetiva de las realidades (López, 2002).

En este orden de ideas, el artículo de opinión fue el texto que se eligió en este proyecto, puesto que permite formar lectores que construyan su propio punto de vista al momento de interpretar la sociedad actual, lo que los convierte en sujetos analíticos, participativos, reflexivos y críticos. Además, esto permite que los estudiantes comprendan la importancia de dar a conocer o defender sus opiniones, a través de argumentos sólidos y bien estructurados, sin necesidad de recurrir a la violencia. Al respecto, Núñez Ladeveze, sostiene que un buen columnista es aquel que es:

Ligero sin dejar de ser denso, ingenioso sin ser frívolo, culto sin mostrarse pedante, convincente sin ser dogmático, literario sin dejar de ser natural, dominar el tema sin tener que demostrarlo expresamente. (2012, p.23).

De igual manera, Mujica (2007), afirma que la principal finalidad del artículo de opinión es comunicar un mensaje basado en la verdad. Ese mismo propósito es su porqué más esencial, su razón de ser y fundamento. Es evidente que el artículo posee una estrecha relación con el modo de comunicar del autor (razón por la cual muchas veces se tacha de subjetivo), pero más que menguar su valor deja ver lo dinámica y versátil como puede ser expuesta esa verdad. De acuerdo a lo anterior, se evidencia la originalidad que posee cada artículo de opinión en relación con su autor.

Finalmente, Mujica (2007), en “Como escribir un artículo” considera que este tipo de texto es un arte, ya que permite plasmar el pensamiento del hombre en toda su expresión en diferentes temas. Por lo tanto, lleva consigo la libertad de opinión por parte del enunciador y además señala que tiene tres momentos a la hora de escribir: Antes (el autor invita a pensar en lo que va a decir), durante (es la planificación de las ideas, teniendo claridad en lo que se va a decir, a quién se va dirigido, dónde se va a publicar y el lenguaje utilizado) y después (el autor hace alusión a poner punto final).

En el siguiente apartado se abordará la intervención realizada a través de secuencia didáctica.

2.10 Secuencia didáctica

Con relación a la lectura crítica de artículos de opinión se logró construir una propuesta para alcanzar el propósito en esta investigación, a través de una Secuencia Didáctica (SD), ya que esta actividad permite generar estrategias en el proceso de enseñanza aprendizaje, entre una sucesión planificada de actividades, desarrolladas en un determinado periodo de tiempo. Según Ana Camps (1994), la SD es como una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales que se organizan para alcanzar algún aprendizaje.

Como señala Camps,

Para aprender a leer y escribir, los alumnos tienen que participar en actividades diversas de lectura y escritura, con finalidades, interlocutores y ámbitos de interacción diversos para aprender la complejidad de los usos escritos, tiene que haber actividades de enseñanza y aprendizaje que prevean que hay conocimientos específicos relacionados con las particularidades de los géneros escritos que habrá que aprender para que puedan ser aprendidos. (2003, p.74).

De igual manera, Pérez & Rincón afirman que, la secuencia didáctica es una serie de ejercicios estructurados y relacionados entre sí, planificados y organizados, con el objetivo de alcanzar algún aprendizaje, además agregan que, la secuencia generalmente aborda algunos proceso de lenguaje, ya sean de género o de alguna situación discursiva. (2009, p.20).

Camps (2003) plantea tres fases: preparación, producción y evaluación, en las que demuestra su interés particular en propuestas centradas en la producción textual. Por lo anterior, se retoma en esta investigación su concepto general de secuencia didáctica para aplicarlo al ámbito de la comprensión, ajustando las fases estructurales de la intervención, las cuales se definen para este caso así:

2.10.1 Primera fase, presentación.

Etapa en la que se busca la motivación de los estudiantes, despertando su interés con la indagación por sus conocimientos previos que tienen que ver con la temática a tratar. Incluye la búsqueda de conceptos que sirven de puente entre lo que se sabe y lo nuevo con el fin de hacer significativo el aprendizaje y la realización de contratos didácticos, lluvia de ideas y otras actividades pertinentes al inicio.

2.10.2 Segunda fase, desarrollo e intervención.

Se centra en la realización de actividades o ejercicios que se proponen a los estudiantes para que practiquen las distintas destrezas relacionadas con la comprensión de textos argumentativos, partiendo de las teorías existentes, en las que se evidencia el logro de los objetivos propuestos. Los ejercicios de esta fase se basan en la comprensión lectora de diferentes artículos de opinión, así como la puesta en práctica por parte de los estudiantes de los conocimientos aprendidos en las fases de esta secuencia, mediante la realización de diferentes actividades como: comprensión literal, identificación de las formas de organización estructural, indagación frente a lo leído, las inferencias textuales, reconocimiento de la ideología del autor y la intertextualidad del texto. Todos estos ejercicios brindan a los estudiantes la oportunidad de adquirir habilidades en la comprensión e interpretación de textos argumentativos.

2.10.3. Tercera fase, evaluación.

El propósito de esta fase es comprobar la interiorización de los conceptos trabajados durante la Secuencia Didáctica, al tiempo que el estudiante se hace consciente de su propio proceso de aprendizaje. Esta fase no es la última y en realidad no tiene un tiempo específico, ya que se realiza de manera continua a lo largo de toda la secuencia didáctica. Todas las actividades de esta fase son de aplicación de lo aprendido con base en el modelo sociocultural: Las líneas, tras las líneas y detrás de las líneas,

2.11 Práctica Reflexiva

En esta investigación, se aborda el análisis de las prácticas reflexivas desde la perspectiva de Perrenoud (2007), quien plantea que esta tiene como objetivo recuperar la razón práctica, es decir los saberes de la experiencia basada en un diálogo con lo real y la reflexión en la acción y sobre la acción. Por lo tanto, el docente como eje fundamental en este proceso, aborda la comprensión de sus prácticas reflexivas desde una concepción analítica y crítica, ya que le permite reflexionar más rápido sobre la acción para prever menos las hipótesis.

Ahora bien, es importante entender que las situaciones que se presentan en cada uno de los procesos de enseñanza y aprendizaje son únicas, por lo tanto, el maestro para solucionarlas debe apelar al conocimiento en la acción, porque debido a la complejidad que posee este proceso es que conlleva a la reflexión en y sobre la práctica. De igual manera, debe tener plena claridad de la diferencia entre el conocimiento en la acción (conjunto de conocimientos que se poseen al realizar una acción) de la reflexión en la acción (pensar en lo que se hace en medio de la acción).

De acuerdo con los planteamientos de Perrenoud, reflexionar antes, durante o después de la acción, solo se muestra de forma sencilla si consideramos que una acción o dura más que unos instantes, después de lo cual «se extingue», tal como se dice de una acción en el lenguaje jurídico. Cabe señalar que, estas tres facetas se complementan, ya que el docente no cesa de reflexionar, entra en una espiral donde revisa constantemente sus propósitos, evidencias y conocimientos, él mismo teoriza sobre su práctica, se plantea preguntas, intenta comprender sus fracasos, prevé una forma de actuar para la siguiente clase, delimita sus propósitos y explicita sus expectativas y sus métodos y procedimientos. Así, la práctica reflexiva exige una actitud y una identidad particulares (2007, p. 43).

Asimismo, Shön (1992), (Citado por (Perrenoud 2010), al referirse a la práctica reflexiva dice que: “la autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entiende sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción” (p.12). Es decir, que esta capacidad está en el interior del desarrollo permanente, de acuerdo a la propia experiencia, las competencias y los conocimientos profesionales de cada uno.

Por lo tanto, el desarrollar la capacidad de reflexionar con gran objetividad es un punto trascendental, donde habilidades como visualizar, analizar, criticar, organizar y orientar la práctica, van intrínsecas dirigidas a una nueva cultura de autoevaluación en una introspectiva que cuestionan el trabajo, permitiendo una retroalimentación al tener presentes las habilidades y se enfocan en las deficiencias, asumiendo la importancia de la actualización, es así que el análisis de la práctica ayuda para el cambio personal.

En conclusión, cuando el análisis de la práctica tiene como objetivo la transformación de las personas, de sus actitudes y de sus actos este exige de cada uno un verdadero trabajo sobre sí mismo, que exige tiempo y esfuerzo.

3. Marco metodológico

En el presente capítulo, se presenta el marco metodológico del proyecto, que se constituye en la guía del mismo y que orienta cada uno de los procedimientos realizados en él. Los elementos de los que va a dar cuenta este capítulo, en lo relacionado con la metodología de investigación implementada, son: tipo de investigación, diseño, enfoque, población, muestra, hipótesis, variables, instrumentos, operacionalización de la variable independiente, operacionalización de la variable dependiente, técnicas y procedimientos.

3.1 Tipo de investigación

Esta investigación se encuentra enmarcada en el paradigma cuantitativo en el cual, según lo planteado por Imbernón (2002), (citado por (Mejía y Flórez, 2012): “el investigador manipula deliberadamente las variables, siempre se produce una provocación del fenómeno por parte del investigador con la finalidad de observar y medir” (p. 32), desde esta perspectiva, los datos se manipulan intentando buscar las causas de los efectos, para una posible generalización o replica.

Pese a que es una investigación cuantitativa, durante la misma se realizará un proceso de análisis cualitativo de las prácticas educativas de enseñanza del lenguaje, realizadas por la docente investigadora, durante la implementación de la secuencia didáctica. Según lo afirmado por Perrenoud (2010), esta reflexión sobre las prácticas es de vital importancia porque da paso a la transformación y la innovación de dichas prácticas, así como también negociar y regular, por parte del maestro los cambios que de manera progresiva va realizando en su quehacer.

3.2 Diseño de investigación

El diseño de la investigación es Cuasi-experimental, debido a que la muestra no es seleccionada al azar, sino predeterminada por el investigador, sobre los grupos ya existentes. Además, es un diseño intragrupo de tipo Pre-Test - Pos-Test, pues la variable dependiente se mide en el mismo grupo en dos momentos:

El grupo se mide en dos momentos: antes de implementar la secuencia didáctica (Pre-Test) y después de su aplicación (pos-test). Estas mediciones fueron posteriormente contrastadas, para dar cuenta de la incidencia de dicha secuencia en la comprensión lectora de los estudiantes.

3.3 Población

El trabajo de investigación acoge como población a los seis grupos del grado once de la Institución Educativa Sor María Juliana, del sector oficial del municipio de Cartago Valle, en la cual se ofrece la educación desde el nivel escolar hasta el grado once. El número total de estudiantes es de 215, de los cuales 132 son hombres y 83 son mujeres. Los estratos a los que pertenece esta población corresponden al dos y tres, sin desconocer que un buen porcentaje de ellos (12%) corresponde al estrato uno; mientras que el 7% corresponde a estratos superiores al tres. Tres de los grupos realizan sus labores en la jornada de la mañana y los tres restantes en la jornada de la tarde.

La Institución Educativa Sor María Juliana (sede principal) cuenta con tres sedes: Lastenia Durán Vernaza, Sor María Anastasia y Rigoberto Orozco Cardona, en las cuales se ofrece una educación desde preescolar hasta quinto de primaria y en la sede principal el bachillerato.

Esta población no cuenta con estudiantes con limitaciones cognitivas especiales ni con limitaciones físicas como ceguera o sordera que les impidieran su participación en el proyecto.

En lo relacionado con las razas, se debe aclarar que solo un 3% corresponden a la etnia afrodescendiente. Por último, las edades de los estudiantes oscilan entre los 16 y los 18 años.

La Institución Educativa Sor María Juliana, cuenta con pocos recursos pedagógicos y tecnológicos, cuenta con una biblioteca medianamente dotada con material de consulta y textos de literatura variada, no hay juegos didácticos, posee pocos implementos deportivos, algunos salones están dotados de un televisor, solo hay dos video beam, los computadores son pocos para tanta población, lo que no permite el acceso de todas las áreas a las salas, por otro lado, no se cuenta con el servicio de internet, dificultando de esta manera la actualización académica de los estudiantes en este aspecto.

Por otro lado, la planta docente de La Institución Educativa está integrada en su mayoría por licenciados en todas las áreas y dos docentes con magister; los cuales tienen una vinculación de nombramiento oficial, nombramientos en periodo de prueba y nombramiento provisional.

3.3.1 Muestra.

Para la implementación de la secuencia didáctica, esto es, para la intervención y realización de la investigación, se tomó como muestra los estudiantes de grado once uno, de la jornada de la tarde, que cuenta con un total de 39 estudiantes, de los cuales participaron el 100% de los mismos. Dicha participación fue avalada por los padres de familia mediante un consentimiento informado (**anexo 1**) a través del cual los padres autorizaron la grabación de videos, el registro fotográfico y todas aquellas actividades que debieran realizarse durante el desarrollo de la secuencia didáctica.

3.4. Hipótesis

3.4.1 Hipótesis de trabajo.

La implementación de una secuencia didáctica, de enfoque sociocultural, mejorará la comprensión de textos argumentativos, de los estudiantes de grado once, de la institución Educativa Sor María Juliana, del municipio de Cartago Valle.

3.4.2 Hipótesis nula.

La implementación de una secuencia didáctica, de enfoque sociocultural, no mejorará la comprensión de textos argumentativos, de los estudiantes de grado once, de la institución Educativa Sor María Juliana, del municipio de Cartago Valle.

3.5 Variables

3.5.1 Variable independiente (Secuencia Didáctica).

En la presente investigación se concibe la Secuencia didáctica desde Camps (2003), quien la define como un ciclo de enseñanza y aprendizaje orientado hacia la realización de una tarea, para lo cual se diseñan unas actividades articuladas en un determinado periodo, con el propósito de lograr unos objetivos concretos. De otro lado, al terminar cada una de las clases de la secuencia didáctica, la docente investigadora registró en un diario de campo, sus reflexiones a propósito de las actividades realizadas. Estas reflexiones, fueron el insumo del componente cualitativo de la investigación.

3.5.1.1. Cuadro 1. Operacionalización de la variable independiente.

Operacionalización de la variable independiente: Secuencia Didáctica de enfoque sociocultural (ver anexo 2)	
ETAPAS	INDICADORES
<p>Preparación:</p> <p>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 producción; 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. Tienen lugar actividades muy variadas como lecturas, búsqueda de información, ejercicios, etc. 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>	<p>*Indagación de los conocimientos previos</p> <p>*Plantear objetivos específicos</p> <p>*Contexto comunicativo</p>
<p>Planificación:</p> <p>Es aquella en que los alumnos escriben el texto. Puede tener características muy diferentes, según el tipo de secuencia, de texto, de objetivos, etc. Se puede llevar a término individualmente, colectivamente o en grupo; puede ser de larga o de corta duración, etc. Durante la tarea, los escritores pueden utilizar el material elaborado durante la fase de preparación. La interacción oral con los compañeros y sobre todo con el maestro es el instrumento imprescindible para aprender a seguir procesos adecuados de producción escrita</p>	<p>Los estudiantes participan en el desarrollo de las siguientes actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> -lecturas individuales y compartidas. -comparaciones. -anticipaciones. -búsqueda del significado literal y global. -Identificación del tema central, tesis, argumentos y conclusión.

	Identificación de la intención e ideología del articulista.
	Reconocimiento de las analogías, controversias, falacias, diversidad de voces convocadas o silenciadas, posturas políticas del artículo.
	Evalua la fiabilidad y solidez de la información para asumir una postura reflexiva y crítica en contexto
Evaluación	*Evaluación metacognitiva
Debe basarse en primer lugar en la adquisición de los objetivos planteados, que son los criterios que habrán guiado la producción.	*Evaluación metalingüística
Es, por lo tanto, una evaluación formativa.	

3.5.1.2 Cuadro 2. Operacionalización de la variable dependiente.

La comprensión lectora de los textos argumentativos se asumió en esta investigación desde el enfoque sociocultural de Cassany (2006).

OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE DEPENDIENTE			
DIMENSIONES	INDICADORES	INDICES	
1. Leer Las líneas:	Reconocimiento del significado literal	4.6 - 5.0	Comprende claramente el significado literal y la suma del significado semántico de todas las palabras.
Se refiere estrictamente a la	(concepción lingüística)	3.6 - 4.5	Generalmente elige la acepción adecuada al contexto, de entre las que
		Alto	

<p>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. El significado es único, estable y objetivo, independiente del lector. Aprender a leer es aprender un léxico, las reglas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce el significado literal y la función de las palabras del texto • Remplaza una palabra del texto con el sinónimo adecuado • Extrae la información explícita del texto. • Identifica la idea principal de un párrafo. • Reconoce la función de los conectores en la cohesión y la coherencia. 	<p>3.0 - 3.5</p> <p>Básico</p> <hr/> <p>1.0 - 2.9</p> <p>Bajo</p>	<p>incluye el diccionario, y obtiene todos los semas pertinentes.</p> <hr/> <p>Logra identificar con dificultad el significado literal de las palabras que presenta el texto.</p> <hr/> <p>Ausencia en la comprensión del significado literal y la suma del significado semántico de todas las palabras.</p>
<p>2. Leer Entre líneas.</p> <p>En un grado más complejo, leer entre líneas se refiere a la capacidad de recuperar los implícitos convocados en el texto, que contribuyen de</p>	<p>Elaboración de inferencias (concepción psicolingüística)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica y reconoce el significado global del texto • Elabora inferencias a partir de la 	<p>4.6 - 5.0</p> <p>Superior</p> <hr/> <p>3.6 - 4.5</p> <p>Alto</p>	<p>Tiene claramente definido: El tema central, la información más importante y los conceptos básicos que desarrolla el autor (tesis, argumentos y conclusiones).</p> <hr/> <p>Define algunos aspectos relacionados con: El tema central, la información más importante y los conceptos básicos que desarrolla el autor (tesis, argumentos y conclusiones).</p>

<p>manera decisiva a elaborar su coherencia global y a construir el significado relevante del escrito. Es todo lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente.</p>	<p>información dada por el texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> Hace uso de sus conocimientos previos para comprender el texto 	<p>3.0 - 3.5 Básico</p>	<p>Presenta dificultades en la localización de: El tema central, la información más importante y los conceptos básicos que desarrolla el autor (tesis, argumentos y conclusiones).</p>
		<p>1.0 - 2.9 Bajo</p>	<p>No se evidencia la localización de: El tema central, la información más importante y los conceptos básicos que desarrolla el autor (tesis, argumentos y conclusiones).</p>
<p>3. Leer Detrás de las líneas.</p> <p>Para leer un artículo de opinión desde esta concepción se requiere: Identificar la intención e ideología del articulista; reconocer las analogías, controversias, falacias, diversidad de voces convocadas o silenciadas, posturas políticas; evaluar la fiabilidad y solidez de la información para asumir una postura reflexiva y crítica en contexto.</p>	<p>Propósito del autor (concepción sociocultural)</p> <ul style="list-style-type: none"> Atender a la autoría del artículo: identidad del autor, puntos de vista con referencia a lo que expresa, intenciones e intereses al escribir el artículo. Identificar la postura ideológica del autor, detectando sus principales argumentos, lo que dice, deja de decir, inclinaciones políticas y sociales. 	<p>4.6 - 5.0 Superior</p>	<p>Claramente identifica la intención e ideología del articulista; reconocer las analogías, controversias, falacias, diversidad de voces convocadas o silenciadas, posturas políticas; evaluar la fiabilidad y solidez de la información para asumir una postura reflexiva y crítica en contexto.</p>
		<p>3.6 - 4.5 Alto</p>	<p>Localiza varios de los aspectos relacionados con la intención e ideología del autor.</p>
		<p>3.0 - 3.5 Básico</p>	<p>Localiza algunos de los aspectos relacionados con la intención e ideología del autor.</p>
		<p>1.0 - 2.9 Bajo</p>	<p>No identifica claramente la intención e ideología del autor.</p>

3.6. Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

Los instrumentos que se utilizaron para determinar la incidencia de la secuencia didáctica en el análisis cuantitativo fueron: un pilotaje y dos cuestionarios, cerrados, de opción múltiple con única respuesta. El pilotaje realizado se basó en un cuestionario de 12 preguntas sobre el artículo de opinión “El medioevo posmoderno”, **Héctor Abad Faciolince (2001)**, el cual estuvo avalado por un experto de la línea de lenguaje, seguidamente el primer cuestionario se aplica en el Pre-Test teniendo como texto de lectura “**Alcohol: Un veneno juvenil**”, **Guevara (2012)**; mientras que el segundo cuestionario se aplica en el Post-Test y hace uso del texto “**El Estado Paternalista**”, **Gaviria (2012)**. Como era de esperarse, en ambas ocasiones se midió la variable dependiente que fue la comprensión de textos argumentativos. Los dos cuestionarios constaron de doce preguntas cada uno en las que se dio cuenta de doce indicadores que corresponden equitativamente a las tres dimensiones propuestas por Cassany (2006): Las líneas, entre líneas y detrás de las líneas. Las respuestas de los estudiantes se valoraron teniendo en cuenta que cada pregunta bien respondida equivalía a un total de 0,42 puntos, de tal manera que: entre 4,6 y 5,0 se ubicaba en el nivel superior; entre 3,6 y 4,5, se ubicaba en el nivel alto; entre 3,0 y 3,5 se ubicaba en el nivel básico y entre 1,0 y 2,9 se ubicaba en el nivel bajo (**anexo 4 y 5, Pre-test y Pos-test**).

De otro lado, los instrumentos empleados para el análisis cualitativo de las prácticas de la docente investigadora, durante la implementación de la secuencia didáctica consistieron en un diario de campo en el que se registraron las reflexiones de la docente, después de terminada cada clase y una rejilla en la que ubicaron de acuerdo con siete categorías dichas reflexiones, tal como lo muestra el siguiente cuadro.

3.6.1 Cuadro de categorías.

Para el análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza de la docente de lenguaje, que se gesta a partir de la implementación se definieron categorías relacionadas con la reflexión de las prácticas pedagógicas, las cuales son definidas por Shön y Perrenoud, defino las prácticas reflexivas.

A continuación, se presentan las categorías que surgen de los acuerdos establecidos en la línea de lenguaje a partir de los autores Shön y Perrenoud. Qué rejilla uso en el Pre-Test y en el Pos-Test y qué consigna utilizó en ambos momentos.

Cuadro 3. Cuadro de categorías

PRÁCTICAS REFLEXIVAS	
Categoría	Definición
Descripción	relatar lo que se hizo durante la clase
Autopercepción	sentimientos y emociones que me surgen o genera de la clase
Desafío	capacidad para resolver las situaciones imprevistas durante el desarrollo de la clase.

Auto-reflexión	juicios o valoraciones acerca de mi propia práctica de enseñanza
Percepción sobre los estudiantes	juicios o valoraciones acerca del aprendizaje o comportamiento de los estudiantes
Cuestionamiento	interrogantes que surgen durante el desarrollo de la clase

3.7 Procedimiento

Cuadro 4. Fase del Proyecto.

El procedimiento para la presente investigación está dado en las siguientes fases:

PROCEDIMIENTO		
FASE	DESCRIPCIÓN	INSTRUMENTOS
1.Diagnóstico	Diagnóstico de la comprensión de textos argumentativos:	Texto argumentativo:
	*Elaboración del instrumento.	Artículo de opinión
	*Validación:	
	a. Prueba piloto.	Cuestionario
	b. Juicio de expertos.	
	*Evaluación de la comprensión de textos argumentativos previa a la intervención.	

2. Intervención	Diseño de la secuencia didáctica. Implementación de la secuencia didáctica	Secuencia didáctica
3. Evaluación	Evaluación de la comprensión de textos argumentativos después de la intervención. Evaluación reflexiva de las prácticas de enseñanza del lenguaje.	Cuestionario de comprensión lectora. Diario de campo.
4. Contrastación	Análisis de los resultados obtenidos en la evaluación inicial (pre-test) y la evaluación final (pos-test).	Estadística descriptiva Prueba pre-test prueba pos-test

4. Análisis de la información

En este apartado, se presentarán los resultados obtenidos en la investigación, cuyo objetivo fue determinar la incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva sociocultural, en la comprensión de textos argumentativos, de los estudiantes de grado once, de la Institución Educativa Sor María Julia de la ciudad de Cartago.

En primer lugar, se presentará el resumen del análisis estadístico del Pre-test y Pos-test, el cual da cuenta de cada una de las tres dimensiones estudiadas: Las líneas, entre líneas y detrás de las líneas. En segundo lugar, se hará una descripción detallada de los porcentajes resultantes en cada una de las dimensiones, proceso que será apoyado por gráficos. Los datos serán analizados no solo a partir de la teoría, sino también teniendo en cuenta las actividades desarrolladas a lo largo de la secuencia didáctica, que, de alguna manera, pudieron incidir en las transformaciones evidenciadas en la comprensión lectora de textos argumentativos, por parte de los estudiantes que participaron en el estudio. Finalmente, se realizará el análisis cualitativo de las prácticas reflexivas de la docente investigadora, partiendo de la información obtenida en el diario de campo, durante el inicio, desarrollo y cierre de la aplicación de cada una de las sesiones de la secuencia didáctica.

4 Análisis cuantitativo de la comprensión lectora

Tabla 1. Tabla de Estadística Descriptiva

<i>CUADRO</i>	<i>PRETEST</i>	<i>POSTEST</i>
<i>ESTADÍSTICO</i>		

Número de estudiantes	38	38
Media	5,41176471	10,9142857
Mediana	6	11
Moda	6	12
Desviación estándar	1,49985145	1,29186205
Varianza	2,24955437	1,66890756
Coefficiente de varianza	0,36334819	1,39458487

De acuerdo con la anterior tabla, el puntaje total obtenido en el Pre-test fue de 186, mientras que en el Pos-test fue de 382. Si se observan los datos desde la información de la mediana, media y moda, se evidencia un incremento entre los resultados obtenidos entre el Pre-test y el Pos-test; por lo tanto, se deduce que los estudiantes mejoraron en la comprensión de textos argumentativos.

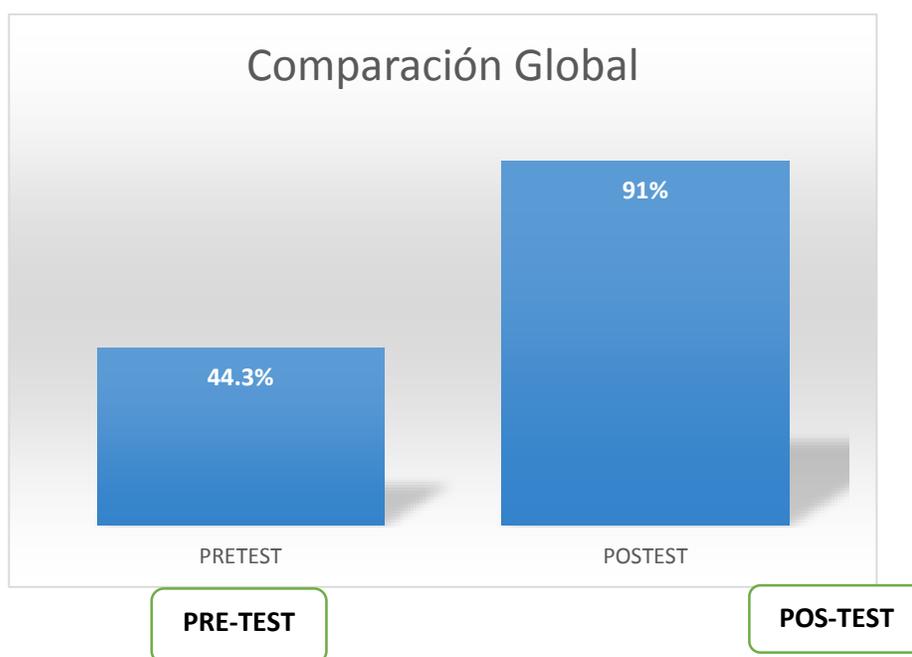


Gráfico 1. Cuadro comparativo global, de los resultados del Pre-test y Pos-test, en la comprensión de textos argumentativos.

La gráfica No. 1, presenta de manera comparativa y general los resultados del Pre-test y el Pos-test realizados en el grupo. En ella se observa que en el Pre-test la mayoría de los estudiantes estuvieron ubicados en el nivel básico y medio, lo cual evidencia que los estudiantes tenían poco conocimiento sobre el texto argumentativo, mientras que en el Pos-test los resultados arrojados se posicionaron en el nivel alto y superior, lo que permite afirmar, que después de aplicar la SD, se logró mejorar en la comprensión lectora de textos argumentativos, muy seguramente por el trabajo realizado con esta tipología textual durante la intervención.

Con respecto a lo anterior, se evidencia que el nivel de cambio es aproximadamente cero, lo cual le da una mayor validez a la investigación; de igual manera, se refleja una buena concentración de estudiantes cerca de la media después de la intervención. Por lo tanto, se confirma la hipótesis de trabajo y se rechaza la hipótesis nula.

Partiendo de los cambios obtenidos en las dimensiones estudiadas, se podría establecer que el tratamiento implementación de la secuencia didáctica, si incidió en el mejoramiento de la unidad de análisis (comprensión de textos argumentativos).

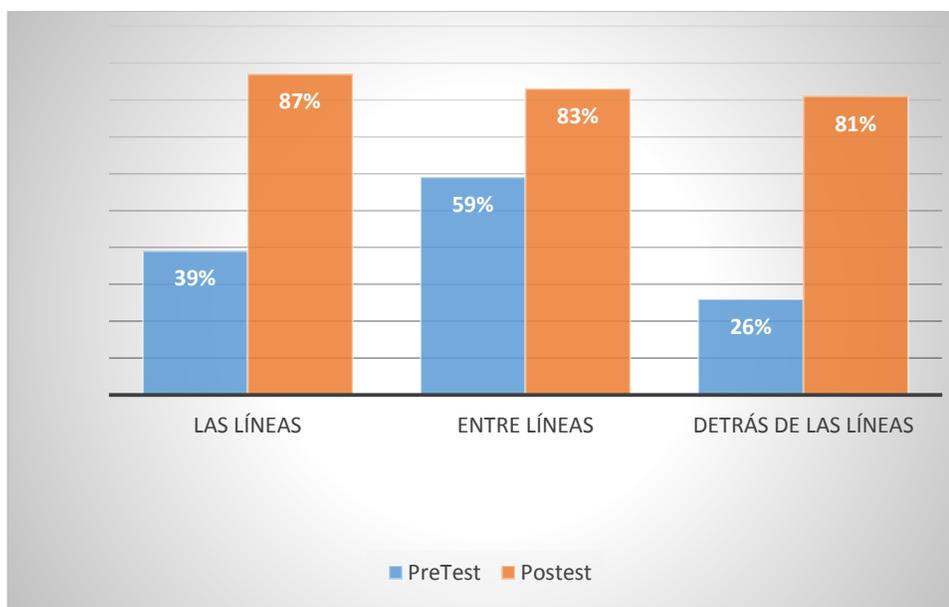


Gráfico 2. Resultados globales del Pre-test y Pos-test, en las tres dimensiones.

El gráfico anterior, con relación a la comprensión lectora de textos argumentativos, registra que a nivel general en el grupo se da una diferencia entre el Pre-test y el Pos-test en cada una de las dimensiones observadas: Las líneas, entre líneas y detrás de las líneas, mostrando con esto que la intervención que se realizó a los estudiantes con la SD, arrojó los resultados esperados, situación que se refleja en los avances de cada dimensión.

Respecto a lo anterior, la gráfica muestra que las dimensiones que obtuvieron mayores avances fueron *detrás de las líneas* que pasó del 26% en el Pre-test a un 81% en el Pos-test; y *las líneas* que tuvieron un 39% en el Pre-test y pasaron a un 87% en el Pos-test. Con respecto al dato porcentual de la dimensión *detrás de las líneas* que obtuvo el porcentaje más bajo en el Pre-test, se puede decir que esto se debe a las prácticas de enseñanza tradicionales del lenguaje, ya que los docentes están dando prioridad a aspectos de codificación y decodificación y a los análisis planos o literales en los procesos de comprensión lectora, tal como lo plantea Guerra y Pinzón (2014), cuando afirman que durante los primeros años de escolaridad a los niños

se les enseña no solo de forma tradicional sino también, a través de una serie de códigos de forma fragmentada.

De igual manera, es posible inferirse que esta dimensión aún no está siendo trabajada en las aulas, lo que no permite la identificación de la intención e ideología del articulista; así como reconocer las analogías y otros aspectos, más aún, los contenidos estudiados son descontextualizados, razón por la cual, no tienen nada que ver con la vida del estudiante y por lo tanto, carecen de interés para ellos. Por este motivo es importante tener en cuenta lo que se plantea en el análisis de los resultados de las pruebas PISA 2014 realizadas en Colombia, las cuales evidenciaron que los estudiantes no tenían la capacidad de contextualizar un problema de la vida diaria, a través de una operación simple, ni menos interpretar la relación entre ambos.

En este orden de ideas, es importante que los docentes, si pretenden mejorar en los estudiantes los procesos de comprensión lectora, orienten sus hacia situaciones reales del contexto, lo que permitirá el mejoramiento de la comprensión, relacionadas con las experiencias de vida de los estudiantes. Al respecto, Isabel Solé considera que:

Es demostrable que un lector activo procesa la información en varios sentidos aportándole sus conocimientos y experiencia, sus hipótesis y su capacidad de inferencia, un lector que se mantiene alerta a lo largo del proceso, construyendo una interpretación y que, si es objetivo, será capaz de recopilar, resumir, ampliar la información obtenida y transferirla a nuevas situaciones de aprendizaje (1997, p. 22).

Al respecto Emilia Ferreiro (1982) considera que las prácticas denominadas tradicionales no están orientadas a trabajar un adecuado proceso de comprensión de lectura, ya que olvidan dar respuesta a las preguntas cómo y por qué las personas aprenden una lengua y no ponen el

aprendizaje de la lectura en un contexto desde el cual se puedan evidenciar las transformaciones del proceso.

De esta manera, la lectura debe ser un proceso dinámico-participativo, que le permita al estudiante comprender e interpretar lo leído de acuerdo con la propia dinámica del texto en su contexto, además, al momento de evaluar la comprensión lectora no se debe caer en la réplica textual o reproducción literal del texto, porque la lectura es un proceso de “texto y lector”, es decir, que hay que poner atención tanto a la interpretación del texto, como al contenido tácito y a la relación con el entorno.

Dimensión las Líneas

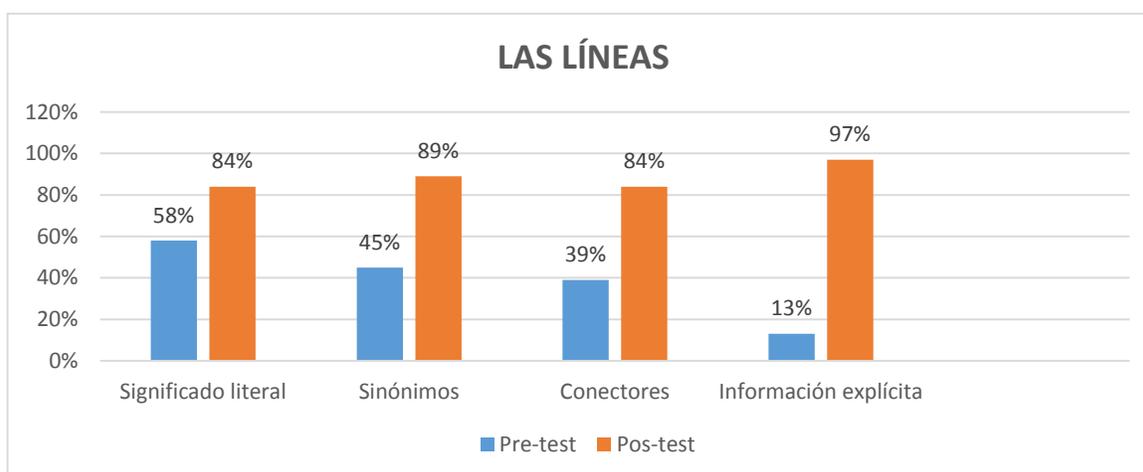


Gráfico 3. Cuadro comparativo de los resultados del Pre-test y Pos-test.

El gráfico anterior, en relación con la dimensión *las líneas*, permite evidenciar que, a nivel general en el grupo, la diferencia más notable entre el Pre-test y el Pos-test se da en el *indicador* información explícita en el texto, que pasó de un 13% a un 97% respectivamente. Por otro lado, el indicador que menos transformación tuvo fue *significado literal*, que pasó de un 58% en el Pre-test a un 84% en el Pos-test. Por su parte, los indicadores *sinónimos* y *conectores* tuvieron una transformación muy parecida pues pasaron, en el caso de sinónimo de un 45% en el

Pre-test a un 89% en el Pos-test; mientras que en el caso de *conectores* se pasó de un 39% en el Pre-test a un 84% en el Pos-test.

Con referencia a lo anterior, y de acuerdo con los resultados porcentuales arrojados en la dimensión *las líneas*, se encuentra que los estudiantes presentaron mayores dificultades, a nivel del Pre-test, en la localización de la información explícita del texto, situación que resulta problemática si se entiende que en este nivel en este nivel, el lector solamente debe reconocer las frases y las palabras claves del texto, captar lo que el texto dice sin una intervención muy activa de su estructura cognoscitiva e intelectual. Se trata de una reconstrucción del texto que comprende, además, el reconocimiento su estructura básica. Frente a esta dificultad hallada, se considera que:

El significado se aloja en lo escrito. Leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores. El contenido del texto surge de la suma del significado de todos sus vocablos y oraciones. Así el significado es único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de lectura. Diferentes lectores deberían obtener el mismo significado; una misma persona que leyera el escrito en momentos y lugares diversos también debería obtener el mismo significado, puesto que este depende de las acepciones que el diccionario atribuye a las palabras, y estas no se modifican fácilmente. (Cassany, 2006, p.25)

Cabe señalar, que la comprensión en este nivel resultó compleja para los estudiantes, muy probablemente porque su proceso de escolaridad y, específicamente, sus procesos de aprendizaje de la lengua castellana no les permitieron el desarrollo progresivo de un buen léxico. Mucho más aún, la problemática se acrecienta cuando los procesos de enseñanza y aprendizaje, tal como

se evidenció en la investigación y tal como lo ratifica Cassany, no proveen al estudiante de las herramientas mínimas de comprensión para dar cuenta de aspectos lingüísticos y literales de los textos que leen.

En este mismo sentido, el modelo de procesamiento ascendente – Bottom up (Gough 1972), propone que los procesos de lectura inicien desde los segmentos más reducidos de la lingüística (las letras y los conjuntos de estas) en un proceso que va aumentando hasta que el lector logra entender las unidades más amplias, las palabras y el texto completo. Ante esta situación se pudiera plantear dos cosas: primero, que los niveles de comprensión se deben trabajar integralmente sin darle prioridad o sin excluir alguno o alguno de ellos y, segundo, que el trabajo en el nivel *las líneas* no es suficiente para lograr la comprensión de un texto y debe ser considerado, por lo tanto, como una parte del proceso.

Desde esta misma perspectiva, pero desde otro enfoque, Goodman (1970) considera que los buenos lectores, al interpretar el significado de un texto se valen de los conocimientos previos sintácticos y semánticos que posean, es decir, que los detalles gráficos y las claves los utilizarían después. En virtud de lo anterior, para lograr un reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto como: significado literal de las palabras, la función de las palabras dentro del texto, el reconocimiento del sinónimo adecuado y extraer la información explícita del texto, la lectura debería estar orientada a fortalecer los procesos en los que se evidencie, en primera instancia, el reconocimiento de los segmentos más reducidos de la lingüística, ya que este factor le permite a los estudiantes expresar lo leído con un vocabulario diferente, retener información durante el proceso lector para recordarlo posteriormente y explicarlo con sus propias palabras.

De otro lado, la lectura como vía para el mejoramiento del léxico y por ende de la comprensión, debe realizarse en escenarios educativos abiertos y comunicativos, tipo secuencias didácticas que den cuenta de los intereses de los estudiantes y del contexto en el que ellos cotidianamente se desenvuelven como es el caso de los trabajos de Dolz (2000), quien afirma que las secuencias didácticas son mecanismos apropiados para promover la lectura, escritura y comprensión de los textos argumentativos, ya que permiten que los estudiantes analicen situaciones que se presentan en su mismo entorno, mientras que leen y producen textos.

Debido a esto, cada vez se hace más evidente la importancia no solo de la implementación de secuencias didácticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino también el uso de diferentes tipologías textuales en el proceso de la comprensión lectora, especialmente del texto argumentativo, ya que facilita el ejercicio de la ciudadanía y el desarrollo del pensamiento crítico, más aun, y de acuerdo con Pérez (2003), el no reconocer los diferentes tipos de textos, las intenciones de la comunicación, la dificultad para identificar los contenidos de distintos textos y las dificultades en la lectura crítica, son las principales problemáticas en el proceso lector que se pueden identificar en los estudiantes colombianos.

En consecuencia, se puede decir, que el nivel *las líneas* no es suficiente para lograr la comprensión de un texto y, según Cassany, es solo parte de un proceso, ya que los niveles de comprensión lectora se deben trabajar de manera integral. Por otro lado, un trabajo con secuencias didácticas y acompañado de una variedad de textos, les permite a los estudiantes mejorar notablemente la comprensión lectora.

Dimensión Entre Líneas

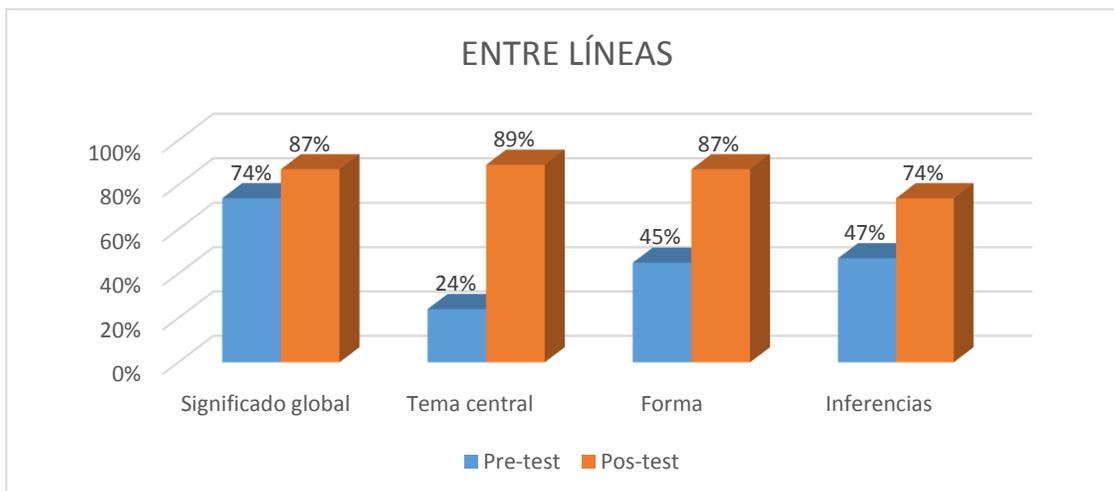


Gráfico 4. Cuadro comparativo de los resultados del Pre-test y Pos-test.

En la gráfica 4, queda cuenta de los resultados de la dimensión *entre líneas* en el Pre-test y Pos-test, se evidencia que el indicador *tema central* fue el que más se transformó, ya que pasó de un 24% en el Pre-test a un 89% en el Pos-test.

Con referencia en lo anteriormente dicho, se puede afirmar, que una de las actividades que potencializó los buenos resultados del indicador *tema central*, fue la serie de cuestionamientos que se les realizó a los estudiantes sobre la relación que existía entre el título y el texto leído a través de diversos debates, ya que la participación activa y constante les permitió comprender y profundizar la ubicación de la idea sobre la cual giraba la intención comunicativa del autor.

Por otro lado, puede observarse, además, que esta dimensión, queda cuenta de los saberes previos y de las inferencias que realizan los estudiantes presentó en Pre-test en los indicadores *tema central, forma e inferencias*, unos resultados bajos, ya que en ninguno de los indicadores medidos se supera el umbral del 50%. En este orden de ideas, y de acuerdo con una lectura literal del gráfico, solo uno de cada cuatro estudiantes, logra dar cuenta de los indicadores de esta

dimensión y pasa a un proceso de comprensión más adecuado del texto. Dado que el texto estudiado es el texto argumentativo, de la modalidad artículo de opinión, esta es una falencia preocupante pues se evidencia el desconocimiento por parte de los estudiantes de aspectos fundamentales que tiene que ver con la información oculta en el texto, su estructura, el tema a que hace referencia, etc.

Más aun, los resultados obtenidos en esta dimensión, informan sobre grandes dificultades para encontrar la tesis que ataca o defiende el autor, lo que representa un enorme vacío respecto de la comprensión del texto argumentativo, pues esta es su esencia y su razón de ser. Estas falencias antes mencionadas, son probablemente originadas en el poco trabajo que se ha desarrollado en la comprensión del texto argumentativo en la formación escolar de los estudiantes participantes en el estudio, quienes apenas reconocen la tipología textual, su FOS y el mismo propósito del texto al inicio de la secuencia didáctica.

Por esta razón y teniendo en cuenta el enfoque sociocultural, este aspecto se fortaleció en la sesión No. 5 de la S.D, en la cual se trabajó procesos cognitivos como inferencias, tales como: la construcción del significado del texto, evaluar el contenido de lo leído y la elaboración y reconstrucción de significados. Según lo anterior, Cassany (2006) afirma que las palabras no significan lo mismo y que, por lo tanto, el objeto primordial de la enseñanza, no es solo el código escrito, son las estrategias inferenciales que permiten comprender cosas que no se han dicho explícitamente. Sugiere, además, que los significados de las palabras dependen del contexto.

En relación con estos resultados, Smith (1963), Jenkinson (1976) y Strang (1978), quienes plantean que la comprensión consiste en un proceso de interacción entre el texto y el lector que se puede manifestar en tres niveles distintos: el nivel literal, inferencial y crítico. Sostienen que en el nivel inferencial el lector establece relaciones que van más allá de lo leído,

explica el texto más ampliamente, agrega informaciones y experiencias anteriores y relaciona lo leído con los conocimientos previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. De acuerdo con esto, el 75% de los estudiantes participantes en el estudio, serían incapaces de comprender en el nivel inferencial, ni desarrollar las competencias descritas por los tres expertos.

Después de las consideraciones anteriores, y en relación con la dimensión *entre líneas*, Cassany (2006), al referirse a la concepción psicolingüística explica que el significado que adquieren algunas expresiones no corresponde a su acepción semántica ya que este no se encuentra dentro de las palabras sino dentro de la mente del lector, es decir, que, según las circunstancias, el contexto y los conocimientos previos hacen que varíe el significado literal de las palabras. Por lo tanto, cada lector tendrá una manera particular de comprender lo leído, de tal forma que cada persona interpretaría de diferentes formas un texto, dándole al mismo su sentido particular.

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, la comprensión *entre líneas* requiere de dos competencias: la interpretativa, donde el lector predice fenómenos y hace suposiciones acerca del contenido y la deductivas, en la que el lector conecta las ideas de un texto con sus propias experiencias, para obtener conclusiones que no están explícitamente presentadas en el texto, es decir, que va más allá de lo que dice el significado literal de las palabras. Tal como lo afirman Antúnez & Aranguren:

El proceso de lectura debe significar para los estudiantes, leer el mundo de nuevo, al derecho y al revés, descubrir lo aparente y lo esencial de los fenómenos con miras a elaborar una nueva visión de la realidad; es decir, encontrarse con otras significaciones que junto a las que posee conforman una esencia única y trascendente (2002, p.6).

En este sentido, y desde la perspectiva teórica del Modelo de Smith (1971), la forma como se presenta la realidad es el origen de toda comprensión. Solo se le puede dar sentido al mundo, desde las categorías establecidas a partir de lo que ya se conoce y solo hay una forma de ser un buen lector: no quedarse en el territorio de lo impreso.

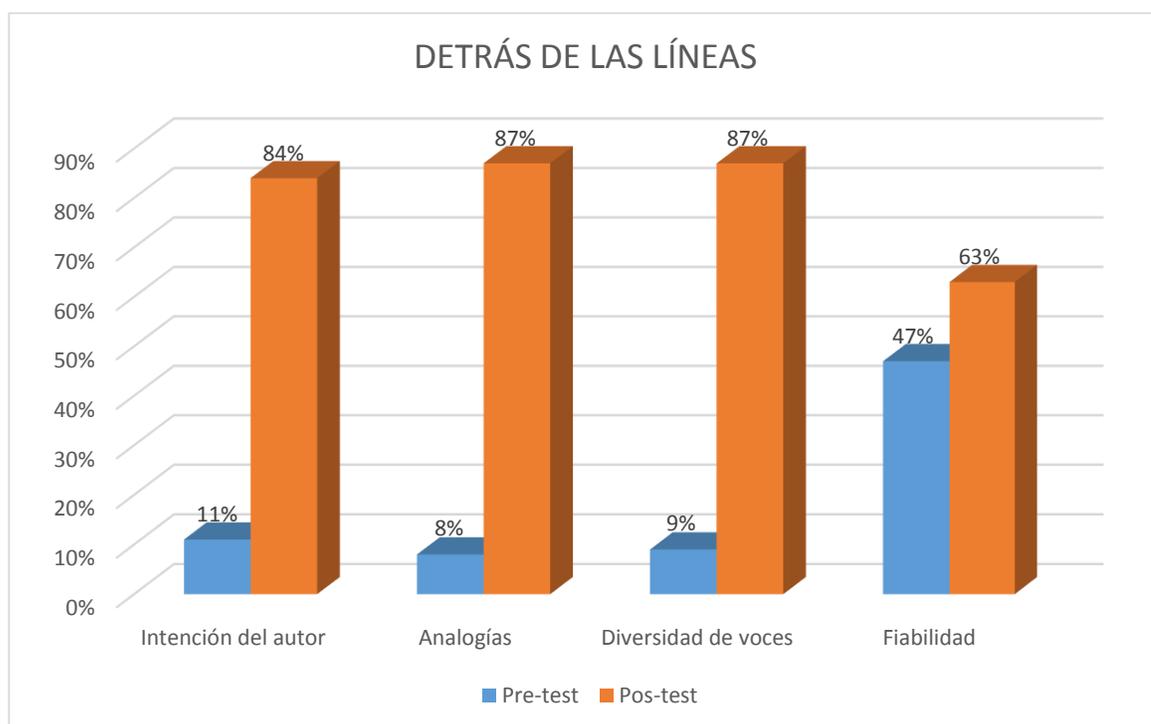


Gráfico 5, Cuadro comparativo de los resultados del Pre-test y Pos-test, en la dimensión Detrás De Las Líneas

El gráfico anterior, muestra los registros del grupo intervenido en relación con la dimensión *detrás de las líneas* y sus correspondientes indicadores: *intención del autor*, *analogías*, *diversidad de voces* y *fiabilidad*.

Al comparar los resultados del Pre-test y Pos-test, se observa que los indicadores que mayor avance obtuvieron fueron: *analogías*, *diversidad de voces e intención del autor*. En lo que tienen que ver con el indicador *analogías*, se encuentra que en el Pre-test registró un 8% y en el Pos-test un 87%; como antes se anotó este indicador hace referencia a las relaciones que se establecen entre un artículo leído con la actualidad y el autor. Por otro lado, el indicador *diversidad de voces*, registró en el Pre-test un 9% y en el Pos-test un 87%; como se recordará, este indicador exige que el lector aporte conocimientos previos, no solo desde su comunidad o cultura, sino también desde sus experiencias para poderle dar una interpretación y comprensión a lo leído. Finalmente, el indicador *intención del autor*, que hace referencia a la postura ideológica del autor, recoge sus principales argumentos y muestra sus inclinaciones políticas y sociales, pasó de un 11% en el Pre-test a un 84% en el Pos-test. En contraste con estos resultados, el indicador que menos avances registró fue *fiabilidad*, ya que pasó de un 47% en el Pos-test a un 63% en el Pre-test, este indicador hace referencia a la solidez de la información, la cual permite asumir una postura reflexiva y crítica de lo leído.

Con respecto a lo anterior, y de acuerdo al dato porcentual obtenido en esta dimensión, se puede inferir que este proceso ha sido poco trabajado en las aulas, esto se debe a que generalmente se enfoca la práctica de enseñanza y aprendizaje de la lectura no solo desde un nivel lingüístico, sino que también ha estado enfocada prioritariamente a la comprensión de textos narrativos, haciendo poco uso del texto argumentativo. Por otro lado, la dimensión *detrás de las líneas*, requiere de un proceso mental más complejo en el que el estudiante, al momento de comprender, necesita de su saber cultural (historia, hábitos, tradición y prácticas comunicativas especiales) y universal para darle sentido a lo lee.

A propósito de lo anterior, Amaya (2002), en su investigación concluye que todo individuo, a través de la lectura, realiza un proceso mental que le permite empoderarse de un saber cultural propio y universal. Esto significa, que leer no es solamente un proceso lingüístico, porque implica, además, la participación de aquellas particularidades propias de cada comunidad, que se involucran en el proceso para darle sentido a lo leído. De acuerdo con lo planteado en esta investigación, el enfoque sociocultural, le permitió a la docente investigadora y a los estudiantes comprender que el punto de vista frente a lo leído no es igual para todos, que no somos una sola persona, por el contrario, todas las prácticas de lectura y escritura están mediatizadas al contexto (profesor y estudiantes), es decir, a la organización social en la que ocurre el acto de leer y escribir.

En este orden de ideas, los bajos desempeños que presentaron los estudiantes en el Pre-test, posiblemente se debieron a que habían tenido poco contacto con los textos argumentativos, en los años anteriores de escolaridad. Por otro lado, el análisis tan exhaustivo que se realizó de los artículos de opinión, era un proceso de lectura completamente nuevo para ellos, debido a que la comprensión ha estado enfocada solo a aspectos de carácter literal o inferencial. Esta dificultad se potencializó en la sesión No. 6 y 7 de la S.D, al trabajar aspectos como: el mundo del autor, describir el idiolecto del autor, lo oculto, rastreando la subjetividad, recuperar los implícitos convocados en el texto, identificar las modalidades discursivas y el análisis de las voces incorporadas. Además, otra actividad que permitió el mejoramiento en estos indicadores, fueron los continuos debates que se desarrollaron en clase de acuerdo a los siguientes aspectos: la comprensión que cada estudiante tuvo frente a lo leído y lo que realmente el autor quería comunicar.

Cabe anotar, que otro aspecto que incide en esta deficiencia, es el bajo nivel de lectura que se configura en su entorno escolar, social y familiar. A falta de un hábito lector, las habilidades de interpretación y análisis de los estudiantes que participaron en este proceso, se posicionaron en un nivel bajo en el Pre-test, situación que se puede constatar en el documento publicado en 2014 por Pisa, cuando concluye que:

El 74% de los estudiantes colombianos (67% de los niños y 80% de las niñas) no son capaces de interpretar y reconocer situaciones que requieren únicamente inferencia directa, así como de extraer información de una fuente simple, hacer uso de modos simples de representación ni de hacer interpretación literal de los resultados. (p:125 y 128).

En este mismo sentido, y retomando otros aspectos de la dimensión *detrás de las líneas* respecto al texto argumentativo, Cassany (2010) afirma que los conocimientos necesarios para poder interpretar todo tipo de discurso se necesitan, además de las formas propias de la comunidad o los referentes socioculturales particulares, cuestiones más sutiles relacionadas con las prácticas de comunicación, en donde puede incluirse la ironía, los estilos retóricos y los estilos de argumentación.

Como puede observarse, para realizar una buena comprensión en la dimensión *detrás de las líneas*, se debe tener en cuenta los puntos de vista del discurso y su visión del mundo, puesto que, las prácticas de lectura y escritura se realizan de acuerdo a la organización social, dentro de la que ocurre el acto de leer y escribir. En palabras del Mg. Puerta (2017), no se trata de ubicarse *detrás de las líneas*, sino que, por el contrario, es ir o correr tras esas líneas. Con referencia a lo anterior, y de acuerdo con el indicador *diversidad de voces*, los estudiantes demostraron pocos

conocimientos previos, no solo de su comunidad o cultura, sino también de sus experiencias, lo que limitó sus procesos de intertextualidad e incidió al momento de comprender lo leído.

De igual manera, presentaron dificultades al momento de reconocer los principales argumentos del autor del texto, ni dieron cuenta de lo que dijo, dejó de decir, sus inclinaciones políticas y sociales. Al parecer, los estudiantes no distinguían los tipos de discurso, de manera que en la comprensión del texto no tuvieron en cuenta que cada comunidad, ámbito e institución usa el discurso de un modo particular. En este sentido, Cassany, afirma que:

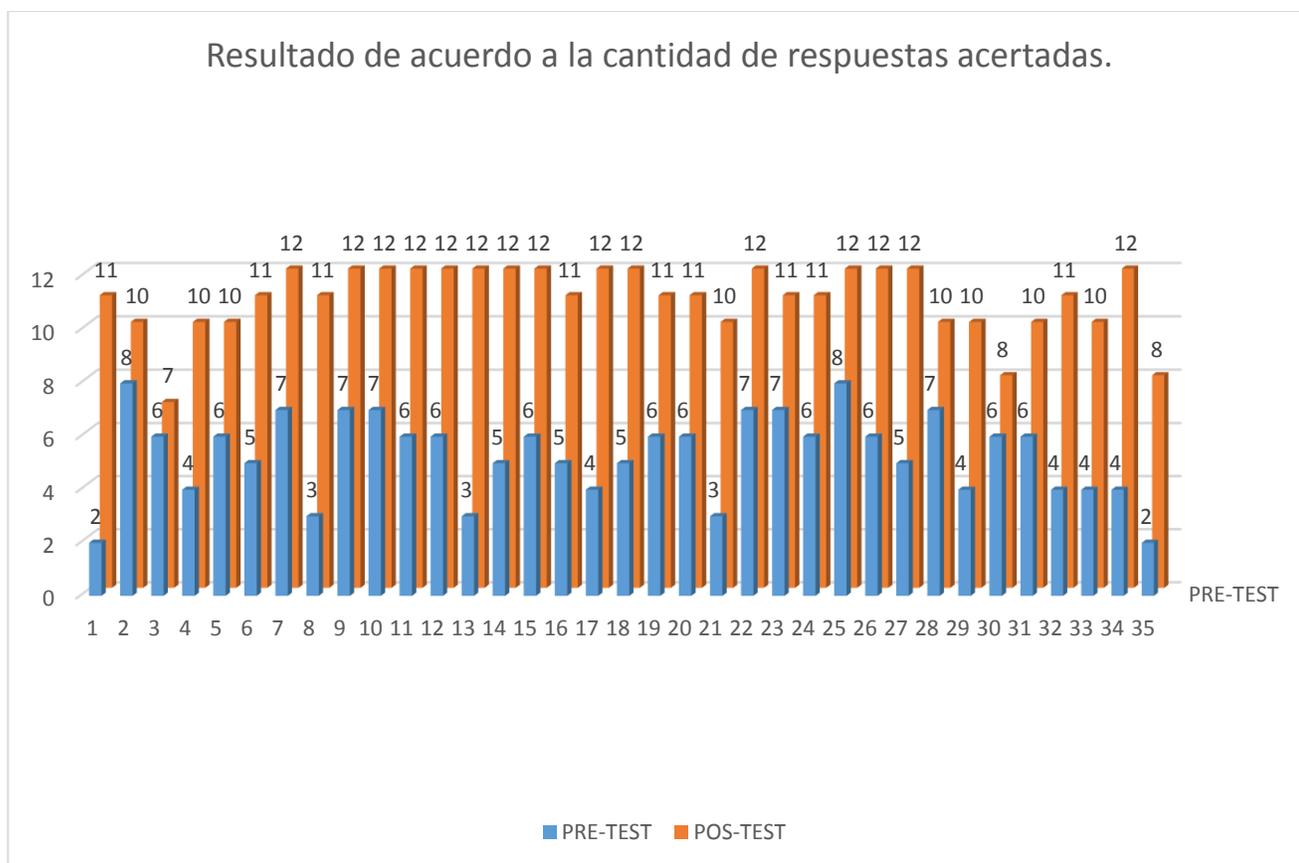
Cada uno de estos discursos desarrolla una función en la institución correspondiente. El lector de cada uno también tiene propósitos sociales concretos. Según su identidad y su historia, los propósitos con que se usan son irrepetibles y propios; el rol que adoptan el autor y el lector varía, la estructura del texto o las formas de cortesía son las específicas de cada caso, el razonamiento y la retórica también son particulares de la cultura, así como el léxico y el estilo. (2006, p. 34).

Las falencias anteriormente mencionadas, fueron trabajadas en la secuencia didáctica con diferentes actividades, entre las que se destacan: la lectura de la biografía de varios columnistas y el establecimiento de relaciones de intertextualidad entre los artículos de opinión leídos con otros artículos de esos mismos autores y el contexto social actual. Al momento de analizar dichos artículos, se tuvo en cuenta aspectos culturales y sociales de los columnistas y se identificaron aspectos de la sociedad colombiana relacionados con los temas del artículo leído y la vida y el pensamiento político del autor. Finalmente, los estudiantes realizaron un comentario en el que daban cuenta la relación hallada entre estos tres aspectos.

Resulta oportuno aclarar en esta parte, que las actividades desarrolladas en la secuencia didáctica tuvieron, entre otros, el propósito de que los estudiantes estuvieran cada vez más en la capacidad de realizar procesos intertextuales apropiadas a partir de los textos argumentativos leídos, teniendo en cuenta sus conocimientos previos, su visión del mundo y su cultura, a través de diferentes debates en los cuales expresaban sus opiniones frente a la comprensión de lo leído. De igual modo, se buscó que asumieran que las palabras adquieren sus significados de acuerdo al contexto en que se usan y en relación con el valor otorgado por sus usuarios. Con referencia a lo anterior, Cassany dice:

Aprender a leer requiere conocer las particularidades propias de cada comunidad. No basta con saber descodificar las palabras o con poder hacer inferencias necesarias, porque, tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen origen social. (2006, p. 11).

Por último, lo anterior demuestra que las actividades desarrolladas a lo largo de la secuencia didáctica, incidieron favorablemente en el reconocimiento del texto argumentativo, especialmente el artículo de opinión, por parte de los estudiantes. Además, pese a los resultados, se puede afirmar que la intervención permitió alcanzar el propósito de mejorar la comprensión de los textos argumentativos de acuerdo al enfoque sociocultural.



Gráfica 6. Cuadro comparativo de los resultados globales, del Pre-test y Pos-test, por estudiantes

El total general del grupo en las tres dimensiones: *las líneas, entre líneas y detrás de las líneas*, muestra que la SD pudo tener el efecto esperado después de su implementación; en este sentido, es importante decir que, teniendo en cuenta los resultados en el Pre-test, se hizo énfasis en mejorar dicha competencia mediante la implementación de diversas actividades de la secuencia didáctica, las cuales incidieron favorablemente en la comprensión de textos argumentativos, especialmente en el artículo de opinión.

Cabe agregar, que este incremento tan considerable está estrechamente relacionado con las actividades 6, 7 y 8 desarrolladas en la secuencia didáctica, las cuales tenían como propósito

reconocer y analizar la intención comunicativa y el mundo del autor; por otro lado, el lector identificaba el género discursivo, lo oculto, la subjetividad, el posicionamiento y el mapa sociocultural del autor. En este mismo sentido, los estudiantes adquirieron la capacidad de identificar las modalidades discursivas que utiliza el autor con respecto a lo que dice —la ironía, el doble sentido, el sarcasmo, las suposiciones— y pudieron reconocer el papel que las voces incorporadas en el texto juegan con su comprensión.

De igual manera, los estudiantes tuvieron la oportunidad de leer una gran variedad de textos argumentativos y, además, variados datos bibliográficos de los escritores, lo que les permitió ampliar su rango de conocimientos previos y culturales para aplicarlos en el momento de la comprensión textual. También, fueron capaces de realizar intertextualidad no solo entre los artículos leídos, sino también entre los textos leídos y los textos de otros autores, así como entre los textos leídos y: películas, anécdotas, hechos históricos, situaciones de la vida real, etc.

En relación con lo anterior, es importante resaltar que para el abordaje de la comprensión lectora se eligieron textos argumentativos, teniendo en cuenta que fueran temáticas afines con el contexto de los estudiantes, con el objetivo de que tuvieran sentido para ellos y así lograr un aprendizaje significativo. De igual manera, cabe anotar, que el trabajo desarrollado a través de secuencias didácticas, le permitió a la docente investigadora, no solo reflexionar sobre sus propias prácticas pedagógicas, sino también mejorarlas a través de actividades que estuvieron estrechamente relacionadas con los procesos de comprensión lectora.

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, y teniendo en cuenta las investigaciones llevadas a cabo por Rockwell (1982), Collins y Smith (1980) y Solé (1987), se afirmar que tanto los conceptos de los docentes sobre lo que es aprender a leer, como las actividades que se llevan a cabo en las aulas desde enfoques transmisioncitas, no incluyen

aspectos que articulen la lectura y la comprensión con el contexto y las situaciones reales de vida de los estudiantes, situación que pretende cambiarse a través del uso de secuencias didácticas.

Es evidente entonces, que, para realizar una buena comprensión lectora, se debe tener en cuenta la evolución de la cultura, no solo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino también en las prácticas y reflexiones de los docentes. Todo esto, debido a que los contextos, los medios de comunicación, el significado de las palabras y las formas de leer también evolucionan.

Ante la situación Cassany piensa que:

Las prácticas de leer y comprender la lectura contemporánea evolucionan, además, según el enfoque sociocultural hay cuatro factores que están transformando el acto de leer: Primero, la implantación y el desarrollo de la democracia; segundo, la globalización y el aprendizaje de lenguas; tercero, las nuevas comunidades discursivas que ha creado el Internet y cuarto, cada día hacemos más caso a la ciencia. La suma de estas cuatro variables multiplica los cambios y transforma las prácticas de lectura (2006, p. 11-12).

Como puede observarse, leer *detrás de las líneas*, explora todas estas formas de lectura, ya que diseña el panorama actual de la comprensión lectora teniendo en cuenta los intereses que tiene el escritor, la convencionalidad de los discursos y los avances científicos, tecnológicos, sociales y culturales. Al respecto, es preciso afirmar que la implementación de la secuencia didáctica desde la perspectiva sociocultural, incidió favorablemente en los procesos de comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes de grado once, quienes finalmente reconocieron la riqueza del texto argumentativo, la necesidad de abordarlo con mayor dedicación, su importancia en el contexto social, su repercusiones en el ejercicio de la ciudadanía y las bondades de reconocer su estructura a la hora de comprender.

Finalmente, cabe agregar, la importancia que tuvo la opinión de los estudiantes frente a todas las actividades desarrolladas en clase y los textos leídos, ya que, como se mencionó en la identificación del problema, en la I.E. Sor María Juliana, los docentes en su gran mayoría no les permite a los estudiantes opinar, además basan sus lecturas por fuera de situaciones reales de comunicación.

A continuación, se presenta el apartado correspondiente a la interpretación de las reflexiones hechas por la docente investigadora, en su respectivo diario de campo, acerca de las prácticas de aula realizadas en la SD.

4.2 Análisis cualitativo

En el siguiente fragmento, presento el análisis cualitativo de mi práctica pedagógica, con base en los datos obtenidos en el diario de campo, durante la implementación de la secuencia didáctica, la cual se basó en un conjunto de labores que ejecuté para lograr el aprendizaje de mis estudiantes. Esta secuencia estuvo orientada por una serie de elementos, tales como: los planes de estudio, el currículo de mi institución, el contexto social de los estudiantes, entre otros. Para profundizar en mi práctica tuve en cuenta mi diario de campo y me basé en las siguientes categorías: auto-precepción, percepción, cuestionamiento, auto-reflexión, desafío y descripción, las cuales me permitieron desde la auto-reflexión observar mis prácticas, dentro y fuera de la clase, tratando de responder el siguiente interrogante: ¿Durante el proceso de la implementación de la secuencia didáctica se dieron en mí transformaciones que permitieron mejorar mi labor docente?

Esta reflexión estuvo fundamentada desde los planteamientos de Perrenoud, quien considera que las prácticas pedagógicas deben tener su reflexión en la acción, una acción compleja que implica reflexión durante el proceso, lo que significa para este autor:

Preguntarse por qué pasa lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc. Por lo tanto, reflexionar sobre la acción, es tomar la propia acción como objeto de reflexión ya sea para compararla, explicarla o hacer una crítica (2004, p. 30).

- **Preparación**

En un primer lugar, inicio con la preparación de la secuencia didáctica, no sin antes rescatar que el contexto social en el que viven mis estudiantes y el que les rodea, fue lo que guio mi inspiración en la planeación, además, su situación de vulnerabilidad y sus difíciles situaciones sociales orientaron y les dieron claridad a mis propósitos. Por otro lado, mi tarea integradora partió desde las situaciones reales. Así mismo, la indagación de los saberes, lo cual me sirvió para conocer las concepciones que cada uno de mis estudiantes tenían antes y después de los leído, algo que antes no tenía en cuenta en mis prácticas. En este mismo sentido, comprendo la teoría de Cassany (2006) cuando afirma que el discurso no posee conocimiento en sí, sino que el significado del discurso emerge al entrar en contacto con los significados que aporta cada comunidad a través del lector. De acuerdo con esto, ahora soy consciente de que el autor no es el que da el significado a la obra, que él es un elemento más del contexto y que el significado y contenido de lo escrito está en la interacción entre el texto, el contexto y la mente del lector. Siento que planear es un proceso ineludible en la práctica educativa y lamento que sea apenas ahora cuando vengo a reconocer su pertinencia y relevancia en el proceso educativo.

- **Desarrollo**

Seguidamente, continúo con la fase de desarrollo de la secuencia didáctica. A medida que fui avanzando en la ejecución de esta, comprendí la importancia que tienen los referentes teóricos en la práctica pedagógica, ya que estos hacen que mi trabajo sea más pertinente, organizado y eficaz. Así, estos referentes aportan nuevas estrategias en el proceso de enseñanza y aprendizaje y me permiten adquirir habilidades en el diseño de procesos didácticos y, lo más importante, fortalecieron mi experiencia como lectora comprensiva, analítica y reflexiva.

Por otro lado, otro aspecto que me causó mucha curiosidad, fue comprender que mi trabajo como docente está basado principalmente en las relaciones interpersonales con los estudiantes, por lo tanto, otro aspecto que me causó mucha curiosidad en el desarrollo de las actividades de la secuencia didáctica fue darme cuenta, de manera tardía, que mi trabajo como docente está basado, principalmente, en el manejo de las relaciones interpersonales con los estudiantes. Dichas relaciones están transversalizadas, como pude evidenciarlo en mis reflexiones, por emociones como: Enfado, alegría, ansiedad, afecto, preocupación, tristeza, frustración... Así pues, la experiencia de reflexionar sobre mis propias prácticas me ayudó a comprender el porqué y el paraqué de las mismas, a justificar mis acciones y a interiorizar la intencionalidad de la educación y la enseñanza. En este sentido, también hubo situaciones en las que debía recurrir a la improvisación, puesto que a pesar de que la clase ya estuviera planeada en la secuencia, la temática muchas veces daba inicio u origen a otro tipo de actividad, debido a que los mismos estudiantes hacían la sugerencia de implementar una actividad más al proceso que se estaba llevando a cabo en el momento. Esta situación se ve beneficiada por el tipo de texto que se trabajó, en cada una de las actividades. Finalmente, siento que en muchas cosas soy una

buena maestra y que cuando me equivoco lo hago porque desconozco las implicaciones de mis errores. En adelante espero hacer uso permanente de la planeación o de definir al menos, de una manera previa, las temáticas y la forma de abordar. Soy completamente consciente de que en muchas cosas debo recomenzar, asumiendo en adelante que todas las actividades realizadas en mi aula deben gozar de un sentido y un propósito claro (Perrenoud 2004).

- **Cierre**

Al llegar al final de mi trabajo en la secuencia didáctica, sentí una gran satisfacción por todo lo vivido y logrado, y todo esto se dio gracias a los propósitos que me tracé y tuve en cuenta en la planeación y desarrollo de cada una de las clases, también evidencí unos cambios muy importantes en mi manera de enseñar: el primero de ellos, fue desarrollar mis planeaciones con unos objetivos bien definidos; el segundo, fue propiciar el trabajo guiado desde la conversación para la construcción del conocimiento; el tercero, la utilización de los materiales para fomentar y acompañar la evaluación formativa (Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación), por lo tanto, el cambiar mi rol de transmisor del conocimiento por el de orientador de procesos, lo que permitió que el estudiante fuera más activo e independiente y; finalmente, la autorreflexión de lo que hice para dar cuenta del porqué, del paraqué y del cómo de mi enseñanza. Todo esto me ayudó a creer en mí como docente.

Podría concluir, entonces, que la práctica realizada con la secuencia didáctica tenía como objetivo mejorar los procesos en la comprensión lectora de textos argumentativos en los estudiantes, esto no solamente les permitió avanzar en este aspecto, sino que, antes que formarlos a ellos, me brindó primeramente a mí la oportunidad de confrontar mis prácticas y replantearlas, también la necesidad de estar innovando y actualizándome en función de las verdaderas necesidades de mis estudiantes y no de procesos meramente normativos. Y en cuanto al enfoque

sociocultural, aprendí y comprendí que para fomentar y desarrollar una apropiada y adecuada comprensión lectora debemos en primera instancia indagar y conocer nuestra cultura, la cultura de quien escribe y la cultura de quien interpreta, para dar cuenta de la verdadera intención comunicativa del autor.

5. Conclusiones

A continuación, se presentan las conclusiones de la investigación que tuvo como propósito dar cuenta de la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque sociocultural, en la comprensión lectora de textos argumentativos, de los estudiantes de grado once, de la Institución Educativa Sor María Juliana, de Cartago Valle.

- En primer lugar, se puede afirmar que después de la implementación de la secuencia didáctica de enfoque sociocultural se convalidó la hipótesis de trabajo, ya que se pudo mejorar la comprensión lectora de textos argumentativos, de los estudiantes de grado once, lo cual se pudo confirmar al contrastar los resultados del Pre-test y el Pos-test y sus respectivos datos estadísticos.
- De acuerdo con los resultados obtenidos en el Pre-test (evaluación inicial), se puede afirmar que los estudiantes del grado once, de la Institución Educativa Sor María Juliana, presentaron bajos desempeños en la identificación de la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apuntó el autor. Esto debido, probablemente, a que en las instituciones educativas aún se privilegia la tipología textual narrativa, dejando solo para los grados superiores la argumentativa. De igual modo, es posible decir que sigue predominando la enseñanza tradicional, que se caracteriza por no aplicar propuestas didácticas innovadoras, como la asumida en este proyecto, en el que el trabajo colaborativo, las tipologías textuales, el texto argumentativo y el enfoque sociocultural fueron tenidos en cuenta. Además, leer de manera comprensiva un texto argumentativo requiere de un afianzamiento trabajado desde tempranas edades y desde los primeros años de escolaridad.

- Respecto de la llamada educación tradicional, Guerra y Pinzón (2014) afirman que durante los primeros años de escolaridad a los niños se les enseña no solo de forma tradicional sino también, a través de una serie de códigos presentados de forma fragmentada. Así mismo, Ferreiro (1982) considera que dichas prácticas no se orientan hacia un trabajo adecuado en el proceso de comprensión lectora, debido a que pasan por alto la formulación de preguntas entre las que puede destacarse: ¿cómo y por qué las personas aprenden una lengua, y no ponen el aprendizaje de la lectura, en una situación de comunicativa en la que puedan evidenciar las transformaciones del proceso? (Del Hymes 1972).

- Por otro lado, el impacto que tuvo la implementación de la secuencia didáctica de enfoque sociocultural, fue favorable para los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión de textos argumentativos, lo que permitió desarrollar competencias y habilidades comunicativas en los estudiantes. Es muy probable que esto les permita enfrentarse de manera más adecuada y crítica a los problemas de su contexto (Cassany 2006). De igual manera, y en concordancia con los planteamientos de Anna Camps (2003) y Vigotsky (1992), se puede afirmar que el trabajo desarrollado a través de secuencias didácticas de enfoque sociocultural potencia en los estudiantes la participación, la atención y el trabajo colaborativo, guiado por el docente, permitiendo de esta forma, que se propicie una construcción de conocimientos compartida de estudiantes. (Mercer, 1999).

- En relación con lo anterior, se puede decir que el trabajo con la competencia argumentativa es uno de los que mayor interés está despertado en las comunidades educativas, debido a que propicia la participación democrática, el respeto a las diferentes opiniones, la convivencia pacífica y el desarrollo de posturas críticas. En este sentido, Herrera y Flórez (2016), en su investigación *Argumentar para comprender* (Tesis, maestría en educación),.

afirman que dicho trabajo les permite a los estudiantes mejorar la capacidad de expresar sus opiniones de manera libre y responsablemente ante situaciones reales.

- De igual modo, el enfoque sociocultural implementado en esta investigación permitió comprobar lo que Cassany (2006) afirma: “el significado se construye en la mente del lector, todo procede de la comunidad. El discurso refleja sus puntos de vista, su visión del mundo. Comprender el discurso es comprender esta visión del mundo. Por lo tanto, leer y escribir, además de ser procesos cognitivos, también es una actividad social, una práctica cultural, esto les permitió a los estudiantes leer más allá del texto, *leer detrás de las líneas*.

- En este mismo sentido, se puede afirmar que el debate es la base fundamental para adentrar a los estudiantes al trabajo con el texto argumentativo y a la opinión, dado que les permite la reflexión y expresar sus puntos de vista ya sean positivos o negativos. Y en lo que tiene que ver con el trabajo desarrollado en esta investigación, desempeñó un papel muy importante en los resultados del Pre-test.

- Por último, y en lo que tiene que ver con la interpretación de las reflexiones hechas por la docente investigadora en su diario de campo, se puede concluir que la aplicación de la SD, transformó sus concepciones y prácticas educativas. Esto, a su vez, permite decir que la autorreflexión en la acción y la revisión constante de las prácticas educativas aproxima a los maestros a los niveles de desempeño esperados. (Perrenoud, 2010 y Shön, 1992).

6. Recomendaciones

Una vez terminado el proceso de investigación y de haber realizado el análisis de los resultados, la docente investigadora considera pertinente plantear las siguientes recomendaciones para quienes quieran profundizar en la comprensión lectora de textos argumentativos.

6.1 Recomendaciones de Contenido

- Se recomienda implementar secuencias didácticas, de enfoque sociocultural, porque mejoran en los estudiantes la participación ciudadana y la comprensión del concepto democracia, además de hacerlos más críticos en el ejercicio de la ciudadanía.
- Implementar el debate en cada una de las lecturas que se aborden en clase, con el fin de fomentar la reflexión, la opinión y la participación en la construcción de los aprendizajes y los aportes que realicen los estudiantes.

Es importante que las prácticas de lectura sean abordadas no solo por los docentes de lengua castellana, sino también por los docentes de las demás asignaturas, esto con el fin de fortalecer el proceso desde todos los ámbitos. Estas prácticas de lectura deben ser contextualizadas, es decir, que deben estar relacionadas con el mundo de la vida de los estudiantes y desarrollarse en situaciones comunicativas reales.

- Trabajar desde los primeros años de escolaridad el texto argumentativo, buscando con esto que el estudiante se familiarice con una tipología textual de alto uso y desarrollo en los niveles de educación superior, teniéndose en cuenta, que, si bien el texto expositivo es el más leído en estos niveles, es el texto argumentativo el más producido.

- Implementar, por parte de los maestros en todos los niveles de escolaridad y en todas las disciplinas, los procesos individuales y colectivos de reflexión sobre las prácticas educativas, con el propósito de generar procesos de retroalimentación que permitan la transformación de dichas prácticas. Es necesario que en la escuela no se olvide que el papel del docente continúa siendo fundamental en este proceso de enseñanza y aprendizaje ya que es él quien, de acuerdo con las condiciones sociales del estudiante, sus conocimientos, creencias e intereses, necesidades y estrategias, determina y selecciona los materiales y las metodologías adecuadas para cada nivel textual” (Martínez 2002, p. 138).

6.2 Recomendaciones Metodológicas

- Implementar el diario de campo como práctica reflexiva para los docentes. Este instrumento les permite hacerse consciente de las dificultades presentadas para, de esta forma, plantear nuevas propuestas de mejoramiento en sus prácticas pedagógicas.
- Trabajar secuencias didácticas de enfoque sociocultural, dando cuenta de poblaciones de menor escolaridad, para observar allí, el comportamiento de las mismas dimensiones y los mismos indicadores
- Llevar a cabo investigaciones que tengan en cuenta la misma pregunta de investigación pero que aborden poblaciones de otras áreas o disciplinas distintas a la lengua castellana, con el ánimo de contrastar los resultados.

7. Lista de Referencias

- Amaya, (2002). *Docente de lengua castellana. Documentos para la reflexión y el análisis pedagógico*. Primera edición. Septiembre de 2002. Limusa noriega editores.
- Antúnez & Aranguren, C. (2006). *La Lectura y la Escritura: Diagnóstico y Análisis en Los Programas de Lengua y Literatura. 1ª Etapa de Educación Básica*. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1 (1), 1-7. Recuperado el 13 de 07 de 2013, de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/23906/1/Bol1_AngelAntunez.pdf.
- Arnoux, E., Nogueira, S. & Silvestri, A. (2002), *La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos*. *Rev. signos* v.35 n.51-52 Valparaíso. Tomado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342002005100010
- Barbero, J. (1999). *Comunicación e imaginarios de la integración*. México: Inter-medios.
- Brassart, D. G. (1990). Pourquoi et comment analyser et représenter le texte argumentatif (écrit), 9, 123-164.
- Bruner, J. (1975): "*De la comunicación al lenguaje: Una perspectiva psicológica*"; en: *Infancia y aprendizaje*, pp. 225-286; *Cognición*, 3. Monografía 1.
- Caballero, E. (2008). *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado educación básica primaria*. Universidad de Antioquia (tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín Antioquia, Colombia.

Cabrera, Donoso y Marín (1994). Citado por Castañeda y Tabares (2015). *Secuencia didáctica de enfoque interactivo para comprender textos narrativos en tercero de primaria*. (tesis de Maestría). Universidad Tecnológica de Pereira.

Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 51-63.

Camps, A. (2003). *Secuencias Didácticas para aprender a escribir*. Serie didáctica de lengua y literatura. Barcelona: Grao.

Cassany, D. (2000). Entrevista *Quehacer educativo*. Montevideo, septiembre de 2000. Luis Garibaldi. Recuperado de: https://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel_cassany/quehaceres.htm

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

Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2007). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Grao

Cassany, Daniel (2000) “*De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición.*” *Lectura y Vida*, año 21, nº 4, p. 6-15. Disponible en línea: <http://www.lecturayvida.org.ar>.

Cassany, Daniel (2003) “*Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones.*” *Tarbiya*, Revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid, nº 32, p. 113-132.

Chomsky (1992). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Editorial Planeta.

Chomsky. (1995). Citado por Juan Santa Ana Lario. *La Teoría de los Principios y los Parámetros. ¿Hacia una Gramática "Degenerativa"?*. (Publicado en: Luque Durán, J. de D. & A. Pamies Beltrán (eds.)(1997), *Panorama de la Lingüística Actual*. Granada: Método Ediciones, Serie Granada Lingvistica, págs. 181-215. ISBN: 84-7933-950-0).

Cisneros, M. (2007). *Lectura y escritura en la Universidad Tecnológica de Pereira: Una investigación diagnóstica*. En: Memorias Encuentro Nacional sobre políticas institucionales para el desarrollo de la lectura y la escritura en la Educación Superior. (pp. 14-16). Bogotá: ASCUN.

Collins y Smith (1980). (Citado por (Hilda E. Quintana, Ph. D. 2008). Recuperado en <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=394>

Colomer, T. & Camps, A. (1991). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste.

De Zubiría (2013). *El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI*. Editorial Revista Redipe 825. Tomado de: http://portal.uasb.edu.ec/UserFiles/385/File/redipe_De%20Zubiria.pdf

Di Stefano, Pereira (1997). (citado en Cassany, 2003). “*Representaciones sociales en el proceso de lectura.*” *Signo y Señal. Revista del Instituto de Lingüística, n° 8*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Dolz (1996). *Argumentar para convencer. Una secuencia didáctica de iniciación al texto argumentativo para el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura

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

Ferreiro, (2001). (citada por Cassany 2006). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. FCE: México.

Ferreiro, E. (1982) *Los procesos constructivos de apropiación de la escritura*. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (eds.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI.

Garzón, M. (2012). *Incidencia de una secuencia didáctica de trabajo colaborativo con apoyo de tic para el desarrollo de la argumentación en estudiantes del programa ciencias del deporte y la recreación de la Universidad tecnológica de Pereira* (tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.

Golder, C. (1992). *Argumentar: de la justificación a la négociation*, *Archives de psychologie*, 60, 232 – 324.

Gough, (1971). Citado por Ferreri (2015). *Estrategias compensatorias en el proceso de lectura de una LE: un recorrido teórico hacia una implementación práctica*. Facultad Regional Buenos Aires. Universidad Tecnológica Nacional, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Guerra y Pinzón. (2014). *Implementación 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 Inglés. (Tesis de maestría) Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.

Herrera Y Flórez. (2016). *Argumentar Para Comprender: una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión del texto argumentativo en estudiantes de grado 4° de EBP.* Universidad Tecnológica de Pereira (Tesis maestría en educación). Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Risaralda.

ICFES (2011). Resultados pruebas saber Once. Disponibles en:

<http://www.icfes.gov.co/resultados/saber-11-resultados>

Imbernón, F. (Coord) (2002). (citado por (Mejía y Flórez, 2012). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado.* Barcelona: Grao.

Jenkinson, M (1976). Citado por Camargo, Uribe y Caro en *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos.* (2008). Universidad del Quindío, Armenia.

Jolibert, J y Sraiki C. (2006). *Niños que construyen su poder de leer y escribir.* Buenos Aires: Manantial.

Jolibert, J. y Jacob, J. (1998). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula.* Santiago de Chile: Editorial Dolmen.

Kaplún, M. (1998). *Comunicación Educativa en la Sociedad de la Información*. En Pedagogía de la Comunicación. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Kaufman, A. M. y Rodríguez, M. E. (2001). *La escuela y los textos*. Argentina: Santillana.

Latorre y Montañez. *Modelos teóricos sobre la comprensión lectora: Algunas implicaciones en el proceso de aprendizaje*. Tomado de: <file:///C:/Users/Yulieth/Downloads/Dialnet-ModelosTeoricosSobreLaComprensionLectora-2281916.pdf>

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

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

López, R., y Begoña. (2002). *Los géneros de opinión. La prensa en el aula*. España: Cisspraxis

Marín, A. & Aguirre, D. (2010). *Incidencia de una SD desde una perspectiva discursiva-interactiva en la comprensión lectora de textos expositivos*. Tesis Magistral. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Martínez, M. C. (1991). *Analyse du discours pédagogique des Manuels scolaires de sciences en Colombie. La Sémantique du social et la Sémantique de la nature*. Un Ecodiscours. Thèse Doctorat en Sciences du Langage. Paris: Paris XIII.

Martínez, M. C. (1997). El desarrollo de estrategias discursivas a nivel universitario. En: *Los procesos de la lectura y la escritura*. Cali: Universidad del Valle.

- Martínez, M. C. (2001). La dinámica enunciativa. La argumentación en la enunciación. En: *Aprendizaje de la argumentación razonada*. Cátedra UNESCO: Universidad del Valle.
- Martínez, M. C. (2002) *Lectura y Escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cátedra Unesco, Universidad del Valle. Cali, Colombia.
- Martínez, M. C. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Universidad del Valle.
- Martínez, M. C. (2004). *El procesamiento multinivel del texto escrito. ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos?*. Ponencia presentada en Primer Congreso Nacional de lectura y escritura. México.
- Martínez, M. C. (2005). *Didáctica del discurso: argumentación y narración*. Catedra UNESCO. Cali: Universidad del Valle.
- Martínez, M. C. (2006). *Curso virtual de comprensión y producción de textos escritos. Situación de Enunciación*. Cali: Universidad del Valle.
- Martínez, M. C. (2006). *Curso virtual de comprensión y producción de textos escritos. Situación de Enunciación*. Cali: Universidad del Valle.
- Martínez, M. C., Alvarez, D. I., Hernández, F., Zapata, F. & Castillo, L. C. (2004). *Discurso y aprendizaje*. Cali: Cátedra UNESCO para la escritura y la lectura. Escuela de ciencias del lenguaje de la Universidad del Valle.
- Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones de La Torre.

MEN (1998). *Lineamientos Curriculares de lengua castellana*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

MEN (2011). *Educación para la democracia*. Disponible en:

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-83426_archivo.pdf

MEN (2012). *Plan Nacional de Lectura para el año 2013*. Presentación en Unilibro.

MEN (2016). *Becas para la excelencia docente*. Disponible en:

http://gabo.mineducacion.gov.co/becasdocentes/convocatoria_2016_2.aspx

MEN (2011). Tomado de la siguiente referencia: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-89527.html>

Mercer, (2000) *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Routledge. Londres y Nueva York.

Mujica, J. (2007). *Como escribir un artículo*. Recuperado de

<http://www.conoze.com/doc.php?doc=7712>

Navalón, C; ATO, M. y Rabadán, R. (1989). *El papel de la memoria de trabajo en la adquisición lectora en niños de habla castellana*. *Infancia y aprendizaje* 45, 85-106.

Núñez, L. (2012). Tomado de: <https://es.slideshare.net/MariaEugeniaMejaLpez/m13 analisis-generos-periodisticos30082012>

OCDE/PISA (2006, 13). *Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en ciencias, matemáticas y lectura.*

OCDE/PISA (2012, p:13). *Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en ciencias, matemáticas y lectura.* Santillana Educación S.L., 2006 para la edición española. Obra publicada por acuerdo con la OCDE.

OCDE/PISA (2014. P. 125 y 128). (citado por (Ayala 2015). *Documento de trabajo sobre la economía regional.* No. 217. Banco de la República. CEER, Cartagena, Colombia.

Recuperado de: http://www.banrep.gov.co/docum/Lectura_finanzas/pdf/dtser_217.pdf

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

Perelman, F. (2001). *Textos argumentativos: su producción en el aula.* Obtenido de Lectura vida. Recuperado en 14 de octubre de 2015:<http://media.utp.edu.co/referenciabibliograficas/uploads/referencias/articulo/991-textos-argumentativos-su-produccion-en-el-aulapdf-mw6LU-articulo.pdf>

Pérez, M. & Rincón, G. (2009). *Actividad, Secuencia Didáctica y Pedagogía por proyectos: Tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje.* Bogotá. CERLALC.

Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión.* Colombia: Ministerio de Educación Nacional- ICFES.

Pérez, M., & Roa, C. (2010). *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo*. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Editorial Kimpres Ltda. Bogotá D. C.

Pérez, T. (2000) *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Las escuelas y la enseñanza en la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós

Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar La Práctica Reflexiva En El Oficio De Enseñar*. Editorial Graó. Barcelona, España.

Profesionalización Y Razón Pedagógica. (2001) ESF editeur, Paris Division de Elsevier Business Information 2, rue Maurice Hartmann, 92133 Issy-ies-Moulineaux cedex

Ramírez Bravo, R. (2010). *Breve historia y perspectiva de la argumentación*. Editorial universidad de Nariño.

Reyes, Y. (Citada por (El Ministerio de Educación Nacional 2013). *Leer para comprender, escribir para transformar: palabras que abren nuevos caminos en la escuela*. -- 1ª. Ed. -- Bogotá, Colombia.

Rockwell, (1982). Citado por Hilda E. Quintana, Ph. D. (2008). Recuperado en <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=394>

Shön (1992). (Citado por (Perrenoud 2010)). *Desarrollar La Práctica Reflexiva En El Oficio De Enseñar*. Editorial Graó. Barcelona, España.

Silvestri, A. (2001). Dificultades en la producción de la argumentación razonada en el adolescente: Las falacias en el aprendizaje. En M. C. Martínez (Comp.) *Aprendizaje de la argumentación razonada* (pp. 29-48). Cátedra UNESCO: Universidad del Valle.

Smith (1963). Citado por Camargo, Uribe y Caro en *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. (2008). Universidad del Quindío, Armenia.

Smith (1983). Citado por Ferreri (2015). *Estrategias compensatorias en el proceso de lectura de una LE: un recorrido teórico hacia una implementación práctica*. Facultad Regional Buenos Aires. Universidad Tecnológica Nacional, Universidad Nacional de General Sarmiento

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona y Editorial GRAÓ.

Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Solé, I. (2002). *Estrategias de lectura. La colección MIE, materiales para la innovación educativa*, es una iniciativa conjunta del CIE de la Universidad de Barcelona y Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

Sosa, M. & Arango, S. (2008). *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de quinto grado de educación básica primaria*. (Tesis Magistral). Medellín: Universidad de Antioquia.

Strang, (1978). Citado por Camargo, Uribe y Caro en *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. (2008). Universidad del Quindío, Armenia.

Tolchinsky. (1996). *Lenguaje y escritura una visión interdisciplinaria*. Tomado de:

http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/51/TH_51_002_178_0.pdf

Toulmin, St. (1958) *Los usos de la argumentación* Citado por Ramírez Bravo (2010) en Breve historia y perspectivas de la argumentación. Editorial universidad de Nariño. p. 99-100.

Van Dijk, (2000). Teum: en *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona. Gedisa.

Van Dijk, T. (1998). *Estructuras y Funciones del Discurso*. Madrid: Editorial Siglo XXI Editores.

Van Eemeren y Grootendorst (1978). (Citado por (Londoño, D. A. & Herrera, J. D. 2012)).

Coincidencias entre la Argumentación Pragmadialéctica y la Novíssima Retórica.

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Fausto. Traducción del original ruso:

María Margarita Rotger. Tomado de:

<http://biblioteca.iesit.edu.mx/biblioteca/L00947.PDF>

Vygotsky (1934). Recuperado de: <http://vigostkyvspiaget.com.co/2013/04/el-pensamiento-y-lenguaje-segun-vygotsky.html>

Weston A. 1994 *Las Claves de la argumentación*. Barcelona, España: Editorial Ariel.

8. Anexos

Anexo 1: Consentimiento informado

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CONSENTIMIENTO INFORMADO

En éste consentimiento informado usted declara por escrito su libre voluntad de participar o permitir la participación del estudiante

_____ identificado con documento N° _____, luego de comprender en qué consiste la investigación “La incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque sociocultural, centrada en artículos de opinión, en la comprensión de textos argumentativos, en estudiantes de grado 11°, de

un colegio oficial del Municipio Cartago, Valle” adelantada por la Línea de Investigación de Didáctica del lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Objetivo de la Investigación: Determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque socio-cultural, en la comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grado once, de la Institución Educativa Sor María Juliana, de Cartago, Valle, e interpretar las reflexiones realizadas por la docente investigadora, sobre sus prácticas de enseñanza del lenguaje, en el desarrollo de la secuencia didáctica

Justificación de la Investigación: La argumentación está inmersa en los niveles más específicos de nuestro lenguaje, ya que es la capacidad de volverse sobre sí mismo y de sustentar afirmaciones o negaciones mediante razones, por lo tanto se hace necesario que esta habilidad sea afianzada y optimizada desde los primeros años de escolaridad, puesto que incluso las formas más sencillas de argumentación constituyen formas de comunicación que sólo son posibles gracias a la existencia de un lenguaje reflexivo.

Procedimientos: Para la recolección de información la investigadora diseñará una pauta de evaluación a manera de una prueba selección múltiple con única respuesta, para ser aplicada en la comprensión lectora de textos argumentativos (artículo de opinión) por los estudiantes en las fases de Pre-test y Post-test. Para esta valoración se establecieron para cada uno de las dimensiones estudiadas (las líneas, entre líneas y detrás de las líneas) los niveles de medición así: superior, alto, básico y bajo.

Beneficios: La información obtenida permitirá determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque sociocultural, en la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes de grado 11°.

Factores y riesgos: Esta es una investigación sin riesgo donde no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio.

Garantía de libertad: La participación en el estudio es libre y voluntaria. Los participantes podrán retirarse de la investigación en el momento que lo deseen, sin ningún tipo de consecuencia.

Garantía de información: los participantes recibirán toda información significativa y respuesta a cualquier inquietud que surja durante el estudio.

Confidencialidad: los nombres y toda información que usted proporcione, serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad, estos se consolidaran en una base de datos como parte del trabajo investigativo. Sólo se divulgará la información global de la investigación, en un informe en el cual se omitirán los nombres propios de las personas de las cuales se obtenga información.

Recursos económicos: en caso que existan gastos durante el desarrollo de la investigación, serán costeados con el presupuesto de la investigación.

A quien contactar: En caso que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas en cualquier momento, puede contactar a Julieth Cortés López, celular 3113920248, investigadora.

Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en participar en la investigación. Se firma en la ciudad de Cartago Valle a los _____ días, del mes _____ del año 2016.

Nombre del informante

Cédula:

Nombre del testigo

Firma del informante

Firma del testigo

Anexo 2: Secuencia Didáctica

SECUENCIA DIDACTICA PARA LA COMPRESIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

Fase de planeación

Identificación de la secuencia

Nombre de la asignatura o módulo.	Lengua Castellana
Nombre del docente o docentes.	Julieth Cortés López
Grupo o grupos a los que se dirige.	Grado 11
Fechas de la secuencia didáctica.	Segundo periodo académico

TAREA INTEGRADORA	
Nombre del proyecto	Yo opino.... Un abordaje didáctico del artículo de opinión, desde la perspectiva sociocultural
Tipo de texto	Artículo de opinión
OBJETIVOS DIDÁCTICOS	
Objetivo general	Comprender, desde una perspectiva sociocultural (Cassany 2006), los textos argumentativos, teniendo en cuenta la intención de quien los produce, las características del contexto comunicativo en el que se produce y las modalidades discursivas que utiliza el autor.

Objetivos específicos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocer, en una situación comunicativa, la importancia de la utilización de argumentos para apoyar o refutar una tesis. 2. Distinguir y analizar las diferentes tipologías textuales 3. Identificar argumentos, contraargumentos y falacias empleadas en un texto argumentativo 4. Reconocer los marcadores textuales y su utilidad dentro de un texto. 5. Clasificar la estructura de un texto argumentativo 6. Elaborar o reconstruir significados que no se mencionan en el artículo por medio de las inferencias o deducciones de la información. 7. Establecer las diferencias en los usos lingüísticos en relación con el contexto en donde se produce y reconocer aspectos de la vida del autor que puedan incidir en sus discursos. 8. Identificar el género discursivo. 9. Distinguir la diversidad de voces convocadas o silenciadas en los artículos de opinión. 10. Producir un artículo de opinión
CONTENIDOS GENERALES	
Cognitivo: Comprende la importancia del desarrollo de la competencia argumentativa para el ejercicio de la ciudadanía y para su desenvolvimiento como persona.	
Procedimental: Participa, de manera proactiva, en el desarrollo de la secuencia didáctica, realizando las tareas, talleres y ejercicios planteados por la docente.	
Actitudinal: Valora la importancia de la argumentación en la construcción de la convivencia pacífica en todos los entornos de su desarrollo.	
SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS	

Las actividades a desarrollar estarán orientadas a través del aprendizaje colaborativo y la construcción guiada del conocimiento, explorando el alcance de los saberes previos existentes en los estudiantes, formulando preguntas para conocer el contexto en el que se encuentran. Por otro lado, se implementarán una serie de talleres pedagógicos como proceso evaluativo y finalmente, harán uso de las TIC en algunos procesos de consulta, lectura y producción textual.

Selección de textos a trabajar en la secuencia didáctica:

1. Texto expositivo, narrativo y argumentativo sobre el medio ambiente
2. Un día de estos (Gabriel García M.), Los jóvenes y el Internet (Francisco Ceballos, <http://expansion.mx/opinion/2013/01/28/los-jovenes-y-el-internet>) y la biografía de Napoleón Bonaparte.
3. El niño y los alumbrados de Héctor Abad Falcíolince, tomado del periódico El Espectador
4. El aburrimiento: fenómeno social de los jóvenes del siglo XXI”, del articulista Emilio García Sánchez, tomado de la revista Semana
5. El miedo irracional a la sexualidad, tomado de la editorial El Espectador
6. Los diálogos de paz entre el gobierno colombiano y las Farc”—,: La paz en su laberinto de Luis Sandoval del periódico El Espectador
7. ¿Quién inventa las palabras? De Héctor Abad Falcíolince del periódico El Espectador
8. Un gallo, muy gayo; un pollo, en el poyo / En defensa del idioma, de Jairo Valderrama V., periódico El Tiempo.

1.3. SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS

1.3.1. Selección de recursos textuales y audiovisuales argumentativos

Para la elección de las situaciones comunicativas (textos y películas), se realizó un análisis previo de su contenido, estructura, autoridad y pertinencia al desarrollo de la argumentación, partiendo de los siguientes criterios de selección:

- Que planteen y analicen situaciones que susciten polémica en el ámbito social y en las áreas disciplinares de deporte, recreación y comunicación.
- Que aborden temas que despierten la motivación e interés en los estudiantes de deporte y recreación.
- Que responda a las intenciones pedagógicas sobre la argumentación.
- Que sea un texto breve, para facilitar su análisis
- Qué les permita realizar un trabajo de análisis crítico y reflexivo.
- Textos de autores reconocidos en el ámbito académico y disciplinar (“Textos expertos”)
- Película de director reconocido.

Textos seleccionados:

- El cataclismo de Damocles: GRACIA MÁRQUEZ, Gabriel 1986
- El dilema del entrenador: Especialización temprana o formación: HOPF, Herbert. 2001
- Progreso o retroceso en el deporte: FERRERO, Federico. 2003

Película: Grandes debates. WASHINGTON, Denzel, (Direct.)

1.3.2. Selección de dispositivos didácticos de trabajo colaborativo

- Rueda de ideas
- Forma una pareja y comenta
- Historial de grupo
- Juego de roles
- Equipos de análisis
- Debate
- Estudio de caso

1.3.3 Selección de dispositivos didácticos con utilización de TIC

<ul style="list-style-type: none"> - Foro sincrónico - Foro asincrónico - Wiki
1.4. PRESENTACIÓN Y NEGOCIACIÓN DE LA PROPUESTA
<ul style="list-style-type: none"> - Indagación de conceptos previos - Presentación, negociación y ajustes finales a la propuesta

FASE DE PREPARACIÓN
Fase: Presentación y negociación de la secuencia didáctica
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Establecer un contrato didáctico, teniendo en cuenta las opiniones de los estudiantes • Llegar a acuerdos entre los estudiantes y el docente en cuanto a la participación, metodología y demás aspectos importantes a la hora de implementar la secuencia didáctica • Fijar los acuerdos en el tablero para llegar a un compromiso.
Indicador de desempeño
Los estudiantes del grado 11-1 participarán en la elaboración del contrato didáctico
Descripción de la actividad
<p>Se dará inicio a la secuencia didáctica, explicando a los estudiantes los objetivos que se tienen al momento de implementarla. Se explicarán las razones por las cuales se llevará a cabo la secuencia y además se establecerán compromisos tanto de parte del docente como de los estudiantes. Se hará un conversatorio y una lluvia de ideas que servirán de insumo para la orientación de ciertas actividades, propuestas, responsabilidades y otras situaciones que puedan presentarse en la implementación de la SD. Seguidamente con la guía de la docente se escribirán los puntos principales, los cuales se consignarán en una cartelera y se dejarán a la vista de todos en el salón de clase; estos deben ir escritos en enunciados de manera positiva.</p>

Es importante aclarar que en cada sesión se retomará lo trabajado en la sesión anterior, para que los estudiantes puedan identificar como se relacionan los aspectos abordados en cada una de ellas, identificando a la vez, los aprendizajes logrados y lo que aún requiere fortalecerse, entre otros aspectos.

Sesión 1
Fase: Desarrollo - tipología textual
<p>Objetivos</p> <p>Conceptual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecer una diferencia entre contar, explicar y argumentar • Definir el concepto de opinión en los contextos comunicativos. • Explorar los conocimientos previos sobre opinión y argumentación • Buscar, clasificar y analizar las diferentes tipologías textuales • Identificar la intención comunicativa de las diferentes tipologías (narrativo, expositivo y argumentativo) • Reconocer un texto argumentativo frente a otro tipo de textos.
<p>Procedimental</p> <p>Seleccionar las diferentes tipologías textuales en distintos tipos de textos (narrativo, expositivo y argumentativo)</p> <p>Participar activamente en las exposiciones de los otros grupos.</p> <p>Realizar una tabla comparativa teniendo en cuenta la intención comunicativa de los artículos periodísticos seleccionados.</p>
<p>Actitudinal.</p> <p>Valorar la importancia de los distintos tipos de textos y la considera necesaria para tener una comunicación asertiva sociedad actual.</p>
<p>Descripción de la actividad</p> <p>Apertura: La docente saluda a los estudiantes e inicia el proceso de alfabetización en medios (Media Literacy) que sitúa a los estudiantes en el proceso de reconocer la prensa desde su estructura y contenido, diferenciando las diversas tipologías textuales y géneros discursivos que esta ofrece. Por lo tanto, la docente en compañía de los</p>

estudiantes hace el reconocimiento de las clases de textos con una serie de conceptos estructurados y tomados de los libros de lengua castellana Educar y Santillana, con el fin de realizar la tabla de **tipología textual**. Para lo anterior, la profesora realizará un cuadro en el tablero describiendo los siguientes aspectos: Tipo de texto, intención comunicativa, preguntas a qué responden y tipo de lenguaje utilizado.

Desarrollo: Se les hará entrega (por equipos) de la rejilla No.1 a la cual aplicarán tres textos: Un día de estos (Gabriel García M.) los jóvenes y el Internet y la biografía de Napoleón Bonaparte. Se presentan las respuestas de los grupos y se llegan a acuerdos sobre el análisis.

Texto	Un día de estos	Los jóvenes y el Internet	Biografía de Napoleón Bonaparte
Tipo de texto			
Intención comunicativa			
Modelo			
Tipo de lenguaje			
A qué pregunta responde			

Cierre: Finalmente se realizará la revisión de esta rejilla y se verificarán las deficiencias que se presentaron, para dar posibles alternativas de reconocimiento de las clases de textos.

Tarea: Consulta los pros y los contras de las redes sociales en cuanto a las relaciones personales.

Metacognición-evaluación: Para evaluar el proceso, se presentarán a los estudiantes las siguientes preguntas: ¿Qué te llevas de la sesión de hoy? ¿Cómo lograste apropiarte de ese saber? ¿Cómo podría reconocer en un texto la intención comunicativa? ¿En cuál de todos los textos elegidos se te presentó más dificultad y por qué? ¿Alguna de las explicaciones entregadas por los grupos de trabajo se acerca a las explicaciones elaboradas y compartidas por la profesora? ¿Cómo? ¿En cuáles condiciones? ¿Crees que identificas fácilmente la tipología textual de un escrito, cómo?

Sesión 2
Fase: Tipo de argumentos y falacias – convencer o persuadir
<p>Objetivos</p> <p>Conceptual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exponer argumentos que sustenten una idea • Defender una opinión con el fin de persuadir o convencer al destinatario • Reconocer los tipos de argumentos en un texto
<p>Procedimental</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emplear estrategias para identificar las clases de argumentos • Interpreta el contenido del artículo de opinión y localiza el tema central
<p>Actitudinal</p> <p>Asume una posición crítica frente al texto que lee.</p>
<p>Descripción de la actividad</p> <p>Apertura: A partir de la consulta realizada, la docente propone a los estudiantes un tema para debate: Redes sociales: ¿Crees que las redes sociales ayudan o son un obstáculo para mantener nuestras relaciones personales?, y escribe en el tablero el título del debate con dos columnas que digan pros y contras. Los estudiantes se dividen en dos grupos; en los que uno participará en el debate desde una posición en la que defiende las redes sociales diciendo que ayudan a mantener las relaciones personales, y el otro defiende una posición según la cual las redes sociales obstaculizan las relaciones personales.</p> <p>Desarrollo: Cada grupo de debate dispondrá de cinco minutos para escribir ideas que le ayuden a defender su posición. Luego, los estudiantes tendrán cinco minutos para pensar en las ideas que su interlocutor podría usar y la manera de refutarlas. Pasados cinco minutos la docente dará unas recomendaciones generales para iniciar el debate:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuando presenten sus ideas, asegúrense de que sean pertinentes. • No utilicen malas palabras, o palabras y expresiones que puedan herir a su compañero.

• El debate lo inicia quien defienda la posición según la cual las redes sociales ayudan a mantener las relaciones personales.

La docente dará entonces una señal para que los grupos de trabajo inicien el debate que durará 15 minutos. Pasado este tiempo, la docente dará la señal una vez más, pero esta vez para finalizar. A continuación pide a algunos voluntarios que expongan sus ideas a favor o en contra y toma nota. Luego, el docente formulará las siguientes preguntas que los estudiantes deberán responder teniendo en cuenta sus conocimientos previos y la experiencia en el debate desde el momento de la preparación:

Si quisiéramos escribir un texto sobre el tema del debate:

1. ¿Qué tipo de texto sería? ¿Se trataría de un texto expositivo, narrativo o argumentativo? Justifica tu respuesta.
2. Teniendo en cuenta tus conocimientos previos responde: ¿Qué elementos distinguen este tipo de textos?
3. ¿Qué tipo de argumentos podríamos identificar en las ideas expuestas por cada grupo?

Los estudiantes comparten sus respuestas con el resto de la clase.

A continuación, la docente con la ayuda de los estudiantes de acuerdo al debate, organizará la información sobre la argumentación, las clases de argumentos y las falacias, lo cual irá consignando en el tablero a través de un esquema, estos conceptos les será de utilidad para analizar el texto de esta actividad.

Luego la docente invita a algunos estudiantes a leer en voz alta, el artículo de opinión: “El niño y los alumbrados” de Héctor Abad Falcíon, al finalizar la lectura, los organiza en grupos de cuatro integrantes, los cuales deberán responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es el tema del artículo de opinión?
2. ¿En qué frases del artículo podemos encontrar hechos que puedan ser verificados?
3. ¿Qué tipo o tipos de argumentos puedes encontrar? Ejemplifica
4. ¿Identificas alguna falacia en el artículo leído?
5. ¿Crees que el autor persuade o convence al destinatario? Explica

Cuando los estudiantes hayan terminado, la docente promueve una discusión de clase en la que respondan las preguntas del ejercicio y pide a algún voluntario que escriba las respuestas en el tablero, de tal manera que al finalizar cada grupo pueda analizar sus diferencias.

Cierre: Finalmente, la docente les pide a los estudiantes aplicar lo aprendido en la sesión anterior a este artículo de opinión, a través de la rejilla No. 1, con el fin de darle continuidad a los conocimientos adquiridos.

Rejilla No. 1				
Texto	El niño y los alumbraos			
Tipo de texto				
Intención comunicativa				
Modelo				
Tipo de lenguaje				
A qué pregunta responde				

Tarea: Consulta las diferentes clases de marcadores discursivos y su respectivo uso

Metacognición-evaluación: Para evaluar el proceso, se presentarán a los estudiantes las siguientes preguntas:
 ¿Qué has aprendido hasta hoy sobre el texto argumentativo, el artículo de opinión y la lectura? ¿Qué estrategias utilizaste para lograr este conocimiento? ¿Crees que las actividades fueron pertinentes al objetivo trazado? ¿Qué estrategias utilizaste para la realización de la rejilla? ¿Comprendiste la función de las palabras según el diccionario y el texto? ¿Cómo lo identificaste? ¿Crees que los signos de puntuación son importantes en un escrito? ¿Por qué? ¿Cuál es la importancia de los marcadores textuales en la escritura?

Sesión 3
Fase: Marcadores textuales y recursos lingüísticos
<p>Objetivos</p> <p>Conceptual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar los marcadores textuales en un artículo de opinión • Reconocer la función que cumplen los marcadores textuales en un texto • Reconocer el significado literal y la función de las palabras dentro del texto • Reemplazar una palabra del texto con el sinónimo adecuado • Extraer la información explícita del texto. • Identificar la idea principal de un párrafo.
<p>Procedimental</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emplear estrategias en la identificación y utilización de los marcadores textuales • Interpretar el contenido del artículo de opinión y reconocer la función de los marcadores textuales • Interpreta el contenido del artículo de opinión y localiza la idea principal
<p>Actitudinal</p> <p>Asume una posición crítica frente al texto que lee.</p>
<p>Descripción de la actividad</p> <p>Apertura: La docente organizará grupos de trabajo de tres integrantes y les hará entrega del artículo de opinión: “El aburrimiento: fenómeno social de los jóvenes del siglo XXI”, del articulista Emilio García Sánchez, tomado de la revista Semana, el cual contiene una serie de espacios dentro del texto, los cuales, los estudiantes deberán llenar con palabras que puedan conectar ambas expresiones o dar inicio a un párrafo.</p> <p>Desarrollo: Los grupos harán uso de la consulta que realizaron para el desarrollo de la actividad y luego responderán las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Reconoces el nombre de las palabras que unen las oraciones y los párrafos entre sí? 2. ¿Para qué sirven esas palabras? 3. ¿Cuáles son las funciones de las palabras que escribiste?

4. Especifica en qué partes del artículo de opinión leído aparecían las palabras que escribió (al inicio del párrafo, dentro del párrafo o al final del párrafo).

5. Según la ubicación de la palabra, que finalidad cumple.

Finalmente, la docente escogerá un líder por cada grupo, el cual será el encargado de socializar el trabajo frente a la clase, y los demás aportarán a las correcciones pertinentes, seguidamente se les dará la información necesaria de los marcadores textuales y su utilidad. Se les hará entrega de un listado que contiene una recopilación de marcadores textuales, la cual es leída con la docente (Tomado de: Enlace Lenguaje. Ediciones Educar. Bogotá, 2013. Pág.122) y los marcadores discursivos (Vásquez, D. 2003). A continuación, deberán comparar la tabla de los marcadores que consultaron, con los que entregó la docente y con los que ellos aplicaron al artículo de opinión, de esta forma, cada grupo hará las correcciones pertinentes y leerán de nuevo el artículo para observar la diferencia entre el anterior y este, luego sacarán sus propias conclusiones.

A continuación, la docente les propone la siguiente actividad: Escribir un texto cuyo asunto sea; los argumentos que ustedes piensen, que actualmente estén ocasionando el aburrimiento en los jóvenes. Manifiestar su opinión sobre los factores que inciden en esta situación. Utilizar apropiadamente como mínimo siete marcadores textuales. De esta forma, podrán comprender la importancia de identificar en los textos las marcas lingüísticas. Además la escritura permitirá no solo la identificación de los marcadores, sino su adecuada utilización. Se socializarán los textos escritos por los estudiantes. Se discutirá el uso de los marcadores y se llegarán a conclusiones a partir del ejercicio.

En este sentido, se les entregará la siguiente rejilla, para analizar explícitamente el contenido del artículo de opinión **haciendo énfasis en el código**, de esta forma se trabajará la concepción lingüística desde la perspectiva de Daniel Cassany: “**El objeto de enseñanza es el código escrito, el significado de lo que transferimos, cuando nos comunicamos está en las palabras que digo o leo, poder codificar y decodificar lo que encontramos en los diccionarios**”.

Rejilla No. 2

Título del artículo de opinión	
-----------------------------------	--

Relación del título con el contenido del texto	
De qué trata el artículo	
Busca el significado (diccionario) de las palabras de difícil comprensión.	
Signos de puntuación y la función de cada uno	
Reemplaza las palabras subrayadas por otros sinónimos sin alterar el significado del texto.	
Busca el antónimo de las palabras de difícil comprensión	
Cuántos párrafos posee el artículo	
Cómo se identifican los párrafos	
Escribe la idea principal de cada párrafo	

Cierre: Para concluir, los estudiantes expondrán el trabajo realizado y se construirá el concepto de cada uno de los elementos que aparecen en la tabla (libro *Tras las líneas* Daniel Cassany), teniendo en cuenta los aportes de los estudiantes. Dicho concepto permanecerá en un lugar visible del salón y todos lo tendrán consignado en sus notas de clase.

Tarea: Consulta sobre la sexualidad y la diferencia que existe entre sexo y sexualidad.

Metacognición-evaluación: Para evaluar el proceso, se presentarán a los estudiantes las siguientes preguntas:
 ¿Qué has aprendido hasta hoy sobre el texto argumentativo, el artículo de opinión y la lectura? ¿Qué estrategias utilizaste para lograr este conocimiento? ¿Crees que las actividades fueron pertinentes al objetivo trazado? ¿Qué estrategias utilizaste para la realización de esta actividad? ¿Comprendiste la función de las palabras en el texto? ¿Cómo lo identificaste? ¿Cuál es la importancia de los marcadores textuales en la escritura?

Sesión 4
Fase: (FOS) formas de organización superestructural - tipos de discurso
<p>Objetivo</p> <p>Conceptual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacer uso de sus conocimientos previos para comprender el texto • Identificar el tema central y la información más importante • Identificar la organización superestructural del texto en términos de introducción, tesis, argumentos y conclusión, además de cada una de sus funciones. • Interpretar el punto de vista del autor y los argumentos que lo sustentan.
<p>Procedimentales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplica estrategias para reconocer el significado global del texto • Consulta y relaciona los conceptos vistos en clase para identificar la estructura del artículo de opinión • Observa los puntos de vista del autor y expresa cuáles fueron los argumento que él utilizó
<p>Actitudinal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adquiere confianza en sus posibilidades de planear y resolver problemas
Descripción de la actividad

Apertura: La profesora entregará a cada estudiante el artículo de opinión —**El miedo irracional a la sexualidad** — <http://www.elespectador.com/opinion/editorial/el-miedo-irracional-sexualidad-articulo-618064> , se pretende en este caso que los estudiantes se hagan una serie de preguntas que perfilen lo que implica el género discursivo, a partir de aquellas marcas lingüísticas que les permiten inferir dicha información. Así se da paso a que comprendan la estructura del artículo de opinión. Para lograr la conceptualización de los elementos que hacen parte de este componente, se hacen preguntas abiertas sobre el texto leído teniendo en cuenta que deben subrayar en él lo que consideran que es la clave para su respuesta.

Desarrollo: La docente hablará de la importancia de pensar siempre cuando se lee en la situación de comunicación planteada, para esto les formulará las siguientes preguntas, teniendo en cuenta la consulta que realizaron:

1. ¿Qué entiendes por sexualidad?
2. ¿Qué consecuencias acarrea la sexualidad?
3. ¿Crees que los jóvenes mejorarán su comportamiento en cuanto al sexo, si desde la primaria les orientan sobre esta temática?
4. ¿Cuáles son los argumentos utilizados por el autor para defender su punto de vista?
5. ¿Qué diferencia hay entre sexualidad y sexo?
6. Las personas que se oponen a este cambio, ¿En qué basan sus opiniones?
7. ¿Según el texto leído, qué puedes inferir sobre la sexualidad?

Después de resolver las preguntas anteriores en grupo, se socializarán en clase, la finalidad será reconocer la importancia del tema central y la tesis en un texto argumentativo, seguidamente la docente consignará en el tablero la definición de la estructura que compone el texto argumentativo: Tesis, argumentos, clases de argumentos, falacias, contraargumentos y conclusión. Seguidamente, hará entrega de la siguiente rejilla, la cual deberán responder de acuerdo al artículo de opinión leído —**El miedo irracional a la sexualidad** — y a los conceptos explicados.

Rejilla No. 3

Título	
Tesis	
Tema central	
Introducción	

Argumentos (clases)	
Contraargumentos	
Conclusión	
A través de una frase, concluye la información global del artículo.	
Qué otro título podría tener el artículo, sin que cambie el sentido de este.	
Marcadores textuales en el texto y su función	
Qué comprendes del texto	
Cuál es tu posición frente a lo leído	
Qué opinas de los autores que citan en el texto para validar el artículo	

Cierre: Por equipos de trabajo, socializarán a sus compañeros la rejilla, de tal manera que todos harán aportes para la corrección de las dificultades presentadas en el ejercicio, finalmente la docente, les hará entrega de una fotocopia con la información conceptual de la estructura del artículo de opinión, la cual leerán e irán identificando para confrontar con el trabajo realizado.

Se hablará de la importancia de pensar siempre cuando se lee en la situación de comunicación planteada, de la intención que tiene el autor del texto, a quién se dirige, qué tipo de texto constituye, el contenido de la introducción los argumentos utilizados por el autor y el cierre que hace. El reconocimiento de todos estos elementos del género discursivo y la situación de comunicación, permitirá el mejoramiento en la comprensión de lectura.

Tarea: Consulta la biografía de Luis Sandoval y los procesos de diálogo de paz en Colombia.

Metacognición-evaluación: Para evaluar el proceso, se presentará a los estudiantes las siguientes preguntas:

¿Cuál es la estructura de un texto argumentativo? ¿Qué es una tesis? ¿Qué relación existe entre la tesis y los argumentos? ¿Cómo se defiende una tesis? ¿Qué función cumple la introducción y la conclusión en un texto argumentativo?

SESIÓN 5
Fase: Desarrollo de procesos cognitivos como inferencias
<p>Objetivos</p> <p>Conceptual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construir el significado relevante del escrito • Elaborar o reconstruir significados que no se mencionan en el artículo por medio de las inferencias o deducciones de la información. • Evaluar el contenido de un artículo de opinión
<p>Procedimental</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analiza un artículo de opinión teniendo en cuenta el significado relevante • Comenta las deducciones e inferencias de la información obtenida
<p>Actitudinal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Integra lo leído con los acontecimientos actuales

Descripción de la actividad

Apertura: En este espacio se desarrollarán los niveles de comprensión de lectura para llevar a cabo el nivel de lectura crítico textual. A partir del artículo de opinión —con respecto al tema “Los diálogos de paz entre el gobierno colombiano y las Farc”—, La paz en su laberinto de Luis Sandoval del periódico El Espectador

<http://www.elespectador.com/opinion/paz-su-laberinto>,

Desarrollo: La docente formulará las siguientes actividades:

Prelectura. Determinar el tipo de artículo y su ubicación en el medio impreso o digital; orientar el objetivo de la lectura; animar a los alumnos a que expongan lo que conocen sobre el tema; exponer quién es el articulista, teniendo en cuenta la consulta que realizaron como tarea. En primera instancia los estudiantes en parejas leen el artículo con la intención de:

- Lectura sobre líneas. Identificar el tema central, la información más importante y los conceptos básicos que desarrolla el autor (tesis, argumentos y conclusiones).
- Lectura entre líneas. Elaborar inferencias de los argumentos que emplea el autor e identificar las modalidades en el discurso —la ironía, el doble sentido, el sarcasmo— para relacionarlas con el propósito del articulista.

El objetivo es desarrollar una estrategia dialógica abierta, brindando las posibilidades de reflexión, argumentación y contra - argumentación a partir del tema analizado con la ayuda de los siguientes cuestionamientos:

1. ¿Cuál es tu opinión sobre los diálogos de paz? **Aquí tendrá en cuenta lo que consultó en la tarea.**
2. ¿Crees que el articulista leído acierta en alguna solución?
3. ¿Qué piensas de las argumentaciones del articulista con respecto al tema?
4. ¿La posición del articulista contribuye a ampliar la panorámica de la situación y a esclarecer la verdad?

5. En el cuarto párrafo cuando el articulista dice: Para unos los ineludibles dolores del parto de la paz, para otros síntomas de grave riesgo para la criatura. ¿A qué hace referencia en las expresiones: ineludibles y criatura? ¿Qué podríamos interpretar como dolores de parto de la paz y grave riesgo para la criatura?

6. ¿Qué propuestas de solución al conflicto propone el articulista?

7. ¿Qué otro título podría tener el artículo?

8. ¿Crees que el título contiene sarcasmo? Explica

9. En la expresión: “Claramente se ve que la sociedad es el actor central de la paz: exige, ilumina, seduce... con un proyecto de país incluyente”. ¿Para qué utiliza el autor los puntos suspensivos?, argumenta.

10. ¿Qué relación habrá entre el título y el proceso de paz que está llevando el gobierno”?

11. ¿Qué significado tiene la palabra del título “laberinto”? ¿Crees que hay una relación real con lo planteado en el texto por el articulista? Explica

Cierre: Los estudiantes con sus respuestas preparadas, se unen a otra pareja y confrontan sus conclusiones. Un integrante del grupo lo socializa ante todo el salón. Al finalizar, la docente presenta en pantalla algunas imágenes que representaban lo que ha sido la guerra en Colombia y el proceso de paz. Seguidamente, los estudiantes en los mismos grupos hacen la comparación entre lo ocurrido con el proceso de paz y lo leído en el artículo de opinión. El análisis se basa en la lectura y el video, con lo que podrán lograr ver las diferentes maneras de cómo se percibe la paz para el gobierno y para el articulista.

En este sentido, cada uno de los grupos organiza una sustentación del análisis que realizaron. Deben asumir una posición crítica ante el texto y evaluar el contenido del mismo. Para la presentación pueden hacer carteleras exponiendo los aspectos más relevantes del análisis. Los demás estudiantes que cumplen con el rol de espectadores realizan preguntas o complementan la información que el grupo expositor proporciona.

Esta actividad tiene como objetivo que los estudiantes recuerden los temas desarrollados en clase sobre la estructura y análisis del artículo de opinión. Al finalizarla se socializará ante el salón de clase. La retroalimentación se realizará con la secuencia que la docente proyecte en pantalla, ésta no será la única correcta, los estudiantes pueden proponer otras alternativas. Finalmente los estudiantes de manera individual escriben un comentario argumentativo sobre el tema desarrollado: “Los diálogos de paz entre el gobierno colombiano y las Farc”.

De acuerdo a lo anterior, la docente les solicita nuevamente a los grupos, aplicar a este artículo leído la rejilla No. 2 y 3, para darle continuidad a los conceptos trabajados en la secuencia.

Tarea: Consulta la biografía de Héctor Abad Falcíolince

Metacognición: ¿Crees que al leer solo basta con la información de las reglas combinatorias del idioma, o debes ir más allá de lo que lees? ¿Por qué es importante hacer inferencias del artículo leído?

Sesión 6
Fase: Mundo del autor
<p>Objetivos</p> <p>Conceptual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar el propósito del artículo de opinión • Retratar el autor • Describir el idiolecto del autor • Descubrir lo oculto, rastreando la subjetividad, el posicionamiento y el mapa sociocultural del autor.
<p>Procedimental</p> <ul style="list-style-type: none"> • Debate grupalmente el propósito del autor y lo retrata de acuerdo a su escritura • Formula hipótesis sobre la subjetividad manejada en el artículo
<p>Actitudinal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Admira el proceso llevado a cabo para la producción de un artículo.
<p>Descripción de la actividad</p> <p>Apertura: La docente les propone a los estudiantes leer un artículo de opinión: ¿Quién inventa las palabras? De Héctor Abad Falcíolince (http://www.elespectador.com/opinion/quien-inventa-palabras) y su biografía.</p> <p>Desarrollo: Después de haber leído los dos textos, la docente les pide analizar los siguientes aspectos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Construir inferencias o deducciones sobre el artículo de opinión y obtener diferentes significados que no se mencionan en el texto.

2. De acuerdo a lo que el autor dice, encuentren las modalidades discursivas que utilizó.
3. Que identifiquen los sarcasmos que el autor maneja en el texto y cuáles son sus finalidades.
4. Encontrar la relación entre el artículo leído, la biografía del autor y el contexto social.
5. ¿Dónde se sitúa el artículo de opinión? ¿A quién se refiere?
6. ¿Qué sabes del autor? ¿Por qué escribe sobre el tema de **¿Quién inventa las palabras??**
7. ¿Cómo utiliza la escritura el autor? ¿Detectas alguna variedad geográfica? ¿Hay rastros de algún registro lingüístico? ¿Encuentras en el artículo alguna muletilla repetitiva?
8. ¿Qué puedes inferir del discurso? ¿Qué nos dice de sí mismo el autor?
9. ¿El autor es respetuoso con las expresiones que utiliza y lo que plantean los demás?
10. ¿Estás de acuerdo con lo planteado por el autor?
11. ¿Qué expone el texto y qué calla? ¿A quién favorece esta selección de datos?

Con base a lo anterior, la docente les formulará a los estudiantes la siguiente pregunta: ¿es conveniente que tomen una distancia con respecto a las emociones o miradas que transmite el artículo de opinión, manteniendo un punto de vista racional e imparcial para lograr evaluar la autenticidad y validez de la información? (Cassany, 2006). La idea es evidenciar los primeros pasos de la comprensión a través de la lectura crítica, lo cual implica percibir la relación que existe entre el texto y su contexto. Se trata de técnicas formuladas en forma de preguntas e instrucciones para relacionar las palabras con la realidad y en este primer paso los estudiantes van a explorar el mundo del autor.

A continuación, se hará un debate en clase, dentro del cual cada estudiante expondrá sus puntos de vista al respecto y comprenderá la importancia de profundizar en la lectura de un artículo de opinión para la realización del análisis.

Cierre: En este sentido, para iniciar a los estudiantes en la escritura, la docente les solicita realizar dos posibles tesis frente a los siguientes temas:

- Medio ambiente
- Educación en Colombia
- Las redes sociales
- El fútbol
- El consumo de drogas.

Seguidamente, la docente les solicita a los estudiantes que apliquen al artículo leído las rejillas 2 y 3 para fortalecer los conceptos vistos.

Tarea: Consulta la biografía de Jairo Valderrama V.

Metacognición - evaluación:

¿Cuál es la importancia que presenta la información general de un texto frente a las inferencias o deducciones de este?

¿De qué sirve el planteamiento de preguntas después de leer un texto en la comprensión lectora?

¿Cómo se identifica el propósito del autor en un texto?

¿Cuál es la importancia de mirar detrás de lo leído para descubrir el mundo del autor?

Sesión 7

Fase: Género discursivo

Objetivos

Conceptual

- Identificar el género discursivo y describirlo
- Recuperar los implícitos convocados en el texto, que contribuyen a elaborar su coherencia global y construir el significado relevante del escrito.
- Identificar las modalidades discursivas que utiliza el autor con respecto a lo que dice —la ironía, el doble sentido, el sarcasmo, las suposiciones— y poder neutralizar los efectos derivados de la comprensión del significado.
- Analizar las voces incorporadas
- Verificar la solidez, la fuerza y las palabras disfrazadas.

Procedimental

- Aplica estrategias aprendidas para identificar el género y hace su descripción
- Diferencia el significado literal y relevante del escrito
- Observa y analiza las modalidades discursivas que utiliza el autor con respecto a lo que dice

<p>Actitudinal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Integra todos los conocimientos aprendidos con la información que lee y lo que hay en el contexto social.
<p>Descripción de la actividad</p> <p>Apertura: La docente le entregará a cada estudiante un artículo de opinión: “Un gallo, muy gayo; un pollo, en el poyo / En defensa del idioma”, de Jairo Valderrama V., periódico El Tiempo (http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/educacion/en-defensa-del-idioma-un-gallo-muy-gayo-un-pollo-en-el-poyo/16590616).</p> <p>Desarrollo: La docente les pide a los estudiantes que se formen en grupos de cuatro integrantes, los cuales procederán a la lectura del artículo y la biografía del articulista (tarea que consultaron), se les sugiere que mientras lo leen, subrayen los argumentos e identifiquen la tesis. Después de haber leído con profundidad, los estudiantes deberán responder a las siguientes preguntas que permitirán analizar el género discursivo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué tipo de texto estamos leyendo? ¿Cuáles son los parámetros que diferencian este texto de otros? 2. ¿Qué instituciones utilizan este tipo de texto? ¿Para qué sirve? ¿A quién va dirigido? 3. ¿Contra quién escribe el autor? ¿Qué propósitos tiene? 4. Identifica en el texto las palabras que se refieren a lo que dijeron otras personas, las palabras tomadas de otros textos, las citas de autoridad, la utilización de comillas, guiones o paréntesis para incorporar otras voces. 5. ¿Qué lugares se mencionan? ¿Cuáles son los protagonistas y cómo se denominan? ¿A qué épocas históricas hace referencia? 6. ¿Los argumentos y los razonamientos de qué tipo son? ¿lógicos? ¿apelan a los sentimientos o a las emociones? ¿los datos estadísticos son claros y completos? ¿los ejemplos son pertinentes? 7. ¿Hay algún vocablo particular? ¿Alguna palabra adquiere un significado diferente al corriente? ¿Hay ironía, metáforas o sarcasmo? 8. ¿Cuáles son los datos destacados y los que se presentan como detalles? ¿los datos centrales y los marginados? ¿los indiscutibles y los matizados? <p>Se hace la socialización de las respuestas de los estudiantes, luego se discute lo que para el autor Daniel Cassany significa el género discursivo y cómo lo aplica en las diferentes tipologías textuales. Se explica cómo todos estos procedimientos para la comprensión crítica o la literacidad crítica, son importantes en el momento de profundizar en la lectura, leer tras las líneas. Así mismo, se comenta de lo que influye la vida del autor y el contexto en el momento de la producción escrita.</p> <p>Cierre: De forma oral, entre todos analizamos las rejillas 2 y 3 en el artículo leído y las preguntas de la sesión 7, de esta forma fortalecemos los conceptos vistos y damos continuidad al aprendizaje.</p> <p><u>Metacognición - evaluación:</u></p>

<p>¿Reconoces los parámetros que utiliza un autor para comunicar sus intenciones y sus ideas?</p> <p>¿Para comprender críticamente un texto, requiere tomar conciencia de todo lo que rodea al autor?</p> <p>¿Crees que cada género tiene sus propios procedimientos para razonar y transmitir el conocimiento?</p> <p>¿Comprendes que los nombres de lugares y de épocas históricas también sitúan el texto?</p>

Sesión 8
Fase: Las interpretaciones
<p>Objetivos</p> <p>Conceptual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definir tus propósitos, lo que buscas en el texto • Analizar la sombra del autor, acuerdos y desacuerdos • Meditar tus reacciones frente a lo leído
<p>Procedimental</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observa y analiza los propósitos del artículo leído y lo que realmente desea encontrar en él, para luego meditar sobre las emociones provocadas
<p>Actitudinal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disfruta de una lectura a profundidad al aplicar todos los conocimientos aprendidos
<p>Descripción de la actividad</p> <p>Apertura: Con base al artículo de opinión leído en la anterior sesión, los estudiantes deberán resolver los siguientes interrogantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué esperas encontrar en el artículo leído? 2. ¿Al leer el artículo identificaste fácilmente a quién iba dirigido? 3. ¿Qué perfil de destinatario se esboza en el artículo leído? 4. Elabora tres opiniones personales aceptando o refutando cada parte del texto

5. ¿Si tú hubieras escrito el artículo de opinión, qué personas de importan más, cómo crees que van a leer el texto?

6. ¿Cuáles son los fragmentos más controvertidos del texto?

7. ¿Cuál es la impresión general que tienes del artículo leído?

8. Después de leer el artículo ¿qué vas a hacer con el texto? ¿replicarás o responderás? ¿al autor o a otra persona?

Desarrollo: Se procede a la exposición grupal de las respuestas dadas a la actividad, la docente aclara que con las dos sesiones anteriores y esta, se busca que los estudiantes reconozcan los recursos que deben utilizar para fomentar la comprensión crítica, las técnicas propuestas, las posibles interpretaciones que pueden obtener al leer un texto, además que no existe ningún discurso neutro, todos muestran su ideología, que tampoco existen datos absolutamente objetivos, desvinculados de las personas y de las comunidades, que no se puede entender nada plenamente si no se relaciona con el autor, el lector y sus comunidades.

Cierre: Finalmente, para continuar la iniciación a la escritura, la docente les solicita a los estudiantes, realizar para cada uno de los siguientes temas los argumentos a continuación mencionados: De autoridad, de conocimiento general, de causa y efecto, afectivo – emotivo, de ejemplificación, los cuales por equipos expondrán frente al grupo, con el fin de hacer aportes al respecto y corregir o aclarar las dudas.

- La eutanasia
- El aborto
- El mal uso de la ortografía en las redes sociales
- El fútbol
- La inseguridad en Colombia

Tarea: Consulta todo lo que creas pertinente sobre un tema que te llame la atención

Metacognición:

<p>¿Has avanzado en la lectura crítica? Explica, ¿Crees que todo lo visto contribuye a este proceso? ¿Agregarías algo más? ¿Cuáles estrategias utiliza el enunciador para asegurar la atención de su enunciatario?</p> <p>¿Es posible tener varias voces/intenciones desde un mismo enunciador?</p> <p>¿Cómo se establecen las relaciones de proximidad o distanciamiento entre las personas involucradas en el acto de habla o el texto escrito?</p> <p>¿Cuál es el proceso mediante el cual el autor del texto va construyendo a su lector como aliado, oponente u observador?</p>
--

Sesión 9
Fase: Transferencia – todas las dimensiones
<p>Objetivos</p> <p>Conceptual</p> <ul style="list-style-type: none"> Comprender el sentido literal, global y crítico de un texto argumentativo: El artículo de opinión en su producción escrita
<p>Procedimental</p> <ul style="list-style-type: none"> Observa y analiza y utiliza los pasos para construir un texto argumentativo: El artículo de opinión.
<p>Actitudinal</p> <ul style="list-style-type: none"> Crea un escrito que dé cuenta de su postura ideológica
<p>Actividad a desarrollar</p> <p>Apertura: Los estudiantes, procederán a realizar un trabajo de escritura del artículo de opinión, para lo cual tendremos ya definido: el tema que se va a abordar, la postura que vamos a asumir y la información documental que nos servirá como argumentación, a través de una producción textual abierta sobre una de las siguientes consignas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Si la adopción se creó para permitirle a los niños huérfanos tener una familia, por qué la sociedad actual no acepta la adopción por parte de gays, El futuro de la sociedad depende del cuidado que los jóvenes del siglo XXI le den al medio ambiente.

- La gran mayoría de los jóvenes han perdido el interés por el estudio y gran parte de su inteligencia por las prácticas excesivas de los vídeo juegos.

Desarrollo: Este borrador puede elaborarse con el siguiente esquema:

- Tema que se va a abordar
- Subtemas, que aspectos se van a abordar.
- Postura.- se estará a favor o en contra
- Argumentos, que datos se van a usar, a que autores se van a citar para convencer a los lectores
- Cierre del artículo, sintetizando los argumentos y conclusión sobre el tema tratado.

Los estudiantes podrán elegir el tema deseado para la producción textual. A continuación, después de haber terminado la redacción del artículo de opinión, procederán a intercambiar los borradores y harán las correcciones pertinentes a través de una rúbrica, la docente orientará el proceso en cada momento, luego pasan en limpio los artículos de opinión, los leemos en el grupo y seleccionamos los mejores para su publicación. En este sentido, también se hacen las correcciones pertinentes.

Cierre: Finalmente, la docente les propondrá a los estudiantes la exposición de los artículos de opinión a través de una conferencia, en compañía de los otros grados once, con el fin de que puedan observar el trabajo realizado en la secuencia.

Meta-cognición- evaluación:

Para evaluar el proceso, se presentarán a los estudiantes las siguientes preguntas: ¿Cuál de las dimensiones trabajadas a través de la secuencia didáctica, les parece más importante al momento de entender un texto argumentativo? ¿Por qué? ¿Cuál creen que fue la dimensión que mejor entendieron? ¿Por qué? ¿Con cuál dimensión presentaron mayor dificultad? Argumenta tu respuesta ¿Cuál fue la sesión que más disfrutaron? Explica

Anexo 3: Textos trabajados en la Secuencia Didáctica

LOS JÓVENES Y EL INTERNET



Adolescentes entre 12 y 18 años son el grupo de internautas más grande ya que representan el 33%; ente los usos que le dan a la red están ver videos, series y películas, así como informarse.

Por: FRANCISCO CEBALLOS*

No podemos negar que en los últimos años Internet se ha convertido en una herramienta de uso cotidiano para un gran número de personas; los adultos, por ejemplo, no se imaginaban

hace algunos años lo que se puede hacer con este medio. No obstante, tuvieron que aprender a utilizarlo y a adaptarse a las nuevas tecnologías para experimentar las bondades que nos ofrece.

Para las nuevas generaciones, el uso de Internet ha sido muy distinto, ya que los niños y los adolescentes están creciendo con esta herramienta y les resulta más fácil adaptarse a ella; poco a poco, se están convirtiendo en expertos y lo utilizan diariamente.

De acuerdo con el estudio más reciente de Consumo de Medios Digitales en México, presentado por la IAB y Millward Brown, los adolescentes entre 12 y 18 años son el grupo de internautas más grande ya que representan el 33% de los usuarios. Estos jóvenes, valoran mucho estar conectados ya que hay una amplia diversidad de actividades que pueden realizar, como por ejemplo, buscar información o mandar correos; aunque cabe mencionar que sus actividades predilectas están relacionadas principalmente con el entretenimiento.

En este mismo sentido, el estudio revela los porcentajes de sus actividades favoritas: ver videos musicales predomina con un 68%, ver otro tipos de videos cortos con un 67%, películas con 45% y series con 34%, también es importante agregar que los adolescentes utilizan la red para ver noticias (29%) y estar enterados de lo que acontece en el mundo y en el país.

Sobre el comercio electrónico, los jóvenes que son mayores de edad también realizan compras en línea, y del 2010 al 2011, se duplicaron de un 14% a un 28% los que se involucran en esta industria en línea.

En cuando a las actividades que realizan, es importante mencionar la búsqueda de información, entre las fuentes que consultan, destacan enciclopedias en línea (22%), redes

sociales (22%) o buscadores (17%); aunque también revisan blogs, sitios de noticias especializadas, comunidades o foros, entre otros.

Los jóvenes también participan en las redes sociales y no es sorpresa que la red que predomina entre este grupo de internautas sea Facebook con un 95% y Twitter con un 46%; dentro de éstas, su actividad predominante son ver fotografías (79%) y enviar mensajes instantáneos (70%).

Gracias a estas redes, los jóvenes pueden conocer diferentes marcas y entablar una relación con ellas. Para el 2011, 72% de los jóvenes dijeron ser fan de alguna una marca en redes sociales y se enteran de información actual como promociones, descuentos o nuevos lanzamientos.

Sin duda, este tipo de actividades les permite verse cada más familiarizados con Internet, incluso, si están interesados en emprender un negocio propio y vender algún producto en línea; es muy probable que muchos de estos jóvenes ya tengan los conocimientos necesarios para comenzar.

No me extrañaría que, en un futuro, no muy lejano, tengamos la oportunidad de ver a muchos de estos jóvenes convertidos en adultos que nos sorprendan con innovaciones tecnológicas, herramientas o aplicaciones, debido a sus conocimientos y técnicas que su experiencia en Internet les brindó.

Un día de estos

Gabriel García Márquez

El lunes amaneció tibio y sin lluvia. Don Aurelio Escovar, dentista sin título y buen madrugador, abrió su gabinete a las seis. Sacó de la vidriera una dentadura postiza montada aún en el molde de yeso y

puso sobre la mesa un puñado de instrumentos que ordenó de mayor a menor, como en una exposición. Llevaba una camisa a rayas, sin cuello, cerrada arriba con un botón dorado, y los pantalones sostenidos con cargadores elásticos. Era rígido, enjuto, con una mirada que raras veces correspondía a la situación, como la mirada de los sordos.

Cuando tuvo las cosas dispuestas sobre la mesa rodó la fresa hacia el sillón de resortes y se sentó a pulir la dentadura postiza. Parecía no pensar en lo que hacía, pero trabajaba con obstinación, pedaleando en la fresa incluso cuando no se servía de ella.

Después de las ocho hizo una pausa para mirar el cielo por la ventana y vio dos gallinazos pensativos que se secaban al sol en el caballete de la casa vecina. Siguió trabajando con la idea de que antes del almuerzo volvería a llover. La voz destemplada de su hijo de once años lo sacó de su abstracción.

-Papá.

-Qué.

-Dice el alcalde que si le sacas una muela.

-Dile que no estoy aquí.

Estaba puliendo un diente de oro. Lo retiró a la distancia del brazo y lo examinó con los ojos a medio cerrar. En la salita de espera volvió a gritar su hijo.

-Dice que sí estás porque te está oyendo.

El dentista siguió examinando el diente. Sólo cuando lo puso en la mesa con los trabajos terminados, dijo:

-Mejor.

Volvió a operar la fresa. De una cajita de cartón donde guardaba las cosas por hacer, sacó un puente de varias piezas y empezó a pulir el oro.

-Papá.

-Qué.

Aún no había cambiado de expresión.

-Dice que si no le sacas la muela te pega un tiro.

Sin apresurarse, con un movimiento extremadamente tranquilo, dejó de pedalear en la fresa, la retiró del sillón y abrió por completo la gaveta inferior de la mesa. Allí estaba el revólver.

-Bueno -dijo-. Dile que venga a pegármelo.

Hizo girar el sillón hasta quedar de frente a la puerta, la mano apoyada en el borde de la gaveta. El alcalde apareció en el umbral. Se había afeitado la mejilla izquierda, pero en la otra, hinchada y dolorida, tenía una barba de cinco días. El dentista vio en sus ojos marchitos muchas noches de desesperación. Cerró la gaveta con la punta de los dedos y dijo suavemente:

-Siéntese.

-Buenos días -dijo el alcalde.

-Buenos -dijo el dentista.

Mientras hervían los instrumentos, el alcalde apoyó el cráneo en el cabezal de la silla y se sintió mejor. Respiraba un olor glacial. Era un gabinete pobre: una vieja silla de madera, la fresa de pedal, y una vidriera con pomos de loza. Frente a la silla, una ventana con un cancel de tela hasta la altura de un hombre. Cuando sintió que el dentista se acercaba, el alcalde afirmó los talones y abrió la boca.

Don Aurelio Escovar le movió la cara hacia la luz. Después de observar la muela dañada, ajustó la mandíbula con una cautelosa presión de los dedos.

-Tiene que ser sin anestesia -dijo.

-¿Por qué?

-Porque tiene un absceso.

El alcalde lo miró en los ojos.

-Está bien -dijo, y trató de sonreír. El dentista no le correspondió. Llevó a la mesa de trabajo la cacerola con los instrumentos hervidos y los sacó del agua con unas pinzas frías, todavía sin apresurarse. Después rodó la escupidera con la punta del zapato y fue a lavarse las manos en el aguamanil. Hizo todo sin mirar al alcalde. Pero el alcalde no lo perdió de vista.

Era una cordal inferior. El dentista abrió las piernas y apretó la muela con el gatillo caliente. El alcalde se aferró a las barras de la silla, descargó toda su fuerza en los pies y sintió un vacío helado en los riñones, pero no soltó un suspiro. El dentista sólo movió la muñeca. Sin rencor, más bien con una amarga ternura, dijo:

-Aquí nos paga veinte muertos, teniente.

El alcalde sintió un crujido de huesos en la mandíbula y sus ojos se llenaron de lágrimas. Pero no suspiró hasta que no sintió salir la muela. Entonces la vio a través de las lágrimas. Le pareció tan extraña a su dolor, que no pudo entender la tortura de sus cinco noches anteriores. Inclinado sobre la escupidera, sudoroso, jadeante, se desabotonó la guerrera y buscó a tientas el pañuelo en el bolsillo del pantalón. El dentista le dio un trapo limpio.

-Séquese las lágrimas -dijo.

El alcalde lo hizo. Estaba temblando. Mientras el dentista se lavaba las manos, vio el cielorraso desfondado y una telaraña polvorienta con huevos de araña e insectos muertos. El dentista regresó secándose las manos. “Acuéstese -dijo- y haga bucheros de agua de sal.” El alcalde se puso de pie, se despidió con un displicente saludo militar, y se dirigió a la puerta estirando las piernas, sin abotonarse la guerrera.

-Me pasa la cuenta -dijo.

-¿A usted o al municipio?

El alcalde no lo miró. Cerró la puerta, y dijo, a través de la red metálica.

-Es la misma vaina.

BIOGRAFÍA DE NAPOLEÓN BONAPARTE

Napoleón I Bonaparte (Ajaccio, 15 de agosto de 1769-Santa Elena, 5 de mayo de 1821) fue un militar y gobernante francés, general republicano durante la Revolución y el Directorio, artífice del golpe de Estado del 18 de brumario que lo convirtió en primer cónsul (*Premier Cónsul*) de la República el 11 de noviembre de 1799; cónsul vitalicio desde el 2 de agosto de 1802 hasta su proclamación como emperador de los franceses (*Empereur des Français*) el 18 de mayo de 1804, siendo coronado el 2 de diciembre; proclamado Rey de Italia el 18 de marzo de 1805 y coronado el 26 de mayo, ostentó ambos títulos hasta el 11 de abril de 1814 y, nuevamente, desde el 20 de marzo hasta el 22 de junio de 1815.

Durante un periodo de poco más de una década, tomó el control de casi toda Europa Occidental y Central mediante una serie de conquistas y alianzas, y sólo tras su derrota en la batalla de las Naciones, cerca de Leipzig, en octubre de 1813, se vio obligado a abdicar unos meses más tarde. Regresó a Francia y al poder durante el breve periodo llamado los Cien Días y fue decisivamente derrotado en la batalla de Waterloo en Bélgica, el 18 de junio de 1815, siendo desterrado por los británicos en la isla de Santa Elena, donde falleció.

Napoleón es considerado como uno de los mayores genios militares de la Historia, habiendo comandado campañas bélicas muy exitosas, aunque con ciertas derrotas igualmente estrepitosas. Sus agresivas guerras de conquista se convirtieron en las mayores operaciones militares conocidas hasta ese momento en Europa, involucrando a un número de soldados jamás visto en los ejércitos de la época. Además de estas proezas bélicas, a Napoleón también se le conoce por el establecimiento del Código Napoleónico y es considerado por algunos un «monarca iluminado» debido a su extraordinario talento y capacidad de trabajo. Otros, sin embargo, lo estima n un dictador tiránico cuyas guerras causaron la muerte de millones de personas, así como uno de los personajes más megalómanos y nefastos de todos los tiempos.⁴

Se le juzga como el personaje clave que marcó el inicio del siglo XIX y la posterior evolución de la Europa contemporánea.

Sus soldados lo llamaban el *Pequeño Cabo (le Petit Caporal)*, en tanto que los británicos se referían a él con el despectivo *Boneyy* las monarquías europeas como el *tirano Bonaparte*, el *Ogro de Ajaccio* o el *Usurpador Universal*.

(https://es.wikipedia.org/wiki/Napole%C3%B3n_Bonaparte)

El Niño y los alumbrados



HÉCTOR ABAD FACIOLINCE 7 NOV 2015 - 12:56 AM

Escribo esto mientras cae una llovizna calabobos sobre Medellín.

Cuando esta lluvia menuda cae el día entero, uno puede llegar a pensar que El Niño es un invento, que no habrá la sequía anunciada para este extremo norte de los Andes. Así piensan políticos irresponsables como Trump, que niegan el calentamiento global porque hace un par de años hubo un invierno muy crudo en el norte de Estados Unidos y pudieron esquiar. Irresponsables o cínicos. O más bien cómplices de unos pocos millonarios que son negacionistas por interés: no quieren hacer las inversiones necesarias para disminuir los gases de efecto invernadero; no quieren afectar el negocio del consumismo loco en cosas inútiles.

Por suerte hoy en día los meteorólogos no se basan en la impresión subjetiva sino en observaciones y mediciones muy precisas que se vienen haciendo desde hace más de un siglo. Y según estas tablas, el año 2015 será el más caliente de la historia registrada con termómetros confiables. Y para las agencias ambientales más serias, este año no habrá un Niño, sino un súper

Niño, tan grande como el de 1997-98, el del famoso apagón, cuando toda Colombia estuvo a media luz durante más de un año.

Se dice que hoy estamos mejor preparados, por las termoeléctricas, para afrontar la emergencia, pero al parecer, como denunciaba El Espectador en su editorial del 31 de octubre, no tenemos ni el gas suficiente ni las centrales en capacidad de reemplazar unas represas que, en cuatro meses, van a estar mostrando los pueblos inundados cuando las construyeron. Y cuando aquí reaparecen los campanarios hundidos bajo el agua, suele ocurrir lo peor, no solo en electricidad, sino también en escasez, en inflación, en calor e incluso en rabia. Hay estudios: con El Niño las guerras civiles se vuelven más crueles. El clima puede tener efectos hasta en el mismo proceso de paz. Así que hay que tomar medidas, reales y simbólicas, que sean efectivas. Y hay que tomarlas ya, con urgencia.

En varias partes del país hay grupos de ciudadanos que están pidiendo que este año se suspendan o se limiten los alumbrados navideños. No solo los públicos, también y sobre todo los privados. Un bombillo prendido es como una llave de agua abierta, goteando. Es también una burla a la emergencia climática. Millones de luces prendidas para nada son una señal de indiferencia ante una posible catástrofe ambiental muy grave. No hay acuerdo sobre si los Niños más fuertes (y el de este año es enorme: el Pacífico tropical tiene temperaturas cinco grados más altas) dependen del calentamiento global o si son fenómenos independientes. Lo que sí se sabe es que la unión de ambas fuerzas el mismo año, Niño más calentamiento, forman una mezcla devastadora, sobre todo en el trópico.

Por triste que sea, hay que hacer una campaña para limitar los alumbrados públicos (en cantidad y en horario), y sobre todo la iluminación navideña privada. Sé muy bien que esta no es

la solución al problema; que el alumbrado de Medellín, quizá el más grande del país, no representa un gasto de energía enorme pues equivale al de un pueblo. Pero al limitarlo o suprimirlo, como sería lo adecuado ante un panorama como el que se anuncia, se les da a los ciudadanos un claro mensaje de que hay que ahorrar agua y luz, aunque hoy esté lloviznando. Que no podemos seguir en la insensatez del derroche.

Todos tenemos una responsabilidad social y ambiental, y estamos obligados a sumar pequeñas acciones que, juntas, disminuyan la perspectiva de un racionamiento. El agua potable y la energía eléctrica son tesoros de la modernidad, pero usadas con torpeza consumista, son un remedio que se vuelve enfermedad. No se trata solamente de castigar a la gente con cuentas más caras, para que entienda. Más allá del costo debe haber responsabilidad personal y pública. Y actuar en consecuencia. Ante el súper Niño que viene, también debe haber una austeridad y un ahorro extremos por parte del Gobierno y de cada ciudadano

(<http://www.elespectador.com/opinion/el-nino-y-los-alumbrados>)

El aburrimiento: fenómeno social en los jóvenes del siglo XXI



Por EMILIO GARCÍA SÁNCHEZ*

En los últimos años ha aumentado de modo preocupante el número de jóvenes que padecen de aburrimiento, perturbación considerada como una de las más espantosas por las que un joven puede atravesar.

Dicho lo anterior, si les pasáramos a Woody Allen y a Almodóvar datos sobre el fenómeno social del aburrimiento juvenil, reaccionarían con provocación haciéndonos unas de sus compulsivas películas. Aproximadamente desde hace dos décadas ha aumentado de modo preocupante el número de jóvenes que padecen de aburrimiento, perturbación considerada como una de las más espantosas por las que un joven puede atravesar justo en el momento de su vida en el que su corazón y su cabeza circulan a más velocidad que el acelerador de partículas suizo.

Así por ejemplo, es un hecho constatable por numerosas familias y otras instituciones que una parte no pequeña de nuestros jóvenes postmodernos se aburren y huyen como locos de ese estado que lo reconocen como una desesperación encubierta indeseable. Aburrirse es inaguantable y más en un joven que naturalmente demanda divertirse de modo intenso y constante. **Además**, estudios psicológicos y sociológicos advierten con fiabilidad alta que un joven aburrido – con respecto a uno no aburrido- se expone con mayor riesgo a desembocar en conductas adictivas nocivas como el consumo de alcohol y estupefacientes, y/o en otras adicciones menos confesadas como el sexo, el juego, el shopping compulsivo, adicciones de internautas (chats, twenti, juegos en red, etc.) Desgraciadamente algunos jóvenes que intentan erróneamente escapar de su tedio a través de estos canales están generando serios problemas familiares y sociales.

Ahora bien, si en una sociedad el conjunto de sus jóvenes se aburre es porque les aburre la misma sociedad que los acoge y agita. Algo grave pasa en esa sociedad, y huele a fracaso institucional porque no se ha sabido presentar de modo atractivo e inteligente una oferta que dé respuesta a las apasionantes inquietudes que afloran en esta etapa crucial de la vida, y que requieran encauzamientos bien estudiados. Si se multiplica el número de jóvenes aburridos o quemados vitalmente que es lo mismo, urge investigar y elaborar un análisis crítico que vaya a

las causas de este problema social. Numerosos estudios diagnósticos y de sintomatología hablan de causa-efecto: los jóvenes cuando se aburren buscan más botellas y se emborrachan, se drogan más, consumen y navegan más,...huyen a espacios artificiales, psicodélicos y digitales donde combaten el aburrimiento a través de un hiperentretenimiento que les descontrola y les narcotiza la atención. **Pero** al margen de los síntomas y yendo más a la raíz ¿cómo se ha podido llegar a esta situación de fragilidad social en el sector juvenil a la que no deberíamos acostumbrarnos? ¿Qué no se ha hecho y qué se ha hecho a lo largo de todo el proceso educativo - familiar- escolar-, para que el producto final sea un joven aburrido al borde de un ataque de nervios? A grandes rasgos propongo la siguiente reflexión.

En primer lugar lo que se observa es que muchos de nuestros jóvenes crecen desde infantes dirigidos por un programa asfixiante y trepidante de tareas y actividades que les corta las alas de su iniciativa y creatividad personales. Se les sobrecarga de recursos técnicos exteriores y múltiples para hacerlos competitivos en el mercado laboral: dos y hasta tres idiomas, artes marciales, fútbol, tenis, academias de música y ballet, ofimática y cibernética, etc. **Al mismo tiempo** desde temprana edad, y en un entorno familiar presionado por un ambiente social de ocio y consumo se les instruye en la cultura de lo lúdico, facilitándoles el acceso al gran supermercado de la diversión: televisión, videojuegos, playstation, wi, mp3, Ipad, Iphone, móviles, Internet, redes sociales, Portaventura etc. Lógicamente para esta amplia adquisición de productos hace falta mucha pasta, y no es raro que algunos estudios identifiquen el aburrimiento como una enfermedad de los nuevos ricos: los niños ricos e ilustrados son los primeros en aburrirse.

En cualquier caso, nuestros niños viajan hacia la adolescencia y juventud con el sobrepeso de una mochila exterior bien equipada y repleta, pero con la mochila interior estrictamente vacía. Se ha invertido mucho en el hardware y muy poco en software, sintetizándose jóvenes expertos en nuevas tecnologías y en juegos pero inexpertos en desarrollar capacidades interiores. A lo largo de este proceso –quizás sin ser conscientes del alcance de las consecuencias- se les ha proporcionado las bases para que hipertrofien su hombre exterior y atrofien el interior, siendo reemplazada la intimidad por lo que se conoce como extimidad. He aquí el joven aburrido, un joven sin interioridad programado para vivir constantemente con un afán inmoderado de novedades que hace que su mente deambule habitualmente en la dispersión y se desquicie ante el horror vacui, horror a quedarse en blanco y sin nada que hacer. Por eso huyen, y como decía Kierkegaard, aterrizan en una “profundidad superficial o en un hartazgo hambriento”.

De modo que, una solución valiente y ardua sería promover la cultura de la interioridad. Disminuir el nivel de ruidos y de interferencias, que haga posible a un joven sustraerse para estar a solas. Estando a solas se puede ser consciente y asumir las riendas de la vida personal; en el recogimiento interior puede un joven encontrar el clímax idóneo para hacer lo más humano y apasionante que se le puede ocurrir: pensar, contemplar y leer. Lo dice lúcidamente la filósofa alemana Hannah Arendt: “cuando se deja de pensar, un hombre es sustituible por cualquier otro”, o por cualquier cosa. **En definitiva** solo el hombre interior que piensa, contempla y lee puede poseerse y por tanto darse al otro, tomarlo en serio, es decir: dialogar. Se conocen muchos jóvenes que con estas instrucciones logran escapar del aburrimiento, porque viajan hacia dentro y desde la atalaya interior cultivan y excitan la función creadora de su potente inteligencia que les hace más libres y perfectos para darse a los demás y divertirse con ellos.

Tomado de <http://www.semana.com/opinion/articulo/el-aburrimiento-fenomeno-social-jovenes-del-siglo-xxi/262544-3>

**Profesor de Pensamiento Social del Departamento de Ciencias Políticas, Ética y Sociología de la Universidad CEU Cardenal Herrera. Correo electrónico: emilio.garcia@uch.ceu.es*

EDITORIAL 22 FEB 2016 - 9:00 PM

El miedo irracional a la sexualidad

Dado el rango de edad de los embarazos, empezar a hablar de sexualidad responsable solo en la educación media puede ser muy tarde

La pelea que se está dando en la Corte Constitucional sobre el momento adecuado para iniciar la educación sexual es una evidencia más de que en Colombia los derechos sexuales y reproductivos siguen teniendo que luchar contra un manto de misticismo que, fundamentado en el pudor, prefiere no enfrentar sin tapujos el problema de los embarazos en adolescentes y la transmisión de enfermedades por vía sexual. Los hechos demuestran que ignorar la situación no la hará desaparecer.

El caso es el siguiente: la Ley 1146 de 2007, en su artículo 14, establece que es obligatorio para todos los establecimientos de educación media y superior dictar una cátedra de educación sexual a sus estudiantes. Sin embargo, en concepto de los demandantes ante la Corte (el colectivo Sin Embarazos en Adolescentes), esa medida se queda corta pues no incluye a los estudiantes de preescolar y educación primaria, los cuales son centrales para sembrar las semillas que reducirán el número de embarazos adolescentes.

La oposición llegó desde la Procuraduría General. Como ha sido habitual desde la llegada de Alejandro Ordóñez, el Ministerio Público que preside se convirtió en la voz del activismo moralista conservador. En un concepto enviado a la Corte, Ordóñez argumentó que este tipo de educación a una edad tan temprana generaría una “curiosidad hacia conductas sexuales que aceleren de manera inconveniente el inicio sexual de los niños / niñas y adolescentes con el ya consabido riesgo de embarazos adolescentes y el contagio de enfermedades de transmisión sexual”.

Son dos los problemas que tiene esa posición. Primero, continúa el mensaje de que la sexualidad es una experiencia ajena a los niños y adolescentes. Por supuesto que el lenguaje que se emplee en las cátedras irá cambiando a medida que los estudiantes crezcan, pero no hay motivos para que antes todo lo relacionado con el sexo sea un tabú. Los impulsos del deseo, perfectamente naturales, se empiezan a manifestar desde edad temprana, y los jóvenes necesitan orientación y respuestas sinceras a sus preguntas. De lo contrario, preferirán resolverlas en fuentes menos confiables o, incluso peor, permanecer en la ignorancia. Insistimos: ¿qué tiene tan grave la sexualidad responsable que amenaza con dañar el desarrollo de los niños? A menos, claro, que el sexo en general se vea como una actividad que merezca recelo.

El segundo problema tiene que ver con la evidencia. Dice el procurador que su preocupación es fomentar el embarazo adolescente y las enfermedades de transmisión sexual, pero, sin esa cátedra, el país registra cifras de 408 nacimientos diarios cuyos padres están entre los 10 y los 19 años. Según el DANE, entre el 2008 y el 2013 en promedio cada año han nacido 159.656 hijos de madres en ese rango de edad. Madres que, por cierto, en su gran mayoría son

condenadas a la pobreza por las responsabilidades que genera el tener hijos. Es decir: el misticismo y el pudor han fracasado en prevenir los embarazos adolescentes en el país.

En justicia con el procurador, su concepto sólo se opone a que la cátedra se dicte en preescolar y primaria; pero dado el rango de edad de los embarazos, empezar a hablar de sexualidad responsable solo en la educación media puede ser muy tarde, como bien lo dijo la ministra de Educación, Gina Parody. Los estudios internacionales, además, dejan sin piso la preocupación que argumenta el Ministerio Público: cuando se dictan cátedras de educación sexual, se reducen los embarazos adolescentes, los abortos y las enfermedades de transmisión sexual, además de que ayuda en la lucha contra la desigualdad.

Entonces, ¿cuál es el miedo?

(<http://www.elespectador.com/opinion/editorial/el-miedo-irracional-sexualidad-articulo-618064>)

LUIS I. SANDOVAL M 9 MAYO 2016 - 9:00 PM

La paz en su laberinto



Los tiempos se prolongan en exceso, el tratamiento jurídico de los acuerdos y la refrendación se enredan, el bloque político que soporta la salida negociada de la guerra pierde cohesión, arrecian los atentados, amenazas e intimidaciones, el sonado ajuste de gabinete más que soluciones trajo complicaciones.

Peligrosas estas circunstancias, reforzadas con la pérdida de credibilidad del gobierno. Para unos los ineludibles dolores del parto de la paz, para otros síntomas de grave riesgo para la criatura.

Si el gobierno no se espabila y retoma las riendas va a llegar un momento en que nadie gobierna ni la paz ni la guerra y, entonces, en el 2018 podría regresar el autoritarismo, el afán de exterminio y el populismo de derecha.

Las soluciones deben provenir de la sociedad, víctima de la guerra y beneficiaria de la paz. El gobierno debe dejarla jugar sin temor si quiere superar las dificultades que surgen a diario. Es la hora de un cohesionado movimiento social de paz con iniciativa política. Tres cosas hay que hacer sin dilación y con decisión:

Primero: restablecer y ampliar el acuerdo político para la paz sobre una base programática de transición transformadora. Ello significa pasar de una paz de gobierno a una paz de Estado, fundamento de una voluntad nacional de paz. Se requiere un llamado abierto del Presidente a partidos políticos y movimientos sociales, incluida la oposición uribista. Ese será el piso para un verdadero gabinete de paz y el empleo a fondo de la institucionalidad para la paz, incluido el consejo nacional y consejos territoriales de paz hoy subutilizados.

Segundo: procurar seriamente un acuerdo sobre “lo fundamental”, es decir, la eliminación de las armas en la política, el desmonte del paramilitarismo, el monopolio legítimo de la fuerza por parte del Estado, los derechos de las víctimas. Ese debería ser el pacto histórico, social y político del que hablan el Centro Democrático, el Partido Comunista, las FARC-EP y otros importantes actores y personalidades sociales, políticas, eclesiales y académicas y en favor del cual Kofi Annan, Exsecretario General de la ONU, ha comenzado a ejercer sus buenos oficios.

Tercero: asumir desde ya la movilización social como un componente cierto y efectivo de la construcción de la paz. La presión social es un componente legítimo de los cambios y reformas estructurales que contempla la paz. No es para poner todos los reclamos sociales en la canasta de la negociación Gobierno-FARC y Gobierno-ELN, es para lanzar el mensaje, con hechos, de que la paz sí va a significar apertura política democrática y avances sustantivos en justicia social.

Gobierno, guerrillas y sociedad tienen, cada uno, que asumir sus roles y sus responsabilidades. Al gobierno le corresponde tomar la iniciativa para ordenar su propio campo y para que los otros campos vayan encausándose hacia un objetivo común: la paz con cambio. Un acuerdo de país despeja la incertidumbre sobre el futuro: se aseguraría que cualquiera sea el signo político de los tres gobiernos siguientes se cumplirán los acuerdos de paz que ahora se suscriban.

Claramente se ve que la sociedad es el actor central de la paz: exige, ilumina, seduce... con un proyecto de país incluyente. Sociedad fortalecida desde las regiones y territorios, desde la diversidad étnica y cultural, desde los campos y las ciudades, producirá un gobierno democráticamente fuerte.

La paz como proyecto de país debe mover, remover, conmover las mentes y los sentimientos de todos los colombianos y colombianas para que un sueño generoso y viable se abra camino en estos momentos decisivos de nuestra historia.

(<http://www.elespectador.com/opinion/paz-su-laberinto>)

¿Quién inventa las palabras?



Por: Héctor Abad Faciolince

Cuenta el corresponsal de El País en Roma, Pablo Ordaz, que hace poco la Academia de la Crusca, en Florencia, aceptó incluir en su diccionario un adjetivo nuevo en lengua italiana:

“petaloso”. La nueva palabra definiría algo lleno de pétalos. Al parecer un niño de ocho años, Matteo, en un pueblo del norte del país, hizo mal (pero bien) una tarea. Dijo de una flor que era “petalosa”, y como su maestra reconoció la belleza del error (crear una palabra que nadie usa, pero que se entiende), resolvió elevar la consulta a los académicos. A vuelta de correo llegó la respuesta: el adjetivo estaba bien formado (seguía el espíritu de la lengua italiana) pero no podía incluirse en el diccionario hasta que no fuera de uso común.

Ni corta ni perezosa la maestra puso a correr la voz en las redes sociales, hasta volverla tendencia, y lograr incluso que el primer ministro la repitiera. La Academia de la Crusca se sintió doblegada, o tal vez halagada, y procedió entonces a aceptar el adjetivo y a incluirlo en el diccionario. Pocas veces se asiste al nacimiento de una palabra, pero en el mundo acelerado que vivimos puede ocurrir en un día o en una semana lo que en el mundo antiguo se tardaba un siglo.

Pero ¿será verdad que así nacen las palabras? En realidad no es extraño. Uno de los descubrimientos de la gramática generativa de Chomsky es que los niños no aprenden el lenguaje, sino que, de alguna manera, con solo nacer, ya lo saben. Es como si vinieran al mundo, como creía Platón, con algunas ideas ya metidas en la propia mente. ¿Cómo se puede demostrar esto? Así: los niños dicen cosas (inventan frases y palabras) que no han oído nunca de nadie, pero que crean según la lógica del lenguaje, que de algún modo se genera a sí mismo.

Si uno piensa de dónde vienen las palabras, puede llegar a creer que tuvo que haber alguien, tal vez un niño, que dijo la palabra “madre” por primera vez. Pues sí. Pero al mismo tiempo, también en el lenguaje ocurre como con la evolución de los seres vivos: se inventa algo nuevo a partir de lo ya existente: sin pétalos no habría “petaloso”. Los cascos de los caballos son una deformación y endurecimiento progresivo de las uñas de algunos cuadrúpedos anteriores a los caballos. A veces no es tan difícil rastrear los cambios que llevan hasta una palabra actual. Eso es lo que estudia la etimología, que escarba en las raíces de la lengua. Un experto sabrá decir de qué modo algo que quizá se decía “*mátir*” en indoeuropeo, pasó a decirse “*mátar*” en sánscrito y luego “*miter*” en griego antiguo, de donde el latín prefirió decir “*máter*”, que en latín vulgar se empezó a decir “*matre*”, hasta que la T se suavizó en D para llegar a nuestra “madre”.

Pero si puede decirse que los cascos son una adaptación para galopar en las sabanas sin lastimarse, en las lenguas no puede decirse que “hombre” sea mejor que “*homne*”, y “*homne*” mejor que el latín “*hómīne*”. Hay derivas caprichosas, que a veces complican y a veces simplifican las palabras. Uno podría vaticinar que la preposición “para” algún día va a perder del todo su terminación “ra”, y en la lengua común se va a decir pa. Pero también hay cambios hacia

lo más complicado, y si Cervantes decía -porque es más simple- “eruto” como cualquier campesino, y no “eructo”, como los remilgados, la forma más culta se impuso a fuerza de esnobismo.

No hay idea peor, en una lengua, que intentar patentar una palabra, como si esta pudiera tener dueño y señor. Una palabra solamente se acaba de inventar cuando la gente la usa, no cuando alguien se cree –muy contento- su propietario, como bien le explicaba a Matteo la Academia de la Crusca. Lo extraño es que “petaloso” se haya aceptado por influencia de las redes sociales. Andy Warhol dijo, en 1968, que “en el futuro todo el mundo iba a ser famoso por 15 minutos”. Nada más parecido a los “15 minutos de fama” que ser “tendencia” en las redes sociales. No hay que sacar mucho pecho por eso. No hay fama más efímera que la de Twitter.

(<http://www.elespectador.com/opinion/quien-inventa-palabras>)

UN GALLO, MUY GAYO; UN POLLO, EN EL POYO / EN DEFENSA DEL IDIOMA

¿Alguien está seguro de que el computador indicará, con su famoso 'corrector', la palabra adecuada?

Por: JAIRO VALDERRAMA V. |

7:16 p.m. | 12 de mayo de 2016

Aquí va otra vez nuestra alerta reiterada: los computadores no piensan.

Para respaldar tal afirmación, tomemos como modelo la siguiente oración: “Como era muy correlón y parlanchín, el niño Juanito, al fin de cuentas, se... ¿cayó, o se calló?”. ¿Alguien está seguro de que el computador indicará, con su famoso “corrector” y con absoluta precisión, la palabra adecuada: “cayó” o “calló”? Por supuesto, sin importar cuál de estas se use, existe coherencia en la idea. Sin embargo, en cada caso, esa idea será distinta, sobre todo si se envía

esta información en un mensaje de texto a la madre del pequeño Juan. Quien no sepa de ortografía correrá el riesgo de mentirle a la angustiada progenitora, claro --como hemos dicho en otros espacios-- “sin querer queriendo”.

Por eso, “si Juanito iba bajando las escaleras y, de pronto, se calló”, pues no hay mayor problema: todos tenemos derecho a guardar silencio. En cambio, “si estaba en clase, bien sentadito, hablando con propiedad sobre el tema previsto, y se cayó”, pues posiblemente la silla era muy frágil; o él, muy pesado; o no encontró la forma de acomodarse. Y claro: se cayó.

Ninguna de estas diferencias resulta notoria para un computador. Estos aparaticos carecen de sentido, y este debe ser adjudicado por las personas usuarias, tanto del computador como del lenguaje. Si queremos orientarnos más, ayudan bastante los significados varios y variados de ciertas palabras que cambian si se escriben con ll o con y.

Las pifias aparecen porque la distinción sonora de estas letras apenas se advierte en el uso que aún preservan los habitantes de algunas regiones hispanohablantes. En buena parte de Nariño, por ejemplo, se llora ese arrullo sencillo y callado, como una estrella, que llena las llamas de lluvia que pasan hallando los capullos, en medio de tiernos pollitos y dulces bocadillos.

Sin embargo, en el español actual se dificulta identificar cuál de estas letras se pronuncia en cada caso; el contexto y el conocimiento sobre la grafía de las palabras, quizá, son los que permiten evitar los errores al transcribirlas. Para acertar en todos los casos, sigamos la recomendación de consultar el diccionario siempre que surja una duda.

Consideremos ahora otras situaciones semejantes que podrían generar confusión al ignorar cuando escribir ll o cuando escribir y. Citemos el caso de algunas labores culinarias, como rayar el queso o rallar el queso. Existen los dos verbos, pero, otra vez, cada uno entraña un significado distinto (no “totalmente” distinto). El primero, rayar, alude de manera genérica a una raya (a una línea); por eso, resulta rayado el automóvil, el cuaderno y hasta algunas miradas, que parecen también punzar. Para el caso de rallar, en cambio, se trata de desmenuzar, casi siempre acudiendo al rallador o rallo.

En la intemperie, acudiendo a otra escena, se ve cuando la lluvia forma arroyos, y esa acción se llama “arroyar”. No obstante, también existe “arrollar”, que funciona como sinónimo de atropellar: “El automóvil arrolló al dinosaurio” (a uno pequeño, como en ‘Jurassic Park’); también significa armar rollos (no líos), por ejemplo, figuras cilíndricas.

Las confusiones de estas letras también parecen caer de los cielos, sobre todo cuando las tormentas se incrementan y caen (o “salen”, dicen los físicos) los rayos, que por lo regular son chispas eléctricas de gran velocidad y densidad; también se les llama así a las personas de mucho ingenio y prontas en sus acciones. Del “rallo” ya tratamos en el párrafo anterior.

Y para concluir, resulta curioso precisar cómo algunos lectores desconocen que un pollo pueda subirse a un poyo, no importa si está vivo o crudo (bueno: el vivo está bien crudo), aunque crudo y sin vida, alguien puede subirlo... al pollo... al poyo (¿entendimos?). También asombra que un gallo se vea muy gayo; pero, es frecuente que no todos los gayos sean gallos, a pesar de que llaman la atención los gallos gayos.

Por eso, cuando algunas personas, por ejemplo, caen en las redes (a veces sociales), es necesario desmollarlas para que no se desmayen.

(<http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/educacion/en-defensa-del-idioma-un-gallo-muy-gayo-un-pollo-en-el-poyo/16590616>)

Anexo 4: Cuestionario del Pre-test

Pre-test

ALCOHOL: UN VENENO JUVENIL



El consumo de alcohol en jóvenes **es un fenómeno peligroso**, una tendencia que se ha agravado de manera progresiva, como lo demuestran diversos estudios.

En Colombia hoy los niños se relacionan con el trago desde los 12 años, lo que se agrava si se tiene en cuenta que casi 9 de cada 10 menores de 17 años han consumido alguna vez alcohol en su vida y 7 lo hicieron en el último año. Es una situación **compleja** en tanto Colombia exhibe en Latinoamérica las menores edades en esta práctica y la mayor proporción de menores de 14 años con consumo habitual de licor. Estos datos son apenas una muestra de lo que ocurre hoy con los jóvenes respecto a esta sustancia.

Para empezar, se asume que los niños acceden a licores legítimos con **registros sanitarios** que garantizan que al menos son **'seguros'**, pero no es así.

Recientemente, en un colegio de Bogotá se presentó una emergencia cuando un estudiante mezcló alcohol industrial con gaseosa y lo repartió a sus compañeros, lo que puso en riesgo la vida de por lo menos 30 de ellos, de los cuales una decena requirió atención hospitalaria y dos (menores de 14 años) tuvieron compromisos que amenazaron no solamente con quitarles la visión, sino sus vidas.

Aunque el hecho fue calificado de manera ligera como una broma o un accidente, lo cierto es que, desde hace varios años, en las aulas y espacios de recreo de muchos colegios circulan **cocteles** de alcohol antiséptico (para uso medicinal) mezclado con refrescos, que se reparten con la falsa idea de ser un trago inocuo.

Es claro que la principal motivación es el precio: de una botella de alcohol, que se compra por cuatro mil pesos, se obtienen dos del falso licor, lo que es diez veces más económico que el aguardiente más barato, que tampoco deben consumir los menores.

Pero la facilidad con la que muchas farmacias venden alcohol antiséptico a menores de edad, pasando por encima de los riesgos que esto conlleva y amparadas en la carencia absoluta de una norma que impida esta dispensación, es otro factor que favorece esta peligrosa costumbre. Peligrosa porque no solamente es la puerta de la adicción al licor, sino porque puede ser un tóxico letal, ya que, en no pocos casos, estas bebidas están contaminadas con un veneno llamado metanol, con el que se rinde criminalmente el alcohol medicinal.

Con lo anterior, es lógico pensar que un gran número de jóvenes y adultos desconoce que esos primeros contactos son predictores de futuros abusos y adicciones al alcohol, porque se ha comprobado que casi la mitad de quienes se relacionan con el licor antes de los 15 años serán adultos alcohólicos.

Es hora de que las autoridades, los maestros, los padres de familia y la sociedad entera entiendan, de una vez por todas, que el acceso fácil de los menores de edad al trago y al alcohol antiséptico es un problema que desborda lo sanitario y permea los terrenos de la violencia temprana, la accidentalidad, las enfermedades de transmisión sexual, los embarazos juveniles, el suicidio y el consumo de otras sustancias psicoactivas.

Esto exige acciones decididas y audaces, las cuales deben ser incluidas en el **pénsum** escolar desde los primeros años y, por lo menos, llevar a la práctica de manera estricta la normativa ya existente en este sentido. Si a esto se suma la prohibición radical de la venta de alcohol antiséptico a niños en farmacias, supermercados y tiendas, se estarían dando los pasos en la dirección correcta.

Carlos Guevara

Tomado de El Tiempo, Mié, 2012-11-21 15:0

Las líneas (Ind: Reconoce el significado literal y la función de las palabras del texto)

1. En la expresión “Es una situación **compleja**”, que aparece en el segundo párrafo, el término subrayado tiene la función de
 - a. determinar el tema textual

- b. calificar el tema planteado
- c. indicar consecuencias
- d. señalar causas

Las líneas (Ind: Reconoce el significado literal y la función de las palabras del texto)

2. En el tercer párrafo, y de acuerdo con el contexto, la expresión “registros sanitarios” significa:

- a. permiso de funcionamiento
- b. estado físico del producto
- c. proceso de elaboración garantizado
- d. componentes del producto legales.

Las líneas (Ind. Reemplaza una palabra del texto con el sinónimo adecuado)

3. En el texto anterior, la palabra “pénsum” puede ser sustituida; sin que se modifique el sentido de lo dicho, por

- a. sanción
- b. plan de estudios
- c. norma de convivencia
- d. políticas institucionales

Las líneas (Ind. Extrae la información explícita del texto)

4. De acuerdo con lo planteado en el texto leído, es posible afirmar que el tema explícito en el documento es

- a. el consumo de alcohol a temprana edad
- b. la facilidad con que muchas farmacias venden alcohol antiséptico
- c. la falta de registros sanitarios que garanticen seguridad en la compra de alcohol
- d. las acciones que deben implementarse para evitar el consumo de alcohol en los menores

Entre líneas (Ind. Elabora inferencias a partir de la información dada por el texto)

5. En la afirmación: licores legítimos con registros sanitarios que garantizan que al menos son “seguros”, pero no es así; el uso de las comillas sirve para

- a. citar textualmente
- b. presentar una idea de manera irónica
- c. expresar una duda
- d. afirmar una expresión

Entre líneas (Ind. Identifica y reconoce el significado global del texto)

6. Para el autor del texto anterior, el consumo de alcohol en los jóvenes es

- a. una situación compleja
- b. un veneno peligroso

- c. un problema que permea los terrenos de la violencia temprana, accidentalidad, enfermedades y demás situaciones
- d. una situación que afecta drásticamente la salud visual

Entre líneas (Ind. Hace uso de sus conocimientos previos para comprender el texto)

7. Del texto se puede concluir que
- a. la problemática fundamental radica en las instituciones que expenden alcohol antiséptico sin ningún control
 - b. la falta de conciencia de las autoridades y las instituciones educativas, es lo que ha generado el consumo de trago y alcohol en menores.
 - c. según los datos que se han presentado en Colombia con relación al consumo de alcohol, exhibe en Latinoamérica las menores edades en esta práctica
 - d. las acciones para prevenir y controlar el consumo de alcohol, por parte de los jóvenes, involucran la familia, la escuela y la normatividad.

Entre líneas (Ind. Elabora su coherencia global y construye el significado relevante del escrito)

8. Si se tiene en cuenta la intención comunicativa del autor, en relación con la manera como escribió el texto, se puede afirmar que:
- a. es apropiado, pues narra una historia
 - b. es pertinente, pues resuelve una duda
 - c. es eficaz, pues sustenta una hipótesis

- d. es oportuno, pues aclara un concepto

Detrás de líneas (Ind. Identificar la postura ideológica del autor, detectando sus principales argumentos, lo que dice, deja de decir, inclinaciones políticas y sociales).

- 9. De la forma como se plantea el texto, se podría afirmar que el autor
 - a. se incluye dentro de la sociedad que cuestiona, pero la considera extraña
 - b. es ajeno a la sociedad que cuestiona, pero la analiza y comprende
 - c. conoce la sociedad que cuestiona y comparte su punto de vista
 - d. forma parte de la sociedad que cuestiona, pero se rebela contra ella

Detrás de líneas (Ind. Evaluar la fiabilidad y solidez de la información para asumir una postura reflexiva y crítica en contexto)

- 10. Teniendo en cuenta el contenido y la organización del texto, podría afirmarse que el medio más apropiado para publicarlo sería
 - a. una revista para todo tipo de público
 - b. una valla publicitaria de la ciudad
 - c. un cuento de ciencia ficción
 - d. un folleto institucional

Tras las líneas (Ind. Identificar la postura ideológica del autor)

11. De acuerdo con lo leído, es posible afirmarse que la postura del autor, entorno a la problemática del alcoholismo hace que este lo vea como

- a. un problema educativo y gubernamental
- b. un problema social que se controlaría con campañas publicitarias
- c. como un problema que se origina, particularmente, en la familia
- d. un problema de formación en valores que le corresponde al estado

Tras las líneas (Ind. Atender a la autoría del artículo: identidad del autor, puntos de vista con referencia a lo que expresa intenciones e intereses al escribir el artículo)

12. Si se tiene en cuenta el interés que tenía el autor al escribir el texto, entonces el tipo de texto elegido debería ser

- a. narrativo, porque relata cronológicamente la evolución de los hechos planteados
- b. expositivo, porque señala y explica diversas posturas sobre el tema
- c. argumentativo, porque propone y sustentan un punto de vista sobre el tema
- d. descriptivo, porque detalla claramente las consecuencias de los planteado.

Anexo 5: Cuestionario del Pos-test

Pos-test

ESTADO PATERNALISTA

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 del 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 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 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", **enfaticó. "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 solo 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.

Gaviria, A, (2012, agosto 18). Estado paternalista. El Espectador.

Tomado de: <http://www.elespectador.com/opinion/columna-368445-estado-paternalista>

1. Según el autor, el Estado **NO** debe regular el comportamiento privado porque

- A. el rescate de las buenas costumbres y los valores éticos no son responsabilidad estatal.
- B. los recursos de salud pública deben gastarse de manera más eficiente.
- C. la prohibición vuelve más llamativo el comportamiento que se quiere prohibir.
- D. los Intentos por legislar sobre la esfera privada llevan a imponer prejuicios personales

2. Con los ejemplos de Nueva York y Francia, el autor pretende que el lector

- A. valore positivamente la intervención estatal en asuntos privados.
- B. aprecie la Importancia de que el Estado regule la dieta de los ciudadanos.
- C. comprenda que la regulación del Estado en asuntos privados ya ocurre en el mundo.

D. apruebe el control que el Estado tiene sobre la dieta de los ciudadanos en esos dos lugares.

3. En el fragmento "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", con la expresión "los segundos", el autor se refiere a quienes están

- A. en contra del paternalismo por las buenas costumbres.
- B. a favor del paternalismo por las buenas costumbres.
- C. a favor del paternalismo por el bienestar general.
- D. en contra del paternalismo por el bienestar general

4. En el cuarto párrafo, la cita "¿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?", del abogado David Suárez, pretende

- A. promover la intervención del Estado en asuntos privados.
- B. alertar sobre el tipo de regulaciones a las que puede llegar un Estado paternalista.
- C. mostrar asuntos privados que el Estado actualmente regula.
- D. explicar la intervención del Estado en la vida cotidiana.

5. Luego de leer el texto, se puede afirmar que la intención del autor fue

- A. explicar que el Estado Paternalista tiene cada vez más promotores. Unos lo defienden en nombre de las buenas costumbres y los valores éticos
- B. argumentar en contra del Estado Paternalista que quiere usar el poder estatal para promover una forma de vida particular.
- C. describir que no es fácil definir los límites del Estado paternalista ya que su lógica es expansiva y un paso lleva al siguiente, al otro, al próximo, etc.
- D. elogiar la expansión del Estado paternalista y el consecuente menoscabo de las libertades individuales.

6. De acuerdo con el texto, el gobernador de Antioquia prohibió 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". Este argumento, según el autor del texto; fue aprovechado para

- A. presentar evidencias que solo aplican a un sector de la población.
- B. desvirtuar las necesidades de la sociedad en cuanto a actividades tradicionales.
- C. derivar efectos que no se siguen necesariamente de las causas.
- D. convertir prejuicios personales en normas para regular la conducta humana.

7. En el fondo, y de manera implícita; la posición de Alejandro Gaviria, el autor del texto, puede definirse como la de un ciudadano que

A. piensa que el paternalismo estatal puede influenciar en la moda y en las costumbres de los jóvenes.

B. tiene intereses políticos contradictorios al estado paternalista.

C. está preocupado porque el Estado se extralimite en el ejercicio de sus funciones.

D. necesita fijar una posición frente al estado paternalista y su papel en el departamento de Antioquia.

8. Al final del segundo párrafo, en la frase “La palabreja ya se olvidó (con razón). Pero el concepto es ahora más relevante que nunca”, el autor usa los paréntesis para

A. justificar el poco uso que se le dio al concepto que utilizó el filósofo Jeremías Bentham

B. ilustrar las consecuencias que tuvo el concepto que utilizó el filósofo Jeremías Bentham

C. señalar como las palabras pueden perder su uso de acuerdo con los contextos en los que se utiliza

D. explicar que la palabra fue olvidada por la dificultad de su escritura y pronunciación.

9. De acuerdo con lo leído, y ante una eventual elección presidencial en nuestro país; es muy probable que Alejandro Gaviria, el autor del texto, votara por

A. un candidato que estuviera de acuerdo en defender el libre desarrollo de la personalidad.

B. un candidato que recuperara los valores tradicionales y fortaleciera el ejercicio de la ley.

C. un candidato que estableciera una articulación fuerte entre el estado y la iglesia católica.

D. un candidato que promoviera los ideales y "**Ipsedixistas**" del filósofo Jeremías Bentham

10. En la frase “el Estado debería, entonces, regular la dieta y las formas de vida de todo el mundo.” ¿Cuál de los siguientes términos tiene un significado similar al de la palabra subrayada?

A. reglamentar

B. normalizar

C. legalizar

D. reorganizar

11. De acuerdo con el texto, y en atención a su comprensión global; un posible título para el mismo, que no altere su propósito, podría ser

- A. ¿Qué es un Estado Paternalista?
- B. El Estado Paternalista y la Constitución Política del 91
- C. El Estado Paternalista y el Desarrollo de las Libertades individuales.
- D. Controlar o Permitir: He ahí el dilema.

12. En la expresión “**Pero** puede ser también una gran pesadilla”, qué función cumple la palabra subrayada

- A. promover entre los lectores un ambiente de orden y de organización.
- B. plantear una oposición al tipo de regulaciones que deja de implementar el Estado Paternalista
- C. contrastar la idea de que un Estado Paternalista puede ser un ideal realizable si tiene el apoyo de la sociedad.
- D. indicar que las comunidades totalmente ordenadas por el Estado no siempre garantizan las libertades individuales

Anexo 6

Rejilla Diario De Campo

M omentos	esiones	lases	Auto - percepción	Pe rcepción	Cuesti onamiento	A uto - reflexión	esafíos	Descripció n
Pr esentación			Aun que me sentía insegura debido a que para mí también era un método muy diferente a todo lo que había hecho durante todo el tiempo que llevo como docente.	Cu ando finalizó la clase se me olvidó explicarles el tiempo de duración de la secuencia, y el de cada sesión, pienso que es muy importante prepararlos en cuanto a tiempo, porque ellos están acostumbrado s a que un concepto se termina prácticamente en dos semanas o tres, mientras que este concepto, prácticamente va durar más de un periodo académico.	Tenía muchas expectativas sobre la actitud de los estudiantes	C onsidero que este inicio es un reto para mí, porque la metodología es nueva y muy larga.		Se hizo la presentación de la secuencia y del proyecto de práctica por parte de la docente, se comentó la intención del mismo, se les recalcó la importancia de la participación activa durante todo el proceso, las recomendaciones y sobre todo la reflexión al final de cada sesión. Todos estuvieron de acuerdo y manifestaron su interés por aprender de este nuevo método.

De sarrolo					<p>Considero que habría sido importante proyectar vídeos cortos en los que se evidenciara el concepto a trabajar, para que se fortaleciera más la temática.</p>		<p>Hubo mucha participación de los estudiantes en las preguntas previas, es algo que me llamó la atención, porque normalmente no son así, solo participan los que más saben, la interacción fue excelente.</p>	
			<p>Pero esto me genera muchas dudas en el procedimiento pedagógico, me sentí insegura.</p>	<p>Se me pasó por alto la inclusión, y en este caso no de los que poseen dificultades de</p>	<p>En la selección de los textos, no tuve en cuenta a los estudiantes que poseen mucha habilidad en la asignatura.</p>		<p>Durante esta clase procedí a realizar la explicación conceptual de la tipología textual sobre narración, exposición y argumentación, les formulé varias preguntas antes y</p>	

				aprendizaje, sino de aquellos que están muy avanzados en la asignatura.				después, también les hice entrega de la tabla comparativa de las clases de textos.
Fa se tipo de argumentos y falacias			Me faltó un poco de dominio de grupo puesto que los estudiantes se atacaban cada vez que debían argumentar.	En este proceso del debate, pude darme cuenta que a nosotros como docentes nos faltan muchas habilidades y estrategias para orientar a los jóvenes en una discusión grupal.	La pregunta que me rondaba era ¿qué estrategia me faltó puntualizar para que los estudiantes comprendieran lo que era un argumento y lo que era atacar al compañero?	D ebo replantear mis prácticas de enseñanza aprendizaje sobre las discusiones grupales.	El reto más grande, es mejorar las discusiones grupales, porque esta es una estrategia que voy a utilizar mucho en la secuencia .	Se les dio a los estudiantes una consigna para que, a través de ella, realizaran un debate y expusieran sus puntos de vista al respecto, el grupo se dividió en dos partes, los que estaban a favor y los que estaban en contra.
				No té que había un gran desconocimie nto en cuanto al texto argumentativ o, pues la gran mayoría del concepto	¿por qué nosotros como docentes dejamos de lado tanto la escritura como la comprensión del texto argumentativo?	E s un tipo de texto bastante complejo para la enseñanza, sobre todo en los grados	prender a enseñar este texto.	Nuevament e se hace una retroalimentación de lo visto hasta el momento, seguidamente proceso a explicar los conceptos relacionados con los tipos de argumentos y

				manejados en clase, se les dificultó comprenderlos y localizarlos en el artículo de opinión.		superiores donde se profundiza más en su estructura.		falacias, finalmente les hice entrega del artículo de opinión del “niño y los alumbrados”, al que por grupos analizaron.
Fa se m arcadores textuales y recursos lingüísticos			En el proceso de enseñanza aprendizaje he omitido el uso de los marcadores discursivos en la comprensión, pensaba que solo eran importantes en la redacción, para la comprensión solo los tomaba desde el punto de vista del significado. Creo que esta ha sido uno de las mayores dificultades que se les presenta a los estudiantes en el momento del análisis, el	Lo s estudiantes evidenciaron un gran vacío en el uso de estos conectares, se les dificultó la identificación de ellos en el texto y su importancia.		M e falta mucho por profundizar en la tipología textual al momento de la enseñanza, sobre todo su contextualización.	Después de leer sobre esta tipología textual y los diferentes autores para ampliar mi radio de conocimiento.	Después de la retroalimentación, procedí a entregarles el artículo de opinión “El aburrimiento, fenómeno social de los jóvenes del siglo XXI, la primera actividad que hicieron fue identificar los marcadores en el artículo, teniendo en cuenta la lista que les di, luego debían escribir qué función cumplían dentro del texto y finalmente escribir un texto, donde ellos argumentaban las causas del aburrimiento en los jóvenes del siglo XXI.

			desconocimiento de sus funciones.					
			La enseñanza tradicionalista, ceñida al libro, no ha permitido que nuestros estudiantes sean más reflexivos y analíticos.	Se les dificultó trabajar con rejilla, puesto que nunca lo hacen de ese modo, fue demasiado difícil la adaptación a la reflexión, la crítica y el análisis. Además, la identificación de los conceptos a través de una rejilla.	Somos conformistas, generalmente, no buscamos lo nuevo, simplemente actualizamos libros. ¿Será que solo un libro de trabajo de una marca reconocida, posee toda la didáctica y el saber?	L a maestría ha empezado a crear en mi muchas dudas, cada día me siento más decepcionada conmigo misma, a veces me causa mucha tristeza, porque no he obrado mal con intención, lo he hecho por desconocimiento.	Dando continuidad a la clase anterior, les hago entrega de la copia con la rejilla No. 2, en la cual van a analizar varios puntos sobre las líneas, la parte normativa del texto, en el artículo de opinión.	
			Empiezo a cuestionar si mi trabajo durante todos estos años fue o no correcto.	Todos acertaron en que la actividad fue muy buena, la participación de los grupos en el			En esta clase terminan la actividad de la sesión tres, cada grupo hace la exposición del trabajo realizado, los demás hacen aportes en las correcciones y	

				momento de la corrección en cada exposición fue muy pertinente, se notaba que había consultado más al respecto.			ahora mismo.	cada grupo constataba y corregía.
La s FOS		4	Esto y muy animada con la secuencia, noto que los estudiantes llegan dispuestos a participar y con la intriga: ¿para hoy qué tenemos profe?, esto demuestra que se está logrando un aprendizaje significativo.	Ta nto los estudiantes como yo estamos cambiando las prácticas de enseñanza aprendizaje.			eguir la transform ación.	Se realiza la retroalimentación de todo lo visto, seguidamente les doy la explicación conceptual sobre la organización superestructural y les entrego del artículo de opinión “El miedo irracional a la sexualidad”, el cual analizamos literal e inferencialmente.
		4	En la clase de hoy iniciarán el trabajo con la rejilla No. 3, me	Se ha ido modificando la conducta en el proceso	¿Será que al final de todo este proceso habrán cambiado por completo?			En la clase de hoy iniciarán el trabajo con la rejilla No. 3, me pidieron que volviéramos a leer el

		pidieron que volviéramos a leer el artículo de forma general y luego procedieron a realizar la actividad, la cual desarrollaron hasta la clase de argumentos. Por lo tanto, ellos sienten la necesidad de superar el reto, buscan soluciones.	de aprendizaje de los estudiantes, tienen otros comportamientos y destrezas.				artículo de forma general y luego procedieron a realizar la actividad, la cual desarrollaron hasta la clase de argumentos.
	4				E	s muy gratificante el trabajo, pues no se genera indisciplina, todos están completamente ocupados y dedicados al trabajo, estuve demasiado	Se hace continuidad a la actividad de la rejilla No. 3, desarrollaron hasta los marcadores textuales

						ocupada, casi todos me llamaban, tenían muchas dudas en la localización de las partes, fue muy interesante el trabajo.		
La s FOS				En esta actividad se notó la dedicación, muchos consultaron con otros docentes del área y trajeron cosas adelantadas, les gustaba exponer con propiedad, me siento muy feliz, al ver lo positivo que ha ido evolucionand o todo.			Los estudiantes continúan con la rejilla No. 3 y el texto “El miedo irracional a la sexualidad”, al terminarlo cada grupo pasa al frente y realiza su exposición, hubo algunos grupos que habían acertado perfectamente en todo y su participación fue activa sobre todo en las correcciones que se realizaron.	

<p>De sarrollo de procesos cognitivos como inferencias</p>		4	<p>se evidencia que se han ido formando durante estos días como lectores, pues ya entran al periódico virtual para enterarse de lo que está ocurriendo, cosa que nunca antes hacían.</p>			H	<p>Procedo a dar inicio con una retroalimentación de todo lo visto hasta el momento, seguidamente les explico los conceptos sobre comprensión literal, inferencial y crítico intertextual, después pasamos a leer el artículo de opinión “La paz en su laberinto de Luis Sandoval, también realizamos la lectura de la biografía del autor</p>
<p>De sarrollo de procesos cognitivos como inferencias</p>		5	<p>Los estudiantes sintieron un reto, y ese fue de la desinformación, esto provocó que llegaran muy bien informados sobre los procesos de paz.</p>			V	<p>Hacemos una retroalimentación sobre el contenido del artículo, seguidamente se analiza de acuerdo a las líneas, sobre líneas y tras las líneas, a través de once preguntas, alcanzaron a desarrollar hasta la pregunta No. 4.</p>

						para enriquecer la participación y el debate		
			Noté que a los estudiantes les gustó mucho este tema, porque cuando me exponían lo que llevaban hasta el momento, daban argumentos muy sólidos de lo que realmente se estaba manejando en los procesos de paz.		Hemos dejado de lado durante tantos años la opinión de los estudiantes, tal vez pensando que no eran parte del proceso, y era completamente lo contrario.			En esta sesión los estudiantes terminan el cuestionario y hacen revisión de lo realizado
			Al momento de escuchar los diferentes puntos de vistas de sus otros compañeros, empezaron a argumentar con solidez lo que	La clase se ha modificado por completo, el tiempo no nos alcanzó para querer hacer todo lo que teníamos	¿Vale la pena vivir nuevas experiencias?	O observé que todos estaban muy animados dando sus opiniones y debatiendo.		En esta clase, los estudiantes buscaban otro grupo y confrontaban sus conclusiones para ser analizadas desde otros puntos de vista, finalmente les proyecté un video sobre lo que ha sido la

De sarrolo de procesos cognitivos como inferencias			cada uno de ellos pensaba al respecto, no hay discusión, solo debate con estilo.	en mente en ese momento.			guerra en Colombia y el proceso de paz.
						F	Después de que los estudiantes terminaran el cuestionario, confrontaran sus conclusiones con otros compañeros y vieran el vídeo. Debían escribir un comentario argumentativo relacionando todo lo desarrollado lo cual por grupos realizaron la exposición de sus argumentos.
				Se evidenció más destreza en el manejo de la información conceptual, observo que			

				la secuencia ha permitido un aprendizaje significativo				
Mundo del autor			Por primera vez los vi interesados en aplicar lo que aprendían en su contexto social.	El título llamó mucho la atención y el contenido del artículo despertó en ellos muchas inquietudes, me preguntaban qué si era cierto, y les expliqué que los artículos de opinión se basan en hechos reales, entonces generó en ellos la idea de hacer aprobar varias palabras que utilizaban demasiado, fue muy bueno el debate.				En esta sesión empezamos a trabajar el mundo del autor con el artículo de opinión ¿quién inventa las palabras? De Héctor Abad Falcíolince, se una lectura dirigida, después empezamos a analizar las estrategias y finalidades discursivas del autor a través de un cuestionario de once preguntas.

M				No		A	Continuam
undo del autor				té que los estudiantes mejoraban la comprensión lectora a medida que avanzábamos en la secuencia.		través de esta sesión, pude identificar cuál era la debilidad de los estudiantes, que también se vio reflejada en el Pre-test, y es el análisis crítico intertextual, mirar la forma de escritura del autor. Creo que lo más conveniente es hacer más seguido este tipo de actividades, confieso que esto nunca lo había	os con el taller de la clase anterior, alcanzaron a realizar solo hasta el punto debido a que se les dificultó la temática.

						trabajado en el aula		
M undo del autor			Cada que iban a resolver una pregunta, tenía que hacer de nuevo entre dos o tres explicaciones, tomando como base otros artículos leídos para que ellos hicieran continuidad. Noté que esta parte de la secuencia se había dificultado debido a que nunca se han hecho análisis de esta índole en clase ni durante todo su bachillerato, nos centramos en cosas más superficiales.	Lo s estudiantes se dieron cuenta que era muy importante conocer el autor y su intención comunicativa para comprender mejor el texto.			uisieron hacer lo mismo con el Pre-test, me pidieron que lo repitiera pero que antes ellos iban a leer los datos del autor.	Se dio continuidad al taller, pudieron resolver las cuatro siguientes preguntas con muchas dificultades, debido a que nunca habían analizado el modo discursivo del autor.
M undo del autor				Se evidencia el desconocimie nto total de la		L a gran mayoría de los		Continuam os con el taller de la sesión seis, en esta clase los estudiantes lo

				<p>relación entre el mundo del autor y el texto, eso se veía siempre de modo aislado. Sobre todo en este tipo de texto.</p>		<p>estudiantes, expresaron el grado de dificultad del ejercicio, decían que se les complicaba comprender la intención escritural del autor y analizar los modos discursivos. Obviamente todo esto se debe a que nunca han realizado este tipo de trabajos.</p>	<p>terminan y finalizamos con un debate.</p>
				<p>Lo s estudiantes estuvieron muy atentos y preguntaron demasiado, me pidieron que les diera muchos ejemplos para que en el</p>			<p>En esta sesión realicé la exposición conceptual sobre los géneros discursivos y sus respectivos ejemplos.</p>

Género discursivo				momento de realizar la actividad estuvieran más seguros				
			Observed			U		En esta clase se da inicio al taller el cual desarrollan hasta el punto cuatro.
			Observed					Los estudiantes terminan el taller que había iniciado la clase anterior, cada grupo sale a exponer el trabajo realizado, en este caso alcanzaron a exponer dos grupos.

			de área, creo que esta era una de las debilidades de los estudiantes en las pruebas saber				
		La mayoría de los estudiantes expresaron que les había gustado la metodología del trabajo, que cada vez se iba haciendo más complejo, manifestaron que sería muy bueno que todos los docentes realizaran esta metodología de enseñanza. Creo que se han dado cuenta de que la enseñanza ha sido poco contextualizada.					Se da la finalización de la sesión, los estudiantes terminan las exposiciones, hacemos una reflexión al respecto sobre lo visto hasta el momento y una retroalimentación
La s interpretacio nes			Veo que los estudiantes ya no ponen	Se evidencia más agilidad en el trabajo.		E l trabajo a través de una	Para continuar la iniciación a la escritura, la docente le solicita a

			obstáculos para escribir, se sienten más seguros y con necesidad de expresar lo que piensan al respecto.			secuencia didáctica mejora realmente la comprensión lectora de los estudiantes.		los estudiantes, realizar para cada uno de los siguientes temas los argumentos a continuación mencionados: De autoridad, de conocimiento general, de causa y efecto, afectivo – emotivo, de ejemplificación, los cuales por equipos expondrán frente al grupo, con el fin de hacer aportes al respecto y corregir o aclarar las dudas
Transferencia de todas las dimensiones					Si este trabajo se realizara con todos los grados incluyendo la primaria, ¿cambiaría notoriamente la educación en Colombia?	No solo se modificó a los estudiantes para que fueran más críticos, sino que también a la docente practicante en el proceso de enseñanza.		Los estudiantes redactan un artículo de opinión con un tema candente como lo es los procesos de paz en Colombia.

Anexo 7: Textos Escritos de los Estudiantes

UN VIAJE HACIA LO DESCONOCIDO



VALERIA OSPINA GIRALDO (15 AÑOS)

SOR MARIA JULIANA

11-3

Las drogas son las enemigas del futuro y de la esperanza, no es un juego es un viaje hacia lo desconocido, nos hace imposible ver su realidad, sus consecuencias y nos cambia una sociedad.

Inicialmente hablamos de las drogas como el enemigo del futuro, el destructor de esperanza y sueños, las drogas no son un juego, sino que es un viaje hacia lo desconocido, es decir, se meten en ellas con una venda que nos imposibilita ver la realidad y las consecuencias que conocemos pero no creemos; Porque tenemos que esperar que pase algo malo para darnos a la idea que las drogas alucinógenas no son un juego, sino una pala para crear nuestra propia tumba. “Las drogas un viaje hacia lo desconocido, el dañador de futuros, el dañador de la juventud” ¡Di no a las drogas!

Antes que nada, quisiera hablar un poco sobre las drogas, como afecta a nuestros jóvenes, día a día se ve como los jóvenes se meten a este mundo sin saber las consecuencias y peor aún sin preguntarse cómo salir, de ahí el ejemplo que vemos a diario, que son

las personas de las calles, la mayoría de ellas tenían casa, familia, una vida estable y por consecuencia de las drogas podemos observar, como terminan en las calles, con un futuro casi perdido, ahora bien que más ejemplo de lo que causa las drogas en estas personas y cómo afecta a su familia y los más allegados, como es el caso de Lina una joven de la Ciudad de Cali que brinda testimonio: “Hola, soy Lina, tengo 16 años, estudio bachillerato, me enamore de un joven de 19 años, pero era consumidor y administrador de drogas, el me golpeaba delante de la gente, tomaba comportamientos bruscos, pero soy consciente de que yo busqué ese problema, la familia de él lo interno en una clínica de rehabilitación, estuvo 3 meses, pero fue imposible y entro de nuevo a este mundo de las drogas, lo peor de todo es que estoy embarazada y es duro aceptar que su padre es un drogadicto, la droga no solo involucra al consumidor, involucra la sociedad completa” Lina(joven de 16 años).

En este sentido, sabemos que estos comportamientos son causa de todos los químicos que contienen las drogas, que afectan directamente el sistema nervioso de las personas que lo consumen, según el Doctor Uriel Escobar dueño de la clínica de rehabilitación SPICO de la Ciudad de Cartago, las probabilidades estadísticas de las personas que logran salir de este mundo de las drogas son “De 10 personas 1 y de 100 ninguna”, ellos dicen que es muy difícil salir de este consumismo y aún más difícil en la sociedad actual, que vemos, como está a la disposición más fácilmente, como es el caso de hacer la marihuana aceptada en algunas países como medicinal; De esta manera estoy de acuerdo con lo que plantea la clínica de rehabilitación SPICO, porque no es fácil salir de las drogas, mucho menos con la facilidad que se están presentando en nuestra sociedad, es cuestión de empezar a crear conciencia de todos nuestros actos, es muy fácil entrar pero muy difícil salir, seamos conscientes de consecuencias a futuro...

1 PAG

Es evidente las consecuencias que trae la drogas, como alteración profunda de la realidad del consumidor, en mi opinión debemos como jóvenes, ser conscientes y mirar cómo nos podemos destruir nuestras vidas por las drogas, que todo comienza por decir, la primera vez no pasa nada o uno al año no hace daño, para empezar a comprender un viaje hacia lo desconocido, dañarnos nuestras vidas y pasar al mundo de estas personas que luchan por salir de las drogas; Esta columna es un llamado de esperanza para que luchen por su futuro, que es difícil, pero nunca imposible y los que quieren experimentar, la idea es que se instruyan de las consecuencias que produce, se retracten de querer hacerlo, además, es un llamado a las familias para que estén pendiente de sus jóvenes, para evitar consecuencias a futuro. Respecto a mi opinión, debemos tener en cuenta, que la familia es la herramienta más grande para prevenir el consumo de drogas en adolescentes, por esto quiero presentarles los aspectos más comunes de las drogas para que se instruyan, estos son: Trastornos cerebrales, fantasías, alucinaciones, deterioro del cuerpo, depresión, daño al sistema nervioso central, los pulmones, corazón, hígado, riñones, mucosa gástricas y respiratorias, ahora bien que piensas al respeto, no montemos en el viaje hacia lo desconocido, sino un viaje a un futuro mejor y con los pies sobre la tierra.

En resumen, debemos tener en cuenta que las drogas cambian un futuro, cambia toda una sociedad, una esperanza, sueños de muchos, es crear conciencia, que las drogas no es un juego, es un viaje hacia lo desconocido, ser conscientes de las consecuencias a futuro, que es fácil de entrar pero difícil de salir, no entremos a este mundo, que solo nos dejara ruina y desgracia, tanto para el consumidor, como para la sociedad, la invitación es a instruirnos y hacer un cambio para un mejor futuro para nuestros jóvenes.

Termino con una frase de un psicólogo colombiano que dice “tu adicción no es el resultado de tú fracaso, sino de tu temor a triunfar”

¡TU DECIDES!

Igualdad sin importar nuestra orientación sexual



Ángela María Bedoya Mazo

El matrimonio igualitario es una decisión que las personas deben tomar de manera libre sin importar las creencias políticas, religiosas y filosóficas de la sociedad.

La homosexualidad aquí en Colombia como en muchas partes del mundo es tema de controversia y más cuando se habla del matrimonio igualitario, como se dio aquí en Colombia al legalizarse el 7 de abril del 2016, tras un proceso bastante largo y complejo, esto fue un punto a favor para los homosexuales porque ya se pueden casar ante los jueces y notarios, pero aún sigue para ellos una dura batalla porque a pesar de esto la sociedad y la iglesia no apoya esta decisión constitucional y no dejan de juzgarla y criticarla y la verdad no creo que se pueda cambiar con leyes el pensamiento cerrado de muchas personas al no querer aceptar a los homosexuales y darles un lugar en la sociedad.

Para empezar, en la corte constitucional donde se dio la audiencia sobre si aceptan o no el matrimonio igualitario, intervinieron muchas parejas del mismo sexo y relataron, las dificultades legales por las que han pasado para legalizar sus uniones allí hablo el ministro de justicia Yelsid Reyes, quien aseguró que no hay justificación que permita excluir a las parejas del mismo sexo

de formalizar sus uniones. Dijo “No existe ningún motivo en este caso que justifique un trato diferente entre las parejas homosexuales y las heterosexuales”.

A pesar de que ya es legal y mucha gente los apoya, ellos también reciben mucho rechazo por parte de las personas y hasta de jueces y notarios que se niegan a casarlos sabiendo que la ley lo permite. Entonces ¿Por qué tanta discriminación ante ellos? Y ¿Por qué no aceptar que ellos tengan un matrimonio como las parejas heterosexuales? Que tienen ellos de diferente a nosotros los heterosexuales acaso por formar una pareja mujer con mujer y hombre con hombre , los hace tener un pecado mortal, la verdad no le veo nada de malo a esto , es solo un matrimonio lo que ellos quieren.

Por otro lado, según una encuesta realizada por Gallup de Colombia el 60% de las personas se oponen a la unión de parejas homosexuales. Sabemos que cualquier ciudadano puede casarse con la persona que quiere, sin importar el sexo que tengan; todos tenemos los mismos derechos y no es correcto que a unos se les prohíba y a otros no. Aunque el matrimonio homosexual es legal, la iglesia se opone a esto, y dice: “el matrimonio es una unión conyugal de un hombre y una mujer, orientada a la ayuda mutua y a la procreación y educación de los hijos “, en ese sentido, de ninguna manera acepta el matrimonio homosexual porque siempre ha enseñado que la homosexualidad es un pecado grave y que lo dice la sagrada escritura.

En conclusión, podemos decir que cada persona es libre de tomar la decisión que quiera respecto a su sexualidad y que nadie debería intervenir en esta, ni la sociedad, ni las leyes, ni la iglesia debe opinar o juzgarlos por querer casarse con una persona del mismo sexo. Por qué nos

tenemos que fijar tanto en la orientación social de las personas a la hora de verlos como una pareja que quieren formar una familia, deberíamos mirar sus valores como seres humanos.

Tomemos conciencia y démonos cuenta que somos diversos; aprendamos a respetar y aceptar que una persona homosexual es un ser humano que merece ser feliz y tener los mismos derechos que un heterosexual tiene y un lugar en la sociedad y no ser discriminado ni excluido.



Felipe José Bulla Pasichana.

NO HAY CONCIENCIA EN SU CUIDADO

La contaminación ambiental es uno de los temas más debatidos en el siglo 21, y es que hasta ahora venimos a caer en cuenta en el daño que estamos haciendo, no solo a la tierra, sino a nosotros mismos. Apenas aparecen pruebas de que nuestros actos e inventos nos llevan cada vez más y más cerca de nuestra extinción, empezamos a pensar en alternativas para arreglar el daño. Aunque estas alternativas sean buenas, eficientes y nos puedan salvar de una catástrofe natural, la tierra ya cuelga de un hilo. Las personas creen tener conciencia de lo que está sucediendo sin siquiera hacer algo al respecto.

Esto se puede evidenciar en las escuelas públicas, en donde se pueden presentar obras teatrales, exposiciones, videos y charlas para concientizar a cerca del riesgo que corremos con respecto al daño ambiental, y aun así esta idea puede permanecer en las cabezas de los oyentes por unos días para luego ser desechadas y olvidadas, como puede ser el caso de Sor María Juliana. A pesar de haber canecas de basura por todos los pasillos, y ubicadas en frente de cada salón, los estudiantes deciden ahorrarse el esfuerzo de levantarse y tirar el desecho en

el lugar correspondiente y lo arroja al piso, lo dejan abandonado en el lugar o lo tiran en un agujero escondido por ahí.

Otro ejemplo muy claro, está en las montañas de basura que la gente tira en los callejones, prados y/o ríos por pereza a esperar a que pase el camión de basura, o porque se quieren deshacer del objeto porque es muy grande. La mentalidad de estas personas no es simplemente la de tirar la basura, sino deshacerse de ella y quitarse un peso de encima sin importar el daño que le hagan al medio. Es cierto que para evitar inconvenientes de este tipo existen medidas correctivas de la ley como lo son las multas, pero entonces, ¿Por qué sigue habiendo basuras en los lotes y sitios escondidos? Tal vez el miedo incite a las personas a no cometer este tipo de faltas para no pagar por ello, pero hay personas a las que no les importa. Esto quiere decir que hay medidas para evitar la contaminación, lo que no hay es conciencia.

El desastre ambiental global es una realidad, tanto así que las ideas para prevenir y manejar la catástrofe, “o al menos retrasarla”, son tan drásticas como descabelladas, pero efectivas y aceptadas; desde el aprovechamiento de la energía solar, hasta el reciclaje del agua y su purificación para el consumo. Si bien es cierto que si nosotros hubiéramos tenido más conciencia desde el principio, no nos encontraríamos en la situación en la que estamos. Pero cuando empezamos a innovar; pasar desde la mano de obra hasta la construcción y automatización por maquinas, nuestra cabecita inocente solo vio potencial, poder y un futuro prometedor. En esta época nadie pensó que la innovación tuviera tantos efectos adversos, solo caímos en cuenta cuando hubo pruebas, y creímos cuando “vimos y tocamos la llaga”.

Para ese entonces, la alegría que brotaba por los poros de las personas desapareció, como cuando un soldado regresa de la guerra. La gente se enfrentaba a la realidad. Había que tomar medidas desesperadas para salvarse. Cada vez esperábamos y esperábamos el día del juicio, y veíamos como se iba aplazando hasta ahora, que hemos esperado tanto, que nos da igual si ahora hacemos lo que nos da la gana; sin importar que esto traiga consecuencias negativas, porque no seremos los del presente los que saldrán perjudicados.

Lo anterior se puede evidenciar en la mayoría de personas, que pueden saber miles de tips y formas para evitar en mayor parte la contaminación del medio ambiente y aun así no les sirve para nada porque no les sacan provecho, ya sea por pereza, por falta de compromiso o por ignorar las consecuencias que esto les trae a futuro a pesar de conocerlas: si ven un papel en el suelo, pasan por encima; cuando hay una gotera en su casa por una llave colocan un balde pero nunca arreglan el grifo; utilizan su automóvil porque a las demás personas no les importa si contamina mucho o poco el aire, ignorando la posibilidad de que si el vecino comparte en horario y destino, nunca le pide un aventón. La realidad es que cada persona va por su lado, y cuando contaminan o tiran un desecho al suelo inmediatamente el problema pasa a ser de "otra persona".

En conclusión, el medio ambiente una vez fue puro, pero cuando quisimos progresar, el equilibrio se rompió, haciendo que cada vez nos cueste más vivir en él. Y aunque existan muchas campañas para la concientización, de concientizados no nos queda nada, porque cada quien se ocupa de prestarle atención a otras cosas que consideran importantes olvidando la relevancia de no comprometer nuestro entorno. Pero por lo que a mí respecta, una solución a esto no es solo hacer campañas para la concientización, dar incentivos o imponer sanciones,

sino también dar ejemplo, hablar a fondo y cercanía sobre el tema y ponerse en los zapatos del otro, porque gastar dinero para hacer estas campañas no implica el entendimiento absoluto del tema por parte de los oyentes. Cuando los incentivos no estén más no habrá interés por mantener una buena conducta, y cuando no se sancione más, nos sentiremos libres de hacer lo que antes nos obligaban a no hacer. Estas últimas evidencian la carencia de la correcta transmisión del mensaje que implica mantener nuestra sociedad en pie, sin descuidar nuestro medio ambiente.

Ahora ¿Qué es lo que nos impide te impide lograrlo?



Karen Liseth Ramírez Ramírez. 11-2

VER MÁS ALLA DE LAS APARIENCIAS

La homosexualidad no debe perjudicar a la sociedad, ya que todos nacimos libres y con el derecho de estar con la persona que elegimos.

Desde que fue empleado el término “homosexualidad” en 1869, este se convirtió en un debate, en donde se catalogó como una enfermedad, un trastorno que debía ser curado. En la actualidad se lucha por la legalización del matrimonio igualitario, en una encuesta que realizó la universidad de Acapulco (UNID) un 53% está en desacuerdo con el matrimonio, aunque dice que la homosexualidad no afecta a la sociedad. Sin

embargo, en esta encuesta también se pregunta que si es correcta la adopción de un niño en un matrimonio homosexual y el 57% está en contra y, señala que un niño no puede crecer junto con 2 personas de un mismo sexo.

Por lo tanto, cualquier ciudadano puede casarse con la persona que quiera, sin importar de qué sexo sean. Todos tenemos los mismos derechos y no es correcto que a unos se les prohíba y a otros no, solo se le están restringiendo los derechos a los homosexuales. Aun así, la iglesia se opone al matrimonio de personas de un mismo sexo, ya que esta siempre ha enseñado que el acto homosexual es un pecado grave. La congregación para la doctrina de la fe declaró en 1975 “Según el orden moral objetivo, las relaciones homosexuales son actos privados de su regla esencial e indispensable. En la sagradas escrituras están condenados como graves depravaciones e incluso presentados como la triste consecuencia de una repulsa de Dios”.

En cuanto a la adopción del matrimonio igualitario, hay muchos comentarios, tanto negativos como positivos. Albarracín señaló que “prohibir la adopción a una pareja del mismo sexo es contrario a los principios de libertad e igualdad que plantea la constitución de 1991”. Al respecto Cabrera afirmó que los argumentos del movimiento LGTBI se basan en los derechos de ellos como homosexuales, y no en el bienestar y estabilidad de los niños colombianos. Dice que son personas “valiosas y respetables y que solucionar el asunto de la adopción a su favor es beneficiarlos, ¿Pero beneficia también a los niños? Se preguntó. Ahora bien no está mal que dos personas del mismo sexo puedan educar y cuidar a un niño de una manera correcta, hasta puede llegar a

marcar la diferencia y brindarles un hogar, el que una pareja perfecta “hombre y mujer” les quedo grande ofrecer.

Cabe señalar que en (Holanda, Bélgica, España, Canadá, Sudáfrica, Noruega, Suecia, Portugal, Islandia, Argentina, Dinamarca, Uruguay, Nueva Zelanda y Estados Unidos) es legal y se permite el matrimonio igualitario y en (Holanda, Bélgica y Noruega) permiten que dos personas de un mismo sexo adopten. “Canadá ya ha cumplido 10 años desde que estableció la legislación de matrimonio entre personas del mismo sexo, la experiencia canadiense es la mejor evidencia disponible sobre el impacto a corto plazo del matrimonio igualitario en una sociedad democrática” afirma FORUMLIBERTAS.COM

En conclusión, podemos decir que; debemos dejar a un lado el tabú sobre la homosexualidad, tenemos que estar más pendientes de nuestra propia vida y no juzgando a los demás por su manera de pensar, actuar y ser. Si se les permite a dos personas de un mismo sexo adoptar o casarse estos pueden llegar a darle una estabilidad al mundo, ya que sin importar la decisión que se tome frente a estos temas el mundo sigue igual, de mal en peor.

Anexo 8: Evidencias Fotográficas



Argumento: Validez
 Los videojuegos se han convertido en una nueva forma de entretenimiento. Se pasa mucho tiempo jugando, pero también se gana experiencia. Como para los adultos, los niños también necesitan jugar para aprender. Los videojuegos ayudan a mejorar las habilidades cognitivas y emocionales. Como para los adultos, los niños también necesitan jugar para aprender. Los videojuegos ayudan a mejorar las habilidades cognitivas y emocionales.

Argumento:
 Los juegos de ordenador existen, pero no son los videojuegos. Forman parte de la cultura digital, pero no son los videojuegos. Los videojuegos son una forma de entretenimiento, pero no son los videojuegos. Los videojuegos son una forma de entretenimiento, pero no son los videojuegos.

Conclusion
 Hay una buena forma de entretenimiento, pero no son los videojuegos. Hay una buena forma de entretenimiento, pero no son los videojuegos. Hay una buena forma de entretenimiento, pero no son los videojuegos.

Hay una buena forma de entretenimiento, pero no son los videojuegos. Hay una buena forma de entretenimiento, pero no son los videojuegos. Hay una buena forma de entretenimiento, pero no son los videojuegos.

"Redes Sociales"
 Jugar bien es hacer bien!



Mi lo dicen mis padres hace unos años. Usar bien las redes, si de lo contrario te arrepentirás. Las redes no solo sirven para estar con los amigos, también da felicidad, aunque algunos veces suele ser el contrario "sin ellos" "sin ellos" "sin ellos".

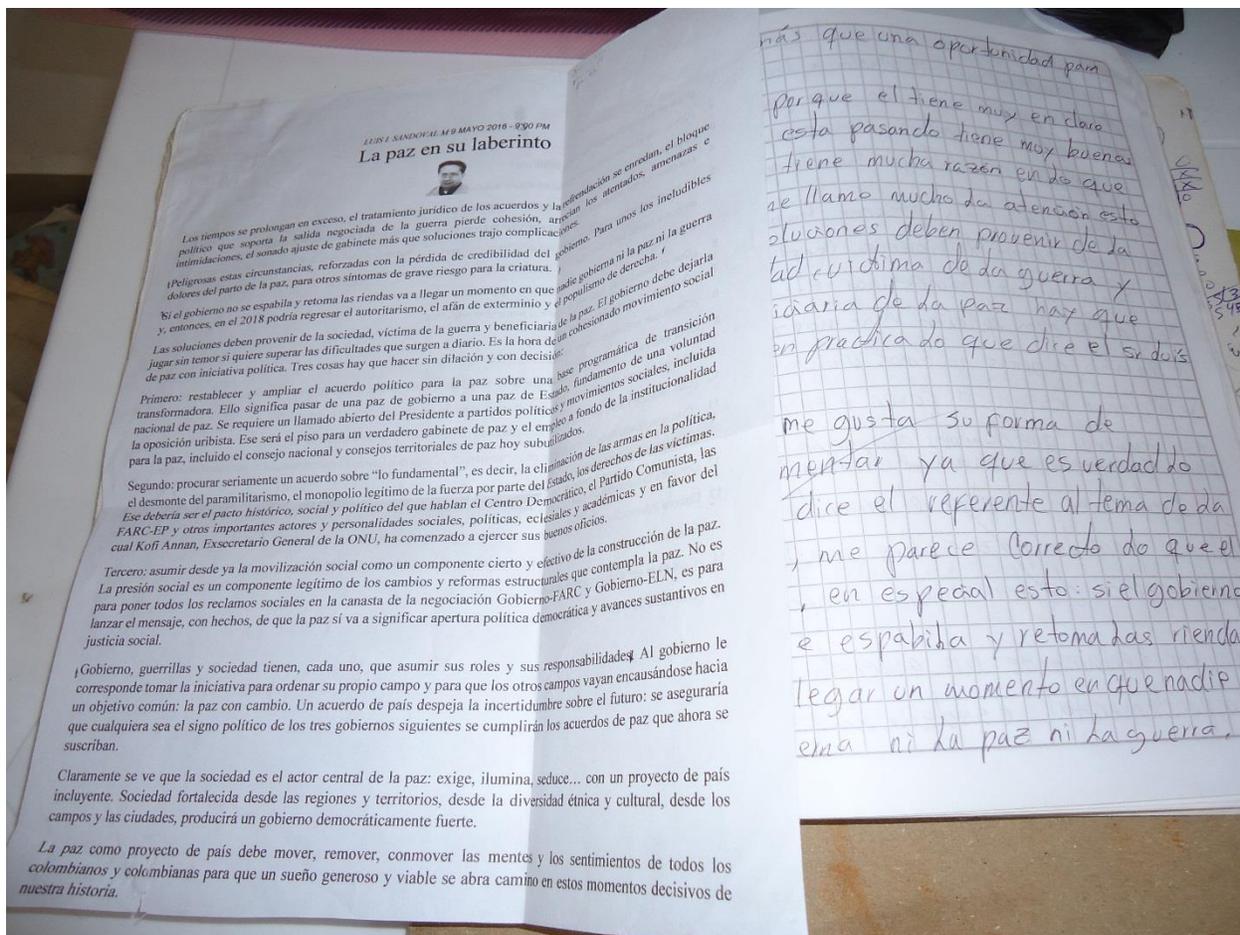
Los jóvenes como yo, no entendemos a veces no queremos entender lo que los demás nos dicen acerca de los errores sociales y lo cometer en cuenta a las redes sociales y lo que entendí. Plus esto, se ha convertido en una causa de muertes, calamidades, chantajes, robos etc. y así no quieren entender que esto es malo! y que le podemos dar un buen uso.

Pues bien, esto se ha convertido en algo peligroso, el mismo tiempo importante para los jóvenes que el tiempo de estudiar, dormir, y aquellos que no lo saben empiezan a tener conciencia, es decir, dejan de utilizar sus cuentas en las redes sociales para algo más interesante. Puesto que tener bastantes conexiones si lo hacen de este forma y tener actitudes no afecta para estos jóvenes.

Se trata el argumento de autoridad,







texto	Unidad de estilo (Gabriel García Márquez)	yo soy ardiente
Intención Comunicativa	relata hechos que sucedieron a una persona	embellece el mensaje por medio de este el autor expresa sus sentimientos
Responde a	¿Que pasa?	¿Como lo digo?
tipo de lenguaje	verbos de acción	
modelo	novelas, cuentos, noticias	canções, poemas, rimas, tiras
tipo de texto	texto narrativo	texto poetico

texto	El sistema Solar	usa de las redes sociales el diario y el solar
Intención Comunicativa	tiene por objeto transmitir una noticia o conocimiento general acerca de algo	oparantes ideas y expresa opiniones
Responde a	¿Que es decir?	¿Que pienso? ¿Que te parece?
tipo de lenguaje	Claro y conciso en el desarrollo del contenido	verbos que expresan opinion
modelo		artículo de opinión crítico de pensa
tipo de texto	informativo	argumentativo

