

Tejiendo Hilos Argumentativos

Secuencia didáctica de enfoque sociocultural para la lectura crítica de ensayos argumentativos

Javier Mayorga Díaz

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Proyecto de investigación para optar por el título de Magister en Educación.

Asesora

Mg. Martha Lucía Garzón Osorio

Pereira, 2022

Dedicatoria

Este trabajo otorga una voz a los que fueron callados.

Para aquellos que caminan la noche, la larga noche de los 530 años.

Para los que fueron ninguneados.

Para los desaparecidos, los que nunca volvieron.

Para los que hoy lloran en la penumbra.

A quienes se resistieron a olvidar.

A los que han hecho la historia de Colombia.

A los que buscan entre montañas el nuevo amanecer.

A ellos, un grito de esperanza.

Agradecimientos

Resalto la participación de los estudiantes de la I.E San José de Oporapa promoción 2021, quienes hicieron una presencia indispensable con alegría, entusiasmo y respeto para el desarrollo de este proyecto de lectura crítica en el municipio. Agradezco la voluntad del señor rector Jesús María Campo Ibagón (Q.E.P.D) y a la señora rectora Carmen Cecilia Ángel y la participación incondicional de la Asociación San Roque de Oporapa, junto con el apoyo de los padres de familia.

De igual manera mis agradecimientos a la maestra Martha Lucía Garzón por su dedicación, saber y sabiduría. A los docentes de la maestría quienes hicieron posible este conocimiento y la formación de un nuevo pedagogo al servicio del pueblo.

A mis padres, por su bendición y su calor que hacen brillar destellos en la oscuridad. A la jauría: Lunas de poesía, inquietas y sabias. Inti, calor y abrigo en los días grises. Celeste, azul eufórico y alegre de los campos y Zeus, inesperado como la selva.

Resumen

Este proyecto, desarrollado en el marco de la Maestría en Educación, modalidad virtual, de la Universidad Tecnológica de Pereira, busca interpretar las transformaciones en la comprensión lectora de ensayos argumentativos en estudiantes del grado once de la Institución Educativa San José del municipio de Oporapa, durante la implementación de una secuencia didáctica de enfoque sociocultural. Para ello se optó por un enfoque de investigación cualitativa con una estrategia de estudio de caso. Los nueve estudiantes que conformaron el caso, participaron en la aplicación de dos cuestionarios (inicial y final) de comprensión lectora de ensayos, y en la implementación de una secuencia didáctica sobre el conflicto armado colombiano. El análisis se realizó desde la perspectiva sociocultural de Daniel Cassany, a partir de las categorías las líneas, entre líneas, tras las líneas y ensayo argumentativo.

Se concluye que la secuencia didáctica es un instrumento potente para la comprensión crítica del conflicto armado colombiano y del experimentado en el contexto de los estudiantes. Además, queda en evidencia que los estudiantes se han transformado en su capacidad de comprender lo que está explícito en las líneas del texto; lo que se infiere entre líneas, la ironía del autor y el doble sentido; lo que se encuentra tras las líneas, la ideología, el contenido político; y la estructura e intención argumentativa; Siendo la subcategoría entre líneas la que se transformó con mayor fuerza, seguida de las líneas y por último la categoría de tras las líneas.

En relación con las prácticas pedagógicas es una apuesta que dinamiza otras formas de enseñanza de la lectura que involucra el sentir e intereses de los estudiantes y la comunidad.

Palabras claves: lectura crítica, las líneas, entre líneas, tras las líneas, ensayo argumentativo, conflicto armado.

Abstract

This research project, developed in the framework of the Master in Education of the Technological University of Pereira, seeks to interpret the transformations in the reading comprehension of argumentative essays in eleventh grade students of San José Educational Institution of Oporapa town, ibicated in Huila, Colombia, during the implementation of a didactic sequence of sociocultural approach. For this purpose, a qualitative research approach was chosen with a case study strategy. The nine students who made up the case participated in the application of two questionnaires (initial and final) of essay reading comprehension, and in the implementation of a didactic sequence about the Colombian armed conflict. The analysis was carried out from the sociocultural perspective of Daniel Cassany, based on the categories the lines, between the lines, behind the lines and argumentative essay. It is concluded that the didactic sequence is a powerful instrument for the critical understanding of the Colombian armed conflict and the one experienced in the town of Oporapa, context of life of the students. Likewise, it is evident that students have transformed their ability to understand what is explicit in the lines of the text; what is inferred between the lines, the irony of the author and the double meaning; what is behind the lines, the ideology, the political content; and the structure and the argumentative intention. In relation to pedagogical practices, it is a bet that stimulates other way of teaching reading that involves the feelings and interests of students and the community.

Keywords: critical reading, the lines, between the lines, behind the lines, argumentative essay, armed conflict.

1. Tabla de contenido

1. Planteamiento del Problema	10
2. Referente teórico	24
2.1 Lenguaje como práctica sociocultural	24
2.2 Comprensión lectora.....	26
2.4 Enfoque sociocultural de la comprensión lectora.....	28
2.4.1 Lectura crítica	30
2.5 Género argumentativo	35
2.6 Secuencia didáctica.....	40
3. Metodología	42
3.1 Enfoque metodológico.....	42
3.2 Tipo de investigación.....	43
3.3 Unidad de análisis.....	44
3.4 Unidad de trabajo.....	48
3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de la información	50
4. Análisis de información	53
4.1 Las líneas	54
4.1.1 Detectar posicionamientos.....	55
4.1.2 Analizar la jerarquía informativa.....	60

4.1.3 Haz un listado de voces	67
4.2 Entre Líneas	74
4.2.1 Dibuja el mapa sociocultural	75
4.2.2 Verificar la solidez y la fuerza del discurso	79
4.2.3 Hallar las palabras disfrazadas	87
4.3 Tras las líneas	92
4.3.1 Descubre lo oculto.....	92
4.3.2 Rastrear la subjetividad del autor	96
4.4.1 Tesis.....	103
4.4.2 Argumentos	106
4.4.3 Conclusión	109
5. Conclusiones	114
6. Recomendaciones	119
Referencias Bibliográficas	121

Lista de tablas

Tabla 1. Categorías de análisis de la lectura crítica de ensayos argumentativos.....	45
Tabla 2. Caracterización de la unidad de trabajo.....	48
<i>Tabla 3.</i> Criterios de desempeño	49
Tabla 4 Procedimiento	52

Lista de anexos

Anexo A. Consentimiento informado	127
Anexo B. Cuestionario Inicial. Cuestionario para la comprensión lectora.....	129
Anexo C. Cuestionario Final. Cuestionario para la comprensión lectora.....	133
Anexo D. Rejilla de evaluación	138
Anexo E. Guía de Observación participante.....	139
Anexo F. Secuencia didáctica. Secuencia didáctica para la comprensión de ensayos argumentativos	140

2. Planteamiento del Problema

“La lectura no debe ser obligatoria.

El placer no es obligatorio,

El placer es algo buscado”.

Jorge Luís Borges

La presente investigación parte del análisis de las debilidades en lectura crítica de ensayos argumentativos que se identifican en los estudiantes de grado 11 de la I.E. San José ubicada en el municipio Oporapa del departamento de Huila, Colombia. Frente a tal situación se propone crear alternativas pedagógicas a partir de una secuencia didáctica que aborde la enseñanza de la lectura desde un enfoque sociocultural que parte de los contextos e intereses de los estudiantes.

Dentro del presente trabajo investigativo, el lenguaje, en sus diferentes representaciones, es el vehículo del ser humano para expresar el pensamiento, las ideas, los sentimientos y subjetividades. También para entender y comunicarse con su entorno sociocultural. Es entonces una herramienta que se hace explícita a través de la imagen, la escritura y la palabra hablada, como manifestación externa y liberada del pensamiento y la significación representacional y abstracta de la realidad, en la construcción de un contexto compartido con los otros. De esta manera, el lenguaje se convierte en la más potente herramienta para expresar la realidad, transformarla, interpretarla e ir más allá de ella a través de la imaginación.

Sobre ello, exponentes como Vygotsky (1995) fundamentan la comunicación y el intercambio social como la función primaria del lenguaje humano. Esta función se manifiesta a

partir del signo y sus diversas representaciones, las cuales, a lo largo de la historia, han ido sorteando los condicionamientos del tiempo y el espacio, posesionándose e impulsando el desarrollo sociocultural del ser humano. El lenguaje posibilita entonces la construcción de un universo donde se agrupa la cultura de una sociedad.

Es así que el lenguaje adquiere relevancia para la significación de la interacción humana que se gesta en situaciones comunicativas dentro de contextos comunitarios, colectivos y de movimiento social, desde los cuales se crea y recrea la identidad, la visión del mundo y la conservación de la vida social; al igual que la comprensión, intervención y la transformación del entorno.

De manera específica, el lenguaje escrito, a partir de la aprehensión de sus diferentes manifestaciones y géneros, tiene consigo la posibilidad de ingresar al conocimiento en esa conformación de sociedad, de construcción sociocultural de la realidad humana y del saber (Camps, 1996). Según lo expone Carlino (2013) la escritura y la lectura son producto de la sociedad y la cultura, y se convierten en un pilar para el desarrollo social.

La escritura, como manifestación del lenguaje, ha jugado una importante participación, pues se configura como la herramienta que hace posible, por excelencia, la consignación de los hechos de la humanidad y sus avances en la construcción de los conocimientos necesarios para la transformación de las formas de estar y vivir en el mundo natural y social. Es esta particularidad de la escritura, el conocer y comunicar el conocimiento, aunado a la posibilidad de su traspaso y transformación en los relevos generacionales, la que ha permitido saltos cualitativos y cuantitativos en la evolución del ser humano, y por tanto en el desarrollo de la sociedad. Así, a través del lenguaje existe la historia y la conservación del pasado como cultura, tal como lo proponen Guerra y Aristizábal (2018).

Por su parte, la lectura está inmersa en la vida humana codificando el significado de la cultura, por lo cual se hace necesario saber leer desde la comprensión sociocultural y no desde el sentido literal y gramatical de la lectura, dominio que compromete las decisiones de los ciudadanos. En este sentido, la lectura es primordial para la formación de la persona en respuesta a las necesidades y la comprensión de su entorno. Al respecto, Jolibert y Gloton (2003) plantean que saber leer no es imperante dentro del proceso de desarrollo del ciudadano, lo que realmente alimenta este desarrollo y que no se cumple, es el deseo por leer para despertar la identidad que define la personalidad del ser humano en cuanto a la capacidad de hacer juicios y análisis de la realidad del contexto.

Pese a lo anterior, en los contextos educativos tienden a llevarse a cabo prácticas de lectura que van en contra de esta manera de pensarla al servicio de la persona, de su estar en el mundo y sus decisiones. De manera específica, los profesores, autónomos en las metodologías de enseñar, han construido unos supuestos un tanto equivocados sobre la manera de orientar sus procesos de enseñanza. Al respecto, las investigaciones mencionadas anteriormente sugieren que los profesores continúan pensando la lectura como un instrumento que es necesario aprender desde sus estructuras constitutivas, aspecto que estaría más ligado a la gramática generativa que a los más actuales enfoques centrados en la comunicación, es decir, las necesidades de los estudiantes, en la interacción y en situaciones reales de comunicación. Así las cosas, actualmente persisten prácticas de enseñanza que asumen el aprendizaje de la lectura desde el contenido gramatical, situación que opaca el interés y el contexto propio del estudiante en la comprensión crítica y argumentativa de lo que se lee, incluyendo la propia realidad “Trabajamos únicamente para llenar la memoria, y dejamos vacíos conciencia y entendimiento” (Montaigne, 2012, p. 96). Aunado a lo anterior, se suma la existencia de

algunos profesores que orientan la lectura con una única interpretación, cercenando con ello la posibilidad de que el estudiante pueda realizar su propio análisis, su propia interpretación que derive en alternativas, cuestionamientos y propuestas frente al contenido de la lectura, conduciendo la enseñanza desde una doctrina y no como acción educativa para la transformación y la posibilidad de inventar sentidos (Melich, 2003).

En este marco, la escuela opta por cerrar las puertas a la crítica, la disputa, el desacuerdo, al debate y la discusión, dado que sus pretensiones para con la enseñanza de la lectura se restringen a aprender a leer de manera literal, o lo que es lo mismo: “palabra por palabra, desde la primera hasta la última que se encuentra en el texto” (Lerner, 1996, p. 3). Así entonces, las posibilidades de leer, analizar, cuestionar, crear juicios, comprender y argumentar lo que se lee, no se aproximan a estar en la agenda de las anteriores maneras gramaticales en la enseñanza de la lectura. Así las cosas, parece casi imposible leer en la escuela de manera crítica, máxime cuando de modo intencional restringe la posibilidad de crear expectativas y limita la lectura a sus características gramaticales y funcionales (Lerner, 2002).

De hecho, la enseñanza de la lectura en la escuela, como se mencionó, toma la gramática como el objeto de la enseñanza, en detrimento de la construcción de sentido a partir de la interpretación propia del estudiante en su proceso de aprendizaje. Este fenómeno está arraigado a la ausencia de objetivos de lectura que apuesten por el goce de lo que se lee, el aprendizaje a partir de ello y el desarrollo de un pensar crítico, por un lado; y a la consideración de que el significado está en el texto, por el otro. Ambos asuntos atentan de manera frontal contra la posibilidad de ampliar la interacción entre el sujeto y el texto (López, 2013).

Las prácticas descritas ponen de manifiesto que cuando no se reconsidera la enseñanza de la lectura como práctica sociocultural y no se reviste al estudiante de significados, se incurrirá en generar un conocimiento de contenido simple y acumulativo para un examen de control, determinado por el docente como único intérprete veraz de la lectura, “así como las plantas se ahogan cuando el vigor de la savia es excesivo, y, las lámparas se apagan cuando tienen demasiado aceite, así también acontece al entendimiento cuando en él, se amontonan estudio, y materia copiosos, pues hallándose ocupado y embarazado con diversidad heterogénea de cosas, pierde el medio de discernir, se tuerce y encoge.” (Montaigne, 2012, p. 94). Como resultado el estudiante seguirá apático a ese proceso de enseñanza, visionando otros objetivos lejos del alcance de la reflexión del docente.

La problemática se agudiza un poco más al advertir que la pedagogía que ha modelado la enseñanza de la lectura hace énfasis en la oralización de la grafía, el desarrollo del concepto de las palabras y el significado que componen la oración. Estas formas de proceder se han enmarcado en una atemporalidad, en una posición medieval que algunos autores han llamado, al hecho de que la lectura esté centrada en la decodificación de la prosa, en tomar el texto de manera literal, asunto que se muestra distante de los contextos y exigencias de la lectura, pues tal como sugiere Cassany (2006) “leer hoy ya no es lo que era” los lectores han cambiado, los propósitos, medios, soportes y espacios también se han transformado.

Al respecto Garzón y Gutiérrez (2018) plantean que se enseñan los tipos discursivos, o las tipologías textuales, la cohesión o coherencia, las macroestructuras, pero como saber aislado y general que supuestamente les dará herramientas a los estudiantes para escribir buenos textos y lograr la comprensión. Esta suposición puede objetarse, toda vez que se considere que la lectura y la escritura son prácticas inacabadas, así lo afirma Carlino (2013) al

dirigir la mirada hacia la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexión implicada y contextos en los que se lee y escribe, los cuales, plantean siempre a quien se inicia en ellos nuevos desafíos que le exigen continuar aprendiendo a leer y a escribir.

La problemática no se agota allí, pues las nuevas formas de argumentación, las cuales van más allá de las líneas, permiten crear juicios sobre las concepciones de su contexto y construcción de sentido alrededor de la lectura como instrumento de emancipación (Cassany, 2006). Específicamente Gutiérrez (2018) sugiere que el modelo pedagógico predominante ha privilegiado el acopio de datos, la repetición de instrucciones basado en la transmisión de información sin análisis crítico, con lo cual se privilegia la comunicación unidireccional que contemplan prácticas pedagógicas enfocadas en el hacer: ejecutar tareas, copiar, escribir y transcribir textos, leer en voz alta y rápida.

Sobre esta situación, que repercute en las actitudes de los estudiantes frente a la lectura y las capacidades que logran desarrollar, Madero (2011) concluye que el desinterés y el bajo desempeño académico de los alumnos de secundaria participantes en su estudio, se relaciona con prácticas de enseñanza que priorizan la memorización y el enciclopedismo, el maestro expone o dicta mientras los alumnos toman apuntes, confirmando el hecho de que no necesitan comprender para “aprender” y promoviendo la pasividad de los estudiantes, sobre la actitud activa en su aprendizaje. Las situaciones en la enseñanza de la lectura expresadas anteriormente, han ocasionado dificultades en la comprensión lectora de los estudiantes; así como en las ideas, actitudes y concepciones que ellos construyen acerca de la escuela, la enseñanza, el lenguaje, la lectura y la argumentación; y para qué sirven todas ellas.

De manera particular, sobre la argumentación, cada vez mayor número de investigaciones demuestran las dificultades que manifiestan los estudiantes al momento de

sentar y defender sus posturas desde la oralidad y la escritura, así como para identificar las posturas y argumentos de otros en la lectura. Una explicación a esta situación la aporta Cortés (2017) quien, a partir de su investigación con estudiantes de grado 11, reporta que mostraron debilidades en la argumentación debido probablemente a que su enseñanza tiende a excluir los grados iniciales, llegando a establecerse dentro del currículo en grados superiores (principalmente en la media y en menor medida en la básica secundaria), asunto que deja a los estudiantes en desventaja frente al desarrollo de las habilidades propias del pensamiento crítico y analítico, entre ellas la argumentación.

El hecho de postergar la enseñanza de la argumentación ha ocasionado debilidades en su aprendizaje. Por ejemplo, los estudiantes evidencian desconocimiento de las estrategias propias de la argumentación y sus recursos para convencer, lo cual se suma a las debilidades a la hora de identificar alternativas contrarias a sus puntos de vista, encontrar las carencias e inconsistencias de su propia argumentación, refutar las posturas contrarias, en la lectura; al igual que identificar el punto de vista del autor y los recursos y argumentos que emplea para sustentarla, en la lectura. Puede ser debido a estas carencias que se opta por enardecer las habilidades de violencia o decisiones arbitrarias instauradas a partir de la imposición para calmar la ansiedad que produce no tener las destrezas para defender con diálogo las propias ideas (Ospina, 2016).

El panorama expuesto deja en evidencia las desventajas con que los estudiantes se encuentran, en términos de la comprensión lectora, un asunto por demás complejo, dado que la lectura se convierte en un mecanismo privilegiado para el acceso a la información, al conocimiento y la comprensión del mundo y sus múltiples realidades. Es en este sentido que

estas debilidades les alejan, en muchas ocasiones, o representan un gran desafío para su inserción propositiva y crítica en la vida académica, social, cultural y política de sus contextos.

Pese a estas desventajas, no es frecuente una lectura política de la educación que construya un currículo que responda a las necesidades del contexto donde se vive y se aprende, garantice una formación participativa, democrática y esté acorde con las competencias que los estudiantes requieren para el disfrute y ejercicio de una ciudadanía plena, para desarrollarse e integrarse de manera activa en la vida social y laboral, así como generar nuevos significados de cultura. Desde esta perspectiva, se hace evidente que la lectura debe ser transversal a la escuela como proyecto de formación ciudadana, en todas las áreas del conocimiento (Solé, 1992)

La comprensión de la lectura, de manera enriquecedora y el goce estético de ella, se ven también frustrados cuando se considera el salón de clase y la escuela como único espacio para leer (Montessori, 1986), espacio donde, según Cassany (2006), la comprensión lectora es tomada como una alfabetización funcional que no ofrece una inclusión del estudiante por la práctica de la lectura, generando analfabetas funcionales que leen y no comprenden el texto que abordan. La enseñanza de la comprensión lectora se ha dispersado de la posibilidad de desarrollar habilidades para creer en el ejercicio lector como fundamento que alimenta la auto formación y participación dentro de la sociedad. En esta dispersión se ha creado una brecha entre el estudiante y el texto leído.

Ahora bien, lo dicho hasta el momento no es ajeno a la I.E. San José del municipio de Oporapa, en Huila. Así lo ratifican los reportes de las pruebas censales, pues los resultados de los estudiantes en lectura crítica se ubican en 51 sobre 100 puntos. Esto puede deberse a que en esta entidad el ejercicio de leer es visto como soporte memorístico de la aprobación de

contenidos, asunto que ha desbordado la apatía de los estudiantes frente a la lectura, dado que los intereses de enseñanza no son compatibles con sus propios intereses de aprendizaje.

Sobre lo expresado, se hacen evidentes las dificultades en el desarrollo argumentativo y en la lectura crítica de los estudiantes de la institución, asunto que resulta ser altamente problemático en un contexto como el colombiano, en el cual la presencia histórica de un conflicto armado ha marcado el aislamiento del municipio de Oporapa y el desarrollo de este. La guerra, herencia de las disputas políticas entre liberales y conservadores ha permeado los intereses de la educación (Torres, 1965). La existencia del conflicto armado, la guerra y el “posconflicto” exige de la educación y la lectura, una mirada coherente y crítica con la historia, la negociación de paz y el camino del posconflicto (Ospina, 2016).

Ante esta realidad se hace necesario un análisis más allá de las líneas del texto, pues “resulta paradójico que después de cursar doce años, entre preescolar, primaria y bachillerato la escuela no forme lectores autónomos” (López, 2013, p. 15). Lo anterior, pese a que “la escuela ha hecho esfuerzos para lograr que los estudiantes lean más y escriban mejor” (López, 2013, p. 15) quizá la forma de hacerlo no sea la más adecuada. Al respecto bien valdría preguntarse ¿esta época, este siglo XXI qué tipo de alfabetización será la que responda a las necesidades de los estudiantes? ¿Qué otras formas de leer se pueden insertar en el contexto educativo para formar lectores autónomos y críticos? ¿Cuáles podrían ser las contribuciones de asumir un enfoque sociocultural en las prácticas de enseñanza de la lectura en el contexto escolar?

Así, se hace entonces necesario abordar la comprensión lectora de textos argumentativos, y empezar a buscar caminos que conlleven a transformar las prácticas pedagógicas que han

repercutido en dicha problemática. Estas inquietudes han tenido eco en el enfoque sociocultural para la enseñanza de la lectura, propuesto por Cassany (2006), el cual entiende que la lectura y la escritura son construcciones sociales que permiten comprender más allá de las líneas, para analizar la realidad histórica, social y política en la que se inscribe el texto.

Lo anterior es un llamado a la construcción de una misión sustentada de manera teórica y didáctica, que acerque a los estudiantes a la lectura crítica de los textos argumentativos y su contexto; puesto que el problema de la enseñanza de la lectura en la escuela se sitúa en la conceptualización misma de lo que esta es, de cómo la valoran los equipos de profesores, del papel que ocupa en el proyecto curricular, de los medios que se arbitran para favorecerla y por supuesto, de las propuestas metodológicas que se adoptan para enseñarla (Solé, 1992).

La lectura debe ser patrimonio de quien enseña a leer, es decir, quien enseña debe promocionarla como ejercicio práctico y social, además de poder ser un mediador entre el lector y el texto. Lo anterior lleva implícita la necesidad de cambiar la forma en la que el docente lee y enseña. También Pérez (2013) advierte que:

Hay que pensar en el ingreso a prácticas lectoras en las que los estudiantes tengan acceso a experiencias estéticas del lenguaje, no ligadas necesariamente a procesos de evaluación, ni destinadas a enseñar valores, ni otro tipo de conocimientos escolares. Garantizar que los niños vivan experiencias gratas de lectura, sin que el acto de leer se tome como pretexto para otra cosa... No se trata de leer únicamente para adquirir conocimientos útiles para el mundo práctico o para el mundo académico. (p. 110)

Según López (2013), promover la lectura debe vincularse a una situación experimental propia y de gusto que se relacione con el contexto y su cotidianidad, y no por una nota

cuantitativa. “Sería un gran acierto pedagógico realizar “lecturas gratuitas” cuyo único objetivo fuera el goce del texto, el placer de leer o de escuchar una buena historia sin que el niño y el joven piensen que deben “pagar” por ello, y sin que el maestro piense que es obligación hacer el “control de lectura” para saber qué tanto entendieron sus estudiantes. En estas circunstancias no hay placer ni gusto por el texto literario”. (p. 16)

En este marco de ideas, numerosas investigaciones han demostrado la potencia del enfoque sociocultural para insertar los intereses y el contexto de los estudiantes en los procesos de comprensión de textos y la adopción de posturas argumentadas.

Es un enfoque desde el cual la lectura asume una posición política y democrática que permite reflexionar y cuestionar las prácticas hegemónicas derivadas del dominio y monopolio de la cultura escrita que ha sostenido a gobiernos, “la lectura y la escritura están distribuidas de manera inequitativa en las sociedades” (Pérez, 2004, p. 74) toda vez que ha privilegiado a las élites, y la escuela no ha logrado permear esta situación desde el principio de equidad y justicia social. Es así como Jaramillo (2019), Sánchez y Zamora (2017), Suaza (2017) y Rodríguez (2016), enfatizan que el enfoque sociocultural de la enseñanza de la lectura promueve el trabajo colaborativo, el desarrollo de las habilidades del pensamiento y de competencias comunicativas orales y escritas, las cuales se reflejan en la formulación de preguntas, comentarios, clarificaciones y explicaciones de los textos leídos, relacionados con vivencias y situaciones cotidianas para los estudiantes.

Desde el anterior contexto, la presente investigación pretende dar respuesta al siguiente interrogante: ¿Cómo una propuesta didáctica de enfoque sociocultural transforma la

comprensión lectora de ensayos argumentativos en estudiantes del grado once de la I.E. San José del municipio de Oporapa?

Para ello se plantea como objetivo general: Interpretar las transformaciones en la comprensión lectora de ensayos argumentativos en estudiantes del grado once de la Institución Educativa San José del municipio de Oporapa, durante una propuesta didáctica de enfoque sociocultural

Y como objetivos específicos los siguientes:

- ✓ Caracterizar la lectura crítica de ensayos argumentativos de los estudiantes de grado once de una I.E.
- ✓ Describir las transformaciones que suceden en la lectura crítica de textos argumentativos tipo ensayo durante la implementación de la propuesta didáctica de enfoque sociocultural.
- ✓ Analizar las transformaciones en términos de avances y dificultades en la lectura crítica de ensayos argumentativos.

Esta investigación se hace necesaria para la comprensión del contexto vivido en torno al conflicto armado dentro del municipio de Oporapa. Al sur occidente del departamento del Huila, en la cordillera central y al lado izquierdo del río Magdalena, se encuentra el municipio de Oporapa. Su posición geográfica que lo conecta con los municipios de Pitalito, Tarqui, Elías, Timaná, Saladoblanco, La Argentina, Isnos y el departamento del Cauca; estacionan el pueblo en un punto geoestratégico utilizado como corredor por el frente 13 de las FARC- EP.

En la memoria de los Oporapenses están las huellas de la presencia de la guerrilla de las FARC, y de la ausencia del estado, donde el grupo insurgente tomaba posición política y militar

a lo largo de la historia y marcó una estampilla de gloria para unos y desolación para otros. El 10 y 11 de julio de 2002 alrededor de 400 guerrilleros se tomaron por la vía armada el pueblo, incursionando hasta la estación de policía donde los uniformados se atrincheraron por dos días contrarrestando el ataque de la guerrilla. Este hecho está latente en la narración popular y consignado en una exposición fotográfica frente al Banco Agrario como insignia de memoria.

Este panorama le da la categoría de zona roja al municipio de Oporapa y con esto la marca de pueblo guerrillero que impide el ingreso del desarrollo y la presencia del estado como garante de la vida digna. Las vías de acceso al municipio son carreteras sin pavimentar, la inversión en planes de desarrollo hacia el campo y la educación son limitados, razón por la cual la escuela ha tomado forma de asentamiento para la asistencia y una enseñanza para la obediencia y no para el pensar como se plantea desde una educación liberadora. En este ritmo de inconsistencias, la práctica de la lectura no es ajena a la problemática y este es un proyecto que nace de la necesidad que existe en torno a la lectura crítica y su práctica social en la construcción de democracia.

En relación con las prácticas pedagógicas es una apuesta que dinamiza otras formas de la enseñanza de la lectura que involucra el sentir e intereses de los estudiantes y la comunidad. Esta investigación pretende crear un impacto en la transformación de las capacidades de lectura crítica de los estudiantes y así beneficiar a la comunidad en el desarrollo social y democrático de su contexto. Sí se plantea que el funcionamiento de una democracia supone el dominio básico de la lectura que vaya más allá de la práctica de alfabetización, pensar en las funciones de la escuela frente a esos dominios se convierte en un asunto que desborda la pedagogía y la didáctica, se convierte en un asunto político.

La investigación pretende articular una propuesta que dimensiona las características alrededor de la lectura crítica para dar solución a una problemática en torno a las prácticas de lectura evidenciada en los estudiantes de la institución educativa San José ubicada en el municipio de Oporapa, al sur del Huila, enraizado con el conflicto armado y que ha permeado las esferas de la escuela y sus actividades educativas. En consecuencia, se contempla abordar y fortalecer la práctica de la lectura desde un enfoque sociocultural que conlleve a la comprensión crítica de ensayos argumentativos.

El presente informe se estructura en seis capítulos: En el primero, expuesto en el apartado anterior, se desarrolla el planteamiento del problema en relación con el objeto de estudio, así como los objetivos y la justificación del estudio. En el segundo capítulo se exponen los referentes teóricos que sustentan la investigación: el lenguaje como práctica social, la comprensión lectora, el enfoque sociocultural y la lectura crítica propuestos por Daniel Cassany, el género argumentativo y la secuencia didáctica. En el tercer capítulo se hace referencia a la metodología del proyecto de investigación, en el cual se exponen el enfoque cualitativo, el tipo de investigación en un estudio de caso, la unidad de análisis enfatizada en la comprensión lectora y la transformación en lectura crítica, la unidad de trabajo conformada por nueve estudiantes, las técnicas e instrumentos de recolección de información (cuestionario de preguntas abiertas y la observación participante) y el procedimiento que guía la investigación. En el cuarto capítulo se expone el análisis de la información, organizado en torno a las categorías del análisis: las líneas, entre líneas, tras las líneas y la estructura del ensayo argumentativo. En el capítulo quinto se muestran las conclusiones en lo referente a las transformaciones en la lectura crítica de los estudiantes. En el capítulo sexto, se presentan las

recomendaciones pertinentes para la implementación de estrategias que dinamicen la práctica de la lectura argumentativa en las edades escolares tempranas con el objetivo de familiarizar al estudiante con las habilidades lingüísticas y argumentativas en la práctica cotidiana y participativa de la sociedad. Se recomienda a docentes la aplicación de la SD de enfoque sociocultural y la implementación de otras actividades que despierten la imaginación y la voluntad de participación. A las I.E tener en cuenta la lectura del conflicto armado y la paz total desde un proyecto transversal institucional que se articule con las secretarías de educación en la enseñanza de la lectura crítica.

3. 2. Referente teórico

El capítulo contiene los fundamentos que soportan teóricamente la investigación sobre la lectura crítica de ensayos de los estudiantes de la Institución Educativa San José del municipio de Oporapa. Para ello se abordan tópicos como lenguaje, lectura y comprensión lectora, enfoque sociocultural para la comprensión lectora, la argumentación como género discursivo, el ensayo argumentativo y la secuencia didáctica.

2.1 Lenguaje como práctica sociocultural

El lenguaje es la fuente de lo que los seres humanos representan y comunican en la relación con sus semejantes y la realidad que experimentan. Es el mecanismo cognitivo y comunicativo más potente para ordenar el pensamiento, de ahí que juegue un papel fundamental en el desarrollo individual y social, al permitirle al sujeto reconstruir, ordenar y darle sentido a la realidad que lo rodea para influir en ella, mutarla y mejorarla (Vygotsky, 1995).

En este sentido, el lenguaje es una práctica sociocultural, toda vez que se le considera la voz de la cultura y sus raíces, el mecanismo a través del cual se construye la estructura de convivencia humana y su desarrollo social, político, económico y ecológico. Puede decirse entonces que el lenguaje permite al individuo conceptualizar el significado de las cosas a partir de las acciones negociadas en la sociedad y que se han codificado desde los usos culturales (Bruner, 2010). Al respecto, Vygotsky (1995), concibe el lenguaje como aquel proceso de comunicación y transmisión de saberes que el ser humano emplea para apropiarse de las costumbres y prácticas culturales en la sociedad que lo rodea.

Según Bruner (2010), la cultura se fortalece en el desarrollo del proceso individual de las personas, de sus habilidades cognitivas y cognoscitivas, que a su vez fortalecen el desarrollo social. El autor relaciona el lenguaje con la educación puesto que nadie se educa solo sino a través de su contexto y en la conjugación de acciones con otros. El lenguaje es la herramienta con la que se esculpen estas acciones y relaciones, se negocian los sentidos y expresiones a partir de los acuerdos y desacuerdos que son la filigrana del tejido social que se desarrolla en el tiempo y en el espacio de la comunidad.

En concordancia con lo anterior, leer y escribir son prácticas participativas que emergen del lenguaje como condición política dentro de la estructura social. Según Lomas (2003) el lenguaje es el primer espacio de participación política, pues es el campo en el que debaten las ideas propias, disensos y consensos, se construyen normas que guían el comportamiento en sociedad dando raíz a la cultura como vehículo de escritura histórica de la humanidad.

El lenguaje promueve, crea y recrea la cultura de la sociedad en movimiento, en ese sentido las prácticas sociales, los derechos, las costumbres, las creencias, el arte y la moral, son

constructos culturales propios de cada esfera social (Grimson, 2008). Es así que a través del lenguaje cada grupo humano ha construido sus políticas, lo ha empleado como vehículo para la transmisión de saberes y la comprensión del contexto, indispensables para la preservación de la especie, usos y costumbres.

Teniendo en cuenta que en este apartado se define el concepto del lenguaje desde un enfoque sociocultural, en el siguiente, se establece el referente teórico de la comprensión lectora.

2.2 Comprensión lectora

La lectura es una práctica social y cultural además de un proceso cognitivo y lingüístico socialmente definido (Cassany, 2006). De hecho, como construcción social es el producto de la interacción humana, es un acto de transformación social para la comprensión de la realidad (Pérez, 2004). La lectura es comprensión y la comprensión es transformación de la realidad, del pensamiento, de los imaginarios y las formas de valorar y relacionarse con el otro y lo otro.

Esta comprensión, en términos de Dubois (1997), está supeditada a la familiaridad del lector con la lectura que abordará y su capacidad para poner a operar sus conocimientos previos del tema. Para la autora la lectura es un proceso indivisible, pues el lector construye el sentido a través de la interacción con el contexto, para lo cual su experiencia previa e intereses juegan un papel fundamental.

La comprensión lectora está ligada al contexto. De hecho, desde el enfoque sociocultural se entiende la lectura como construcción social, como una actividad que se dinamiza por las vías sociales y comunitarias. Así, aprender a leer requiere adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada práctica concreta de lectura (Cassany, 1996).

El proceso de lectura implica comprender el discurso, oral o escrito, desde posturas analíticas e informadas. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la comprensión lectora debe velar por el desarrollo de las capacidades para comprender los discursos sociales y las pretensiones que se amañan detrás de los textos con intereses de dominación, con engaños y tergiversaciones de los mensajes; esto exige inferir el doble sentido que tiene el mensaje y la ironía del texto, así como entender lo que se esconde detrás de las líneas desde un fundamento crítico y argumentativo.

Saber leer implica también que el lector reflexione de manera personal a partir de los textos, con el fin de participar de forma creativa y propositiva en la sociedad. Cuando se comprende un texto se logra asimilar y atribuir un significado a la lectura, un significado que se logra comprobar, relacionar y comparar con el contexto e ideología en la construcción de conocimiento (Tolchinsky, 2008).

Ahora bien, en esta investigación se considera la lectura como herramienta para desarrollar el pensamiento del ser humano, construir el conocimiento en sociedad, acceder a la información para interpretar la realidad; también como ejercicio de la ciudadanía y como instrumento para la construcción de la democracia dentro de un campo social que refleja las experiencias culturales, los modos de pensar, de valorar y darle explicaciones al mundo (Pérez, 2004).

Luego de establecer en los párrafos anteriores la teoría de la comprensión lectora, a continuación, los apartes pertinentes al concepto de enfoque sociocultural de la comprensión lectora.

2.4 Enfoque sociocultural de la comprensión lectora

La lectura es una práctica sociocultural, una actividad socialmente definida en el contexto y que tiene variaciones a través de la historia. El enfoque sociocultural supone que leer va más allá de identificar las palabras y realizar inferencias; implica construir significados desde las intenciones del autor y del lector. La lectura desde este enfoque tiene una función social, siempre hay alguien con intereses concretos detrás de cada texto. Desde esta consideración, el enfoque propone comprender la ideología que se esconde detrás del mensaje con el ánimo de construir conexiones entre el texto y el desarrollo de la sociedad y la democracia.

El enfoque sociocultural de la lectura es una práctica que comprende los procesos sociales dentro de su entorno. De este modo, la interpretación del contexto es una lectura sociocultural ya que el pensamiento y las ideas que se toman de la interacción social se transforman en acciones emanadas por el lenguaje desarrollado en los ámbitos políticos y democráticos de la comunidad (Carrera & Mazzarella, 2001).

La comprensión de la lectura como práctica sociocultural, es acercarse a las experiencias sociales, desde los hechos políticos, económicos y culturales; significa interpretar, crear juicios y opinar con argumentos razonables sobre las creencias, intereses, tradiciones y costumbres (Cassany, 1999) de este modo, las bases del enfoque sociocultural de la lectura subyacen en el proceso de interacción comunitaria, ya que la lectura da origen a interpretaciones e intercambios sociales. Esta interpretación parte de los hechos sociales que describen una realidad y que se visibilizan a partir de la escritura, así se lee la realidad social en narraciones, periódicos, revistas, libros, novelas porque son el reflejo de la humanidad y su cultura (Cassany, 2006)

En la enseñanza de la lectura desde el enfoque sociocultural se tienen en cuenta los saberes previos en torno al conocimiento del tema para partir de la información que se deriva

del contexto en experiencias pasadas. Así el lector busca relacionar lo que le proporciona el texto y lo que sabe del tema, con ello hace una relación para lograr la comprensión de la lectura.

Teniendo en cuenta lo que se menciona en el párrafo anterior, la evaluación de la lectura desde el enfoque sociocultural pretende formar ciudadanos participativos de las decisiones democráticas. El objetivo de la lectura está intrínsecamente conectado con involucrar al evaluado de la comprensión lectora para que genere transformaciones en la concepción de la lectura y su entorno comunitario. Esta evaluación de carácter sociocultural se caracteriza por ser un proceso continuo en el cual se regula el aprendizaje para la construcción en colectivo del conocimiento (Álvarez, 2001). En relación a lo planeado, Pérez (2004) afirma que las actividades para la evaluación de la comprensión lectora se establecen dentro de un cronograma de acciones proyectadas a través de un proceso continuo.

Según Cassany (2006), la evaluación desde el enfoque sociocultural responde a una comprensión crítica del texto, para lograr decodificar los propósitos y la ideología que se esconden tras las líneas y comprender la lectura más allá de las líneas. Así, el código escrito, las reglas lingüísticas, ortografía, sintaxis, semántica y el punto de vista frente a la lectura permiten construir concepciones concretas sobre la realidad social. Lo anterior debido a que la lectura como herramienta de liberación posibilita entender el entramado que traen los textos detrás de sus intenciones políticas, económicas e ideológicas, lo cual según Freire (1987) se relaciona “con la formación de la ciudadanía”. (p. 65)

En relación con lo anterior el enfoque sociocultural estudia el interior y el exterior del texto para generar la comprensión crítica de la lectura, aspecto sobre el cual se profundiza en el siguiente apartado.

2.4.1 Lectura crítica

La teoría crítica entiende que el conocimiento se encuentra intrínsecamente relacionado con los aspectos culturales. En tal sentido, la realidad no se asume como verdad absoluta sino como consecuencia del contexto y su relación comunitaria. En consonancia, el sentido crítico implica desglosar el objetivo del discurso e identificarlo como un elemento más y no como la fuente básica y única del mensaje. Ello aplica para la comprensión de la realidad, justamente porque, en términos de Cassany (2006):

La teoría crítica rechaza la aceptación abnegada del mundo tal cual es, con sus desigualdades e injusticias, con la dominación de una clase sobre otra. Entiende que esta realidad no tiene justificación natural, sino que hay motivos históricos y sociales que conducen a un determinado orden. (p. 66)

De esta forma, la lectura crítica identifica las contradicciones e inconsistencias que presenta la realidad y comprende cómo se ha establecido históricamente el orden social. Por esta línea de ideas, Freire (1987) considera la lectura como acto político mediante el cual se propone desenmascarar las intenciones que se esconden detrás de las líneas del texto. Para ello el autor destaca dos caminos o métodos: la crítica y la comprensión. El primero tiene como objetivo la construcción de la razón, de que los acontecimientos sociales son el resultado de unas intenciones políticas y no el resultado de una circunstancia sobrenatural. El segundo, es la comprensión a partir del análisis de la relación entre los hechos históricos y dialécticos de la humanidad, y la causa y el efecto social.

Siguiendo las líneas anteriores, la lectura crítica es la fuente para formar una ciudadanía autónoma y democrática que desarrolle habilidades para comprender el propósito y las intenciones que enmarcan el texto, comprender el contenido, el género y la comunidad en la

cual se desarrolla. Una ciudadanía capaz de afrontar de manera crítica la realidad y construir discursos alternativos que propongan una transformación social real; de ahí que “la persona crítica es la que mantiene una actitud beligerante en la consecución de sus propósitos personales a través de la lectura” (Cassany, 2017, p. 114). De esta manera, el ciudadano participa de modo constructivo en el desarrollo de su comunidad plural, respetuosa y progresiva.

La lectura crítica según Cassany (2017) busca fortalecer la responsabilidad de las ideas propias y así mismo tolerar las ideas de otros en la interrelación libre de pensamientos dentro del campo del lenguaje. Busca el fortalecimiento de las habilidades de lectura para construir una crítica propia alrededor de los temas que afectan a la comunidad para observar y controlar la dirección del desarrollo social. Estas habilidades logran identificar las diferentes connotaciones a las que alude un texto, con la actitud, la ironía y el sarcasmo del autor en la construcción de la realidad.

En un discurso paralelo, Morela (2012) afirma que la lectura crítica es formadora de un ciudadano con independencia, que cuestiona su entorno y es creativo al desentrañar el contenido ideológico de los mensajes. La comprensión lectora implica entonces la puesta en marcha de una estrategia de análisis que permita identificar las interpretaciones que se tejen alrededor del mensaje para lograr una discusión sobre él. La comprensión desarrolla el pensamiento crítico en la posibilidad de repensar y proponer cambios y transformaciones de la realidad.

Para Freire (1987), la lectura es una práctica que se convierte en un instrumento de mediación para mejorar las condiciones del estudiante y liberarlo de la opresión, formándolo en la participación política y la construcción de democracia, de manera que rompa con el orden establecido y con la cultura del silenciamiento. Desde esta consideración, la democracia se articula a la comprensión lectora, facilitando a los ciudadanos descubrir y escudriñar las

particularidades de los mensajes, toda vez que los discursos siempre quieren mover al lector con algún interés, siempre hay algo detrás con un propósito, el mensaje no es transparente.

Los mensajes pueden ser sutiles y armónicos al lector, y a la vez estar cargados de respaldo para alguna acción política o militar. Así, por ejemplo, en el caso del mensaje: *sí a la paz*, presupuesta una paz a cualquier costo humano, político y económico. Diferente al mensaje: *no a la guerra* que invita a soluciones diferentes a las guerreristas. La lectura crítica permite al ser humano leer las intenciones del mensaje y los movimientos sociales que pretende hacer, en el caso del primer mensaje (*sí a la paz*) se permite la concepción de la paz desde cualquier escenario que garantice el concepto de la paz para una clase social; para este primer caso, todas las vías son válidas para llegar al objetivo, desde este primer ejemplo la guerra es una vía para garantizar la paz. En el segundo ejemplo (*no a la guerra*) se establece una diferencia en la construcción de significado, de las intenciones y movimientos sociales que se pretenden para una ciudadanía en construcción de la democracia como garantía de la paz. Ahora bien, la comprensión de los discursos, orales y escritos, implica su análisis desde tres niveles recuperados desde Cassany (2006): las líneas, entre líneas y atrás de las líneas.

Las líneas

Leer las líneas está relacionado al significado literal de las palabras, con el diccionario y el contexto en el cual se desarrolla el enunciado (Cassany, 20017), representa el significado del texto, es decir, la comprensión de las palabras que han sido ordenadas con el fin de estructurar una idea de forma sintáctica y semántica, comprende los componentes organizacionales de la lectura: el párrafo, la oración y los significados de símbolos. Tiene que ver entonces con la función denotativa y funcional del diccionario.

Comprender las líneas implica que el lector pueda:

Detectar posicionamientos: Se refiere a la identidad y la posición del ensayo con la comunidad, sus necesidades, y la actitud del autor referente al tema en particular, así como de la temática a partir de palabras que signifiquen juicios, prejuicios o aprobaciones de la diversidad de comportamientos de los actores involucrados en la temática del conflicto armado.

Analizar la jerarquía informativa: Se relaciona con la identificación de los datos u oraciones que presentan los detalles de los sucesos relacionados con el conflicto armado, cómo se justifican estos a partir de las situaciones o datos centrales y periféricos que se presentan de manera verídica o se matizan en otras palabras.

Hacer un listado de voces: El autor mediante los argumentos debe citar y apoyarse en otras voces que lo hayan motivado a escribir. Para el caso, se identifican antecedentes de otras personas que soportan lo que se quiere exponer o marcas textuales que son la voz distinta del autor ya que el pensamiento no surge de la nada, sino que es un entramado cultural histórico como es el conflicto armado.

Entre Líneas

Leer entre líneas se refiere a la capacidad de comprender y recuperar los implícitos dentro del texto para darle una comprensión global en la construcción de significados relevantes diseñados en el doble sentido del lenguaje (Cassany, 2017). Denota lo que se puede inferir del texto y deducir de las palabras, lo que ellas no marcan de manera explícita. Entre líneas es descubrir la ironía y los dobles sentidos que no se encuentran en la palabra sino en la relación de ellas con lo histórico y lo cultural.

Comprender entre líneas implica que el lector pueda:

Dibujar el mapa sociocultural: El texto calla algunas situaciones que se deben inferir del tema con otros y que el lector relaciona en su conjunto para construir un todo como mensaje. El estudiante debe inferir las ideas sobre la radiografía social construida por el autor, la cual involucra a la comunidad dentro de su universo cultural y global sobre el tema objeto de análisis.

Verificar la solidez y la fuerza del discurso: El tipo de razones que otorga el texto tienen fundamentos lógicos y aporta datos necesarios que los soporten en la pertinencia y la fuerza de lo que se quiere comunicar o por el contrario presentan debilidad y se estructuran a partir de sentimientos o emociones del autor. En este sentido se trata de identificar los argumentos lógico-rationales o emotivos empujados por el autor para dar solidez y fuerza al discurso.

Hallar las palabras disfrazadas: Se descubren las maneras cómo el autor utiliza el lenguaje a partir de metáforas, ironías y significados abstractos, a la luz de los matices que el autor hace con algunas palabras enmascaradas que otorgan otro significado al contenido.

Tras las líneas

Leer tras de las líneas es identificar lo que está oculto en el texto para comprender cuál fue el propósito del autor, saber por qué lo escribió, qué comunidades y contextos relaciona para tomar una posición y hacer una opinión argumentada del texto (Cassany, 2017). Comprender un texto va más allá de comprender su contenido, implica descifrar el interés del autor que reposa bajo el texto. Permite comprender la ideología y hacer análisis crítico del texto, tomar distancia y opinar frente al contenido a partir de argumentos relacionados con otros conocimientos y comprender la intención y el movimiento que se quiere tener en el lector a partir del texto.

Comprender tras las líneas implica que el lector pueda:

Identificar el propósito: El texto es una obra que se diseña para crear en otros una acción, el autor a partir del escrito se traza unos propósitos, impactar en el lector y crear un movimiento en él y que le permita a través de esos propósitos tener una ganancia. El propósito se relaciona con convencer al lector sobre el punto de vista que tiene el ensayista respecto al conflicto armado.

Descubre lo oculto: El propósito del autor tiene cierto caparazón dentro de los mensajes que parten de unas ideas presupuestadas, son la capa que oculta el trasfondo, el bálsamo que suaviza la intención del autor que desde sus líneas puede parecer una idea plana y sin movimiento pero que detrás de las palabras está la esencia del mensaje. Los silencios y saltos duermen bajo ese caparazón que no se afirman, pero es lo relevante y se esconde tras las líneas para no despertar la sospecha directa, pero sí hacer énfasis en la intención particular.

Rastrear la subjetividad del autor: Desde el discurso del texto se puede inferir la posición, la subjetividad de quien escribe. Para saber quién es el autor, hay que tener en cuenta el carácter de algunas palabras claves que se utilizan para valorar o subvalorar el campo temático. El punto de vista del escritor, el antifaz se encuentra en algunas palabras que afirman, preguntan, exclaman, rechazan y son recursos que utiliza para persuadir.

En este apartado, se relaciona la teoría en torno a las categorías y subcategorías objeto de estudio, para dar paso a la definición de género argumentativo.

2.5 Género argumentativo

La argumentación forma parte de la vida diaria. Prueba de ello es su presencia en todo tipo de situaciones: en las discusiones privadas, en la familia, con los vecinos, con los amigos; en los debates públicos entre políticos, estudiantes, compañeros de trabajo; en la prensa:

editoriales, páginas de opinión, artículos de crítica; en los tribunales: actuación de abogados y de fiscales, entre otros (Dolz & Pasquier, 1996). El principio de la argumentación germina de una situación social que genera controversia, seguido de una toma de posición frente al tema, luego quien argumenta trata de convencer de manera racional al otro. Busca que cambie sus opiniones con relación al tema en controversia; para lograr este objetivo quien argumenta debe conocer el contenido, estudiarlo, saber cómo anticiparse a los contrargumentos y leer la posición del otro.

La argumentación tiene sus bases en los primeros años cuando los niños empiezan a preguntar la razón de las cosas y a contradecir a sus padres o a solicitar lo que quieren según sus gustos. Como lo afirma Perelman (1966) el acto argumentativo radica en toda nuestra existencia como práctica sociocultural. Saber argumentar es la herramienta para defender las opiniones y puntos de vista, y también para lograr descifrar los mensajes ocultos que quieren incidir en la conducta social. La argumentación apunta hacia el raciocinio del ser humano y la comprensión de su entorno, a la interpretación de la realidad, según Dolz (1994) “a partir de un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión” (p.11).

La esencia de la argumentación se sustenta en apoyar con razones las opiniones, justificar una convicción o refutar puntos de vista social y cultural, es la interpretación de la vida cotidiana, por ello “surge de una situación o hecho que cuya interpretación es motivo de polémica y amerita, por lo tanto, una justificación” (Díaz, 1986, p.11). Existen diversas formas de ver la realidad y esta no tiene que ser compartida por todos porque siempre existe otro punto de vista, hay temas que unos defienden y otros refutan. El objetivo de argumentar, no es llegar al resultado de una verdad o falsedad sino una probabilidad de la situación para convencer al

destinatario, quien hace el papel de regulador del contenido temático a razón de sus intereses y conocimientos (Dolz & Camps, 1995).

Este tópico, se ocupó de la definición de género argumentativo, para dar paso en el siguiente a lo referente al ensayo argumentativo.

El ensayo argumentativo

El ensayo argumentativo es una práctica sociocultural que se caracteriza por ser un escrito en el que se toma posición sobre el tema. La posición se sustenta a partir de los argumentos y se inclina por unas conclusiones. Este tipo de texto debe entenderse como la posibilidad de potenciar la capacidad de juicio y cuestionar las concepciones del entorno. Así que el ensayo argumentativo, además de ser un instrumento para fortalecer el pensamiento y velar por la defensa y guarda del saber, debe propender por pensar y ser justo al emitir un juicio (Montaigne, 2012).

El propósito del ensayo argumentativo es inclinarse en la defensa de un punto de vista, frente a la realidad social del ser humano en sus espacios socioculturales. El texto surge del análisis y la interpretación de los hechos sociales.

La estructura general de un texto argumentativo se compone de introducción, tesis, argumentos y conclusión. La introducción tiene como objeto atraer la atención del lector, entrarlo a la antesala de la temática y sus generalidades de manera breve y aterrizarlo al interés particular que se aborda en la tesis del ensayo (Pérez, 2013)

La tesis es el pensamiento principal que se tiene sobre el tema, la posición. Es el punto de vista, la inclinación que se quiere discutir y argumentar, será su horizonte, su mapa mental, por lo que los argumentos serán veraces cuando en ellos se exponen raciocinios lógicos a favor de la tesis que se está argumentando. En la investigación de Gutiérrez (2018), en la tesis, el autor

plantea el punto de vista y la defiende, será su horizonte, su mapa mental, por lo que los argumentos serán veraces cuando en ellos se exponen raciocinios lógicos a favor de la tesis que se está argumentando. De conformidad con Díaz (1986), “una idea que debe quedar bien clara es que la tesis de un ensayo generalmente expresa un punto de vista cuyo autor siente como verdadero, pero ya que se trata de una apreciación subjetiva, esta puede ser compartida o rechazada total o parcialmente por los lectores”. (p. 39)

El marco argumentativo se compone de una serie o conjunto de razones y sustentos que permiten defender el punto de vista del autor, los argumentos le dan fuerza al discurso y movilizan conclusiones en el interlocutor (Dolz, 1995). En concordancia con lo anterior Pérez (2002) plantea que, para apoyar la tesis, esta se debe sustentar a partir de ejemplos, definiciones, argumentos de autoridad, evidencias, hechos, causas entre otros recursos persuasivos que permiten fundamentar la tesis.

Estos recursos persuasivos, de los cuales se vale el escritor u orador, son entendidos como las estrategias y procedimientos del discurso que incrementan la eficacia en la comprensión a partir de los argumentos que sustentan su posición. Algunos de los recursos persuasivos de la argumentación son las pruebas, definiciones, comparaciones, preguntas retóricas, hechos, analogías y metáforas, argumentos de autoridad, entre otros (Weston, 1994); (Martínez, 2012); (Díaz, 2002). A continuación, se definen, sobre la base de Perelman (1966), algunos de ellos:

De autoridad: es la importancia que tiene una entidad o persona experta en un campo específico, las citas de autoridades significativas en el tema les dan validez a los argumentos.

De causa-consecuencia: el recurso se presenta cuando un hecho genera una reacción, el argumento se soporta en la causa como acción y la consecuencia como reacción, esto hace que el argumento tenga soporte y correlación al presentarse.

De ejemplificación: este recurso parte de los fundamentos que representan algunos hechos que tengan similitud con lo que se quiere plantear desde la tesis; los ejemplos deben tener una secuencia para darle soporte al texto argumentativo porque un ejemplo no es suficiente.

De comparación: las relaciones entre los factores de los argumentos se confrontan o se encadenan para soportar la conclusión.

De evidencias: las evidencias son partes de los fenómenos ocurridos, fragmentos consolidados que se materializan en datos estadísticos y que buscan dar soporte y consolidar un argumento y justificar si la afirmación es o no un hecho, si el hecho ocurrió o no.

Hechos: fechas, tiempos de la historia, acontecimientos, datos que aluden a ciertas situaciones de la realidad dentro de espacios determinados desde un enfoque objetivo. Los datos por ser reales no requieren de justificación, son acuerdos universales de contenido establecidos por sus hechos (Perelman y Olbrechts-tyteca, 1966)

Según Díaz (1986) “La sustentación de una tesis está conformada por una cadena de argumentos. Cada argumento a su vez está conformado por una serie de premisas que sustentan una conclusión o punto de vista.” (p. 63-64). La idea central del argumento debe sobresalir, exaltarse, la frase que la represente debe ser concreta y completa, significativa y que en ella se logre sintetizar el tejido de ideas que la componen (Weston, 1996). Las ideas deben relacionarse y ser coherentes entre ellas.

En el ensayo la conclusión es el resultado de los argumentos y la tesis, se deriva de la inclinación y la postura enlazados con la concordancia de los argumentos basados en ejemplos de hechos o situaciones que sirvan de soporte a la tesis y su afirmación (Pérez, 2002).

En este apartado se abordó el ensayo argumentativo, a continuación, se exponen los fundamentos de la secuencia didáctica como estrategia pedagógica para la comprensión de textos argumentativos bajo un enfoque sociocultural.

2.6 Secuencia didáctica

Para lograr los objetivos trazados en la educación se deben construir los caminos pertinentes, la didáctica cumple este papel fundamental en el proceso de enseñanza, a través de ella se busca un saber, un resultado a partir de la planificación (Garzón y Gutiérrez, 2018).

En este marco de ideas, se comprende la secuencia didáctica -SD-, “como una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje” (Pérez, 2005 citado por Carmona, 2017, p 22). La secuencia aborda algún (o algunos) procesos del lenguaje, generalmente ligados a un género y a una situación discursiva específicos. Garzón y Gutiérrez (2018), consideran que la SD se comprende como una serie de acciones estructuradas secuencialmente con un propósito educativo que se marca desde el inicio hasta el final de ella.

Características de la secuencia didáctica (Camps, 2010)

- Se proyecta en la producción académica de un aprendizaje y habilidades, en este caso para la comprensión lectora.
- Debe comprender el aprendizaje a partir de diferentes estrategias para que los estudiantes logren los saberes que se pretenden.
- Comprende objetivos de enseñanza-aprendizaje que serán los que responderán a la evaluación de aprendizaje.

Fases de la secuencia didáctica

La secuencia didáctica se compone de tres fases interconectadas: preparación, desarrollo o ejecución y la evaluación.

La preparación:

Es el momento en el que se piensa el proyecto de enseñanza a partir de los nuevos conocimientos que los estudiantes van a aprehender y los criterios de la secuencia didáctica. Aquí se escogen y se elaboran los contenidos que se van a desarrollar y el tipo de texto, en el caso de esta investigación el ensayo argumentativo (Pérez, 2010). Adicionalmente, según Garzón y Gutiérrez (2018), en esta fase se contemplan “la identificación de la secuencia, la tarea integradora, las intenciones pedagógicas u objetivos didácticos, los contenidos por enseñar, así como la selección y análisis de los dispositivos didácticos” (p.68)

El desarrollo o ejecución

Dentro de esta fase, que se enlaza con los propósitos de la anterior, se definen los parámetros de producción; el trabajo individual o colectivo dentro de la SD y se estipula el tiempo del trabajo a desarrollar para la consecución del aprendizaje, a partir de objetivos en torno a la comprensión lectora.

En consecuencia, es menester de esta fase realizar la presentación y negociación de la SD, lo cual implica que se presentan los contenidos temáticos y la metodología de interacción, seguido de la evaluación de condiciones iniciales para indagar los conocimientos previos del estudiante y conectarlas con las actividades de intervención pedagógica, desarrollando las acciones y estrategias pedagógicas para despertar el interés en el estudiante. Las actividades de desarrollo de la SD son diseñadas para que el estudiante se apropie de nuevos conocimientos y conceptos

alrededor de los contextos sociales y a partir de los textos que se aborden para el desarrollo de la comprensión lectora (Garzón y Gutiérrez, 2018).

Fase de la evaluación

La evaluación es de carácter formativa, debe enfocarse en el logro de los objetivos que se plantearon en la secuencia. La evaluación será constante desde el inicio hasta el final del proceso. Se definen los instrumentos que se van a utilizar con los parámetros de evaluación en sus tres tipos: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación para corroborar la eficacia del progreso individual del estudiante (Garzón y Gutiérrez, 2018).

4. 3. Metodología

En los siguientes párrafos se desglosa el contenido del proceso metodológico que guía el presente estudio, en el cual se define el enfoque metodológico, tipo de investigación, unidad de análisis, unidad de trabajo, técnicas e instrumentos de recolección de información y el procedimiento que guía la investigación.

3.1 Enfoque metodológico

La presente investigación es de enfoque cualitativo, el cual se centra en la alternativa de aproximarse a la realidad desde dentro, con el objetivo de analizar los tejidos comunicativos dentro de la urdimbre social, interpretar el comportamiento, la cultura y las dinámicas que se dan dentro de la cotidianidad tal y como la viven los actores. La investigación cualitativa responde a las necesidades del contexto donde los hechos sociales tienen su dinámica y sus posibles transformaciones que conllevan a la emancipación del ser humano (Bizquerra, 2004). Particularmente para el estudio este enfoque investigativo es pertinente, ya que busca responder

a un fenómeno social y cultural como es la lectura crítica de la realidad social dentro de un escenario que fue parte directa del conflicto armado colombiano.

3.2 Tipo de investigación

Con el propósito de interpretar las transformaciones de la comprensión lectora de ensayos argumentativos en estudiantes del grado once de la institución educativa San José del municipio de Oporapa se plantea una investigación tipo estudio de caso. El método de estudio de caso es una herramienta de gran valor dentro del campo de la investigación cualitativa en las ciencias sociales, y está vinculado a la investigación empírica de la realidad inmediata, respondiendo a un fenómeno contemporáneo en el contexto real (Stake, 1999).

Este tipo de investigación se enfoca en el estudio de la particularidad, de lo único y no de lo general, es decir, en el estudio de caso se indaga la complejidad de un caso singular, de unos incidentes, hechos y elementos específicos de una situación significativa que ocurre en un contexto único y singular, con el fin de llegar a comprenderla en su actividad social (Stake, 1999). Para ello se realiza, según Walker (1983), una “recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores”, (p.45), así como de datos derivados de diversas fuentes, tanto cualitativas como cuantitativas: documentos, registros de archivos, entrevistas directas, observación directa, observación de los participantes y contexto (Martínez, 2006)

Particularmente para la presente investigación se pretende analizar una situación única, esto es la lectura crítica de textos argumentativos sobre problemas enfáticamente relacionados con el conflicto armado de Colombia con la participación de los estudiantes de grado once de la I.E. San José del municipio de Oporapa.

Supuesto

En esta investigación se plantean como supuestos los siguientes:

- Indagar sobre el conflicto armado desde una perspectiva sociocultural permite analizar y comprender los fenómenos de la guerra y contribuir al diálogo del tema a través del debate y la interacción entre los estudiantes.
- La lectura crítica de textos argumentativos fortalece la toma de posición frente al conflicto armado en Colombia.
- Una propuesta didáctica de enfoque sociocultural favorece la lectura crítica de ensayos argumentativos en estudiantes del grado once de la Institución Educativa San José del municipio de Oporapa y promueve su formación como actores políticos y sociales.

3.3 Unidad de análisis

Se contempla como unidad de análisis la transformación en la lectura crítica de ensayos argumentativos sobre el conflicto armado, la cual se entiende como la comprensión y reflexión de las expresiones, palabras claves, inferencias, propósito y la ideología del texto que, desde un enfoque sociocultural, propone interpretar las repercusiones sociales e históricas del tema en el contexto.

De la unidad de análisis se desprenden como categorías teóricas iniciales: el ensayo argumentativo, las líneas, entre líneas y detrás de líneas. Según Cassany (2006), hablar de estos tres últimos niveles asume que la comprensión implica ir más allá de las palabras y su significado explícito para entender que detrás del texto se esconde algo que puede ser lo más

importante. Dichas categorías y sus correspondientes subcategorías se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 1. Categorías de análisis de la lectura crítica de ensayos argumentativos

Categorías	Subcategorías
<p>Las líneas: Representa la comprensión literal, el significado del texto, es decir la comprensión de las palabras y expresiones que han sido ordenadas con el fin de estructurar una idea desde la estructura sintáctica y semántica.</p> <p>Así mismo, comprende los componentes organizacionales de la lectura: el párrafo, la oración y los significados de símbolos, así como la función denotativa y funcional del diccionario. (Cassany, 2006, 2017)</p>	<p>Detectar posicionamientos</p> <p>Se refiere a la identificación del posicionamiento del ensayo dentro de la comunidad y sus necesidades, y el reconocimiento de la actitud del autor referente al tema en particular, así como de la temática a partir de palabras que signifiquen juicios, prejuicios o aprobaciones de la diversidad de comportamientos de los actores involucrados en la temática del conflicto armado.</p>
	<p>Analizar la jerarquía informativa</p> <p>Se relaciona con la identificación en el ensayo argumentativo de los datos u oraciones que presentan los detalles de los sucesos relacionados con el conflicto armado, cómo se justifican estos a partir las situaciones o datos centrales y periféricos que se presentan de manera verídica o se matizan en otras palabras.</p>
	<p>Hacer un listado de voces</p> <p>El autor mediante los argumentos debe citar y apoyarse en otras voces que lo hayan motivado a escribir. Para el caso, se identifican dentro del ensayo antecedentes de otras personas que soportan la tesis que se quiere exponer o marcas textuales que son la voz distinta del autor ya que el pensamiento no surge de la nada, sino que es un entramado cultural histórico como es el conflicto armado.</p>
<p>Entre Líneas: Denota lo que se puede inferir del texto y deducir de las palabras lo que ellas no marcan de manera explícita. Entre líneas es</p>	<p>Dibujar el mapa sociocultural</p> <p>El texto calla algunas situaciones que se deben inferir con la relación que tiene el tema con otros y que el lector relaciona en su conjunto para construir un todo como mensaje. Para el ensayo argumentativo el estudiante debe inferir las ideas sobre la radiografía social construida por el autor, la cual involucra a</p>

<p>descubrir la ironía y los dobles sentidos que no se encuentran en la palabra sino en la relación de ellas con lo histórico y lo cultural. (Cassany, 2006, 2017)</p>	<p>la comunidad dentro de su universo cultural y global sobre el tema objeto de análisis.</p>
	<p>Verificar la solidez y la fuerza del discurso</p> <p>El tipo de razones que otorga el texto tienen fundamentos lógicos y aporta datos necesarios que los soporten en la pertinencia y la fuerza de lo que se quiere comunicar o por el contrario presentan debilidad y se estructuran a partir de sentimientos o emociones del autor. En este sentido se trata de identificar los argumentos lógico-rationales o emotivos empujados por el autor para dar solidez y fuerza al discurso.</p> <hr/> <p>Hallar las palabras disfrazadas</p> <p>Se descubren las maneras cómo el autor utiliza el lenguaje a partir de metáforas, ironías y significados abstractos, a la luz de los matices que el autor hace con algunas palabras enmascaradas que otorgan otro significado al contenido.</p>
<p>Detrás de las líneas:</p> <p>Comprender un texto va más allá de interpretar su contenido, implica descifrar el interés del autor que hay bajo el texto. Permite descifrar la ideología y hacer análisis crítico del texto, tomar distancia y opinar frente al contenido a partir de argumentos relacionados con el conocimiento de otros textos y comprender la intención y el movimiento que se quiere tener en el lector a partir del texto. (Cassany, 2006, 2017)</p>	<p>Identificar el propósito:</p> <p>El texto es una obra que se diseña para crear en otros una acción, el autor a partir del escrito se traza unos propósitos, impactar en el lector y crear un movimiento en él y que le permita a través de esos propósitos tener una ganancia. Para el caso del ensayo argumentativo el propósito se relaciona con convencer al lector sobre el punto de vista que tiene el ensayista respecto al conflicto armado.</p> <hr/> <p>Descubre lo oculto</p> <p>El propósito del autor tiene cierto caparazón dentro de los mensajes que parten de unas ideas presupuestadas, son la capa que oculta el trasfondo, el bálsamo que suaviza la intención del autor que desde sus líneas puede parecer una idea plana y sin movimiento pero que detrás de las palabras está la esencia del mensaje. Los silencios y saltos que duermen bajo ese caparazón que no se afirman, pero es lo relevante y se esconde tras las líneas para no despertar la sospecha directa, pero si hacer énfasis en la intención particular.</p>

Rastrear la subjetividad del autor

Desde el discurso del autor se puede inferir la posición, la subjetividad del texto. Quién es el autor se logra responder desde el carácter que les dé a algunas palabras claves que se utilizan para valorar o subvalorar el campo temático. El punto de vista del autor, el antifaz se encuentra en algunas palabras que afirman, preguntan, exclaman, rechazan y son recursos que utiliza el autor para persuadir.

Ensayo argumentativo

El ensayo argumentativo es un escrito en el que se toma posición sobre el tema. La posición se sustenta a partir de los argumentos y se inclina por unas conclusiones. Según Pérez (2013), el ensayo argumentativo delimita un campo temático, plantea una posición o tesis por parte de quien escribe y la fundamenta a partir de argumentos y contrargumentos para darle solidez a la defensa de la tesis y su posterior validación en la presentación de las conclusiones (Cassany, 2006)

Estructura

Se plantea exponer aquí la estructura de los elementos que componen el ensayo argumentativo. El ensayo argumentativo empieza por tomar una posición sobre la temática que se aborda, argumentos de desarrollo de la tesis a defender y de las ideas que la soportan para llegar a unas conclusiones.

Tesis: La tesis es la posición que se asume sobre el tema. Es el punto de vista, la inclinación que se quiere discutir y argumentar. La tesis se fomenta a partir de las ideas que visibilizarán la posición tomada (Pérez, 2002)

Argumentos: El marco argumentativo se compone de una serie o conjunto de razones y sustentos que permiten defender el punto de vista del autor, los argumentos le dan fuerza al discurso y moviliza conclusiones en el interlocutor (Dolz, 1995). En concordancia con lo anterior Pérez (2002) plantea que, para apoyar la tesis, esta se debe condensar en argumentos que se soportan en afirmaciones que apoyan una teoría a partir de ejemplos, definiciones, razones, evidencias, hechos, a argumentos de autoridad y otros recursos persuasivos.

Conclusión: En el ensayo argumentativo la conclusión es el resultado de los argumentos y la tesis, se deriva de la inclinación y la postura enlazados con la concordancia de los argumentos basados en ejemplos de hechos o situaciones que sirvan de soporte a la tesis y su afirmación (Pérez, 2002)

Fuente: elaboración propia

3.4 Unidad de trabajo

La unidad de trabajo está constituida por un grupo de nueve estudiantes de la I.E San José del municipio de Oporapa en el sur del departamento del Huila que en el año 2021 cursan el grado 11, cuyas edades oscilan entre los 15 y 18 años, pertenecientes a la zona urbana y rural de estratos socioeconómicos 1 y 2. La siguiente tabla caracteriza la unidad de trabajo.

Tabla 2. Caracterización de la unidad de trabajo

Estudiante	Género	Edad	Estrato	Procedencia	
				Urbano	Rural
1	Femenino	16	Medio	X	
2	Femenino	16	Bajo		X
3	Femenino	17	Bajo		X
4	Masculino	17	Bajo		X
5	Masculino	17	Bajo		X
6	femenino	16	Bajo	X	
7	Masculino	17	Bajo		X
8	Femenino	16	Bajo	X	
9	Masculino	17	Bajo		X

Fuente: elaboración propia

Es de resaltar que la población del municipio de Oporapa ha sufrido diferentes tomas guerrilleras, la última toma fue el 10 y 11 de julio de 2002, que han dejado en la memoria de los Oporapenses, cenizas sociales que repercuten en su vivir y obstruyen el desarrollo de una paz con justicia social que le brinde al municipio un porvenir.

La selección de los estudiantes participantes se realizó a partir de los siguientes criterios:

1. Que se encuentren matriculados en grado 11 para el año 2021

2. Asistir a las sesiones de valoración de la lectura crítica de ensayos argumentativos
3. Asistir al 80 % de las sesiones programadas de la secuencia didáctica.
4. Aceptar voluntariamente participar en la investigación mediante la firma del consentimiento informado (Anexo1)
5. Estar ubicado en uno de los desempeños, alto, medio o bajo a partir de los siguientes criterios observados en el proceso académico de los estudiantes:

La siguiente tabla presenta los criterios de desempeño para cada nivel de comprensión lectora que son tenidos en cuenta en la selección de la unidad de trabajo, para ello se seleccionan tres estudiantes de cada nivel.

Tabla 3. Criterios de desempeño

Alto:	Medio	Bajo
Muestra interés por la lectura y es un ejercicio cotidiano cultural de aprendizaje.	Cumple con el ejercicio de la lectura, pero no es constante.	No se interesa por el ejercicio de la lectura.
Asume posturas críticas frente a la realidad del país.	Asume posturas frente a la realidad, pero estas son influenciadas por los medios de comunicación masiva, a nivel nacional.	No asume posturas frente a la realidad.

Fuente: elaboración propia

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Para la recolección de información, dado que se pretenden interpretar las transformaciones de la comprensión de la lectura crítica tipo ensayo argumentativo, se aplican las siguientes técnicas e instrumentos:

Cuestionario de preguntas abiertas.

Según Bisquerra (2004), el cuestionario es una técnica de evaluación cualitativa para analizar la investigación social y obtener información de la población inmersa en el proyecto. El cuestionario es un proceso de registro de datos. En este caso, se utilizan dos cuestionarios compuestos de 13 preguntas abiertas. El primero, se aplica antes de la aplicación de la secuencia didáctica, sobre el ensayo argumentativo “Mensaje a la oligarquía” (Anexo 2) de Jorge Camilo Torres Restrepo, sociólogo de la Universidad Nacional. El segundo se aplica una vez se haya finalizado el proceso de intervención pedagógica, a partir del ensayo El deber de la esperanza (Anexo 3) de William Ospina, escritor y periodista colombiano. Con información que brinden los cuestionarios, así como la recolectada durante la implementación de la SD se interpreta las transformaciones de los estudiantes en la comprensión del texto argumentativo desde las líneas, entre líneas y tras las líneas.

El cuestionario cuenta con una rejilla de evaluación (Anexo 4) para la sistematización de la información obtenida de las respuestas en torno a las categorías de las líneas, entre líneas, tras las líneas y género. La rejilla permitirá la valoración de las categorías anteriores y sus respectivas subcategorías.

Observación participante:

La observación participante, según Bisquerra (2004), es una técnica para la recolección de datos. Es un proceso de interacción social en el cual el investigador se sumerge dentro del

escenario de investigación para conocer de primera mano el campo de tejido social y la sensibilidad de los participantes teniendo en cuenta el estudio de la realidad de manera subjetiva e intersubjetiva desde la percepción de los individuos. El investigador emplea papel y lápiz para tomar nota de las expresiones imprevistas que se desarrollan dentro de la comunidad y que son ejercicios particulares o acontecimientos sociales y geográficos que determinen un proceder inmediato por parte de los actores sociales.

Para la observación participante se utiliza una guía (Anexo 5) que permite registrar los sucesos que se observan durante la implementación de cinco de las sesiones de la SD (Anexo 6), en las cuales se realiza una observación selectiva dentro de las dinámicas del grupo en relación con las líneas, entre líneas, tras las líneas y el texto argumentativo.

Complementariamente, se emplea el diario de campo, el cual es entendido como un registro descriptivo de lo que se ha observado en el desarrollo de la investigación, en el momento de interacción entre los actores y el investigador. Este último registra la información de manera ordenada y con detalles que faciliten el análisis de lo recolectado (Bisquerra, 2004). Los tiempos, episodios, mapas, palabras serán objeto de descripción en el diario de campo.

Para la recolección de la información también se utilizará como instrumentos la videograbación de las sesiones para registrar los acontecimientos que se presentan dentro del desarrollo de la secuencia didáctica.

Estas grabaciones permiten identificar la posición que asumen los estudiantes frente al contexto histórico de la guerra en Colombia, la argumentación que exponen en sus conversaciones, sus posturas frente al conflicto armado en Colombia, la organización de sus ideas en el debate oral, el lenguaje kinésico en relación con la solidez de los argumentos.

Los instrumentos fueron elaborados por el investigador como un producto de múltiples versiones a partir de la retroalimentación dada en los seminarios de investigación y por parte de la asesora, así como de la consulta de investigaciones y referentes teóricos en relación con el tema.

El proceso de validación de los instrumentos se llevó a cabo mediante la aplicación de una prueba piloto realizada a un grupo de estudiantes, similar a los participantes de la investigación. Se validó a partir del juicio de los expertos de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, Magister Luz Stella Henao García y Magister Diego Aristizábal.

3.6 Procedimiento

En el siguiente apartado se muestra el procedimiento de la investigación realizada la cual consta de cuatro fases: exploratoria, descriptiva, análisis e interpretación y construcción de sentido, cada una con su dimensión investigativa y los instrumentos que se utilizaron para la recolección de la información.

Tabla 4 Procedimiento

Fase	Dimensión	Instrumentos
Fase exploratoria	Formulación del problema Identificación y selección de los contextos Revisión teórica documental	Teoría
Fase descriptiva	Construcción de los instrumentos Recolección de información Sistematización Información	Revisión Documental Observación participante Teoría

	Reconstrucción teórica documental Categorización de la información	
Fase de análisis e interpretación	Análisis e interpretación a la luz de la teoría de las categorías estudiadas	Revisión Documental Observación participante Referente teórico
Fase de construcción de sentido	Contrastación de los hallazgos de las fuentes orales y escritas Descripción e interpretación final de la unidad de análisis estudiada	Análisis de observación participante Análisis de cuestionarios individuales y grupales Análisis de revisión documental Referente teórico

Elaboración propia

En este apartado se establecen las técnicas e instrumentos de la recolección de la información, a continuación, en el tópico siguiente se procede al análisis de la información.

5. 4. Análisis de información

Para el análisis de los resultados de la investigación, se examina la comprensión lectora de dos ensayos leídos por los estudiantes durante dos momentos: al iniciar y al finalizar la implementación de la secuencia didáctica (SD). Las respuestas son consignadas en el cuestionario inicial (CI) y el cuestionario final (CF), respectivamente. Adicionalmente, durante la implementación de la secuencia didáctica se acude a la observación participante de 6 sesiones, datos que fueron registrados en la Guía de Observación (GO). Todo lo anterior, con el propósito de indagar sobre las transformaciones, desde sus avances y persistencias, en la lectura

crítica de los estudiantes. Para el análisis, los hallazgos se ponen en diálogo con las interpretaciones del investigador y con antecedentes investigativos y teóricos.

El análisis se presenta a partir de los hallazgos de cada una de las categorías (Las líneas, entre líneas, detrás de líneas y ensayo argumentativo) y subcategorías objeto de estudio, las cuales parten de la perspectiva de lectura crítica de Daniel Cassany, así como de diversos autores que fundamentan el texto argumentativo. Para ello, se analizan las rejillas que condensan las respuestas a los cuestionarios, a partir de las categorías. Posterior a este análisis se triangulan los datos con la información recolectada durante la aplicación de la SD en las sesiones observadas (S2, S3, S4, S5, S6 y S8).

Para mayor claridad en la presentación del análisis, a cada uno de los estudiantes (E) se le asigna un código (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9) que lo identifica dentro de una escala de desempeño previamente establecida de la siguiente manera:

Desempeño Alto: E1, E2, E3

Desempeño Medio. E4, E5, E6

Desempeño Bajo. E7, E8, E9

A continuación, se presenta el análisis de la categoría de las líneas

4.1 Las líneas

Para Cassany (2006), leer las líneas representa la comprensión literal, el significado del texto. Es decir, la comprensión de las palabras que han sido ordenadas con el fin de estructurar una idea de forma sintáctica y semántica. Comprende los componentes organizacionales de la lectura: el párrafo, la oración y los significados de símbolos. Tiene que ver entonces con la

función denotativa y funcional del diccionario. A continuación, se presenta el análisis de las subcategorías que componen las líneas: Detecta posicionamientos, Analiza la jerarquía informativa y Haz una lista de voces

4.1.1 Detectar posicionamientos

Esta subcategoría se refiere a la identificación del posicionamiento del ensayo dentro de la comunidad y sus necesidades. Además, al reconocimiento de la actitud del autor referente al tema en particular, así como de palabras que signifiquen juicios, prejuicios o aprobaciones de la diversidad de comportamientos de los actores involucrados en el texto que, para el caso, se ubica en la temática del conflicto armado. Basado en lo anterior se espera que los estudiantes construyan el significado de las líneas a partir de las palabras claves que refiere el autor para la construcción de la idea en torno al conflicto armado en Colombia.

Antes de implementar la secuencia didáctica se observa que, en la prueba inicial de lectura, tanto los estudiantes de desempeño alto E1, E2, E3, como un estudiante de desempeño medio E6 identifican los posicionamientos del autor a partir de la lectura del ensayo de Camilo Torres, Mensaje a la oligarquía. Lo anterior se ilustra con fragmentos de las respuestas de dos estudiantes de desempeño alto a la pregunta: El autor para referirse a la temática de la desigualdad social como causa de la guerra en Colombia utiliza palabras claves ¿A qué se refiere el autor del texto con las palabras siguientes? Clase popular, Frente nacional, Conciencia de clase, La lucha irá hasta las últimas consecuencias:

“[...] *la lucha ira hasta las últimas consecuencias: El pueblo está cansado, cansado de las dos comidas del día que tiene; cansado por 12 horas de trabajo; cansado de mirar a sus hijos sin*

futuro; está cansado y ya no tiene que perder así que irá hasta el final con tal de ver que sus vidas humanas sean humanas [...]”. (E1, CI).

En este caso, la estudiante identifica las causas que originan una lucha permanente de los oprimidos desde situaciones claves para combatir la desigualdad social y dignificar las condiciones de vida de los seres humanos. De esta manera, se evidencia la posibilidad de la estudiante de encontrar las razones de ciertas acciones o sucesos que se encuentran de manera explícita en el ensayo.

“[...] El frente nacional fue un partido que se creó para acabar con la dictadura de Gustavo Rojas Pinilla, por parte de la oligarquías conservador y liberal [...]” (E2, CI). El anterior ejemplo pone en evidencia que la estudiante identifica el contexto gubernamental a partir de las situaciones que emergen de las palabras claves del autor, en cuanto a las posibilidades de construir un significado literal, aunque en el texto no se hace mención del dictador Gustavo Rojas Pinilla, líder del Frente Nacional. Esto implica que la estudiante se ubica en un contexto histórico que es recreado explícitamente en el ensayo leído.

Estos hallazgos coinciden con lo expresado por Cassany (2006) sobre la necesidad de identificar las temáticas a partir de palabras que signifiquen juicios o aprobaciones de comportamientos en los textos leídos. Para los casos referenciados, no solo las causas de la lucha de un pueblo oprimido, sino de los actores involucrados en el conflicto armado. Como lo menciona el autor, para comprender es necesario activar los conocimientos previos y activar hipótesis que pueden ser verificadas, situación que se evidencia en las respuestas de ambos estudiantes.

Ahora bien, no es el mismo caso para dos de los estudiantes de desempeño medio E4 y E5 y los estudiantes de desempeño bajo E7, E8, E9 quienes, en la prueba inicial, presentan dificultades a la hora de identificar posicionamientos a partir de las palabras claves, tal como se observa en los siguientes ejemplos: “*Clase popular: Que no todos tenían una clase popular y que ya los conservadores y liberales no valían nada por lo que todo lo cambiaban entre ellos*” (E9 CI), “*clase popular: no se. Frente nacional: se refiere al incumplimiento del gobierno a los campesinos. Conciencia de clase: poder dar una mejor educación a los jóvenes en hoy en día. La lucha ira hasta las últimas consecuencias: que puede haber algún inconveniente*” (E7 CI)

Nótese que en las anteriores respuestas los estudiantes no identifican el significado de las palabras claves en la construcción de significado literal a partir del ensayo leído. En torno a ello se podría inferir que los estudiantes leen de manera mecánica y no reflexiva, razón por la cual se les dificulta dar respuesta cuando se les interroga por los elementos que se encuentran en el texto. Este hallazgo coincide con los estudios de Carlino (2013) quien plantea las dificultades que presentan los estudiantes para realizar una reconstrucción reflexiva de las ideas centrales del texto, en relación con los contextos en los que se lee y escribe, el cual constituye un desafío en el proceso de enseñanza de la lectura crítica.

Esta situación se transforma durante la implementación de la SD, en consecuencia, la prueba final devela una evolución importante en la detección de posicionamientos por parte de los nueve estudiantes participantes en la investigación. Lo dicho se refleja en las respuestas de los estudiantes a la pregunta formulada sobre el ensayo del autor William Ospina, Verdades amargas: El autor para referirse a la temática de la de paz en la Habana con la guerrilla de las FARC utiliza expresiones claves. ¿A qué se refiere el autor del texto con las palabras

siguientes? Santos, Uribe, convivencia, normalidad de la vida, amnesia colectiva, atornillarse al poder. Así lo expresan algunos de los estudiantes:

“Santos: es un personaje el cual plantea más guerra y promete paz (2010-2018). Uribe: Es un cómplice de Santos el cual están apoyados y son malos H.P. Convivencia: Es duro por lo que en la guerra es muy duro y difícil. Normalidad de la vida: Un bien común que todo el mundo nos merecemos. Amnesia colectiva: es como un embrujo al pueblo. Atornillarse en el poder: ejercer varios sistemas de convencer a personas los cuales tienen como objetivo obedecerla y hacer guerra” (E9 CF)

“Santos: Es el personaje el cual plantea la guerra y no paz (2010-2018). Uribe: es un cómplice de santos. Convivencia: normas de vida. Normalidad de la vida: es un bien común que merecemos todos los ciudadanos. Amnesia colectiva: culpar a otro para ellos quedar contra el pueblo. Atornillarse en el poder: Es tener el mundo y que ellos no les importa la gente en sí.” (E7 CF)

Como se observa, los hallazgos indican que E7 y E9 avanzan en la comprensión de las líneas, ya que logran identificar las palabras claves que se presentan como primeras imágenes del texto. Palabras claves y lugares que el autor utiliza para dar a conocer un tema que ha sido abordado en otros espacios sociales para la construcción de las ideas en torno a la paz de Colombia.

Es posible que dichos avances se deban a las actividades desarrolladas por los estudiantes en la implementación de la SD. Se realizaron diversos análisis de ensayos (textos expertos) para identificar los posicionamientos del autor, palabras y expresiones claves, causas y consecuencias, entre otros asuntos que se encuentran de manera textual en los ensayos leídos.

Los estudiantes participaron en otras actividades desarrolladas en el marco de la secuencia didáctica, como se observa en la S5 en la cual reconstruyen las ideas principales en torno a las líneas de los relatos de un hecho histórico sobre la toma guerrillera del municipio de Oporapa en el año 2001. Para ello, se hace un conversatorio a partir de la consulta con sus familiares o lo que han escuchado sobre la toma guerrillera en el municipio. Es decir, lo que se dice literalmente sobre el escenario de la toma, fecha, lugar, el contexto, las vivencias de la gente de Oporapa, para lo cual se les pregunta ¿Qué ha dicho la gente respecto a esta toma? Estas son las respuestas de uno de los participantes:

“Me han contado que la guerrilla llegó como a las 5 p.m. y que llegaron a secuestrar gente que fue inocente, tal vez mataron a unos y tomaron otros como rehenes y así llegó al cabo la policía y hubo disparos y todo hasta que ellos decidieron irse secuestrando gente hasta que la policía llamó a los soldados para pedir refuerzos y se acabó la toma.

Eso fue en el 2002, y comenzó vereda así llegando al pueblo, y llegaron a gavillar la estación de policía para asesinarlos y cogieron a la gente y se fueron yendo.

Hay un libro que todavía no ha salido a la venta, pero sí hay un video”. (E8, GO S5)

Esto demuestra las posibilidades que brinda el lenguaje para establecer relaciones con los acontecimientos de una sociedad, lo cual permite construir vínculos y sentidos, pero también construir saberes sobre el contexto (Bruner, 2010). En concordancia con Lomas (2002) es a través del lenguaje que se construye la participación de los integrantes de la sociedad en los temas de interés político. Para este caso, el lenguaje oral se convierte en el vehículo para la construc-

ción de las ideas en torno al conflicto armado en el municipio de Oporapa, pues a través de estos recuentos el municipio construye sus políticas, su cultura y su historia, lo cual contribuye en la preservación de su idiosincrasia (Grimson, 2008).

Lo dicho se refleja en la construcción del conocimiento a partir de las palabras claves por parte de los estudiantes, la identificación de comportamientos de los actores involucrados en los textos y la reconstrucción literal de los hechos. En este sentido, la planeación y organización de los contenidos por medio de secuencias didácticas, así como, las actividades enfocadas desde otros planos metodológicos parecen pertinentes en la construcción del aprendizaje de los estudiantes (Garzón y Gutiérrez, 2018).

En esta subcategoría, los estudiantes del nivel alto comprenden y construyen el conocimiento en el CI y CF. Por el contrario, los estudiantes de los niveles medio y bajo transforman su comprensión lectora, ya que empiezan con dificultad en el CI y comprenden en el CF.

Teniendo en cuenta lo anterior, se da paso en los siguientes párrafos al análisis de la jerarquía informativa.

4.1.2 Analizar la jerarquía informativa

Esta subcategoría, se relaciona con la identificación en el ensayo argumentativo de los datos u oraciones que presentan los detalles de los sucesos relacionados con el conflicto armado, cómo se justifican estos a partir de situaciones centrales y periféricas, datos que se presentan de manera verídica o se matizan en otras palabras. En torno a lo anterior, se espera que los estudiantes construyan el significado a partir de los datos que se generan en el ensayo y reconstruyan las ideas claves de la información frente al conflicto armado en Colombia.

Sobre esta subcategoría, en el momento inicial dos estudiantes de nivel bajo E7 y E8 y la totalidad de estudiantes de nivel alto E1, E2 y E3 no presentan dificultad a la hora de construir el significado de las líneas a partir de los datos y la jerarquía informativa, tal como se evidencia en los siguientes ejemplos:

“El mensaje era para la oligarquía. Habló de conservadores. De que le están robando al pueblo, de que el pueblo está cansado. Que la oligarquía propicio un golpe militar. De que peleaban por la plata” (E8 CI). Datos de presidentes. TLC. Formación de Colombia 1870. Datos de la posición en nivel educativo y social de Colombia. Guerra entre conservadores y liberales.” (E2 CI)

“150 años de pobreza, desigualdad social, conflicto de partidos, Cuarenta años los liberales no tuvieron puestos y después les sucedió otro tanto a los conservadores durante 16 años. vende el país a los estados unidos” (E3 CI)

Nótese que en las anteriores respuestas los estudiantes identifican datos, fechas y oraciones propuestas por el autor en el ensayo, las cuales describen información detallada sobre el conflicto armado. Ellos construyen un contexto del entorno que viven a partir de la comprensión de hechos, sobre los cuales probablemente tienen algunos conocimientos obtenidos por medio de la transmisión del saber de una generación a otra (Bruner, 2010). Particularmente, el estudiante E8 hace una lista de situaciones que informan de los hechos y los detalles en torno a la historia de la violencia en Colombia, producto de la lectura y comprensión literal del ensayo.

Respecto a lo anterior, si bien, los estudiantes no presentan grandes dificultades, es evidente que después de la implementación de la SD, se observan transformaciones positivas

reflejadas en respuestas más nutridas y con una mejor identificación de la jerarquía informativa. Evidencia de ello se observa, por ejemplo, en la prueba final del estudiante (E8), en relación con la pregunta en torno al ensayo Verdades amargas: ¿Dentro del discurso cuáles son los datos destacados, del tema abordado por William Ospina? Esta es su respuesta: *“La guerra entre liberales y conservadores. Colombia en 1810. La presidencia de Santos y Uribe. La paz”*. (E8 CF). Como se observa el estudiante realiza una serie de enumeraciones, en las cuales destaca los principales aspectos planteados por el ensayista sobre el asunto indagado.

Esta situación no se presenta en el estudiante E7, quien, a pesar de comprender los datos y la jerarquía informativa frente a las líneas del CI, su respuesta al CF denota dificultad para comprender lo esperado en la construcción del significado a partir de la organización jerárquica de la información, tal como se ilustra:

“Durante 50 años la casta económica y las pocas familias tienen casi toda la riqueza colombiana. El pueblo no entiende la política de los ricos. El presupuesto nacional y las rentas públicas no alcanzaban para dejar satisfechos a los oligarcas” (E7 CI).

“Tener el mando y hacer obedecer a los campesinos y ser utilizados para el bien de ellos desigualdad, vieja alanza, tratado de libre de comercio”. (E7 CF)

Es probable que esta transformación negativa se deba a que el estudiante no realizó una lectura consciente del segundo ensayo y por ende no logra identificar los aspectos destacados del ensayo leído para la prueba final. Tal vez, ello tenga su génesis en asuntos motivacionales y emocionales que interfieren en una disciplina intelectual (Freire, 1993) los cuales influyen de manera importante en la comprensión lectora, y en el desarrollo de las capacidades básicas personales y espirituales; esto se puede intervenir con otros textos que fortalezcan estas

capacidades de desarrollo personal y emocional, tal como lo indica la investigación de Rondón (2014).

De otra parte, en el CI se observa que todos los estudiantes de desempeño medio y uno de bajo E4, E5, E6 y E9 presentan dificultad para analizar la jerarquía informativa dentro del ensayo de Camilo Torres Restrepo CI. Lo anterior se ilustra con la respuesta a la pregunta ¿Dentro del discurso cuáles son los datos destacados, del tema abordado por Camilo Torres?: “la guerra” (E6 CI), “*Lucha entre liberales pobres, contra conservadores pobres. Oligarcas gobernando a su antojo*” (E4 CI).

En estos ejemplos se observa que los estudiantes no logran identificar la jerarquía informativa representada en fechas, nombres, ciudades, acontecimientos o datos que presentan los detalles de los sucesos relevantes relacionados con el conflicto armado de la historia de la guerra en Colombia. Es así como los estudiantes no logran reconocer datos destacados y detalles que permitan el tejido de acontecimientos para que unos datos lleven a otros de manera consecutiva, tal como lo plantea Cassany (2006). De lo anterior se podría deducir que, para el ensayo inicial, realizan una lectura sin relacionar el texto con el contexto (Lerner, 1996).

No obstante, los mismos estudiantes E4 y E6 en la prueba final construyen el significado literal a partir de los datos arrojados en el ensayo, tal como se observa en las siguientes respuestas: “*Datos de expresidentes, Guerra entre liberales y conservadores, TLC, Es costumbre hacerse elegir*” (E4 CF). “*Nombres de expresidentes, guerra entre liberales y conservadores, retórica*” (E6 CF). Los anteriores fragmentos evidencian algunos datos vinculados con el tema abordado por el autor en el ensayo, los cuales él presenta como datos verídicos en la construcción del mensaje en torno al conflicto armado en Colombia. De esta

manera se observa un avance positivo en la lectura crítica de los estudiantes, el cual probablemente sea fruto de la SD en relación a la construcción de las ideas de las líneas a partir de los datos y la jerarquía informativa (Cassany, 2006).

Una situación diferente se presenta en el caso del E9, quien no identifica la jerarquía informativa en ninguna de las dos pruebas. Particularmente en la prueba inicial CI presenta la siguiente respuesta: *“Fue lo que dijo, “que por estar peleando por el presupuesto y el burocrático casi perdemos el poder para la oligarquía” y él nos dice que dejemos estar haciendo disputas entre nosotros, que esto es un reparte equitativo y que así se forma un partido nuevo.”(E9,CI)* En este fragmento el estudiante no brinda datos generales del tema, seguidos de otros con más detalle que logren crear una idea frente a la violencia en Colombia, así, no se evidencia la construcción del conocimiento teniendo como base una idea general que se pueda alimentar de otra más detallada que sostenga la veracidad de la idea general.

Es de anotar que, pese a la implementación de la secuencia didáctica, el E9 continúa presentando dificultad, tal como se refleja en la siguiente respuesta: *“A que tiene que entender como los que tienen el poder por el y obedecer sus normas en la cual son como masacre, y tienen a los campesinos como utilizados para su propio bien y discordia vieja.” (E9 CF).* El apartado anterior, evidencia que el estudiante continúa mostrando problemas a la hora de construir el conocimiento a través de la jerarquía informativa. Ya que no toma ideas generales que desarrolle a través de otras ideas más detalladas en lo relacionado con la violencia en Colombia. Este hallazgo coincide con el estudio de Olaya (2021) quien concluye que algunos estudiantes de nivel técnico presentan dificultades para el análisis de la jerarquía de la información sobre el conflicto armado colombiano, pese a que, a través de la implementación

de una secuencia didáctica, se desarrollaron actividades como la detección de la macroestructura y la superestructura del texto objeto de estudio.

Parece ser que, con base en el trabajo del estudiante se puede afirmar que la SD no cumplió con el propósito de construir un aprendizaje en un tiempo determinado. Esto quizá se deba a que, para la apropiación de los contenidos, no basta con una planeación rigurosa y sistemática, pues en el aprendizaje influyen otros factores asociados a aspectos cognitivos, motivacionales, socioculturales, de capital cultural y contextuales, tal como lo evidencian las investigaciones de Calderón González-Citelly (2018); García & Skrita (2018); Caicedo & Silva (2020)

Ahora bien, la observación realizada en la SD arroja datos importantes en el avance de los demás estudiantes en la comprensión literal de las ideas jerarquizadas en torno al conflicto armado en Colombia, quienes dan cuenta de datos, fechas, lugares e ideas claves en la construcción de estos significados a partir de textos leídos. Según Camps (2010) la SD, desde su organización, permite acercar a los estudiantes con su realidad, lo cual podría haber influido la transformación de la comprensión literal de los estudiantes para analizar la jerarquía informativa.

Particularmente en la S5, en grupos de tres estudiantes, leen el documento escrito sobre la teoría de las líneas. Posteriormente se presenta un video de la toma de la guerrilla de las FARC-EP al municipio de Oporapa los días 11 y 12 de julio de 2002, para luego dar paso a un conversatorio con el propósito de construir desde las líneas el hecho histórico, sobre el cual los estudiantes expresan:

“En el año 2002 entro a Oporapa la guerrilla quemando cilindros intentando intimidar a la población. En Oporapa. (Lugar) Año 2002 mitad de año. (Fecha) Toda la población de ese entonces. (Víctimas) Sí, por medio de mis padres (Lo conoce por) (E4, GO, S5).

“Eso fue en el 2002, y comenzó vereda así llegando al pueblo, y llegaron a gavillar la estación de policía para asesinarlos y cogieron a la gente y se fueron yendo” (E8, GO, S5).

Las respuestas obtenidas a partir de la actividad de la SD evidencian que los estudiantes E4 y E8 se apropian de nuevos saberes que viven en los relatos del contexto social. Así, la SD facilita la construcción del conocimiento de la jerarquía informativa en la cual el estudiante, según Cassany (2006), ordena las ideas más generales hasta las más detalladas que determinan la solidez de la información.

Además, queda de relieve que la información literal y jerárquica presentada a través de textos audiovisuales y escritos, permiten reconstruir, ordenar y darle sentido a la realidad vivida por el estudiante, ello desde las prácticas participativas del tejido social que se entrelazan en el tiempo y espacio de la comunidad (Vygotsky 1995). Al respecto, no hay que perder de vista que, tal como lo mencionan Cassany y Castellá (2010) la orientación sociocultural de la lectura y la escritura “sugiere que leer y escribir no solo son procesos cognitivos o actos de (des)codificación, sino también tareas sociales, prácticas culturales enraizadas históricamente en una comunidad de hablantes” (p.354).

Tal vez, esta sea la vía para que los estudiantes de las actuales generaciones puedan leer problemas sociales relevantes que afectan sus vidas, y puedan intervenir en su solución en búsqueda de mejorar sus condiciones de vida individual y social. De hecho, de acuerdo con los estudios de Castellví et al. (2018), no existe democracia de calidad sin una educación basada en la

formación del pensamiento crítico y para la acción social, y tampoco existe una auténtica educación sin una formación en lectura crítica, la cual dota a los estudiantes de insumos para defenderse de la manipulación y para promover la participación democrática.

En esta subcategoría, el análisis muestra que los estudiantes de alto nivel se mantienen, ya que tanto en el CI como en el CF logran identificar la jerarquía informativa de un texto argumentativo. No es el mismo caso para los estudiantes del nivel medio, ya que en el cuestionario inicial tienen dificultad, pero se transforman de manera positiva en el CF. Por otro lado, los estudiantes de nivel bajo no logran transformar la comprensión lectora porque en el CF persisten las dificultades evidenciadas en el CI para el objeto de estudio.

Cerrando el apartado con el análisis correspondiente a la jerarquía informativa, en el siguiente, se hace referencia a la subcategoría: haz un listado de voces.

4.1.3 Haz un listado de voces

El autor del ensayo argumentativo, para soportar la base de sus planteamientos utiliza palabras para referirse a lo que han dicho otras personas, así como otros textos y apoyarse en otras voces que lo hayan motivado a escribir. Según Cassany (2006), haz un listado de voces tiene por objeto identificar las palabras o expresiones de otros, las cuales permiten soportar la tesis que se quiere exponer. Precisamente, implica reconocer marcas textuales que son la voz distinta del autor y que han construido las ideas sobre el entramado cultural histórico (Vygotsky, 1995), para el caso, el conocimiento político del país en relación con el conflicto armado.

Respecto a lo anterior, tanto el cuestionario inicial CI como en el final CF, datan que los estudiantes E2 y E3 construyen el significado a partir de un listado de voces, es decir, de otras

marcas textuales que se encuentran presentes en el texto. Lo anterior se ejemplifica en la síntesis de ambos cuestionarios, de uno de ellos, a partir de la siguiente pregunta: Identificar las voces que hay en el texto ¿quiénes hablan y qué dicen?

“Como voz principal el autor del ensayo Camilo Torres Restrepo, quien transmite la voz del pueblo [...]Toda la rabia que el pueblo sentía por no tener sus derechos fundamentales la descargaron entre los liberales pobres contra los conservadores pobres” (E2 CI)

“Hablando por el pueblo, FARC, que estos buscan la paz, pidiendo una democracia real y la aseguración de la vida” (E2 CF)

En el anterior ejemplo, la estudiante E2 no solo logra identificar las marcas textuales y citas literales de otras voces, la voz del pueblo colombiano, sino que reconoce el mensaje transmitido por este. En efecto, este es el recurso utilizado por ambos ensayistas, autores de los textos leídos, para construir el significado de las demandas expresadas por el pueblo. Es posible que la estudiante, gracias a la identificación de otras voces en el texto leído, tenga una mejor comprensión de la realidad de su contexto (Pérez, 2004). Lo anterior debido a que construye su conocimiento a partir de la interpretación de las palabras de otros, ya que el pensamiento no surge de la nada (Cassany, 2006), en este caso emerge de expresiones claves de otros, las cuales son tomadas por los autores para escribir en torno al conflicto armado en Colombia.

Ahora bien, una respuesta con mayor nivel de descripción se evidencia en el siguiente fragmento de otro estudiante:

“la oligarquía dice: "Por estar peleando por el reparto del presupuesto y del botín burocrático, casi perdemos el poder para la oligarquía. Dejémonos de pelear por eso haciendo

un contrato, dividiéndonos el país como quien se divide una hacienda, por mitad, entre las dos oligarquías. El Frente Nacional dijo que remediaría la situación financiera, y duplicó la deuda externa produciendo tres devaluaciones (hasta ahora) y con ellas la miseria del pueblo colombiano por varias generaciones. El Frente Nacional dijo que haría la reforma agraria, y no hizo sino dictar una ley que garantiza los intereses de los ricos en contra de los derechos de los pobres. el pueblo dice: Señores oligarcas, el Pueblo ya no les cree nada a ustedes. El Pueblo no quiere votar por ustedes. El Pueblo está harto y desesperado. El Pueblo no quiere ir a las elecciones que ustedes organicen. El Pueblo no quiere a Carlos ni Alberto Lleras ni a ninguno de ustedes. El Pueblo está sufriendo y resuelto a todo. El Pueblo sabe que ustedes también están resueltos a todo. Por eso les pido que sean realistas y que si quieren engañar al Pueblo con nuevas componendas políticas, no vayan a creer que el Pueblo les va a tener fe. Ustedes saben que la lucha irá hasta las últimas consecuencias”. (E3 CI)

En el anterior caso, el estudiante E3 evidencia la construcción del significado literal a partir del reconocimiento de otras marcas textuales, de las palabras que ha identificado, las cuales escoge de manera particular para su construcción del conocimiento (Cassany, 1996). En este sentido, cita de manera textual otras voces que marcan la línea temática desde otros matices dentro del entramado histórico del conflicto armado en Colombia. Así, construye su camino según sus destrezas descriptivas para comprender la realidad presentada por el autor a través del texto (Morella, 2012).

Esta situación se mantiene, aunque no de manera tan descriptiva en la respuesta al CF: *“habla Colombia: Como si fuera poco una guerra de cincuenta años, ahora los colombianos tenemos que echarnos al hombro la inútil pelea entre Santos y Uribe.” (E3 CF). El anterior*

ejemplo denota la identificación no solo de la voz ajena al autor, sino lo que esta expresa, para el caso la demanda que hace el pueblo colombiano no solo sobre el tiempo de la guerra, sino sobre las diferencias políticas de dos mandatarios.

Por otro lado, algunos de los estudiantes presentan dificultad para el reconocimiento de otras voces dentro del texto en el CI como es el caso de los ubicados en desempeño medio E4, E6 y la totalidad de desempeño bajo E7, E8, E9. Este escenario se trasforma después de la implementación de la secuencia didáctica, lo cual se refleja en las respuestas dadas en el CF. Es de anotar que, para ambas pruebas, a partir de la lectura de dos ensayos diferentes, se plantea la pregunta: Identificar las voces que hay en el texto ¿quiénes hablan y qué dicen? A continuación, se presentan algunos ejemplos.

“Camilo Torres Restrepo dice sobre la violencia en Colombia es a causa de la oligarquía.” (E4 CI). Como se nota en la prueba inicial el estudiante no identifica otras voces marcadas en el texto y enfatiza en el autor como única voz que relata la temática de la guerra en Colombia. Mientras que en la prueba final el estudiante identifica las marcas textuales que indican las voces de otros actores que intervienen en el discurso del autor del ensayo, tal como se evidencia en su respuesta: *“Habla el pueblo = Quiere paz. La FARC = Quiere negociar con el Gobierno.” (E4 CF).* Una situación similar ocurre con E6, quien no reconoce otras voces diferentes a la del autor dentro del ensayo inicial: *“la voz de camilo torres” (E6 CI)*, pero después del proceso de intervención, en el CF el estudiante expresa: *“Pueblo que quiere paz, política real” (E6 CF).* El apartado anterior evidencia la identificación de otras voces citadas por el autor en su discurso, esto es, la voz del pueblo como otro matiz que habla de la temática de la paz en Colombia a través del ensayo leído.

Según Cassany (2006) las palabras que han dicho otras personas u otros textos permiten construir el significado en torno a las ideas del texto. Particularmente sobre la temática de la guerra en Colombia, ambos ensayos dan cuenta de las condiciones de desigualdad de gran parte de los colombianos y de la forma como el pueblo clama justicia y paz. Respecto a ello, la escuela debe asumir la responsabilidad de acercar a los estudiantes a la realidad de su país. Lo anterior debido a que, a criterio de Freire (1987), la pedagogía es la herramienta para construir un ser liberado de la ignorancia, un ser crítico que, desde la lectura crítica, se forma en la participación política y la construcción de la democracia.

En la misma línea, los estudiantes de bajo desempeño E7, E8, E9, también tuvieron transformaciones positivas entre la prueba inicial y final. Las siguientes respuestas dan cuenta de ello: “Liberales: *Que las diferencias políticas y religiosas ya había cesado. Ya no se peleaban entre los oligarcas sino por la plata del gobierno y por los puestos*” (E7 CI). “Habla Camilo Torres Restrepo *una persona que según como lo hace sabe mucho del tema una persona que como muchos ha visto las injusticias*” (E8 CI). “Camilo Torres Restrepo” (E9 CI).

Como se puede observar en los ejemplos presentados del CI, los estudiantes presentan dificultad para identificar el significado literal a partir de las marcas textuales de otras voces presentes en el ensayo, lo cual es necesario para fortalecer los hilos conductores de las tesis planteadas a partir de las líneas (Cassany, 2006). Esto debido a que solo identifican la voz del ensayista o de los liberales, quienes no dejan ver su voz en el texto. Sin embargo, la situación inicial se transforma en el CF, observándose una interacción diferente entre el texto, el autor y el lector para la misma comprensión de la realidad (Pérez, 2004). Así lo indican sus respuestas:

“Hablan: jóvenes viajan por el continente y dialogan con sus amigos de todo el mundo. Por parte de las FARC: Que ellos quieren negociar. El pueblo: que quieren la paz. El pueblo exige una política real” (E7 CF); *“Hablo por los que quieren la paz, las FARC, el pueblo, el gobierno de los expresidentes”* (E8 CF); *“Son los que hablan: Los jóvenes viajan por el continente y dialogan con sus amigos de todo lo que plantean y que se refiere como a una esclavitud en la cual no pueden hacer nada por el pueblo y datos de expresidentes liberales”* (E9 CF). Los anteriores apartados dan cuenta de la comprensión literal que alcanzan los estudiantes a partir de la identificación de las palabras y citas literales que denotan antecedentes y situaciones dichas por otros (Cassany, 2006), para el caso del ensayo leído se relaciona con los jóvenes, el pueblo, las FARC.

Como se ha observado, las respuestas del CF de todos los estudiantes evidencian una transformación positiva en la comprensión lectora de las líneas, específicamente en lo relacionado con la subcategoría Haz un listado de voces. Así, conocer los orígenes y derivaciones de la guerra en Colombia a partir de la voz del pueblo, de los jóvenes, de los grupos armados, del gobierno, permite al estudiante comprender que los acontecimientos sociales son el resultado de una causa política (Freire, 1987). En este sentido, con la lectura crítica, el estudiante logra acercarse a la comprensión de los hechos históricos y sociales de la realidad, sus causas y consecuencias, la exclusión política, la falta de oportunidades, las desigualdades (Cassany, 2006), y con ello es posible, que se fomente la participación en función de unos cimientos para el desarrollo de la sociedad y la democracia (Carrera y Mazzarella, 2001).

Desde lo planteado, la observación arroja que la SD es protagonista de estas transformaciones, toda vez que durante su ejecución S10 se plantearon actividades intencionadas a la identificación de otras voces en textos expertos. Para el caso el ensayo El deber de la esperanza de William Ospina, sobre el cual los estudiantes debían identificar la intertextualidad realizada por el autor a partir de otras voces explícitas presentes en el texto. De esta manera, tal como lo expresan (Ospina et. al, 2014) los textos argumentativos, con su diversidad de voces y de puntos de vista, “se constituyen en el aula de clase en escenarios de diálogo, disertación y análisis de la realidad, contribuyendo desde la divergencia y convergencia de opiniones fundamentadas a la formación de lectores críticos” (p.75), fortaleciendo con ello el desarrollo de habilidades del lenguaje como herramienta de construcción de la democracia y la participación de la política (Lomas, 2002).

Durante la S5, se les solicita a los estudiantes hacer un listado de voces sobre la toma de la guerrilla al municipio de Oporapa, a lo cual una estudiante responde: “*Hay un libro que todavía no se ha publicado; un video referenciado*” (E6 S5). Es posible que la identificación, por parte de la estudiante, de textos escritos y audiovisuales, se deba a la lectura de una realidad vivida en el entorno en el que transcurre su vida. Esta comprensión lectora tiene un énfasis comunitario, toda vez que logra involucrar el entorno particular y sociocultural, asimilando un significado de la lectura que se puede relacionar con el contexto del estudiante (Dubois, 1997); (Tolchinsky, 2008).

La SD se ha involucrado como herramienta pedagógica en la construcción del saber de los estudiantes a través de una secuencia de actividades, acciones e interacciones intencionales y relacionadas (Garzón y Gutiérrez, 2018), las cuales fueron pensadas y programadas para

facilitar la lectura crítica con el propósito de desarrollar el pensamiento crítico y habilidades en la comprensión lectora.

En suma, las transformaciones de los estudiantes en la identificación de otras voces en los textos, son una muestra de la importancia que toma la lectura crítica no solo en la construcción del conocimiento, sino como un acto político participativo (Freire,1987). En tal sentido, la realidad no se asume como absoluta, sino que tiene relación con el contexto social e histórico y con las interpretaciones que hacen otras voces a las situaciones que hacen parte de dicho contexto.

Teniendo en cuenta lo anterior, los estudiantes de nivel alto se mantienen, porque comprenden las marcas textuales en la subcategoría: haz un listado de voces. Los estudiantes del nivel medio se transforman positivamente ya que en el CI no logran comprender el texto, sin embargo, en el CF comprenden. Los estudiantes de nivel bajo, se transforma en menor medida ya que persisten las dificultades en el CI como en el CF.

En síntesis, en la categoría, los estudiantes de nivel alto se mantienen luego de comprender las líneas de los ensayos leídos. Los estudiantes de nivel medio se transforman en mayor medida en comparación con los estudiantes del nivel bajo.

En este tópico se hace el análisis de las líneas y sus subcategorías, a continuación, se desarrolla el análisis de la categoría entre líneas.

4.2 Entre Líneas

Esta categoría denota lo que se puede inferir del texto y deducir de las palabras lo que ellas no marcan de manera explícita, es decir; leer en lo escrito lo no escrito (Solé, 1992). Leer

entre líneas es descubrir la ironía y los dobles sentidos que no se encuentran en la palabra sino en la relación de ellas con lo histórico y lo cultural (Cassany, 2006, 2017). Esta categoría cuenta con las siguientes tres subcategorías: Dibuja el mapa sociocultural, verificar la solidez y la fuerza del discurso, y hallar las palabras disfrazadas.

4.2.1 Dibuja el mapa sociocultural

El texto calla algunas situaciones que se infieren, esto a partir de la relación que tiene el tema con otros en su conjunto para construir un todo como mensaje. En la construcción del conocimiento a partir de dibuja el mapa sociocultural, el estudiante infiere las ideas sobre la radiografía social construida por el autor, la cual involucra a la comunidad dentro de su universo cultural y global sobre el tema objeto de análisis, es decir el conflicto armado. A continuación, se analizan los cuestionarios inicial y final dentro de la subcategoría dibuja el mapa sociocultural.

El CI de los estudiantes E1, E2, E3, E4, E5, y E9 evidencia que identifican el mapa sociocultural a partir de una serie de situaciones que permiten develar a través de las cuales, tal como plantea Dubois (1997), infieren causas y consecuencias del mensaje transmitido en el texto, para el caso la violencia en Colombia. Lo anterior se evidencia en las respuestas dadas en el CI a la pregunta ¿Cuáles son las situaciones en la historia de Colombia narradas por el autor? Sobre la cual algunos de los estudiantes expresaron: *“la guerra de los dos partidos, el frente nacional, creación de guerrillas en Colombia”* (E3 CI); *“La situación de violencia generada en ese entonces y hasta hoy en día, la etapa de violencia a partir de 1948”* (E5 CI). Como se observa los estudiantes infieren una lista de situaciones históricas y temporales desde donde se logra recomponer una imagen del país con cada una de las piezas del rompecabezas (Cassany, 2006).

Se podría decir que los estudiantes hacen la lectura del mapa sociocultural. Esto debido a que la percepción de la realidad no es imaginada, sino que la infieren a partir del conocimiento

que poseen de sus hechos y situaciones, los cuales reflejan la memoria colectiva. Con ello, es posible que se genere en el estudiante el desarrollo de capacidades que lo acercan a la participación de la construcción de la sociedad (Pérez, 2013).

Ahora bien, cabe resaltar que los estudiantes E6 y E7 muestran dificultad para la construcción del conocimiento a partir del dibujo sociocultural. Esto debido a que no logran leer entre líneas las ideas planteadas por el autor en relación con el conocimiento que tienen de su contexto. Quizás, ello se pueda explicar porque la lectura ha sido moldeada, en el silencio, por largos años de prácticas pedagógicas que desconocen la realidad sociocultural del estudiante y aplican la enseñanza de la lectura desde lo gramatical, lo cual resulta poco motivante para él. Lo dicho, a criterio de Jolibert y Gloton (2017), alejan la posibilidad de una interacción en situaciones reales de comunicación entre su entorno y cotidiano vivir.

A continuación, la respuesta de los estudiantes frente a la pregunta ¿Cuáles son las situaciones en la historia de Colombia narradas por el autor?: *“la de los campesinos”* (E6 CI); *“Que mientras los pobres pelean los ricos gobiernan a su propio provecho”* (E7 CI). Como se evidencia los estudiantes no identifican el mapa cultural propuesto en el ensayo de Camilo Torres.

La situación de ambos estudiantes E6 y E7 cambia en el desarrollo del CF, transformando así su capacidad de inferir asuntos que no están planteados en el texto en relación con el mapa sociocultural, tal como se evidencia en la siguiente respuesta: *“Guerra entre liberales y conservadores, presidencias, paz, siempre mienten y callamos, no participación de las personas en las elecciones, corrupción.”* (E6 CF); *“La guerra liberal y conservadores. Colombia 1810 la presidencia entre Santos y Uribe. Que siempre nos mienten y siempre callamos. La participación en las elecciones y cambio de votos”* (E7 CF).

En los anteriores ejemplos, los estudiantes construyen su conocimiento del conflicto armado en Colombia a partir de la historia, del entorno, es decir una lectura de la radiografía nacional. De esta manera, logran inferir un conjunto de hechos políticos que ubican el conflicto armado dentro del mapa social colombiano, ello desde cada una de las situaciones que enumeran en sus respuestas. Así, se podría deducir que los estudiantes E6 y E7 a través de la comprensión del mapa sociocultural conservan la historia colectiva del pasado como cultura, tal como lo proponen en su estudio Guerra y Aristizábal (2018).

Antagónicamente, lo expuesto anteriormente no ocurre con el estudiante E8 ya que en el CI dibuja con una serie de situaciones el mapa sociocultural de Colombia, tal como se refleja en las siguientes respuestas: *“La de Jorge Eliecer Gaitán que lo mataron en Bogotá por estar en contra de la oligarquía liberal y conservadora. Cuando votaron por Alberto Lleras Camargo”*. (E8 CI).

En el ejemplo anterior el estudiante evidencia dos situaciones que dibujan el mapa de la historia de Colombia, la primera es el asesinato de Jorge Eliecer Gaitán y la segunda se enmarca en la votación por Alberto Lleras. Ambos hechos se encuentran relacionados con los argumentos del autor en la construcción del mensaje en torno a la temática de la violencia en Colombia. Sin embargo, el mismo estudiante en la respuesta del CF no evidencia las situaciones que marcan el mapa sociocultural del país en torno al contexto de paz en Colombia. Como se observa en la siguiente respuesta: *“Como si no pasara nada”* (E8 CF).

Con respecto a lo anterior, la investigación de Rondón (2014) concluye que existen otros factores que se relacionan con la comprensión lectora y pueden encontrarse conexos a las emociones del estudiante y los intereses particulares de su universo, de su edad, de sus gustos, de su proceso socioafectivo. En concordancia con lo anterior, (Lomas, 2003 citado por López, 2013)

tiene en cuenta a la escuela como un escenario social donde el estudiante adquiere el conocimiento, y en el cual urge la necesidad de convertir las emociones, con la participación del estudiante, en la transformación de su escenario individual.

Es conveniente acotar que las transformaciones en comprensión lectora en torno al mapa sociocultural del ensayo leído, pueden tener su justificación en la aplicación de la SD, como estrategia alternativa de enseñanza de la lectura. Esto a través del desarrollo de una estructura de acciones e interacciones pedagógicas con actividades organizadas, articuladas e intencionadas para favorecer un proceso educativo que posibilita el aprendizaje de la lectura crítica.

Desde el anterior contexto, se observa que otra de las actividades realizadas en el marco de la SD (S6) se relaciona con la observación y análisis por parte los estudiantes del documental de Jaime Garzón Forero en la Universidad del Valle. Esto, con el fin de promover en los estudiantes el desarrollo de la capacidad inferencial, es decir, descubrir el doble sentido que se esconde entre las líneas del discurso del periodista. A manera de ilustración se presentan las preguntas formuladas y las respuestas de uno de los estudiantes:

¿Cómo plantea Jaime Garzón el tema de la evolución humana? *“Que somos irracionales y nos comportamos como extraterrestres”* (E8 S6)

¿Según Jaime Garzón por qué algunos personajes de la historia colombiana se quedaron en la etapa de lagarto de la evolución humana? *“Porque pasaron de renacuajos a sapos y a lagartos y así iban evolucionando, pero se quedaron lagartos corruptos, animales.”* (E8 S6)

¿Según Jaime Garzón cuáles son las fallas del lenguaje de la educación? *“De que nos enseñan cosas que no vamos a necesitar en la vida, nos tienen aterrorizados, no nos dejan ser quien somos.”* (E8 S6).

En las respuestas anteriores, se evidencia que el estudiante construye la relación del discurso de Jaime Garzón con la realidad del país. La comparación que establece entre el desarrollo de evolutivo y el estancamiento en la etapa del lagarto se relaciona con la clase política corrupta del país; la analogía de los extraterrestres hace referencia a la falta de reflexión en relación con lo que es diferente, y el lenguaje de la educación se articula con un modelo de escuela tradicional que forma a seres humanos sin tener en cuenta las particularidades e intereses de los estudiantes.

Respecto a lo anterior Bernal et. al (2014) plasman la idea de la lectura de la realidad a partir del lenguaje de la imagen. En este caso, la imagen metafórica (lagartos, extraterrestres) representada en palabras se convierte en fuente de ingreso al tejido social y a la vida colectiva, al mundo plural, un mundo institucional e histórico al cual se pertenece. De ahí que, la lectura como vehículo del lenguaje, juega un papel fundamental en el desarrollo individual y social del estudiante, al permitirle reconstruir, ordenar y comprender la realidad que lo rodea para influir en ella, mutarla y mejorarla (Vygotsky, 1995).

En esta subcategoría, los estudiantes de nivel alto se mantienen, ya que comprenden el mapa sociocultural en el CI y en el CF. Por otro lado, los estudiantes del nivel medio se transforman en menor medida en relación con los del nivel bajo, ya que los del nivel bajo tienen mayor número de transformaciones en comparación con los del nivel medio.

En estos párrafos se analizó la: dibuja el mapa sociocultural, para dar paso en el siguiente apartado a la siguiente subcategoría.

4.2.2 Verificar la solidez y la fuerza del discurso

En la producción textual argumentativa, el tipo de razones que otorga el texto tiene fundamentos lógicos y aporta datos necesarios que soporten la pertinencia y la fuerza de lo que se

quiere comunicar, o por el contrario se estructuran a partir de sentimientos o emociones que parten de la subjetividad del autor. En este sentido, para la investigación, se trata de interpretar los argumentos lógico-rationales o emotivos para dar solidez y fuerza al discurso (Cassany, 2006).

Sobre el anterior particular, se observa que los estudiantes E3, E4 y E5, tanto en la prueba inicial CI como en la final CF, logran identificar los argumentos que sostienen, por su solidez y fuerza, el discurso propio de un ensayo argumentativo (Weston, 2000). Lo anterior se ejemplifica con las respuestas dadas por los estudiantes a la pregunta ¿Qué argumentos utiliza el ensayista para convencer sobre su punto de vista?:

“el poder desde hace 150 años en pocas familias, se inventaron una pelea y se mataban los pobres, se roban las elecciones de presidente con el tal frente nacional.” (CI E3). *“como las propuestas de los uribistas y santistas no fortalece la paz porque están en pelea. Lo único que quieren es ser poderosos sin importar la paz”* (E3 CF). Como se puede observar, tanto en la prueba inicial como en la final, el estudiante elabora sus respuestas en sucesos que tienen una implicación social en la historia colombiana. De esta manera, identifica argumentos lógico-rationales del autor, reflejados en hechos verídicos ocurridos en fechas y tiempos de la historia, como es el caso del Frente Nacional. Al respecto, Perelman y Olbrechts-tyteca (1966) plantean que el marco argumentativo de un ensayo se acompaña de acontecimientos y datos que aluden a ciertas situaciones de la realidad dentro de espacios determinados desde un enfoque objetivo.

De manera similar, en los estudiantes E4 y E5, se evidencia, en ambas pruebas, la identificación de argumentos en torno a la solidez y fuerza del discurso. Estas son sus respuestas:

“Que a pesar de toda la lucha que hubo en Colombia fue una lucha en vano ya que los líderes de los partidos iban por el botín burocrático y gobernar sin pensar en el pueblo, sino como ellos quisieron” (E4, CI).

“Los oligarcas, los culpables de la mala situación de los pobres, miraban felices los toros desde la barrera ganando dinero y dirigiendo el país. La oligarquía no parará el uso de esa violencia puso a los campesinos liberales a que se mataran con los conservadores. [...] El pueblo vuelve a ser engañado y concurre a las elecciones a votar el plebiscito, a votar por Alberto Leras, por el frente nacional, y el resultado fue peor. El frente Nacional [...] duplicó la deuda externa. [...] y no hizo sino dictar una ley que garantiza los intereses de los ricos en contra de los derechos de los pobres” (E5 CI).

En efecto, en los cuestionarios iniciales, los estudiantes E4, E5 verifican el peso del discurso en las razones fundamentales que le dan solidez al texto, en este caso identificando las situaciones que emergen de cada argumento utilizado por el autor del ensayo. Es así como, los estudiantes E4 y E5 reconocen relaciones de causalidad, las cuales permiten que el marco argumentativo sea comprensible y permita construir una imagen que le da prestigio al discurso (Weston, 2000, Garzón y Arbeláez, 2018). De esta manera, el estudiante identifica en el ensayo leído una causa, un efecto y una correlación entre los eventos negativos de la historia de Colombia.

Ahora bien, aunque en las respuestas del CI se observa la identificación de argumentos que dan solidez al discurso del ensayista, en la prueba final, los estudiantes dan cuenta de la misma, ya no de una manera descriptiva o desde el parafraseo de los argumentos presentados en el texto, sino desde un análisis formal del discurso, el cual ya no se centraliza en el argumento

en sí mismo (el qué), sino en el tipo y papel que juega en el discurso (lo que representa formalmente). Como se muestra en sus respuestas:

“Con datos, argumentos de causa y consecuencia el autor dice que no se está cumpliendo la paz = tornillo para la derecha... La guerra entre liberales y conservadores. El proceso que hizo Santos y las FARC siempre nos mienten y siempre callamos la no participación del voto.

(E4, CF)

“Datos, doble sentido, evidencias, causa y consecuencia, no se está cumpliendo la paz. Un ejemplo es la guerra entre liberales y conservadores que se degollaban, la presidencia, la paz, que nos mienten y siempre callamos, nos compran el voto por cemento” (E5, CF)

Nótese que los estudiantes complementan la identificación de los argumentos del autor, con mención de los recursos lingüísticos (datos, evidencias, causa consecuencia) empleados por él para dar solidez y credibilidad al discurso. Al respecto, Weston (1994) plantea que el autor utiliza estos recursos en el ensayo, para posibilitar y reforzar la idea que pretende defender. Este hecho, vislumbra, en sí mismo, las transformaciones positivas de los estudiantes, quienes pasan de identificar los argumentos explícitos en el texto a relacionar dichos argumentos con los conocimientos apropiados durante la secuencia didáctica.

En contraposición a lo anterior, los estudiantes E1 y E2, si bien identifican en el CI algunos argumentos sólidos explícitos en el texto, en el CF presentan dificultades para identificarlos. Así responde uno de ellos: *“El autor encarna en sus letras el dolor del pueblo, por ellos usa recursos, como los de evidencia, causa-consecuencia”* (E1 CF). En relación a la problemática expuesta, el estudiante tiene dificultad para apropiarse el conocimiento respecto a lo que implica la solidez y fuerza de los argumentos presentados por el autor. Lo dicho se refleja en que generaliza en un enunciado la problemática abordada por el autor en torno a la paz de Colombia. Si

bien, identifica que el autor utiliza argumentos lógicos racionales enmarcados en evidencias y causa-consecuencia, la respuesta se queda corta para ilustrar las razones, los datos o información que resalta el autor en el ensayo para la construcción de la paz en Colombia.

Por su parte, la estudiante E2 genera una respuesta a modo de conclusión sin enunciar los argumentos de fuerza utilizados por el autor a lo largo del ensayo en la construcción de las ideas en torno a la paz de Colombia, así lo expresa: *“El autor utiliza varios recursos, de evidencias, datos, causa-consecuencia. La paz se volvió un instrumento para asegurar su puesto político”* (E2 CF). Como se nota en el ejemplo, la estudiante, no describe las causas y las consecuencias que resalta el autor, para dar fuerza a su discurso, en el ensayo leído. Ahora bien, el estudiante E8 presenta dificultades para identificar tanto en el CI, como en el CF, la solidez argumentativa de los ensayistas. Evidencia de esto se observa en las siguientes respuestas: *“Cuando dijo que engañan al pueblo porque los hicieron votar por el Frente Nacional y que desde ahí todo fue peor”* (E8, CI); *“Argumentos de evidencia, de causa y consecuencia ya que no se está cumpliendo la paz”*. (E8, CF)

Lo anterior resulta preocupante máxime si se tiene en cuenta que, tal como concluyen en su estudio Garzón y Arbeláez (2018), la argumentación es un factor crucial en el análisis y producción de discursos críticos, asunto que tiene relación con la necesidad de encontrar explicaciones a los conflictos que se producen en ciertas situaciones sociales, para el caso, el conflicto armado y la búsqueda de la paz en Colombia.

Respecto a las dificultades de los estudiantes para identificar la solidez argumentativa de los ensayistas, se podría pensar que estas pueden tener su origen, en el desplazamiento que ha tenido la enseñanza de la argumentación, ya que se han privilegiado los textos narrativos en la

educación básica, donde el estudiante no se interroga, y no sustenta cuando se enfrenta a situaciones argumentativas (Cortés 2017).

Ahora bien, la argumentación es una de las habilidades cognitivo lingüísticas cuyo desarrollo requiere disciplina, la cual no es ortodoxa, sino que es una posibilidad de crear caminos reflexionados por el mismo estudiante con la mediación del docente, esto para el desarrollo de capacidades que interfieren en comprender la realidad a través de la comprensión lectora de textos Molina et al. (2014)

Contrario a la situación presentada, los estudiantes E6, E7 y E9 presentan dificultad en el CI, pero construyen el conocimiento a partir de la solidez y la fuerza del discurso en el CF como se evidencia en el siguiente ejemplo: “*con evidencias*” (E6 CI). “*Los datos, es la forma que logra persuadirnos y son argumentos de evidencia y de causa y consecuencia, de peligro y que no se está cumpliendo la paz y que la paz se convirtió en un tornillo que va hacia la derecha*” (E6 CF). En las anteriores respuestas el estudiante, en el CI no evidencia las razones, argumentos y los fundamentos lógicos que utiliza el autor en el ensayo leído. No obstante, en el CF, luego de la aplicación de la SD, logra identificar la solidez y la fuerza del discurso del ensayo leído.

Desde el anterior ejemplo se pueden observar las transformaciones positivas en la lectura crítica del estudiante en relación con la subcategoría objeto de análisis. Esto debido a que, relaciona los argumentos que el autor usa para persuadir, con situaciones verídicas sobre la historia colectiva de la paz de Colombia. Es así como a partir de la solidez y fuerza del discurso del ensayista, el estudiante logra realizar inferencias, con un discurso propio, sobre asuntos que no se encuentran de manera explícita en torno a la historia de Colombia.

Es posible, que los hallazgos derivados de los estudiantes que tuvieron transformaciones positivas, den cuenta de la lectura crítica sobre los acontecimientos sociales como resultado de

intenciones políticas emanadas de los hechos históricos del desarrollo social, lo cual Cassany y Castella (2010) denominan comprensión de la lectura de enfoque sociocultural o literacidad. Considerando lo anterior, los estudiantes verifican la solidez y la fuerza del discurso en los mensajes que contienen un doble sentido, un juego de palabras que produce un contraste en lo que se argumenta con entonaciones dirigidas al sarcasmo o la ambivalencia de lo que se quiere decir (Cassany, 2006)

Los anteriores hallazgos coinciden con la investigación de Olaya (2021) sobre la lectura crítica desde un enfoque sociocultural con estudiantes del SENA. Al respecto el investigador resalta que una lectura inferencial sobre el conflicto armado colombiano les permite a los estudiantes levantar el velo de las tradicionales lecturas que apuntan hacia una comprensión literal, así como tomar postura sobre lo planteado al interior de los textos en relación con los contextos de ocurrencia de los hechos.

Ahora bien, la observación permite referenciar que las transformaciones positivas de los estudiantes pueden estar ligadas a la aplicación de la SD, en la cual se dio un intercambio de saberes con y entre los estudiantes a través de actividades estratégicas y atípicas que rompieran con lo cotidiano. Esto es, pasar de interrogar textos escritos al análisis de audiovisuales que presentan de manera argumentada la postura ideológica de uno de los más representativos mediadores de paz del pueblo colombiano. A continuación, se muestran las respuestas de uno de los estudiantes de la actividad realizada en la sesión 6:

¿Por qué los estudiantes cuando salen de la escuela caminan torcidos? *“Por el adoctrinamiento que han sufrido durante clases, por el temor de sus profesores.”* (E3 S6)

En la respuesta anterior se puede evidenciar la construcción del conocimiento ya que el estudiante E3 comprende los mensajes que hay entre líneas en el documental, ya que el contenido del discurso de Jaime Garzón es entendido enlazando el doble sentido de las palabras que articulan el mensaje. Así, el estudiante E6 la ironía del autor para persuadir al auditorio y desglosa la ironía implícita.

Desde los planteado se puede determinar que la SD ha transformado la lectura inferencial de los estudiantes, en relación con la identificación de la fuerza y solidez de los argumentos. Se esperaría que también influya en la transformación de la concepción sobre el país que habitan, de tal forma que, gracias a la lectura, los estudiantes puedan participar de la construcción de la sociedad y permitirle reconstruir, organizar y darle sentido a la realidad que lo rodea para influir en ella, mutarla y regenerarla (Vygotsky, 1995 Enlazado con lo anterior, los estudiantes se vinculan en la práctica de una lectura social, cultural y política, por lo cual se puede inferir que han reflexionado, a partir de la lectura crítica de textos argumentativos, sobre la importancia de leer la realidad social (Tolchinsky, 2008).

En síntesis, el análisis de la subcategoría muestra que los estudiantes del nivel alto muestran dificultad en el CF para verificar la solidez y la fuerza del discurso. Mientras los del nivel medio, se transforman en menor medida toda vez que no presentan mayor dificultad en el CI en comparación con los del nivel bajo, quienes muestran una mayor transformación ya que tuvieron mayor dificultad en el CI y la resolvieron en el CF.

En este apartado, se analiza la subcategoría: verificar la solidez y la fuerza del discurso, para dar continuidad a la siguiente: hallar las palabras disfrazadas.

4.2.3 Hallar las palabras disfrazadas

En esta subcategoría, se analizan las palabras disfrazadas con las que el ensayista construye las ideas, persuade y transmite el mensaje a sus destinatarios, haciéndolos partícipes de la construcción del conocimiento a través de las diferentes ambigüedades del lenguaje que deben descifrar. En esta construcción de sentidos subjetivos, el autor utiliza metáforas, ironías y significados abstractos, mensajes cargados de sarcasmos, contenidos de humor que despiertan otras formas de comprender la realidad, a la luz de los matices que, con palabras y vocablos figurados, otorgan otro significado al contenido (Cassany, 2006). Seguidamente se analizan las respuestas de los estudiantes en torno a las palabras disfrazadas en los ensayos leídos.

En las respuestas de los estudiantes E1, E2, E3, E4, E5 y E8 se evidencia la identificación de las palabras disfrazadas entre las líneas de los ensayos iniciales CI y finales CF. Lo anterior se refleja en que en sus respuestas tejen el conocimiento que poseen en torno al conflicto armado en Colombia, escudriñando otros significados de las palabras ambiguas utilizadas por los ensayistas. Esta apreciación se ilustra con las respuestas de los estudiantes E1 y E5 cuando se les interroga sobre el mensaje que quiere dejar Camilo Torres en el último párrafo del ensayo, en relación con la expresión: “Vende el país a los Estados Unidos”

Estas son las voces de los estudiantes:

“Colombia es el perro que se mueve cuando su amo lo dicta, incapaz de ladrar o si acaso correr, porque cree fielmente en que, lo más seguro es estar a su lado, y para satisfacer a su amo le regala lo que por derecho es de Colombia y su pueblo. [...] tenemos el mejor café del mundo y, los campesinos pasan por dificultades. Los precios de exportación, son ridículamente

bajos, en EEUU se refinan nuestros productos y ellos se hacen ricos, mientras Colombia sigue con la etiqueta de “países en vía de desarrollo” (CI E1).

En la respuesta anterior se evidencia la construcción del conocimiento a partir de las palabras disfrazadas y con doble sentido. La estudiante E1 construye el conocimiento utilizando ironías para sustentar los argumentos que se resaltan en la tonalidad discursiva.

“El pueblo colombiano ya abrió los ojos y ya no cree nada en las propuestas de los oligarcas, [...] pero tienen miedo en confiar de nuevo en los oligarcas porque venden el país a los Estados Unidos. Que Colombia busca mucho a Estados Unidos para tomar decisiones a quien debe buscar es al pueblo colombiano porque ellos saben la verdadera situación que vive el país” (CI E5).

Con respecto al CF, frente a la pregunta En el último párrafo del texto ¿qué nos dice el ensayista que no está de manera explícita? ¿Cuál es el doble sentido en el mensaje del autor? Los estudiantes responden: *“Intentan convencer al pueblo que todo está bien, haciéndonos creer que sus necesidades son ajenas al gobierno, y que en realidad ellos mismos son culpables” (CF E1); Que ellos creen que nada está pasando, todo está bien, no hay guerra, el país no necesita ningún proceso de paz. (CF E5).*

Con las anteriores respuestas, se evidencia que los estudiantes desglosan el entramado que se esconde detrás de las palabras disfrazadas en las frases que los autores componen, para relacionarlas con la realidad de un país que ha inclinado la balanza económica hacia fuera. La anterior respuesta, refleja la comprensión de la lectura como práctica sociocultural, ya que los estudiantes se sienten parte de los oprimidos, como lo refleja la expresión “haciéndonos”,

empleada por E1, lo que implica que se reconoce como actor partícipe de la realidad presentada por el autor.

Sin embargo, no es la misma situación de los estudiantes E6, E7 y E9 ya que presentan dificultad en el CI a la hora de dar cuenta de las palabras disfrazadas que utiliza Camilo Torres en el ensayo, por consiguiente, no comprenden el mensaje entre líneas a partir de las ironías en torno a la violencia en Colombia. Lo dicho se ejemplifica con las respuestas de uno de los estudiantes: *“Pues él se refiere a que hacen ver al país con una votación y ellos son los que mejoran el país y el pueblo no dice nada o no hace nada por lo que hay un aumento de grandes precios y no valoran”* (E9 CI). Con respecto a la respuesta anterior, el estudiante E9 no evidencia las palabras disfrazadas dentro del ensayo, no construye ideas a partir de las ironías presentadas por el autor en torno a la violencia en Colombia.

No obstante, en el CF se evidencia la comprensión lectora a partir de las palabras disfrazadas en el ensayo, las cuales relaciona con el contexto histórico del conflicto armado en Colombia. Así lo expresa el mismo estudiante: *“Son la guerra que hay entre liberales y conservadores que se cortaban la cabeza. [...] la presidencia, la paz, el hecho de Santos y el derecho de la paz que siempre nos mienten y siempre callamos, la no participación ya que nos compran el voto con un tamal”* (E9 CF).

Respecto a lo anterior, se evidencia que el estudiante E9, siendo la misma situación para los estudiantes E6 y E7, transforma su conocimiento de la realidad del contexto nacional y cultural relacionado con la guerra en Colombia, toda vez que se comprende, desde las palabras disfrazadas, con doble sentido, no solo los procesos sociales que han generado la guerra, sino prácticas políticas cotidianas que coartan la participación democrática, como es el hecho de la

compra de votos, situaciones que van en detrimento del derecho a la paz. De este modo, la interpretación de los estudiantes del contexto que habitan, se podría transformar en acciones políticas y democráticas emanadas por la lectura crítica que se desarrolla en los ámbitos educativos (Carrera y Mazzarella, 2001).

Lo anterior, puede tener su origen en la aplicación de la SD teniendo en cuenta que los resultados que evidencian las respuestas de los estudiantes, se vinculan a la organización de la tarea precisa para llegar a encontrar los objetivos trazados, los cuales se basan en comprender los hechos relacionados con la violencia del estado colombiano desde un enfoque de lectura crítica, que corresponda a una evaluación del contexto y de la cultura, como bien lo plantea Álvarez (2001).

Para efectos de la SD, en la sesión 7, los estudiantes logran identificar las palabras disfrazadas a partir de la película Operación E. Así a la pregunta ¿Cuáles son las palabras o acontecimientos que generan interpretaciones enmascaradas de la operación E? uno de los estudiantes responde: *“Los dibujos de Cristancho son una representación de la realidad y manera de liberación para mostrar y escapar de ella. Las escenas donde llevan a Cristancho a vivir de manera cómoda en las casas fiscales mientras le sirve de chivo expiatorio al gobierno y luego que no les sirve lo desechan y lo meten a la cárcel, es un claro ejemplo de que en Colombia no existen las garantías para la paz de verdad”* (E1 S7).

A partir de la observación, se puede sustentar con lo anterior que, en la planificación del saber esperado a través de la SD, el cine cumple con su propósito de co-ayudar a la lectura de la realidad. Esto dado que es un lenguaje multimedial que capta la atención de los estudiantes para la comprensión de la historia de Colombia. De esta manera, la E1, a partir de la comprensión que le facilita el cine, interpreta dos acontecimientos de la vida de Cristancho, protagonista de la

película. El primero, menciona la estudiante, es la bondad aparente del estado cuando Cristancho es el garante de la vida del niño Emanuel. El segundo, es el hecho de que el estado colombiano aparta a Cristancho de los beneficios otorgados y le quita la libertad, en cuanto ya no es de su interés. Con estos acontecimientos, la estudiante infiere que existen obstáculos para la construcción de una paz verdadera.

En concordancia con lo anterior, la planeación y la estructura de enseñanza de los contenidos, las estrategias metodológicas de las actividades están dirigidas con la aplicación de la SD a fortalecer las competencias de los estudiantes y facilitar la comprensión lectora y el aprendizaje del conocimiento de los ensayos leídos (Camps, 2010).

Teniendo en cuenta el análisis anterior, los estudiantes de nivel alto, se mantienen ya que hallan las palabras disfrazadas en el ensayo. Los del nivel medio, se transforman en menor medida en comparación a los del nivel bajo porque presentan mayor dificultad en el CI que lo resuelven en el CF.

En síntesis, el análisis de la categoría entre líneas, evidencia que los estudiantes de alto nivel muestran dificultad al verificar la solidez y la fuerza del discurso, no obstante, construyen el conocimiento entre líneas. Es de resaltar que los del nivel bajo, se transforman en mayor medida en comparación con los del nivel medio, ya que las dificultades que se presentan en el CI, las resuelven en el CF. Así mismo, el nivel bajo tuvo mayores transformaciones en comparación con los otros dos niveles.

En este apartado se analiza la categoría entre líneas y sus subcategorías: dibuja el mapa sociocultural, verificar la solidez y la fuerza del discurso y, por último, hallar las palabras disfrazadas para dar paso en el siguiente tópico a la categoría tras las líneas.

4.3 Tras las líneas

En esta categoría se pone de relieve que la comprensión de un texto va más allá de la explicación de su contenido. Esto debido a que, un análisis tras las líneas, implica descifrar la ideología del autor que se esconde bajo el texto, lo cual permite hacer una interpretación crítica del ensayo. Adicionalmente, implica tomar distancia y opinar frente al contenido a partir de argumentos relacionados con el conocimiento de otros textos; así como comprender la intención y el movimiento que se quiere generar en el destinatario a partir de la lectura del texto (Cassany, 2006 y 2017). En esta categoría, son objeto de análisis las subcategorías: descubre lo oculto, rastrear la subjetividad del autor, sobre las cuales se presentan los hallazgos a continuación.

4.3.1 Descubre lo oculto.

En este apartado se analiza el propósito del autor, quien parte de unas ideas presupuestadas. Cubiertas de un caparazón dentro de los mensajes que ocultan la intención del autor, la cual puede parecer plana y sin movimiento, pero detrás de las palabras, de los silencios y saltos se oculta la intención del autor (Cassany 2006).

A partir de la pregunta ¿Menciona quiénes se oponen al ensayista y por qué se oponen a sus ideas? se indaga por la comprensión que tienen los estudiantes sobre el propósito oculto de los autores de los ensayos leídos. Como resultado del análisis, se evidencia que tanto en el CI como en el CF los estudiantes E1, E2 y E5, tejen las ideas relacionadas con el conflicto armado en Colombia a partir de los propósitos ocultos que tienen los ensayistas. Estas son sus respuestas:

“En general se oponen a él oligarcas, personas del poder, y algunas personas que los apoyan (pueden ser de clase baja o media). Los dos primeros por temor de perderlo todo, su

dinero, poder y sobre todo la credibilidad de su apellido. Los terceros, porque siguen encerrados en que ellos serán quienes “salvan” al país, no han abierto sus ojos” (E1 CI).

“Los gobernantes se ocupan más de la creación de nuevas mentiras, que del surgimiento de la economía de las zonas pobres, y con las vidas que tienen en sus manos.” (E1 CF).

“El 1% de la población colombiana, quienes la conforman los empresarios ricos, dueños de grandes cadenas de televisión, supermercados y empresas mineras, los gobernantes, quienes están en la principal rama ejecutiva, legislativa y judicial. Se oponen pues las ideas de Camilo si se logran les quitaría el sueldo a más de uno, o este disminuiría al ya no prestarse en hechos como corrupción. Y todo el poder que tienen se perderá y el país prosperará.” (E2 CI). “El gobierno, Los de derecha, Conservadores, Oligarcas, Monopolio, Sector económico alto, Pues sus ideas los obligan a abandonar sus privilegios y les quita ese poder de explotación” (E2 CF).

“Los que se oponen son los oligarcas; liberales, conservadores, lo que fue el golpe militar y el frente nacional. Para que no les quiten el poder.” (E5 CI). “Los de derecha, conservadores, oligarquía, monopolio. Porque denuncia la guerra a la paz” (E5 CF).

El análisis de las anteriores respuestas, permite dar cuenta de que los estudiantes descubren las ideas en torno a los opositores del ensayista. Para ello, mencionan a los actores que, de manera implícita, van en contravía a la ideología y postura política de los autores de los textos. En este sentido, los mensajes que ocultan dichas posturas dentro del ensayo, develar las situaciones de desigualdad y violencia producto de la hegemonía de clases y de partidos políticos, despiertan, en los estudiantes, una iniciativa propia de crítica en la construcción de un significado en torno al tema de la violencia en Colombia.

Al respecto, como lo plantea Dubois (1997), la comprensión lectora transforma los imaginarios colectivos y las maneras de valorar la historia de la sociedad en la que participan los estudiantes. Con lo anterior, se establece una proximidad entre el conocimiento construido y la forma creativa y propositiva de participar en la sociedad (Tolchinsky, 2008). Es de resaltar que una situación similar se presenta para los estudiantes E3, E4, E8 y E9.

Contrario a lo expuesto, en relación a la pregunta: ¿Menciona quiénes se oponen al ensayista y por qué se oponen a sus ideas? no ocurre lo mismo con los estudiantes E6 y E7 quienes en el CI tienen dificultad al momento de dar cuenta de los mensajes ocultos y la intención del autor en los ensayos leídos. Sin embargo, los mismos estudiantes, después de la implementación de la secuencia didáctica, evidencian una transformación positiva en la construcción de conocimiento en la subcategoría objeto de análisis. Esto se refleja en el CF, sobre los mensajes ocultos detrás de las palabras e intenciones, tal como se evidencia en las siguientes respuestas: *“los estados unidos”* (E6 CI). *“Sector económico, los partidos democráticos. Porque predomina el individualismo”* (E6 CF). *“Jorge Eliecer Gaitán no estaba de acuerdo que los pobres no tuvieran tierras y que los oligarcas se las quitara”* (E7 CI). *“Los conservadores, los monopolios, los del sector económico y los de la derecha”* (E7 CF).

Se evidencia que los estudiantes avanzan en la comprensión en la subcategoría descubre lo oculto ya que mencionan que dicen los que se oponen al ensayista y de donde provienen. De este modo, el enfoque sociocultural de la lectura permite interpretaciones de la realidad, esto gracias a los intercambios sociales que dan inicio al tejido de los hilos argumentativos (Cassany, 2006).

La comprensión de la realidad se teje en conjunto a partir del conocimiento del tema que cada estudiante tiene, para el caso las circunstancias han obligado a los estudiantes a vivir el

contexto propio de una guerra, el cual empiezan a comprender de manera crítica. De esta manera, la lectura crítica pretende formar ciudadanos participativos en el fortalecimiento de la democracia y en la construcción colectiva del conocimiento (Álvarez, 2001).

En las respuestas anteriores de los estudiantes existe un avance en cuanto a la comprensión de la lectura crítica de ensayos argumentativos y esto puede tener relación con la aplicación de la SD y la organización de las actividades que se encaminaron para cumplir el objetivo trazado por la investigación. Particularmente, la sesión ocho S8 de la SD, se desarrolla con el propósito de trabajar sobre la categoría tras las líneas propuesto por Daniel Cassany. Ello, a partir de la lectura y análisis del ensayo *Lo que se gesta en Colombia* del escritor William Ospina. A continuación, se presentan algunas preguntas y respuestas dadas por uno de los estudiantes en torno al análisis del texto experto leído:

¿Cuál es el propósito del autor? *“Es demostrar un sistema de guerra”* (E7 S8).

¿Qué mensajes ocultan el trasfondo y la intención del autor? *“El autor trata de mostrarnos el trasfondo de un proceso de paz incompleto y mediocre, mostrar como los privilegiados siguen tomando ventaja de un derecho que deberíamos poseer, pero seguimos atascado 50 años en el pasado”* (E1 S8).

La observación permite resaltar que con la actividad realizada, los estudiantes avanzan en la comprensión del propósito del autor como lo ilustra la respuesta de E7, quien menciona que el autor en el ensayo leído quiere demostrar un sistema de guerra. El estudiante E1 construye el conocimiento en torno al propósito del autor, ya que comprende que el proceso de paz está incompleto cuando no se garantizan los derechos de los colombianos.

De esta manera, las acciones que se plantearon estuvieron justificadas e intencionadas para promover en los estudiantes el desarrollo de la lectura crítica de aquellos mensajes ocultos

y que no se perciben en la lectura fragmentada o mecánica. Es por ello, que la metodología que se implementa a través de actividades de interacción entre el lector, el texto y el contexto permiten cumplir con el objetivo de desarrollar las habilidades de comprensión de la lectura crítica para el progreso de los estudiantes (Camps, 2010).

Los resultados evidencian, que los estudiantes de alto nivel en la subcategoría, descubre lo oculto, se mantienen en la comprensión del ensayo leído. Los del nivel medio, presentan una transformación en igual medida con los del nivel bajo, ya que presentan igual número de transformaciones.

En este apartado, se analiza la subcategoría: descubre lo oculto para dar curso al análisis de rastrear la subjetividad del autor.

4.3.2 Rastrear la subjetividad del autor

Esta categoría permite develar la subjetividad del autor desde la posición que asume en su discurso. En este sentido, para responder a la pregunta ¿Quién es el autor? se parte del carácter que este les imprime a algunas palabras claves que utiliza, bien sea para valorar o para subvalorar el campo temático. El punto de vista del autor, el antifaz, se encuentra en algunas palabras que afirman, preguntan, exclaman, rechazan y son recursos que utiliza el autor para persuadir (Cassany, 2006).

A partir de lo anterior, los hallazgos indican que los estudiantes E3, E5, E8 y E9 tanto en el cuestionario inicial CI como en el cuestionario final CF logran rastrear la subjetividad del autor. Como un ejemplo de ello, se presenta el análisis particular del estudiante E3. Así responde, en el CI, a las preguntas formuladas para tal fin:

¿Cómo se muestra el autor del texto y quién puede ser? “*se muestra indignado y creo que es un líder*” (E3 CI) “*el autor del texto se muestra concreto en su pensamiento y es un periodista intelectual*” (E3 CF)

¿Qué nos dice el autor de sí mismo? “*es inteligente y sabe de la historia y conoce de todo*” (E3 CI). “*está preocupado por el cambio del país y se siga dando lo mismo de siempre*” (E3 CF).

En efecto, el estudiante E3 logra rastrear la subjetividad del autor en el ensayo inicial leído CI, sobre el cual, en su respuesta, deja ver el estado emocional de un líder indignado, además el estudiante describe al autor con un adjetivo calificativo y lo ubica como autoridad en el tema.

Lo anterior, en el sentido de que pasa de identificar al autor como un líder a un periodista intelectual. Lo dicho cobra relevancia si se tiene en cuenta que describe con más cercanía el perfil y la posición de enunciación del escritor en el texto abordado. Frente a la segunda pregunta, la respuesta del CF del estudiante, da cuenta de un autor que asume un rol social, asunto no observado en la respuesta del CI, en la cual se reconoce al autor desde su individualidad. Del mismo modo, con un mayor nivel de concreción, lo que implica una transformación positiva, en el cuestionario final CF el estudiante E3 construye el conocimiento en relación con la subcategoría objeto de estudio.

Este también es el caso de los estudiantes E5, E8 y E9 quienes avanzan en sus interpretaciones con la subjetividad del autor. En relación con lo anterior, los estudiantes participan de manera activa en la historia de Colombia, ya que tienen la habilidad de inferir la forma en que los autores afrontan de manera crítica la realidad a partir de la construcción de discursos alternativos que buscan influir en la transformación social (Cassany y Castella, 2010).

Sin embargo, no es el mismo caso para el estudiante E1, quien en la prueba inicial tiene un desempeño acorde a lo esperado, pero en la prueba final sus respuestas no dan cuenta del reconocimiento de la subjetividad del autor. Así, se evidencia en las respuestas del estudiante frente a las preguntas formuladas:

¿Cómo se muestra el autor del texto y quién puede ser? *“El autor se muestra por fuera de los partidos tradicionales colombianos, coloca al pueblo por encima de ellos. Se debe tratar de una persona con un fuerte sentido crítico al poder, consumir tanta información y poderlas plasmar en tan solo dos páginas, cortas y contundentes”* (E1 CI).

¿Qué nos dice el autor de sí mismo? *“El autor es un columnista (ensayista) del periódico Frente, al incluirse a sí mismo en el “mensaje a la oligarquía” nos muestra que se trata de alguien del común alguien que simpatiza y entiende a sus iguales”*. (E1 CI). En el anterior ejemplo, se evidencia que el estudiante E1 reconoce el carácter y actitud del autor a partir de las expresiones que este plasma en el ensayo. Además, el estudiante, con independencia, no solo hace una breve descripción del autor y lo relaciona con el pueblo y la desigualdad social (Morela, 2012), sino que identifica su perfil y posición crítica frente a dichas desigualdades.

No obstante, en el cuestionario final CF, el estudiante E1 presenta dificultad para la comprensión del ensayo leído y la construcción del conocimiento en torno a la paz de Colombia teniendo en cuenta la subjetividad del autor. A continuación, las respuestas del estudiante:

¿Cómo se muestra el autor del texto y quién puede ser? *“Se oponen los de derechas conservadoras, ya que solo buscan su propio provecho, con la paz verdadera todos sus privilegios serian disueltos”*. ¿Qué nos dice el autor de sí mismo? *“Un periodista interesado en la sociedad colombiana, buscando el resurgir del pueblo”* (E1 CF). Como se observa, en la

primera respuesta no evidencia un perfil del autor y por el contrario responde con dificultad mencionando a los oponentes, aunque en la siguiente respuesta reconoce al ensayista desde sus ideologías y subjetividades de cambio para la paz de Colombia.

La anterior situación de la estudiante, según lo planteado por Rondón (2014), podría tener relación con la preparación y disposición del estudiante a la hora de leer el ensayo, toda vez que los estados de ánimo y la disposición personal para abordar el tema de la paz en Colombia, deben estar motivados también por otro tipo de lecturas que no correspondan específicamente a la temática de la guerra sino a otras como agrícolas, ambientales, reforestación de ríos, avistamiento de aves, de género, que logren dinamizar a través de estas prácticas, otros espacios agradables para el aprendizaje de los estudiantes (Pérez 2013).

Ahora bien, en el CI, la estudiante E2 evidencia dificultad para comprender el contenido del ensayo desde la subjetividad y perfil del autor, tal como se observa en las respuestas: ¿Cómo se muestra el autor del texto y quién puede ser? *“Camilo Torres Restrepo fue un sacerdote revolucionario que perteneció a las guerrillas de las FARC-EP”*. ¿Qué nos dice el autor de sí mismo? *“Explícitamente nada, pero sí nos brinda sus pensamientos y su posición ante el sistema de gobierno”* (E2, CI). En lo planteado por la estudiante, se observa dificultad para comprender la posición de enunciación del autor, pues lo identifica como un sacerdote guerrillero que asume una ideología frente al sistema de gobierno, la cual no es explicitada en la respuesta y no como un ensayista que asume posturas políticas frente a la hegemonía del sistema.

Mientras que en el cuestionario final CF, la misma estudiante, rastrea la subjetividad del autor, el carácter y el punto de vista a partir de un escaneo, que le permiten, desde la lectura crítica, construir un perfil político e ideológico del autor. Estas son sus respuestas:

¿Cómo se muestra el autor del texto y quién puede ser? *“Es alguien que está del pueblo, un posible periodista y de pensamiento izquierdista y liberal”*. ¿Qué nos dice el autor de sí mismo? *“es alguien que quiere el cambio para el país”* (E2 CF). En las respuestas del CF, se evidencia la construcción de un perfil ideológico marcado por la subjetividad del autor en el ensayo leído. Esta situación también se presenta con los estudiantes E4, E6 y E7.

La observación permite tener en cuenta que lo anterior, puede tener su origen en la aplicación de la secuencia didáctica SD, en la organización de las tareas a seguir con el objetivo de acercar a los estudiantes no solo a la lectura crítica, sino a la participación de la democrática (Garzón y Gutiérrez, 2018). Particularmente, en la sesión 9 de la SD se proyecta la película Los colores de la montaña con el propósito de identificar la comprensión tras las líneas a partir del cine. En este marco, se interrogan a los estudiantes sobre aspectos específicos relacionados con las subcategorías descubre lo oculto y rastrear la subjetividad del autor. A continuación, se presentan algunas respuestas de los estudiantes participantes en el estudio.

¿Cuál es el propósito del director de la película? *“El propósito del director es redactar la violencia al paso de los años a través de la inocencia de un niño”* (E5 S9). *“Retratar el futuro olvidado, la inocencia de los niños como tal”* (E6 S9).

¿Qué mensajes ocultan el trasfondo y la intención del director de la película? *“El olvido del pueblo y eso genera que la guerrilla se tome el pueblo”* (E5 S9). *“Rebelión, mostrar la realidad”* (E6 S9).

¿Cuáles silencios determinan una comprensión de la intención del director de la película?

“Desde un punto de vista crítico, de que pasa en los pueblos alejados, que hay desplazamiento” (E5 S9). *“Unión, interacción. Perdida de amigos, se fractura la unión como tal”* (E6 S9).

¿Cuál es la posición del director de la película? *“Deja miedo, tristeza, soledad, abandono, pérdida de oportunidades y educación, se fractura la niñez”* (E5 S9). *“Que mucha gente no se puede educar, desplazamiento reflexionamos como tal”* (E6 S9).

¿Cuáles son los colores del contexto de la montaña? *“Son opacos, porque los niños quedan sin futuro, sin educación y al principio se mira con inocencia el entorno y al final se da cuenta de la realidad”* (E5 S9). *“Opacos, porque a los niños se les quita la inocencia como tal”* (E6 S9).

¿Por qué al final de la película cambia los tonos de los colores de la película? *“Por lo que se da cuenta, le toca vivir en carne propia el desplazamiento y deja toda su niñez y amigo”* (E5 S9). *“Porque se les arrebató a las personas sus únicas cosas que tienen como tal que es su hogar lo más importante prácticamente”* (E6 S9).

¿Cuál es el futuro de los niños en la escuela? *“No tiene futuro ya que la educación es pésima”*. (E5 S9). *“Pues resignación prácticamente porque al final de todo a las víctimas les toca desplazarse”* (E6 S9).

Los resultados de la aplicación de la secuencia didáctica SD, evidencian el conocimiento de los estudiantes en torno a las causas y consecuencias de la guerra en Colombia a partir de la subjetividad del autor de la película analizada. Así, el trasfondo de los mensajes, los silencios, el cambio de colores de la imagen de la película posicionan la intención y describen el perfil del director de la película, asunto que fue identificado en las respuestas de los estudiantes.

En la aplicación de la secuencia didáctica SD se pensó en el cine como instrumento de interacción con la multimedia para el aprendizaje y desarrollo de habilidades en comprensión lectora Bernal et al. (2014). Esto debido a que, tal como lo plantea Giroux (2003), el cine se convierte en una herramienta excepcional para que los estudiantes lean, de manera crítica, la realidad que viven. Ello, porque desde estos audiovisuales, se pueden analizar temas como la violencia, las clases sociales, la política, entre otros asuntos de la sociedad contemporánea que pueden ser abordados en el ámbito pedagógico.

Los resultados evidencian, que los estudiantes de alto nivel en la subcategoría, rastrear la subjetividad del autor, se mantienen en la comprensión del ensayo leído. Los del nivel medio, presentan una transformación en mayor medida, en comparación con los del nivel bajo, ya que los del nivel medio, presentan mayor número de transformaciones.

En síntesis, en la categoría tras líneas, se evidencia que se presenta una mayor transformación en los estudiantes del nivel medio.

A continuación, se analiza la categoría: estructura del ensayo y las subcategorías, tesis, argumentos y conclusión.

4.4 Estructura del ensayo argumentativo

El ensayo argumentativo se caracteriza por una estructura que parte de la toma de una posición sobre la temática que se aborda, la cual es defendida con argumentos e ideas que la soportan, para llegar a unas conclusiones, con el propósito de convencer al lector. Según Pérez (2013), el ensayo argumentativo delimita un campo temático a partir de los alcances y límites del tema, plantea la tesis o toma de posición por parte de quien escribe, la cual es sustentada y mediante argumentos y contrargumentos, los cuales brindan solidez a la defensa de la tesis, para dar paso a su posterior validación en la presentación de las conclusiones. En esta categoría se

analizan las subcategorías tesis, argumentos y conclusión, sobre las cuales se presentan los hallazgos a continuación.

4.4.1 Tesis

La tesis es el pensamiento principal que se tiene sobre el tema, la posición. Es el punto de vista, la inclinación que se quiere discutir y argumentar. Para el caso, los hallazgos indican que solo una estudiante E1 logra identificar las tesis en ambos ensayos leídos (inicial y final).

Respecto a lo dicho, en el CI ante la pregunta ¿Cuál es el punto de vista del autor en el ensayo para convencer a sus destinatarios?, la estudiante responde: *“El punto de vista que el autor refleja en el texto, es una crítica respecto a los de arriba, los ataca sin vacilación y escribe sin ningún filtro, mientras que con sus iguales busca la manera de apoyarlos y defenderlos: Señores oligarcas el pueblo ya no les cree “es la mejor línea, que relaciona a sus dos tipos de lectores que refleja su posición.””* (E1 CI).

Frente al segundo ensayo la misma estudiante expresa: *“El autor en sus escritos nos muestra la posición ante distintos temas que rodean la realidad guerra-paz en Colombia. El autor tiene una visión crítica ante el gobierno y su relación con el pueblo, mostrando la difícil situación por la que pasan las personas en su vida cotidiana.”* (E1 CF).

El estudiante E1, tal y como lo afirma Pérez (2013) reconoce la tesis como elemento principal del pensamiento y la posición del autor para dialogar con la temática desde el punto de vista plasmado en los ensayos leídos. Tesis que se plantea en relación con el conflicto armado y el proceso de paz de Colombia, la cual entrelaza las intenciones del autor dentro de la visión crítica de cambio en la realidad de un país en guerra.

No obstante, esta situación no se presenta en el resto de participantes E2, E3, E4, E5, E7, E8 y E9 quienes no logran identificar la tesis del autor del ensayo correspondiente al CI. Un ejemplo de lo dicho se observa en la respuesta a la pregunta ¿Cuál es el punto de vista del autor en el ensayo para convencer a sus destinatarios? *“Oposición y cambio” (E2, CI)*. Como se nota, la estudiante E2 no reconoce la tesis plasmada en el ensayo leído. Esto debido a que, la tesis plantea en un enunciado completo el punto de vista del autor, así dos palabras no constituyen una tesis en sí mismas, más bien corresponden al tema del ensayo.

Sin embargo, la estudiante, en el CF evidencia una transformación positiva en relación con la identificación de la tesis del autor, así lo expresa: *Su posición frente a la realidad y el abuso de poder que ejerce el gobierno. Y como el pueblo debe tomar su verdadero papel. Su punto de vista es desde una visión crítica y del lado de las víctimas, pues transmite su dolor al no poder entender cómo cambiar esto y se someten bajo gobiernos tiranos y aprovechados” (E2 CF)*. En el anterior fragmento, la estudiante E2 identifica la tesis planteada por el autor del ensayo, lo cual da cuenta de la comprensión del punto de vista del autor en relación con el abuso del poder de los gobiernos tiranos que han dejado víctimas y dolor en la historia de Colombia.

En contraste con lo anterior, el estudiante E6 en el cuestionario inicial CI, como en el cuestionario final CF, no evidencia la construcción del conocimiento en torno a la tesis planteada por el autor en los ensayos leídos tal y como se evidencia en las respuestas del estudiante: *“la guerra de Colombia” (E6 CI)*. *“Que es realista y da a conocer su punto de vista” (E6 CF)*.

Esto puede tener su origen en que la tesis es compleja de identificar, y por tanto se evidencia la identificación equívoca de por parte del estudiante E6, dado que en la respuesta del cuestionario inicial CI el estudiante a través de su respuesta presenta el tema central que se aborda en el documento leído, que en si es el tema de la guerra en Colombia. No obstante, en el ensayo el escritor plantea unas condiciones para que se haya gestado el conflicto armado en el país, lo cual no se evidencia en las respuestas del estudiante.

En el análisis de esta subcategoría se evidencia que la mayoría de los estudiantes en el CI no construyen el conocimiento a partir de la identificación de la tesis. Se observa que hay en la mayoría de los estudiantes una relación tergiversada entre tesis y tema, ya que los estudiantes cuando se les pregunta por la tesis, dan razón de la temática que se aborda en el ensayo leído. Atendiendo a lo anterior, comprenden de manera general de qué trata el texto, pero lo que no logran comprender, es que la tesis es la posición del autor frente al tema y que en ella él presenta en sus argumentos las causas y consecuencias de los hechos en torno al conflicto armado. No obstante, la mayoría de los estudiantes, logran en el CF construir el conocimiento a partir de la tesis.

Teniendo en cuenta lo anterior, se evidencia que los estudiantes del nivel alto que tuvieron dificultades en el CI, se transforman en el CF. Los del nivel medio se transforman en menor medida que los del nivel alto ya que el número de transformaciones, es menor. Los del nivel bajo se transforman en mayor medida que los niveles anteriores porque el número de transformaciones es mayor.

Conforme a lo preliminar, en el siguiente apartado se expone el análisis en torno a la subcategoría de los argumentos.

4.4.2 Argumentos

El marco argumentativo se compone de un conjunto de razones y sustentos que permiten defender el punto de vista del autor, que le dan fuerza al discurso y movilizan conclusiones en el interlocutor (Dolz, 1995). Pérez (2002) plantea que, los argumentos se soportan en afirmaciones que se apoyan a partir de una teoría, ejemplos, razones, hechos, entre otros recursos persuasivos.

Respecto a la identificación de los argumentos, los estudiantes E1 y E3, tanto en el CI, como en el CF logran reconocer los argumentos y recursos persuasivos que utilizan los autores en los ensayos. La anterior situación se ilustra con las respuestas de E1 ante la pregunta: ¿cuáles argumentos utiliza el autor del ensayo para defender su punto de vista?

“El despertar, después de haber pasado por tantas guerras civiles y por otras tantas constituciones, después de haber tenido en el poder a un dictador y luego a un genocida , el pueblo finalmente está empezando a despertar, –no puedo decir que se encuentra en plena lucidez, porque aún hay partes que sigue dormidas- y un despertar siempre trae consigo el estado dormido-despierto, recordar, levantarse y luego avanzar, el pueblo está listo para caminar, correr o trotar, lo que sea necesario para lograr un verdadero “Estado social de derecho”” (E1 CI). Ahora bien, para la prueba final la estudiante manifiesta: *“El autor usa argumentos contruidos a base de la realidad de los colombianos, las necesidades que los azotan y los privilegios que desborda la clase alta”* (E1 CF).

En el anterior ejemplo, la estudiante, en el ensayo inicial reconoce dentro de su estructura, los argumentos sustentados en las razones que llevan implícitas causas y consecuencias, que el autor del ensayo ha utilizado para defender y persuadir sobre su punto de vista. Particularmente,

en el CI y en concordancia con Díaz (1986) “La sustentación de una tesis está conformada por una cadena de argumentos. Cada argumento a su vez está conformado por una serie de premisas que sustentan una conclusión o punto de vista.” (p. 63-64). Así, tal como lo plantea Weston (1994) la estudiante identifica la causa de algo para juzgar o comprender cómo ese hecho se correlaciona con otro hecho consecuente. Para el ensayo, se trata de una guerra que quebrantó la democracia con privilegios a la clase alta y que consecuentemente el pueblo después de haber pasado por tantos episodios de guerra está despertando.

Sin embargo, no es el mismo caso para la estudiante E2, ya que, si bien en el CI logra reconocer los argumentos y las estrategias persuasivas que utiliza el autor, en el CF se evidencian dificultades para dicha identificación. Lo anterior se refleja en las respuestas de la estudiante, quien responde a la misma pregunta así: “La realidad colombiana, expresando el dolor del pueblo y la ceguera del egoísmo en el gobierno” (E2 CI). Para este ejemplo, se evidencia la identificación de tres argumentos, uno de ellos relacionado con una realidad vivida, y el dolor del pueblo y la ceguera del egoísmo del gobierno que se constituyen en analogías a través de las cuales el autor refleja dicha realidad.

La misma estudiante en el CF expresa: “*Argumentos contruidos desde la realidad, con datos y sucesos que desembocaron a este problema*” (E2 CF). Para este ejemplo la estudiante reconoce la realidad y menciona los recursos persuasivos empleados (datos y hechos), pero no enuncia los argumentos que consolidan la fuerza de la temática en torno a la paz de Colombia como apoyos del autor en la consolidación del mensaje.

Por otro lado, el estudiante E4 tiene dificultad en el cuestionario inicial CI, así como en el cuestionario final CF para construir el conocimiento a partir de los argumentos que utiliza el

autor en el ensayo leído, tal y como lo evidencia la ausencia de respuesta en el CI y lo expresado frente a la pregunta en el CF: *“Utiliza argumentos que dan verdad a la realidad colombiana”*. (E4 CF). Como se nota el estudiante E4 no relaciona los argumentos que soportan la tesis del ensayo. Esta misma situación, también se presenta con el estudiante E5.

Lo expuesto anteriormente sobre los estudiantes E2, E4 y E5 puede tener su origen, probablemente, a que la actividad evaluativa final estuvo antecedida de las actividades de finalización del año escolar, lo que pudo haber influido en los niveles de atención de los estudiantes, así como en sus estados de ánimo. La observación permite establecer que esta situación se puede mejorar con la programación de la SD teniendo en cuenta el factor de fin de año escolar y las actividades pertinentes de los estudiantes de último grado, ya que culminan la educación básica y definen sus proyectos de vida, los cuales requieren de las fechas mencionadas para la suscripción de las actividades posteriores a la culminación de los estudios de secundaria.

Otro panorama se presenta para el estudiante E6, quien en el CI no da respuesta sobre los argumentos utilizados el autor del ensayo para defender su punto de vista, pero en la prueba final brinda la siguiente contestación: *“todo es por la pobreza, educación mala y la paz es para todos”* (E6 CF). El estudiante evidencia en el CF los fundamentos que dan fuerza a los argumentos abordados por el autor en la construcción del mensaje en torno a la temática de la paz en Colombia. Las razones que da están relacionadas con el reconocimiento de argumentos que se soportan en una causa como acción (pobreza) y la consecuencia como reacción (la mala educación), asunto que hace que el argumento tenga soporte y correlación al presentarse

(Dolz,1995). Esta situación se muestra también con los estudiantes E7, E8, y E9, tal como se observa en las siguientes respuestas:

“Que siempre nos mienten, creen que nosotros los campesinos no sabemos” (E7 CF).

“La paz es para todos, no para unos pocos” (E8 CF).

“Que siempre nos mienten y dicen que todo está bien por el cual solo ellos se benefician”
(E9 CF).

En concordancia con lo anterior, uno de los estudiantes del nivel alto presenta dificultades en el CF luego de construir en el CI el conocimiento en torno a la subcategoría de los argumentos, sin embargo, el nivel lo mantienen los otros dos estudiantes. Los del nivel medio, se transforman en menor medida que los estudiantes del nivel alto, ya que el número de transformaciones es menor. Los del nivel bajo muestran un mayor número de transformaciones en relación a los dos niveles anteriores.

En este apartado, se analiza la subcategoría de los argumentos para continuar en el siguiente tópico con la conclusión.

4.4.3 Conclusión

En el ensayo argumentativo, esta subcategoría, es el resultado de los argumentos y la tesis. Así, la conclusión se deriva de la postura del autor, enlazada con los argumentos que le sirven de soporte (Pérez, 2002).

Respecto a lo anterior, el CI y el CF evidencia que los estudiantes E1, E2 Y E3 construyen el conocimiento el torno a la conclusión que plantea el autor en el ensayo leído, la

cual se indaga con la pregunta ¿cuál es la conclusión del ensayo? Para ejemplificar los desempeños, a continuación, se presentan las respuestas de una de las estudiantes.

“Adolorido y lleno de heridas, el pueblo aprendió de ellas y, como reacción natural no quiere volver a sufrir, esta vez a comparación de antes ya sabe cuál es la causa de su dolor: Los líderes que no lideran con la voluntad de su gente, sino que sus acciones van de la mano con sus intereses egoístas. El pueblo en las urnas ya no quiere votar por el títere en manos ensangrentados del genocida, el pueblo va a votar por SÍ MISMOS, por su comida, por su trabajo, por su educación, por su vida, por ellos” (E1 CI). En el anterior fragmento, la estudiante reconoce la conclusión del ensayo a partir de la compilación de las situaciones que emergen de los argumentos expuestos en el ensayo que se derivan de la tesis que plantea el autor en el texto.

“La paz es una construcción que debe basarse en la unión de todos para todos, por eso si se apartan los unos a otros solo se genera más discordia colectiva” (E1 CF). Para este ejemplo, la estudiante en su respuesta relaciona la paz como una construcción colectiva, la cual se relaciona con la conclusión que plantea el autor.

Una situación particular se presenta con el estudiante E5, ya que en ninguna de las dos pruebas (CI y CF) logra identificar las conclusiones de los ensayos leídos. En este sentido, en el CI el estudiante no responde, y en el CF expone: *“En sí no hay paz, seguimos en la inmundicia, siguen los muertos”* (E5 CF). El estudiante E5 no plantea la conclusión en torno a la paz planteada por el autor en el ensayo leído.

Por otro lado, los estudiantes E4, E6, E7, E8 y E9 evidencian dificultades en el CI en torno a la conclusión planteada por el autor en el ensayo leído, así lo expresan: *“La conclusión*

es que hemos sido engañados por años y todavía no nos damos cuenta de lo que sucede y que ya estamos hartos sin saber por qué” (E4 CI). *“Protestar por sus derechos”* (E7 CI). *“En darnos un ejemplo a todo para tomar en cuenta y no estar al mando de nadie, sino que hacernos cargo de los vínculos”* (E9 CI). Las anteriores respuestas indican que los estudiantes no logran acercarse a la conclusión planteada por el autor en el texto.

Ahora bien, esta situación se transforma para el CF, después de haber ejecutado la SD. Lo anterior se nota en que los mismos estudiantes dan cuenta de la conclusión del ensayo en una idea construida de los argumentos citados en torno a la paz de Colombia (Pérez, 2002), tal como se refleja en las siguientes respuestas: *“La paz para todos los colombianos, si no hay paz habrá pobreza, mala educación, mal servicio de salud”* (E4 CF). *“Si no hay paz, mucha gente seguirá sin educación, con hambre y siempre habrá guerra”* (E7 CF). *“Se refiere a que sino hay paz siempre tener en cuenta que hay una vida en la pobreza”* (E9 CF).

Dentro de las actividades diseñadas en la SD para la identificación de la conclusión se observaron y analizaron las películas *el gran debate*, *en niño que domo el viento* y *los colores de la montaña*, así como los videos sobre la toma de las FARC a Mitú y el de Jaime Garzón. Además del análisis de una historieta de Mafalda y de una situación cotidiana de argumentación. Es de anotar que estas actividades se desarrollaron para lograr los objetivos trazados en torno a las otras categorías de estudio. De esta manera, se observa que la SD cumple un papel fundamental en el proceso de enseñanza, ya que a través de ella se busca un saber, un resultado a partir de la planificación (Guerra & Aristizábal, 2018).

A continuación, se presentan las respuestas del estudiante E9 en torno a una de las películas observadas: *El gran debate*.

Describa el episodio o escena en la cual los personajes argumenten sus puntos de vista *“Fue una escena de debate en la cual son blancos y negros y debaten sus estudios y sus universidades”* (E9 S1).

Partiendo de la problemática social planteada en la película, exprese su opinión y argúmentela *“En mi opinión es como egoísta por parte de los blancos y también racistas con los pobres negros que defendía su problemática”* (E9 S1).

De todos los puntos de vista planteados a lo largo de la película elija la que más le llamó la atención y explique sus razones. *“Lo que más me llamó la atención fue en la que el profesor llega a explicarles y ellos siempre tienen una respuesta, me llamó la atención ya que no tenían la razón, pero defendían su argumento”* (E9 S1).

¿Cuál cree usted qué es la necesidad de argumentar? *“Que es bueno defender lo que uno dice y eso conlleva a que gane su situación de debate”* (E9 S1).

¿Por qué es importante asumir posturas sobre la realidad social? *“Porque así uno está bien informado y no creemos lo que los demás nos digan, sino que ya sabemos porque ya estamos informados”* (E9 S1).

Los estudiantes comprenden la necesidad de argumentar, y de desarrollar las habilidades para defender sus opiniones en las discusiones de la vida privada, de familia, con compañeros, con los amigos y vecinos; en las lecturas de artículos de opinión de periódicos o noticias diarias; en los tribunales con debidos procesos y actuaciones de buena fe a través del cumplimiento de la ley.

A continuación, algunas de las respuestas obtenidas por uno de los estudiantes, en torno a la historieta de Mafalda:

¿Qué es argumentar? *“argumentar es lograr analizar ciertas situaciones y adquirir una postura cerca de ella. Poder dar a conocer nuestros ideales a los demás”* (E2 S1).

¿Para qué se argumenta? “*argumentar es una necesidad humana, desde la argumentación se logra el desarrollo del pensamiento para adquirir mayor autonomía e ideales propios. Argumentar también te desarrolla como persona*” (E2 S1).

¿Cuándo se argumenta? “*la argumentación es algo que se hace siempre, en diferentes niveles de dificultad, desde argumentar porque el pan tostado es mejor que el integral hasta la eutanasia como derecho humano*” (E2 S1).

Se evidencia que la SD está diseñada para fortalecer las competencias de los estudiantes y facilitar el aprendizaje a través de una estructura de interacciones intencionadas (Guerra y Arisizábal, 2018). Actividades organizadas para alcanzar algún aprendizaje en el proceso del lenguaje, en este caso de lectura crítica de ensayos argumentativos distribuidos en una serie de acciones estructuradas secuencialmente con un propósito educativo que se marca desde el inicio hasta el final de la SD (Garzón y Arbeláez, 2018).

En síntesis, los estudiantes de alto nivel se mantienen en la construcción del conocimiento a partir de la subcategoría conclusión. Los del nivel medio, se transforman en menor medida en comparación con los del nivel bajo ya que tienen menor número de transformaciones.

En suma, en la categoría de estructura del ensayo, se evidencia la transformación en mayor medida de la subcategoría del nivel bajo, ya que tuvo mayor número de transformaciones en comparación con los otros dos niveles.

En los párrafos anteriores se analiza la categoría de la estructura del ensayo junto con sus subcategorías: tesis, argumentos y conclusión. Así damos paso al siguiente capítulo, las conclusiones del trabajo realizado.

7. 5. Conclusiones

En este apartado se presentan las conclusiones en relación con el proyecto de investigación, cuyo objeto es interpretar las transformaciones en la comprensión lectora de ensayos argumentativos en estudiantes del grado once de la Institución Educativa San José del municipio de Oporapa.

Respecto a ello, se concluye que una SD de enfoque sociocultural permite transformar positivamente la lectura crítica de ensayos argumentativos desde las líneas, entre líneas, tras las líneas y estructura del ensayo, observándose mayores avances en la categoría entre líneas, y persistencia en cuanto a dificultades en la categoría tras las líneas.

Sobre la categoría las líneas y sus tres subcategorías: detectar posicionamientos, analizar la jerarquía informativa y haz un listado de voces; se puede establecer que antes de aplicar la SD los estudiantes no comprendían el significado literal de algunas palabras, no detectaban posicionamientos del autor a través de las palabras claves que hacen parte de la comprensión del primer significado del ensayo leído. Esta situación se transforma después de aplicar la SD, dado que los estudiantes identifican el significado literal de las palabras y expresiones que el autor utiliza como referente dentro de la temática.

Además, logran una representación sobre el significado literal de las palabras claves que engloban el tema abordado en el ensayo argumentativo, el cual, para el caso, hace referencia al conflicto armado en Colombia. De esta manera, los estudiantes encuentran relación entre las palabras claves, juicios y posicionamiento del autor en la construcción de las ideas a partir de las líneas del texto. A través de la SD logran comprender y analizar la jerarquía informativa, que

se presentan en el ensayo a partir de datos, fechas, nombres, datos con detalles que establecen una relación con las causas y consecuencias del origen de la guerra en Colombia.

En lo referente a la subcategoría haz un listado de voces, los estudiantes antes de la aplicación de la SD presentaban dificultades para comprender la voz de otros dentro del ensayo citados por el autor. Esta situación se transforma a partir de la SD, logrando

identificar las marcas textuales en el ensayo. En relación con la categoría de entre líneas, antes de la implementación de la SD, la mayoría de los estudiantes tenían dificultad para comprender las ironías, el doble sentido de las palabras a partir de las siguientes subcategorías: dibuja el mapa sociocultural, verificar la solidez y la fuerza del discurso y hallar las palabreas disfrazadas.

Después de aplicar la SD, se puede concluir que los estudiantes se transforman positivamente en la posibilidad de inferir y descubrir los dobles sentidos que se encuentran de manera implícita en el ensayo argumentativo. Esto debido a que identifican las situaciones de la radiografía nacional, es decir, el mapa sociocultural en torno al conflicto armado que se ha gestado en Colombia, y desde allí inferir el resultado de las consecuencias de las situaciones que enmarcan la historia del país. En cuanto a la subcategoría de verificar la solidez y la fuerza del discurso, los estudiantes se transforman positivamente, ya que logran identificar y comprender las razones que le dan fuerza al discurso y los fundamentos que le dan solidez a los argumentos lógicos que presenta el autor del ensayo para convencer sobre su punto de vista de la historia nacional emanado del conflicto armado en Colombia.

Con respecto a la categoría tras las líneas, y sus subcategorías: descubre lo oculto y rastrear la subjetividad del autor. La mayoría de los estudiantes antes de aplicar el CI presentan

dificultad para comprender el ensayo leído más allá de las líneas, esto debido a que desconocían la ideología del autor que se esconde tras el texto, las cuales son las intenciones y movimientos sociales que pretende.

Ahora bien, después de la implementación de la SD, los hallazgos indican que los estudiantes reconocen la ideología y descubren los mensajes ocultos, el propósito y caparazón que ocultan la intención del autor. Además, lo identifican como una autoridad, no solo en la escritura de ensayos, sino frente al tema del conflicto armado en Colombia. De igual manera, los estudiantes, a partir de la construcción de significados plasmados en el ensayo, hacen una breve descripción del ensayista, logran rastrear la subjetividad que lo identifica y lo relacionan con la defensa de las luchas del pueblo y la igualdad social.

Estas transformaciones positivas les permiten a los estudiantes, además, comprender el propósito del autor, y descifrar los mensajes ocultos que existen dentro del ensayo. Así, logran la construcción de un significado crítico, con énfasis en una intención particular que subyace a la subjetividad el carácter y el punto de vista a partir de un perfil político e ideológico del autor. Pese a las transformaciones positivas de gran parte de los estudiantes, se establece que persisten dificultades en comprender la subjetividad del autor, para algunos de los estudiantes.

Respecto a lo antes expuesto, los hallazgos indican que estas condiciones se transforman positivamente durante el proceso de intervención pedagógica. Ello debido a que los estudiantes reconocen la tesis en la estructura del texto, identificando el punto de vista del autor, así como los argumentos que él emplea para defender su punto de vista. Lo anterior, a partir de las razones, los hechos, las evidencias, entre otros recursos persuasivos utilizados por el autor en torno a la desigualdad social como motor de la guerra en Colombia. Los estudiantes reconocen

la conclusión del ensayo en la compilación de las situaciones que emergen de los argumentos expuestos en el ensayo, los cuales se derivan de la tesis que plantea el autor en el texto. De esta manera, los estudiantes logran sintetizar los puntos de conexión entre la tesis que plantea el autor y los argumentos que la defienden.

En cuanto a las dificultades que persisten, en todas las categorías objeto de análisis, en la lectura crítica de los estudiantes, estas tal vez tengan su explicación en las condiciones de aplicación de la prueba final, o posiblemente por la intensidad temática en el tramo final de la SD en torno al conflicto armado, causas y consecuencias de la guerra en Colombia.

De otra parte, es evidente que varios de los estudiantes presentan una prueba inicial con un buen desempeño, lo que se refleja en respuestas, antes y durante la SD, en la cuales realizan una lectura crítica de la realidad plasmada en los ensayos. Es posible que, la toma de posiciones críticas y la argumentación frente a un tema, para estos estudiantes no fuera desconocida, pues vienen de un proceso en el cual el docente (investigador) ha promovido el desarrollo del pensamiento crítico durante su educación básica y media, articulado al programa de preicfes impulsado por el señor rector Jesús María Campo Ibagón (Q.E.P.D) y la asociación de padres de familia, la transversalización de la práctica de la lectura en todas las áreas del conocimiento dentro de la institución educativa, el plan de lectura crítica en el proyecto de servicio social; asuntos que los ha dotado de insumos y saberes previos para comprender críticamente la realidad del conflicto armado colombiano.

A partir de los hallazgos, se concluye que una SD de enfoque sociocultural, planeada sistemáticamente y con un propósito claro, se constituye en una estrategia potente para la transformación en la comprensión de la lectura de ensayos argumentativos. Esto porque parte de

situaciones reales del contexto de los estudiantes, articulando actividades secuenciales que fomenten la lectura crítica de los estudiantes.

Además, les brinda opciones y oportunidades diferentes que los libera de las actividades cotidianas del aula de clase, lo cual se relaciona con otras alternativas de aprendizaje, con dinámicas al aire libre y con espacios de cineclub que fortalezcan la apropiación de los contenidos y facilitan la comprensión del entorno que han vivido; Es así, como los caminos de la argumentación, trillados por la tarea integradora, la cual le permite a los estudiantes a partir de la lectura crítica y la comprensión de ensayos argumentativos, asumir una posición crítica frente a la realidad y fortalecer el valor de la palabra en la toma de posturas, decisiones y juicios.

La SD es de gran impacto para los estudiantes ya que logran relacionar las problemáticas de su contexto con la ausencia de garantías para el desarrollo de su entorno cultural emanado de las situaciones que vive el país en relación a la guerra. A partir de la SD los estudiantes comprenden los mensajes emitidos por los medios masivos de comunicación y las intenciones que hay tras las líneas. El impacto de la SD se refleja en las respuestas de algunos de los estudiantes, que de manera subjetiva dan razón de la realidad colombiana pero no es lo se plantea en los ensayos leídos. Un ejemplo de ello es, la identificación de la temática dentro del ensayo, pero no hacen la relación del planteamiento de la idea principal del autor con las consecuencias para comprender la tesis del ensayo. Esto es de gran relevancia, ya que denota que la SD en sus sesiones diferentes a las de lectura de ensayos, aportan a la comprensión de la realidad, de esta manera el cine, la fotografía, la historieta y la música, logran intervenir en la construcción de una interpretación, del saber y comprender la realidad de su contexto.

No se puede dejar de tener una responsabilidad ética y humana como sujeto histórico y pedagógico, en la construcción de memoria y de una sociedad democrática para el fomento del hombre nuevo, de seres humanos con capacidad de lectura crítica de ensayos argumentativos para el fortalecimiento de la disciplina, del lenguaje y de la escuela, pero más aun para la comprensión del diario vivir de los colombianos hacia una paz total.

En este capítulo se hace relación a las conclusiones, para dar paso en el siguiente a las recomendaciones.

6. Recomendaciones

El desarrollo de este proyecto de lectura crítica deja reflexiones que proponen algunas recomendaciones a tener en cuenta en la aplicación de secuencias didácticas para la comprensión lectora desde un enfoque sociocultural.

En concordancia con lo anterior, se hace una invitación a los profesores a transformar la enseñanza de la lectura desde métodos pasivos y mecánicos, a la lectura crítica de la realidad y el contexto que viven los estudiantes. Ello para proponer transformaciones sociales y caminos de paz total, a partir del desarrollo del pensamiento crítico.

Se recomienda, además, a los docentes que trabajan proyectos de investigación o de intervención sobre lectura crítica, realizar actividades que permitan transportar al estudiante a otros mundos posibles, desde donde puedan crear a través de la imaginación propuestas para la solución de los conflictos en su contexto, no solo desde el tema central objeto de estudio. Ello

debido a que la programación exclusiva de actividades pedagógicas en torno al tema del conflicto armado puede desencadenar estrés, desmotivación, o falta de atención en el estudiante.

Para mejorar lo anteriormente expuesto se recomienda la programación de estrategias y actividades con temáticas de interés para los estudiantes y así lograr su atención y voluntad en el desarrollo de la secuencia didáctica.

Es pertinente que las instituciones educativas del país planteen proyectos que contemplen otras actividades en torno a la lectura. Particularmente, sobre la importancia de leer la realidad y la inclusión de temas controvertidos, como el conflicto armado, no solo desde el área de lenguaje sino engranando en una transversalidad las ciencias sociales, las ciencias naturales y exactas, la ética y valores, de tal forma que el estudiante ponga en práctica lo que aprende en el entorno escolar y asuma posturas críticas frente a la realidad de vive y la construcción de una sociedad justa y con un futuro menos incierto.

Finalmente, se recomienda que las secretarías de educación generen proyectos y planes de formación docente sobre lectura crítica y el trabajo a través de secuencias didácticas para la comprensión lectora. Sobre la argumentación, es necesario emprender proyectos de lectura crítica y argumentativa desde las tempranas edades escolares, para que los escolares se familiaricen en los grados de primaria. Propuesta con actividades que ejerciten el desarrollo de la argumentación, habilidad fundamental para la toma de posturas en el ejercicio de la ciudadanía, la interacción social, la participación política y la transformación de la sociedad. Así como la garantía de los derechos humanos y la democracia en el ejercicio del tejido comunicativo de interpretar, opinar y argumentar.

En relación con lo anteriormente expuesto, se recomienda a futuras investigaciones en torno a la lectura crítica, aplicar dentro de la SD actividades que retroalimenten lo aprendido a partir de dinámicas acompañadas del juego y en espacios al aire libre. En conexión con el precedente, es necesario después de cada sesión, realizar actividades de refuerzo para nivelar a los estudiantes que no logren construir el conocimiento, objeto de dicha sesión.

8. Referencias Bibliográficas

- Abril, M. P. (2002). Leer y escribir en la escuela. Icfes.
- Abril, M. P. (2010). Leer literatura en las aulas de educación media: más allá del placer. . IDEP.
- al, M. A. (s.f.). Narrar, exponer y argumentar:.
- Álvarez, M. (2001). Metodología de la investigación educativa. Revista mexicana de investigación educativa, 10(25), 593-596. Obtenido de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662005000200593
- Bernal, E., Molina, C., & Ospina, A. (2014). De lo anunciado a lo enunciado: Propuesta didáctica para una lectura crítica de anuncios publicitarios con jóvenes, en el marco del estereotipo corporal femenino. Universidad de la Salle. Obtenido de https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/462/
- Bizquera, R. (2004). Metodología de la investigación educativa. La Muralla.
- Bruner, J. (2010). El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje. Paidós.
- Caicedo-Reyes, S., & Silva-Arias, S. (2020). Relación entre las características socioeconómicas y el logro académico de los estudiantes en la primera infancia en Colombia. Plutos, 10. Obtenido de <https://doi.org/10.21158/23227230.v10.n0.2020.2945>
- Calderón, E., & González-Citelly., D. (2018). Relación de los factores socioeconómicos con el rendimiento académico de los estudiantes de educación media para Colombia en el segundo semestre del 2017: un enfoque geo-económico. Universidad de la Salle.

- Camps, A. (1996). Proyectos de lengua: entre la teoría y la práctica. *Culture and Education, Cultura y Educación*,(2), págs. 43-58. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=188338>
- Camps, A. (2010). La didáctica de la lengua (las lenguas) y la literatura. *Dialnet*(55), 71-80. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3259605>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 18(57), 355-381. Obtenido de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:KuLrgZrvaEcJ:https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=co>
- Carlino, P. (2013). Enseñar a escribir y leer y enseñar. XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura. IV Foro, 1-39. Obtenido de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/68>
- Carmona, B. E. (2017). Secuencias didácticas como estrategia de aprendizaje colectivo. ICESI. Obtenido de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:W9yghVPo4dEJ:funes.uniandes.edu.co/10596/1/Carmona2017Secuencias.pdf&cd=2&hl=es-419&ct=clnk&gl=co>
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural . *Educare*, 5(13), 41-44. Obtenido de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Z4egz4xVaqcJ:https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=co>
- Cassany. (2017). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista De Investigación E Innovación Educativa*(32). Obtenido de <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275>
- Cassany, D. (1996). *Reparar la escritura*. Graó.
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y literatura*, 20-21(36-37), 11-33. Obtenido de <https://biblat.unam.mx/es/revista/linguistica-y-literatura/articulo/los-enfoques-comunicativos-elogio-y-critica>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Anagrama S.A.
- Cassany, D., & Castellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/274669263_Aproximacion_a_la_literacidad_critica

- Cortés, D. (2017). El estudio de caso como alternativa metodológica en la investigación en educación física, deporte y actividad física. 35, 422-427. doi: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.60168>
- Díaz, Á. (1986). La argumentación escrita. Universidad de Antioquia.
- Dolz, J. (1994). La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación. *Comunicacion, lenguaje y educacion*, 6(3), 17-27. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941326>
- Dolz, J., & Pasquier, A. (1996). *Argumentar para convencer*. Gedisa.
- Dolz, J., & Camps, A. (1995). Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *comunicacion lenguaje y educacion*(26), 5-8. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/219743>
- Freire, P. (1987). *Aprendiendo de la historia misma*. Paz e terra.
- Freire, P. (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- García, J. D., & Skrita. (2018). Predicting Academic Performance Based on Students' Psychology, Society, & Education,(11), 299-311. Obtenido de <https://doi.org/10.25115/psy.v11i3.2056>
- Garzón, M., & Gutiérrez, K. (2018). Secuencias didácticas para la producción y comprensión de textos, a través de prácticas discursivas, orales y escritas. En *Narrar, exponer y argumentar : secuencias didácticas para la comprensión y producción* (págs. 63-79). UTP.
- Garzón, M., & Gutiérrez, K. (2018). Secuencias didácticas para la producción y comprensión de textos, a través de prácticas discursivas, orales y escritas. En *Narrar, exponer y argumentar: secuencias didácticas para la comprensión y producción de textos* (págs. 63-79). UTP.
- Garzón, M., & Gutiérrez, K. (2018). Secuencias didácticas para la producción y comprensión de textos, a través de prácticas discursivas, orales y escritas. En M. A. al, *Narrar, exponer y argumentar: Secuencias didácticas para la comprensión y producción de textos* (págs. 63-76). UTP.
- Garzón-Osorio, M., & Arbeláez-Gómez, M. (2018). El deporte opina: producción colaborativa de textos argumentativos, con estudiantes universitarios. En A. e. al., *Narrar, exponer y argumentar* (págs. 195-214). Editorial UTP. Pereira.
- Giroux, H. (2003). *Cine y entretenimiento*. Paidós.

- Grimson, A. (2008). Diversidad y cultura. Reificación y situacionalidad. *Tabula Rasa*(8), 45-67. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600803>
- Guerra, D., & Aristizábal, D. (2018). El lenguaje en la educación. En *Narrar, exponer y argumentar: Secuencias didácticas para la comprensión y producción de textos* (págs. 21-33). UTP.
- J, C. (2018). Las literacidades críticas de la era digital. Formar docentes críticos y transformadores. *AUPDCS*, 431-438. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/332291627_Las_literacidades_criticas_de_la_era_digital_Formar_docentes_criticos_y_transformadores
- J, D. (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. *Comunicacion, lenguaje y educacion*, 65-77.
- Jaramillo, L. (2019). El arte de argumentar empodera la generación de la nueva ciudadanía. *Ciencias sociales y educación*, 8(15), 151-176. Obtenido de https://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/article/view/3098
- Jolibert, J., & Gloton, R. (2003). *El poder de leer*. Gedisa S.A.
- Lerner, D. (1996). ¿Es posible leer en la escuela? *Lectura y vida*. Obtenido de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:hiO2qLuyJtIJ:www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n1/17_01_Lerner.pdf&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=co
- Lerner, D. (2002). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Lomas, C. (2002). Imitar, plagiar, crear. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*,(30), 5-7. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=232517>
- Lomas, C. (2003). Leer para entender y transformar el mundo. *Enunciación*, 8(1), 57-67. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4782191>
- López, Y. (2013). *Leer para comprender, escribir para transformar*. Serie río de letras.
- Madero, I. P. (2011). *El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria*.
- Martínez, Z. (2012). Estrategias para la comprensión y producción de textos argumentativos. *Sofía*(8). Obtenido de Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413740749011>
- Montessori, M. T. (1986). *La mente absorbente del niño*. Diana.

- Morella. (2012). Lectura crítica de medios: una propuesta metodológica. *Comunicar*, 20(39), 101-108. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15823945011>
- Narváez, D. M., & Aristizábal, D. (2018). *Narrar, exponer y argumentar: secuencias didácticas para la comprensión*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Olaya, Y. (2021). Lectura crítica sobre el conflicto armado en Colombia a través de textos dramáticos, en los aprendices del programa técnico en artes escénicas del SENA Regional Risaralda Lectura crítica sobre el conflicto armado en Colombia a través de textos dramáticos., Universidad Tecnológica de Pereira.
- Ospina, P., Alonso, R., & Sánchez, P. (2014). *Aulas prensa. Hacia una lectura crítica de artículos de opinión en la educación media*. Universidad de La Salle.
- Ospina, W. (2016). *De la Habana a la paz*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1966). *Tratado de la argumentación: la nueva retórica*. Gredos.
- Pérez, M. (2002). *Lectura comprensiva temprana: para que leamos desde la infancia, mucho más y mejor*. río de letras.
- Pérez, M. (2004). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, un reto para la escuela, una condición de la política. *Lenguaje* (32), 71-88. Obtenido de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:LwXN2Cvou3IJ:https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/997-leer-escribir-participar-un-reto-para-la-escuela-una-condicion-de-la-politicapdf-ZIWI2-articulo.pdf&cd=>
- Pérez, M. (2013). *Leer para comprender, escribir para transformar*. Serie río de letras.
- Rodríguez, J., & Maldonado, J. (2016). *Estudio del lenguaje desde la perspectiva*. Obtenido de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:RqddqMP2j0AJ:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6186167.pdf&cd=2&hl=es-419&ct=clnk&gl=co>
- Rondón, G. M. (2014). *La lectura crítica : propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación*. Kimpres.
- Sánchez, E., & María Zamora. (2017). "La pulla" una secuencia didáctica de enfoque socio-cultural, para la comprensión de textos argumentativos. UTP. Obtenido de <https://repositorio.utp.edu.co/items/9f7db6d4-87c8-4014-bf36-44d0295653ee>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.

Stake, R. E. (1999). Investigación con estudio de casos. Morata.

Suaza, Y. (2017). El artículo de opinión para formar lectores críticos en grado octavo. Obtenido de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:llwsEyjQkaoJ:https://core.ac.uk/download/pdf/92123281.pdf&cd=13&hl=es-419&ct=clnk&gl=co>

Tolchinsky, L. (2008). Usar la lengua en la escuela. Iberoamericana de educación(46), 37-54. Obtenido de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:vqkwN5EPd8IJ:https://rioei.org/historico/documentos/rie46a02.pdf&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=co>

Torres, C. (1965). Mensaje a la oligarquía. Frente unido, 1(9). Obtenido de <https://www.marxists.org/espanol/camilo/oligarquia.htm>

Vygotsky. (1995). Pensamiento y lenguaje. Fausto .

Walker, R. (1983). La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. Narcea.

Weston, A. (1994). Las Claves de la Argumentación . Ariel.

Weston, A. (1996). El arte de argumentar. Gradiva.

Weston, A. (2000). El pensamiento atento. Proteus.

Anexos

Anexo A. Consentimiento informado

En este 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 “Secuencia didáctica de enfoque sociocultural para la lectura crítica de ensayos argumentativos en estudiantes de grado once de la institución educativa San José”. 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: Interpretar las transformaciones en la comprensión lectora de ensayos argumentativos en estudiantes del grado once de la Institución Educativa San José del municipio de Oporapa, durante una propuesta didáctica de enfoque sociocultural.

Justificación de la Investigación: En este camino trazado que se propone en la enseñanza de la lectura crítica de ensayos argumentativos desde un enfoque sociocultural se hace necesario y pertinente esa investigación de caso exclusivo para la comprensión del contexto vivido en torno al conflicto armado dentro del municipio de Oporapa. Es un proyecto que nace de la necesidad que existe en torno a la lectura crítica y su práctica académica dentro de la práctica social en la construcción de democracia.

Procedimientos: Para la recolección de información el investigador utilizara las técnicas de la observación (se hace necesario filmar la intervención pedagógica), el cuestionario y el grupo focal

Beneficios: La información obtenida permitirá comprender las transformaciones en la lectura crítica de los estudiantes

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 al investigador del proyecto Javier Mayorga Díaz. 3102930927

Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en participar en la investigación. Se firma en el municipio de Oporapa a los _____ días, del mes _____ del año 2015.

Nombre del informante

Cédula:

Firma del informante

Cédula:

Nombre del testigo

Cédula:

Firma del testigo

Anexo B. Cuestionario Inicial. Cuestionario para la comprensión lectora

Datos de identificación

Nombre del estudiante:

Edad:

Género: Femenino____ Masculino____ Transgénero: ____

Lugar de procedencia: Zona Urbana____ Zona Rural____

Dirección: _____ Teléfono: _____ correo electrónico: _____

Ensayo

Mensaje a la oligarquía

Camilo Torres Restrepo

Dirigir un mensaje a los que no quieren ni pueden oír es un deber penoso. Sin embargo, es un deber, y un deber histórico, en el momento que la oligarquía colombiana quiere llegar a hacer culminar su iniquidad en contra de la patria y en contra de los colombianos.

Durante más de 150 años la casta económica, las pocas familias que tienen casi toda la riqueza colombiana, ha usurpado el poder político en su propio provecho. Ha usado todas las artimañas y trampas para conservar ese poder engañando al pueblo.

Inventaron la división entre liberales y conservadores. Esta división, que no comprendía el pueblo, sirvió para sembrar el odio entre los mismos elementos de la clase popular. Esos odios ancestrales transmitidos de padres a hijos han servido únicamente a la oligarquía. Mientras los pobres pelean, los ricos gobiernan en su propio provecho. El pueblo no entendía la política de los ricos, pero toda la rabia que sentía por no poder comer ni poder estudiar, por sentirse enfermo, sin casa, sin tierra y sin trabajo, todo ese rencor lo descargaban los liberales pobres contra los conservadores pobres y los conservadores pobres contra los liberales pobres. Los oligarcas, los culpables de la mala situación de los pobres, miraban felices los toros desde la barrera, ganando dinero y dirigiendo el país. Lo único que dividía a los oligarcas liberales de los oligarcas conservadores era el problema de la repartición del presupuesto y de los puestos públicos. El presupuesto

nacional, las rentas públicas, no alcanzaban para dejar satisfechos a los oligarcas conservadores y liberales reunidos. Por eso peleaban para llegar al poder; para saldar las cuentas electorales dándole puestos públicos a los gamonales adictos y repartirse el presupuesto excluyendo totalmente a los del otro bando político.

Cuarenta años los liberales no tuvieron puestos y después les sucedió otro tanto a los conservadores durante 16 años. Las diferencias políticas y religiosas ya habían cesado. Ya no se peleaba entre los oligarcas sino por la plata del gobierno y por los puestos públicos. Mientras tanto, el pueblo se daba cuenta de que su lucha por el partido liberal o por el partido conservador lo hundía cada vez más en la miseria. Los ricos no se daban cuenta de que el pueblo estaba harto de ellos. Cuando apareció Jorge Eliécer Gaitán enarbolando la bandera de la restauración moral de la República, lo hizo tanto en contra de la oligarquía liberal como de la conservadora. Por eso las dos oligarquías fueron antigaitanistas. La oligarquía liberal se volvió gaitanista después que la oligarquía conservadora mató a Gaitán en las calles de Bogotá.

Ya iniciada en el camino de la violencia para conservar el poder, la oligarquía no parará en el uso de esa violencia. Puso a los campesinos liberales a que se mataran con los conservadores. Cuando la agresividad, el odio y el rencor de los pobres se desbordaron en una lucha entre los necesitados de Colombia, la oligarquía se asustó y propició el golpe militar. El gobierno militar tampoco sirvió en forma suficientemente eficaz a los intereses de la oligarquía. Entonces el jefe de la oligarquía liberal, doctor Alberto Lleras Camargo, y el jefe de la oligarquía conservadora, doctor Laureano Gómez, se reunieron para hacer un examen de conciencia y se dijeron: "Por estar peleando por el reparto del presupuesto y del botín burocrático, casi perdemos el poder para la oligarquía. Dejémosnos de pelear por eso haciendo un contrato, dividiéndonos el país como quien se divide una hacienda, por mitad, entre las dos oligarquías. La paridad y la alternación nos permiten un reparto equitativo y así podemos formar un partido nuevo, el partido de la oligarquía." Así nació el Frente Nacional como el primer partido de clase, como el partido de la oligarquía colombiana.

El pueblo vuelve a ser engañado y concurre a las elecciones a votar el plebiscito, a votar por Alberto Lleras, por el Frente Nacional. El resultado, naturalmente, fue peor: ahora era la oligarquía unida la que gobernaba en contra del pueblo. Por eso todo lo que esperaban los colombianos salió al contrario. El Frente Nacional ofreció paz y los campesinos siguen siendo asesinados; se realizaron matanzas obreras de los azucareros y de Santa Bárbara, se invadieron las universidades y se aumentó el presupuesto de guerra.

El Frente Nacional dijo que remediaría la situación financiera, y duplicó la deuda externa produciendo tres devaluaciones (hasta ahora) y con ellas la miseria del pueblo colombiano por varias generaciones. El Frente Nacional dijo que haría la reforma agraria, y no hizo sino dictar una ley que garantiza los intereses de los ricos en contra de los derechos de los pobres.

Le impuso al país un candidato inepto para la presidencia de la República. El Frente Nacional logró la mayor abstención electoral de nuestra historia y ahora, ante su fracaso total, ¿qué está haciendo la oligarquía?

Vuelve a recurrir a la violencia. Declara el estado de sitio. Legisla por decreto. Vende el país a los Estados Unidos. Se reúne en un lujoso hotel y decide sobre el próximo presidente. Desde los salones resuelven sobre el país entero. Están completamente ciegos.

Como último grito de alarma quiero decirles:

Señores oligarcas, el Pueblo ya no les cree nada a ustedes. El Pueblo no quiere votar por ustedes. El Pueblo está harto y desesperado. El Pueblo no quiere ir a las elecciones que ustedes organicen. El Pueblo no quiere a Carlos ni Alberto Lleras ni a ninguno de ustedes. El Pueblo está sufriendo y resuelto a todo. El Pueblo sabe que ustedes también están resueltos a todo. Por eso les pido que sean realistas y que si quieren engañar al Pueblo con nuevas componendas políticas, no vayan a creer que el Pueblo les va a tener fe. Ustedes saben que la lucha irá hasta las últimas consecuencias. La experiencia ha sido tan amarga que el Pueblo ya está decidido a echar el todo por el todo. Desgraciadamente los oligarcas aislados, ciegos y orgullosos parecen no querer darse cuenta de que la revolución de las masas populares colombianas no parará ahora sino hasta lograr la conquista del poder para el Pueblo.

Primera edición: Periódico *Frente Unido*, año 1, número extraordinario, 9 de diciembre de 1965, Colombia.

Cuestionario inicial

1. El autor para referirse a la temática de la desigualdad social como causa de la guerra en Colombia utiliza algunas palabras o conceptos específicos. ¿A qué se refiere el autor del texto con los siguientes?
 - Clase popular:
 - Frente nacional:
 - Conciencia de clase:
 - La lucha irá hasta las últimas consecuencias:
2. ¿Mencione 3 palabras o expresiones que utiliza el autor en texto, para referirse a las dificultades de los colombianos en el diario vivir? ¿Cómo las entiende el autor?
3. ¿Dentro del discurso, cuáles serían los datos, fechas, nombres y sucesos más destacados del tema abordado por Camilo Torres?
4. Identificar las voces que hay en el texto ¿Quiénes hablan y que dicen?
5. ¿Cuáles son las situaciones de la historia de Colombia que son narradas por el autor?
6. ¿Qué argumentos utiliza el ensayista para convencer sobre su punto de vista? Plantee algunos ejemplos tomados del ensayo
7. A qué se refiere Camilo con la expresión: “Vende el país a los Estados Unidos”
8. Mencione quienes se oponen al punto de vista del ensayista y por qué lo hacen
9. En el último párrafo del texto, ¿qué nos dice el ensayista que no está de manera explícita? ¿Cuál es el doble sentido en el mensaje del autor?
10. ¿Cómo se presenta el autor del texto a sí mismo? Describa al autor de la manera cómo usted lo imagina a partir del ensayo
11. ¿Cuál es el punto de vista del autor en el ensayo para convencer a sus destinatarios?
12. ¿Cuál es la conclusión del ensayo?
13. ¿Cuál considera usted que es el propósito del autor del ensayo?

Anexo C. Cuestionario Final. Cuestionario para la comprensión lectora

Datos de identificación

Nombre del estudiante:

Edad:

Género: Femenino____ Masculino____ Transgénero: ____

Lugar de procedencia: Zona Urbana____ Zona Rural____

Dirección: _____ Teléfono: _____ correo electrónico: _____

Ensayo El deber de la esperanza

William Ospina

Como si fuera poco una guerra de cincuenta años, ahora los colombianos tenemos que echarnos al hombro la inútil pelea entre Santos y Uribe.

Como si no estuviéramos cansados de discordias, y esperando que el proceso de La Habana dé comienzo a la verdadera construcción de la convivencia y a la normalidad de la vida, tenemos que soportar que una campaña electoral que debería estar proponiendo soluciones para diez mil problemas se eternice en gritos y descalificaciones, insultos y acusaciones, donde cada quien trata de demostrar que el otro es el demonio.

Esto no sería tan extraño si no fuera porque los que así se descalifican y se desenmascaran, todo lo hicieron juntos. Sorprende que cada uno pretenda hacernos olvidar su vieja alianza, pero es costumbre que los políticos olviden su pasado, que después de hacer las cosas salgan a criticarlas, y quieran demostrarnos que sus viejos aliados, sólo porque les dieron a ellos la espalda, son ahora enemigos de la humanidad.

Es costumbre que en la tarea de hacerse elegir de cualquier forma recurran a toda retórica, traten de provocar la amnesia colectiva, para aparecer de repente como los grandes innovadores que al fin tienen la clave de las soluciones.

Lo que debería asombrarnos es que la gente no se haya cansado de esa retórica, que ni siquiera inventa tonos nuevos sino que vuelve con la gastada fórmula. Así se descalificaban federalistas y centralistas, aunque al menos tenían ideas opuestas; así se descalificaban liberales y conservadores, y pasaron de descalificarse a degollarse, abusando de un pueblo al que la religión había acostumbrado a creer que todo el que no piensa como uno es un demonio.

Ya deberíamos haber aprendido la amarga lección de que cuando ellos son amigos todos perdemos, y cuando se vuelven enemigos, a nosotros nos toca cargar con la discordia, y al final todavía perdemos más.

Allá afuera está el mundo lleno de desafíos, los jóvenes viajan por el continente y dialogan con sus amigos de todo el planeta; se hacen carreteras y puertos, se construyen industrias, se toman decisiones originales, se enfrenta la pobreza, se redistribuye el ingreso, que en Latinoamérica ha crecido; pero en Colombia, en cambio, como en ninguna otra parte, se concentran y agravan la inequidad y la injusticia. Nuestros políticos siguen hablando en el lenguaje del odio y de la discordia, no proponen rumbos nuevos ni altas tareas de civilización.

Aún estamos esperando que alguien tenga un proyecto de país moderno que proponernos, pero lo único que escuchamos es quién es malo y quién es peor, quién me traicionó, quién es más perverso y más malvado. Pero no, no son malvados, ni perversos, ni traidores, o al menos no es eso lo peor que son; en realidad son ambiciosos: los proyectos que tienen favorecen a pocos. Lástima que por pelear no aciertan a esgrimir un argumento generoso, una propuesta grande, algo que saque de verdad a la gente de la miseria, de la exclusión, de la violencia, de la abominable estratificación que impide toda solidaridad, del conformismo que nos deja en el último lugar en las pruebas de inteligencia, pero también en el último lugar en las pruebas de convivencia, que son las se hacen cada día en las calles riesgosas y en los barrios humildes.

En esa lógica de pequeñeces, hasta la paz se vuelve un instrumento más para atornillarse en el poder, sin que podamos estar seguros de que esa paz podrá aclimatarse, porque todo se esconde en fórmulas secretas y recurriendo más al miedo que a la esperanza.

Por un futuro sin odios, alguien debería contener esos extremos y salvarnos de esa disyuntiva. Alguien debería decirnos qué hacer con unos Tratados de Libre Comercio que acabaron con nuestra economía: alguien debería decirnos si son compatibles con la reactivación de la industria y con la urgente reinención de la agricultura, y cómo podemos avanzar en una decisiva integración continental. Alguien debería decirnos cómo, después de los acuerdos, construiremos la convivencia, la fraternidad y el afecto, en una sociedad carcomida por el odio y por el resentimiento, donde hasta hay quien se atreve a graznar en el silencio sagrado del funeral del más grande dignificador de nuestra cultura.

Alguien debería decirnos cómo vamos a volver verdadera esta democracia de clientelas, donde todo el mundo sabe que lo que menos vale es el voto de opinión, donde todo el mundo dice que las elecciones no las gana el que tenga más ideas sino el que tenga más buses para llevar a los votantes a las urnas.

Alguien debe atreverse a no estar de acuerdo con la pequeñez de esa política, y preferir perder con honor y con propuestas antes que resignarse a perder con pusilanimidad, ante quienes conceden más importancia a las maquinarias y a los odios que a la opinión de la gente.

El futuro no está en cálculos mezquinos sino en decir lo que hay que decir, soñar lo que hay que soñar, y hacer lo que hay que hacer. Acaso tanta gente está desanimada e indecisa es por esa falta de grandeza, y acaso el lenguaje de la gran política, generosa, humana, incluyente, no hecha apenas para la gente sino con la gente, podría todavía dar una sorpresa mayúscula a los viejos predicadores de la resignación.

Un país postergado, pero lleno de entendimiento y de laboriosidad, está esperando algo más que esta sopa de lugares comunes, donde los que han manejado el país por décadas salen a pregonar contra toda evidencia que estamos en el reino de la abundancia, y sin dejar de echarle tierra al contrario, cada día sacan del sombrero un nuevo conejo de feria.

Cuestionario final

1. El autor para referirse a la temática de la paz como causa de la guerra en Colombia utiliza expresiones claves. ¿A qué se refiere el autor del texto con las palabras siguientes?
 - Santos
 - Uribe
 - Convivencia
 - Normalidad de la vida
 - Amnesia colectiva
 - Atornillarse en el poder
2. ¿Qué otras palabras o expresiones utiliza el autor para referirse a las dificultades de los colombianos en sus formas de vida?
3. ¿Dentro del discurso cuáles son los datos destacados, del tema abordado por William Ospina?
4. Identificar las voces que hay en el texto ¿quiénes hablan y qué dicen?
5. ¿Cuáles son las situaciones en la historia de Colombia narradas por el autor?
6. ¿Qué argumentos utiliza el ensayista para convencer sobre su punto de vista?
7. Plantee algunos ejemplos
8. ¿Cuál es el mensaje que quiere dejar el ensayista en el último párrafo?
9. “Un país postergado, pero lleno de entendimiento y de laboriosidad, está esperando algo más que esta sopa de lugares comunes, donde los que han manejado el país por décadas salen a pregonar contra toda evidencia que estamos en el reino de la abundancia, y sin dejar de echarle tierra al contrario, cada día sacan del sombrero un nuevo conejo de feria”
10. En el último párrafo del texto qué nos dice el ensayista que no está de manera explícita. ¿Cuál es el doble sentido en el mensaje del autor? El futuro no está en cálculos mezquinos sino en decir lo que hay que decir, soñar lo que hay que soñar, y hacer lo que hay que hacer.
11. Menciona quiénes se oponen al ensayista y por qué se oponen a sus ideas
12. ¿Cómo se muestra el autor del texto y quién puede ser?

13. ¿Qué nos dice el autor de sí mismo?
14. ¿Cuál es el punto de vista del autor en el ensayo para convencer a sus destinatarios?
15. ¿Cuáles argumentos utiliza el autor del ensayo para defender su punto de vista?
16. ¿Cuál es la conclusión del ensayo?

Anexo D. Rejilla de evaluación

Categoría	Subcategoría	Respuestas	Comprendió		Comentario
			si	no	
Las líneas	Detecta posicionamientos				
	Analizar la jerarquía informativa				
	Haz un listado de voces.				
Entre líneas	Dibuja el mapa sociocultural				
	Verificar la solidez y la fuerza del discurso				
	Hallar las palabras disfrazadas				
Tras las líneas	Descubre lo oculto				
	Identificar el propósito:				
	Rastrear la subjetividad del autor				
Ensayo Argumentativo	Tesis				
	Argumentos				
	Conclusión				
	Identificar y describir el género				
	Recursos persuasivos de la argumentación				

Observaciones

Anexo E. Guía de Observación participante

I.E. San José	Grado 11	Jornada tarde	Oporapa Huila
Observar	Sesión 1 Fecha: Datos generados	Sesión 2 Fecha: Datos generados	Sesión 3 Fecha: Datos generados
La posición que asume el lector frente al contexto histórico de la guerra en Colombia			
La argumentación que exponen en sus conversaciones los estudiantes			
La postura de los estudiantes frente al conflicto armado en Colombia			
La organización de las ideas en el debate oral de los estudiantes			
El lenguaje kinésico en relación con la solidez de los argumentos de los estudiantes			

Anexo F. Secuencia didáctica. Secuencia didáctica para la comprensión de ensayos argumentativos

Nombre de la asignatura: lenguaje

Nombre del docente: Javier Mayorga Díaz

Grado: once

Fechas de la secuencia didáctica: segundo semestre de 2021

FASE DE PLANEACIÓN O PREPARACIÓN
<p>TAREA INTEGRADORA: Caminos de la argumentación A partir de la lectura y comprensión de ensayos argumentativos el estudiante asumirá una posición crítica frente a la realidad que habita y fortalecerá el valor de la palabra en la toma de postura y exposición de sus argumentos en el discurso.</p>
<p>OBJETIVOS DIDÁCTICOS</p> <p>Objetivo general: Desarrollar la lectura crítica de ensayos argumentativos a partir del enfoque sociocultural (las líneas, entre líneas y tras las líneas)</p> <p>Objetivos específicos: Reflexionar sobre la importancia de la argumentación para la vida cotidiana, la participación social y la formación de una ciudadanía crítica Identificar las características y función social del género argumentativo Reconocer la estructura y características del ensayo argumentativo Identificar palabras claves en el discurso del autor Comprender el entramado que construye el autor con su discurso para relacionar las causas con las consecuencias dentro del texto argumentativo Comprender el contexto del escritor para compararlo con el contexto propio de los estudiantes. Crear ideas propias a partir de un texto escrito que reúna las ideas del autor en fusión con la cotidianidad del estudiante y su contexto. Identificar el propósito del autor del texto en relación con las ideas principales desde una lectura organizada y reflexiva. Asumir postura crítica frente al contexto del conflicto armado colombiano a partir de la lectura de los textos argumentativos.</p>
<p>CONTENIDOS DIDÁCTICOS</p> <p>Contenidos conceptuales La argumentación: Características, función social El ensayo argumentativo Características y propósito del ensayo argumentativo</p>

Estructura: Tesis Argumento Conclusión

Recursos persuasivos: Argumentos de autoridad, argumentos de evidencias Argumentos de hechos, argumentos de las causas

Las líneas

Posicionamientos

Jerarquía informativa

Listado de voces

Entre líneas

Mapa sociocultural

Solidez y la fuerza del discurso

Palabras disfrazadas

Detrás de las líneas

Propósito del autor

Los mensajes ocultos

La subjetividad del autor

El conflicto armado en Colombia

Historia del conflicto armado en Colombia

Causas y consecuencias del conflicto armado según Alfredo Molano

Conceptos de futuro según William Ospina

Contenidos procedimentales

Lectura compartida de ensayos y análisis grupales.

Análisis del significado del texto con los contextos culturales, sociales y políticos.

Lluvia de ideas para inferir la intención del autor del texto.

Anticipaciones para inferir ideas del texto.

Dramatización de las ideas

Escritura colaborativa de ensayos.

Trabajo colaborativo.

Identificación con colores de las ideas primarias y secundarias.

Observación, análisis y foro a de películas y documentales.

Debates.

Contenidos actitudinales

Interés cultural y amor por la lectura para desarrollar análisis crítico de su entorno político, social y cultural.

Solidaridad como principio humano en la solución de sus problemáticas.

Respeto por la opinión de las otras personas y capacidad de escucha.

Postura crítica frente a la realidad que habita en cuanto al conflicto armado

Trabajo en equipo.

SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS

Aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo es el empleo didáctico de grupos pequeños que se dinamiza desde la interacción del estudiante con el medio y con otros seres humanos, es indispensable en el proceso de aprendizaje la participación directa y activa para emprender un desarrollo de carácter cognoscitivo siendo más idóneo y placentero para el estudiante aprender en compañía y haciendo con otros en el sentido de buscar objetivos comunes y beneficios para ellos mismos y la comunidad en general (Johnson y Johnson, 1994). En este sentido durante la secuencia didáctica se llevarán a cabo mediante trabajos grupales donde los estudiantes asumirán el compromiso de aportar para el desarrollo de la tarea.

Construcción guiada del conocimiento

La construcción guiada del conocimiento es la forma que el docente tiene para incidir en el mejoramiento del aprendizaje del estudiante y dinamizar la continuidad en los aprendizajes propuestos, con el fin de obtener un conocimiento relevante en relación con el lenguaje como herramienta social de pensamiento en la construcción del conocimiento (Mercer, 1997). Para ello en la secuencia didáctica se emplearán diversas estrategias como partir de la indagación de saberes previos y de los aportes de los estudiantes, ejemplificaciones, recapitulaciones, preguntas, respuestas y retroalimentaciones, reconstrucción de los discursos de los estudiantes, acudir a elementos del contexto, conversación argumentada, entre otras ayudas ajustadas.

Debate

El debate es un evento comunicativo dentro del lenguaje que busca bajo técnicas argumentativas persuadir y construir una relación racional entre lo que se argumenta y la realidad. El debate requiere el dominio de las funciones retóricas del lenguaje así el debate es la adquisición del conocimiento y la vía del desarrollo del pensamiento (Perelman, 1966). En la secuencia el debate será el escenario de discusión y profundización en el conocimiento del tema bajo los argumentos que se estructuran para defender una postura crítica. El debate en ese escenario tendrá el objetivo pedagógico de fortalecer la argumentación con un conocimiento claro de lo que está sustentando con el propósito de crear un pensamiento crítico que forme ciudadanos democráticos.

Textos expertos:

Durante la secuencia se emplearán los siguientes textos

Ensayo 1: Mensaje a la oligarquía

Autor: Jorge Camilo Torres Restrepo

Primera edición: 9 de diciembre de 1965, Colombia.

En este ensayo el autor argumenta cuáles son las causas y consecuencias de la situación política del país y sustenta la tesis de una respuesta de insurrección por parte del pueblo en contra de los gobernantes por las situaciones precarias de pobreza en el campo y ciudades de Colombia.

Ensayo 2: Verdades amargas

Autor: William Ospina

Título del libro: De la Habana a la paz

Primera edición: Abril 2016

Ensayos sobre los diálogos de paz en la Habana Cuba sobre la responsabilidad del estado en la procedencia de las guerrillas en un contexto y proceso histórico de reconocimiento que exigían los campesinos en los años 50 y los actos desatados por el narcotráfico y la corrupción. La cuota que tuvieron que abonar las familias pobres colombianas, entregando a sus hijos a la guerra.

Ensayo 3: Lo que se gesta en Colombia

Autor: William Ospina

Título del libro: De la Habana a la paz

Primera edición: abril 2016

En este ensayo el autor del texto refuerza lo que se requiere para afirmar una paz que recoja el sentir de todo el pueblo colombiano y no solamente de una fracción del sector político como lo afirma el autor en relación con el Santismo, corriente que impulsó los diálogos y un posible proceso de paz con la guerrilla de las FARC-EP

Películas

1. El gran debate

Director: Denzel Washington

Es la historia real del profesor Melvin B. Tolson profesor que desde prácticas pedagógicas inspiró a los estudiantes a construir ideas para defenderlas en el debate llegando a obtener resultados positivos en la formación de los estudiantes en la defensa de argumentos lógicos.

Operación E

Director Miguel Courtois

La historia de Colombia llevada al cine desde la selva. Se cuenta cómo el conflicto armado toma de rehén y víctima a un actor social que nace dentro del estallido de guerra directa entre el gobierno de Álvaro Uribe y la guerrilla de las FARC, una secuencia en la historia de la guerra, un hijo de un guerrillero y una senadora secuestrada.

El niño que dominó el viento

Director: Chiwetel Ejiofor

El protagonista de esta historia, observa los problemas que aquejan a su comunidad y particularmente a su familia dentro de un caos de pobreza y hambruna. William debe persuadir en todo momento para lograr sus objetivos, en razón de ello logra entrar al colegio sin matrícula para aprender sobre la energía. Su empatía con las necesidades y deseo de aprender lo llevó a imaginar la solución para el campo: el agua para sembrar y cosechar. Pero para llevar a la práctica esta idea debía construir un molino de viento y argumentar a su comunidad y a su padre en particular de construirlo con el único transporte de la casa, una bicicleta que diera la posibilidad de rotar y crear energía para mover el molino de viento.

Videos

Toma de las FARC-EP al municipio de Oporapa en el año 2001.

Jaime Garzón. Discurso en la Universidad del Valle

RECURSOS

Didácticos: hojas bond, radio, poesía, lápiz, textos, escritos, hilo, borrador, fotocopias, tablero

Tecnológicos: Videobeam, película, Celular, computador, videos, tabletas, canciones,

Físicos: La secuencia didáctica se llevará a cabo en la institución educativa San José del municipio a Oporapa.

FASE DE EJECUCIÓN O DESARROLLO

Sesión 1

Vamos a encontrar la razón de la razón, con razón; y la verdad dentro de la realidad.

Objetivo: Motivar al estudiante en torno a la lectura crítica de ensayos argumentativos a partir de estrategias pedagógicas que resalten el interés participativo en el aprendizaje.

Apertura:

La actividad se inicia con la proyección de la película “el gran debate” (Anexo 1). Desde el cine se motivará a los estudiantes para realizar lectura crítica de textos argumentativos, relacionados con el contexto, para la construcción de ambientes democráticos y participativos.

Desarrollo:

Posterior a la proyección del filme se formularán las siguientes preguntas a los estudiantes

¿En qué contexto se desarrolla la película? (año, espacio geográfico, situación social problemática de la época, población en la que se enmarcan las situaciones, etc.)

¿Qué personajes intervienen?

Describa el episodio o escena en la cual los personajes argumenten sus puntos de vista

Partiendo de la problemática social planteada en la película, exprese su opinión y argúmentela

De todos los puntos de vista planteadas a lo largo de la película elija la que más le llamó la atención y explique sus razones.

¿Cuál cree usted que es la necesidad de argumentar?

¿Por qué es importante asumir posturas sobre la realidad social?

¿En qué tipo de textos se puede asumir posturas críticas y defender las ideas con argumentos?

¿Les parece importante realizar un proyecto en el que ustedes fortalezcan las capacidades de lectura crítica de ensayos argumentativos?

Posteriormente se le presentarán los objetivos y actividades contempladas en la secuencia didáctica. Grupos de trabajo que establezcan responsabilidades para el cumplimiento de la propuesta

pedagógica y normas dentro del aprendizaje y el comportamiento dentro de la secuencia. Cada grupo enviará un representante para presentar las propuestas de los compromisos y se negocian en general los compromisos.

Cierre:

Actividad de grupo: Se realizará un debate en torno a una situación problemática de la institución: ¿Cuál es su opinión frente al abandono en la construcción de salones que ha inhabilitado la ocupación total del establecimiento obligando a separar la jornada completa en dos jornadas escolares?

Dos grupos de discusión generan opiniones y argumentos en relación al tema de discusión, para lo cual se reúne a redactar sus argumentos en un tiempo de diez minutos y nombra un principal que los represente. A Uno a favor y otro en contra

Tiempo 20 minutos

Finalmente se indaga las opiniones que tienen sobre la siguiente pregunta: ¿Es responsabilidad del estudiante participar en las opiniones respecto al tema?

Sesión 2

La voz de la lectura

Objetivo: Identificar la función social, características y principales conceptos de la argumentación

Apertura:

La actividad se inicia realizando un conversatorio sobre las actividades ejecutadas en la sesión anterior, para ello se relaciona la película observada, la necesidad de argumentar y la importancia de asumir posturas frente a la realidad. Así mismo se recordarán los compromisos asumidos para el buen desarrollo del proyecto.

Posteriormente se procede a realizar la lectura de historieta de Mafalda (Anexo 2) de manera individual en un documento impreso y a partir de esta, los estudiantes responderán las siguientes preguntas.



- ¿Qué propósito tiene la historieta?
- ¿Por qué cree que la diseñó el autor?
- ¿Qué es argumentar? ¿Para qué se argumenta?
- ¿Cuándo se argumenta?
- ¿Qué tipo de textos argumentativos conoce?

Desarrollo

A partir de los aportes de los estudiantes, el docente realiza una exposición participativa sobre el concepto de argumentación, su función social, situaciones de argumentación, tipos de textos argumentativos, entre otros.

Luego se les presentan a los estudiantes situaciones de la conversación cotidiana para que en parejas planteen algunas salidas, desde la argumentación, al problema propuesto. Para ello se indaga sobre el tema, la opinión de cada uno de los personajes, los argumentos utilizados, la pertinencia de estos, otros recursos utilizados para lograr su propósito comunicativo: tono de la voz, lenguaje corporal, otros argumentos que se podrían utilizar, el registro del lenguaje utilizado y el cumplimiento del propósito.

Ejemplo de la situación problémica (Gutiérrez, 2018) (Anexo 3)

Un hijo adolescente trata de convencer a su madre de que le de permiso para asistir a una fiesta electrónica, que dura hasta el otro día.

Los estudiantes deben analizar:

Situación N°1:	
Tema:	
Sujeto 1 (Hijo)	Sujeto 2 (Madre)

Tesis (opinión que defendió):	Tesis (opinión que defendió):
Argumentos utilizados:	Argumentos utilizados:
Argumentos pertinentes/cuáles no:	Argumentos pertinentes/cuáles no:
¿Qué otro argumento podría utilizar?	¿Qué otros argumentos podría utilizar?
¿Qué otro recurso utilizó para lograr su propósito comunicativo: ¿tono de la voz, lenguaje corporal?	¿Qué otros recursos utilizó para lograr su propósito comunicativo: tono de la voz, lenguaje corporal?
¿Qué tipo de léxico utilizó, fue pertinente?:	¿Qué tipo de léxico utilizó, fue pertinente?:
¿Logró el propósito comunicativo/por qué?	¿Logró el propósito comunicativo/por qué?

En el grupo general se analiza cada una de las situaciones en relación con los conceptos trabajados, realizando las retroalimentaciones respectivas.

Posteriormente, se entrega al estudiante la copia del ensayo Verdades amargas del autor William Ospina (Anexo 4) para realizar la lectura de manera individual

Una vez finalizada la actividad se indaga por los conocimientos que los estudiantes tienen sobre el ensayo a partir de las siguientes preguntas

¿Qué es un ensayo argumentativo?

¿Para qué o con qué propósito se escribe un ensayo argumentativo?

¿Han leído ensayos? ¿Cuáles? ¿Recuerdan de qué se trataban?

Después de escuchar las respuestas de los estudiantes, se procede a estudiar las características del ensayo argumentativo, para lo cual se entrega a nivel individual una copia del texto de Antony Weston (1994), con el fin de que realicen la lectura de los temas la composición de un ensayo basado en argumentos, delimitación de un campo temático y toma de posición o tesis.

Luego se pedirá realizar una indagación individual sobre el ensayo verdades amargas de William Ospina a través de las siguientes preguntas ¿cuál es el tema del ensayo? ¿cuál es la tesis que el autor defiende en el ensayo?

Seguidamente se organizarán en tres grupos de trabajo a cada uno de los cuales se le asignan las siguientes tareas:

Grupo 1: identificar el tema

Grupo 2: identificar la posición del autor

Grupo 3: identificar la tesis del ensayo

Luego se socializa ente el grupo general las respuestas y a partir de ellas se explicarán los conceptos retomando ejemplos del ensayo leído y resolviendo inquietudes que puedan surgir.

Cierre:

Actividad de grupo: Se realizará una socialización de las características de un ensayo argumentativo y se realizará la metacognición de los aprendizajes mediante las siguientes preguntas:

¿Qué aprendieron en la sesión?

¿Para qué les sirven los aprendizajes?

¿Por qué es importante argumentar en la vida cotidiana, en la vida social y en la construcción de ciudadanía?

Se socializan las respuestas de los estudiantes y se realiza la retroalimentación respectiva

Sesión 3

El cuerpo de la realidad

Objetivo: conocer la estructura del ensayo argumentativo

Apertura

La actividad se inicia pidiendo algunos de los estudiantes que realicen un recuento sobre las actividades trabajadas en la sesión anterior, el cual será complementado con los aportes del docente, Posteriormente se realiza una lluvia de ideas sobre la estructura de un ensayo, para lo cual los estudiantes deben escribir en un papel cuál creen que es la estructura del ensayo argumentativo.

Desarrollo

A partir de la lluvia de ideas se explican los conceptos para construir y afianzar el conocimiento a la luz de los conceptos de Pérez (2002) y Perelman (1966)

Estructura: El ensayo argumentativo empieza por tomar una posición sobre la temática que se aborda, argumentos de desarrollo de la tesis a defender y de las ideas que la soportan para llegar a unas conclusiones.

Tesis: La tesis es el pensamiento principal que se tiene sobre el tema, la posición. Es el punto de vista, la inclinación que se quiere discutir y argumentar. La tesis se fomenta a partir de las ideas que visibilizarán la posición tomada (Pérez, 2002)

Argumentos: El marco argumentativo se compone de una serie o conjunto de razones, sustentos, afirmaciones y otros recursos persuasivos que permiten defender el punto de vista del autor, los argumentos le dan fuerza al discurso y movilizan conclusiones en el interlocutor (Dolz, 1995; Pérez, 2002).

Conclusión: En el ensayo argumentativo la conclusión es el resultado de los argumentos y la tesis, se deriva de la inclinación y la postura enlazados con la concordancia de los argumentos basados en ejemplos de hechos o situaciones que sirvan de soporte a la tesis y su afirmación (Pérez, 2002)

En la medida que se explican los conceptos se van formulando preguntas sobre los elementos del ensayo argumentativo: Introducción (delimitación de un campo temático), tesis (toma de

posición), argumentos y contrargumentos y conclusión. Adicionalmente se explican las características del ensayo argumentativo: Consistencia en los términos, adecuación al auditorio, verosimilitud vs verdad, estructura es flexible, las contradicciones, recursos lingüísticos.

Una vez finalizada la actividad en grupos de trabajo deberán resolver los siguientes interrogantes a partir del ensayo de Wiliam Ospina:

¿Qué presenta el ensayista en la introducción del texto?

Señale en el texto la tesis que el autor quiere defender

¿Qué argumentos emplea el autor para defender la tesis?

¿Cuáles son los posibles lectores o destinatarios del ensayo? ¿Consideran que el lenguaje utilizado es adecuado para ellos? ¿Por qué?

¿El autor plantea algunas contradicciones o puntos de vista diferentes dentro del texto? ¿Cuáles? ¿Por qué consideran que son contradictorios?

Señale en el texto la conclusión del ensayo ¿Considera que cumple con lo estipulado para este apartado? ¿Por qué?

Cierre:

En el grupo general se indagará por los aprendizajes de la sesión, su importancia, la forma en que los construyeron y sobre las actividades que más les gustaron.

Actividad de grupo: Se realizará una socialización de las características de un ensayo argumentativo y se realizará la metacognición de los aprendizajes mediante las siguientes preguntas

¿Qué aprendieron en la sesión?

¿Para qué les sirven los aprendizajes?

¿Por qué es importante conocer la estructura del ensayo argumentativo?

Se socializan las respuestas de los estudiantes y se realiza la retroalimentación respectiva

Sesión 4

Recursos persuasivos

Objetivo: Construir el concepto de recursos persuasivos a partir de la identificación de algunos de ellos en un ensayo argumentativo y en un filme.

Apertura

Luego de afianzar el conocimiento sobre la estructura del ensayo argumentativo abordados en la sesión anterior, se da paso a estudiar los recursos persuasivos de la argumentación.

En un renglón el estudiante define con sus conocimientos previos que es la persuasión. Paso siguiente se toman las definiciones de los estudiantes y se recopilan ideas para construir entre todo un concepto sobre la persuasión

Desarrollo

Se establecerán los conceptos sobre los recursos persuasivos, que será explicada por el docente: Argumentos de autoridad, argumentos de causa y razones, evidencias, hechos, ejemplos, pruebas, definiciones, comparaciones, preguntas retóricas, analogías y metáforas, entre otros (Weston, 1994; Martínez, 2006; Díaz, 2002, Perelman y Olbrechts-tyteca 1966).

Se entrega un texto escrito en el cual se exponen los recursos persuasivos, para la lectura individual de la temática.

Posterior a ello se entabla un dialogo con el grupo en general sobre el tema, para lo cual se solicita a los estudiantes que planteen ejemplos de cada uno de los recursos persuasivos utilizados en el del ensayo de William Ospina, leído y analizado en las sesiones anteriores. Se realiza la retroalimentación respectiva

Posteriormente se proyecta la película “El niño que domó el viento” (Anexo 5) y posterior a ello los estudiantes responden a los siguientes interrogantes en grupos de 3

¿Qué son los recursos persuasivos de la argumentación?

¿A cuál o cuáles de ellos recurren los miembros del estado cuando quieren comprar las tierras de la aldea?

¿Sobre qué quiere persuadir William a su padre? ¿Qué recursos utiliza el niño para persuadirlo?

¿Cómo logra persuadir a la comunidad para que lo acompañen en la ejecución del proyecto de construir un molino de viento que sirviera para riego de los vegetales que sembraban?

¿Qué recurso persuasivo utiliza William para persuadir a su profesor que lo deje ingresar a la biblioteca sin estar matriculado?

¿Qué recursos utiliza William para argumentar la necesidad de la bicicleta del padre?

¿Consideran que los recursos persuasivos utilizados por el protagonista son suficientes? Planteen otros que hubiera podido utilizar

Cada grupo elegirá un representante para socializar las respuestas y a partir de ellas el docente realiza la recapitulación del tema, relacionando la teoría con las situaciones evidenciadas en el filme

Cierre

Actividad de grupo: Se realizará una socialización sobre los recursos persuasivos de la argumentación y se realizará la metacognición de los aprendizajes mediante las siguientes preguntas:

¿Qué aprendieron en la sesión?

¿Para qué les sirven los aprendizajes?

¿Por qué es importante argumentar en la vida cotidiana, en la vida social y en la construcción de ciudadanía?

¿Por qué es importante utilizar los recursos persuasivos en un discurso argumentativo y en un ensayo?

Se socializan las respuestas de los estudiantes y se realiza la retroalimentación respectiva

Actividad para la casa. Cada estudiante hace una consulta en su núcleo familiar:

¿Qué saben las familias de la toma guerrillera en el municipio de Oporapa en el año 2021?

Sesión 5

Las Líneas

Signos, símbolos y significados

Objetivo: Construir el concepto de las líneas a partir del reconocimiento de los signos y significados de las palabras, de su constitución literal y primera imagen del mensaje.

Apertura

Se inicia recordando las normas construidas y los compromisos adquiridos, se evalúa con todo el grupo el cumplimiento de estos. Posteriormente el docente pregunta a los estudiantes sobre el tema trabajado en la sesión anterior y pide la participación de algunos mediante algunos conceptos y ejemplos de recursos persuasivos empleados en la vida cotidiana. Luego se les menciona a los estudiantes que en la sesión se abordará el tema de la lectura crítica desde las líneas.

Desarrollo

En grupos de tres estudiantes leen el documento escrito sobre la teoría de las líneas

Se presenta el video (Anexo 6) de la toma de la guerrilla de las FARC-EP al municipio de Oporapa los días 11 y 12 de julio de 2002. Se hace un conversatorio a partir de preguntas sobre las acciones que ellos consultaron con sus familiares o han escuchado sobre la toma guerrillera en el municipio, que describan para construir desde las líneas (desde lo que se dice literalmente sobre ocurrido) el escenario de la toma, fecha, lugar, el contexto, cuál fue el escenario que vivió la gente de Oporapa

Con el ejemplo anterior se trabaja el concepto de las líneas

Las líneas: leer las líneas representa la comprensión literal, el significado del texto, es decir, la comprensión de las palabras que han sido ordenadas con el fin de estructurar una idea de forma sintáctica y semántica. Así mismo, comprende los componentes organizacionales de la lectura: el párrafo, la oración y los significados de símbolos.

A partir de las explicaciones se les formulan los siguientes interrogantes en relación con los aspectos que se contemplan en la categoría de las líneas, para que sean identificados en el video:

Detectar posicionamientos: ¿Qué ha dicho la gente respecto a esta toma?

Analizar la jerarquía informativa: ¿Descripción de los sucesos de la toma? Lugares, fechas, situaciones, víctimas.

Hacer un listado de voces: ¿Qué se ha escrito sobre el tema? ¿Qué material audiovisual existe?

En grupos de tres estudiantes construirán el conocimiento en torno a las líneas del ensayo Verdades amargas del escritor William Ospina, sobre el cual los estudiantes trazarán las líneas de la comprensión literal a partir de las siguientes preguntas de las líneas (anexo 7)

¿Qué sabe del tema?

¿Qué lugares se citan en el ensayo?

¿Qué fechas responden al contexto del ensayo?

¿Hay víctimas? ¿Quiénes son las víctimas?

¿Conoce la temática por otros medios? ¿cuáles?

El autor para referirse a la temática utiliza expresiones claves. ¿A qué se refiere el autor del texto con las palabras siguientes?

Élite irresponsable Embriaguez de su victoria

Proceso de paz Guerrillas

Narcotráfico Paramilitarismo

Orden institucional

¿Qué otras palabras o expresiones utilizan el autor para referirse a la temática?

¿Dentro del discurso cuáles son los datos destacados, del tema abordado por William Ospina?

Identificar las voces que hay en el texto ¿quiénes hablan y qué dicen?

¿Qué aspectos planteados por el autor se relacionan con el conflicto armado colombiano?

Finalmente se realiza un conversatorio sobre otros hechos o situaciones conocidas por los estudiantes sobre el conflicto armado colombiano y se realiza una retroalimentación sobre el tema
Cierre

Actividad de grupo: Se realizará una socialización de las líneas y la metacognición de los aprendizajes mediante las siguientes preguntas

¿Qué aprendieron en la sesión?

¿Para qué les sirven los aprendizajes?

¿Por qué es importante conocer sobre el conflicto armado y asumir una postura respecto a él?

¿Qué les ha parecido más difícil de lo que hemos visto?

¿Qué es lo que más les ha gustado?

Se socializan las respuestas de los estudiantes y se realiza la retroalimentación respectiva

Sesión 6

Entre líneas

Objetivo: Construir y aplicar el concepto entre líneas con el fin de que los estudiantes puedan conocer las situaciones que se deben inferir a partir de la relación que tiene un tema leído con otros, para construir un todo como mensaje.

Apertura

La sesión empieza con una lluvia de ideas, para ello cada estudiante genera una palabra que se relacione con el concepto de las líneas la cual se va escribiendo en el tablero, para dar una sola idea que se teje con los conectores apropiados dentro de nube de palabras. Posteriormente se les menciona que durante la sesión se trabaja el concepto de entre líneas.

Desarrollo

Se presenta el video de Jaime Garzón en el auditorio de la universidad del Valle (Anexo 8) Posteriormente, en grupos de tres estudiantes se realiza el análisis de la teoría de entre líneas a partir del video

¿cómo plantea Jaime Garzón el tema de la evolución humana?

¿según Jaime Garzón por qué algunos personajes de la historia colombiana se quedaron en la etapa de lagarto de la evolución humana?

¿según Jaime Garzón cuáles son las fallas del lenguaje de la educación?

¿cuáles son las necesidades de los estudiantes?

¿Qué es lo que necesitamos los colombianos?

¿por qué los estudiantes cuando salen de la escuela caminan torcidos?

¿por qué el público solicita el servicio de los funcionarios públicos a través de súplicas?

¿qué infiere del siguiente mensaje de Jaime Garzón? “si ustedes los jóvenes no asumen la dirección de su propio país, nadie va a venir a salvarse”

¿según Jaime Garzón, cuál es la necesidad de un aeropuerto en la ciudad de Cali?

D. Según Jaime Garzón, ¿cómo nace la narcopolítica?

Posteriormente, se brindan los materiales de lectura del contenido de entre líneas, para que sea leído y relacionando con las preguntas formuladas sobre el video. Cada grupo debe elaborar unas carteleras en las que plasmen cómo se entiende entre líneas, frases, escondidas, qué quiere decir Jaime con el discurso frente a la problemática del país y su relación con el conflicto armado.

Luego los estudiantes en grupos exponen los siguientes temas

Entre líneas, conceptualización general,

Dibujar el mapa

Verificar la solidez

Hallar las palabras disfrazadas

Entre Líneas: leer entre líneas se refiere a la capacidad de comprender y recuperar los implícitos dentro del texto para darle una comprensión global en la construcción de significados relevantes diseñados en el doble sentido del lenguaje (Cassany, 2017).

Luego de construir el conocimiento sobre el concepto de la lectura entre líneas, se da paso al análisis del ensayo de Camilo Torres (Anexo 9). Para ello, en grupos de tres estudiantes se realiza relectura del ensayo y se analiza a la luz de la teoría de entre líneas, a partir de las siguientes preguntas del ensayo:

¿Qué situaciones en la historia de Colombia narradas por el autor pasaron, en qué tiempo y en qué espacio de la geografía del país?

¿Qué otras situaciones se infieren en el discurso de Camilo Torres?

¿Qué acontecimientos dieron lugar al discurso de Camilo Torres?

¿Cuáles son las palabras dentro del discurso de Camilo en el ensayo que generan otras interpretaciones enmascaradas?

¿Qué argumentos utiliza el ensayista para convencer sobre su punto de vista? Plantee algunos ejemplos tomados del ensayo

¿Cuál es el mensaje que quiere dejar el ensayista en el párrafo final?

A qué se refiere Camilo con la expresión: “El Pueblo sabe que ustedes también están resueltos a todo. Por eso les pido que sean realistas y que si quieren engañar al Pueblo con nuevas composiciones políticas, no vayan a creer que el Pueblo les va a tener fe”

Finalmente se realiza la socialización de la actividad y la retroalimentación del concepto trabajado

Cierre

Actividad de grupo: Se realizará una socialización de entre líneas y se realizará la metacognición de los aprendizajes mediante las siguientes preguntas

¿Qué aprendieron en la sesión? ¿Cómo lo aprendieron?

¿Para qué les sirven los aprendizajes?

¿Cuáles son las ventajas de construir un diálogo a través de los argumentos?

¿cuándo ponen en práctica los aprendizajes en torno a la construcción de argumentos?

Se socializan las respuestas de los estudiantes y se realiza la retroalimentación respectiva en mesa redonda.

Sesión 7

Entre líneas

Objetivo: Comprender el entramado que construye el autor con su discurso para relacionar las causas con las consecuencias dentro del texto argumentativo.

Apertura

Se inicia con un recuento por parte de los estudiantes sobre el concepto de entre líneas

Luego se presenta la película Operación E (Anexo 10)

Desarrollo

En mesa redonda, a modo de foro se formulan las siguientes preguntas

¿Qué situaciones se infieren de la importancia del niño Emanuel?

¿Qué acontecimientos dieron lugar a la importancia del niño Emanuel?

¿Cuáles son las palabras o acontecimientos que generan interpretaciones enmascaradas de la operación E?

¿Cuáles son las causas de la situación social que aviva la guerra en Colombia que se representa en la película?

¿Qué consecuencias se generan en la situación social determinadas por la guerra en Colombia?

Posteriormente, cada grupo de trabajo constituido por tres estudiantes se le entregan dos o tres fotografías de la obra “El testigo” de Jesús Abad Colorado, con el fin de que realicen inferencias sobre lo que observan, en relación con el conflicto armado colombiano de cara sus orígenes, causas, consecuencias y pervivencia en la actualidad.

A manera de conversatorio cada grupo socializa las inferencias y deduzcan el diálogo que se encuentra en cada fotografía (Anexo 11)

Confrontar las inferencias con consultas de la fotografía

El docente realiza una recapitulación del tema trabajado en la sesión.

Cierre

Actividad de grupo: Se realizará una socialización de entre líneas y se realizará la metacognición de los aprendizajes mediante las siguientes preguntas

¿Qué aprendieron en la sesión?

¿Para qué les sirven los aprendizajes?

¿Cuándo ponen en práctica los conocimientos adquiridos?

¿En qué momento ponen en práctica la construcción de significado a partir de las inferencias’

Se socializan las respuestas de los estudiantes y se realiza la retroalimentación respectiva

Actividad para la casa: Consultar la biografía de William Ospina

Sesión 8

Tras las líneas

Objetivo: Comprender lo que está oculto en el texto para conocer cuál fue el propósito del autor

Saber por qué el autor del ensayo lo escribió, qué comunidades y contextos relaciona para tomar una posición y hacer una opinión argumentada del texto.

Apertura

Se inicia con una breve reseña de los conceptos afianzados por parte de los estudiantes en relación con la comprensión entre líneas y con la socialización sobre los orígenes, las causas y consecuencias del conflicto armado colombiano.

Se hace un diagnóstico, a través de preguntas, sobre lo que saben del concepto de tras las líneas.

El docente hace una exposición de la temática de tras las líneas y sus categorías, después en grupos de tres estudiantes van a reconceptualizar con sus palabras la categoría de tras las líneas.

Tras las líneas: leer tras de las líneas, implica descifrar el interés del autor que reposa bajo el texto. Permite comprender la ideología y hacer análisis crítico del texto, tomar distancia y opinar frente al contenido a partir de argumentos relacionados con otros conocimientos y comprender la intención y el movimiento que se quiere tener en el lector a partir del texto.

Luego los estudiantes darán lectura al ensayo, Lo que se gesta en Colombia de William Ospina (Anexo 12) y van a responder en grupos de tres las siguientes preguntas.

Identificar en el ensayo ¿Cuál es el propósito del autor?

¿Qué mensajes ocultan el trasfondo y la intención del autor?

¿Cuáles silencios determinan una comprensión de la intención del autor?

¿Cuál es la posición de William Ospina?

Menciona quiénes se oponen al ensayista y por qué se oponen a sus ideas

¿Cómo se muestra el autor del texto y quién puede ser?

¿Cuál es el punto de vista del autor en el ensayo para convencer a sus destinatarios?

¿Cuál es la conclusión del ensayo?

Cada grupo socializa en mesa redonda las respuestas sobre el ensayo, en relación a la comprensión tras las líneas.

Cierre

Actividad de grupo: Se realizará una socialización de entre líneas y se realizará la metacognición de los aprendizajes mediante las siguientes preguntas

¿Qué aprendieron en la sesión?

¿Para qué les sirven los aprendizajes?

¿cuándo ponen en práctica en su vida cotidiana la comprensión entre líneas?

Se socializan las respuestas de los estudiantes y se realiza la retroalimentación respectiva

Sesión 9

Tras las líneas II

Objetivo: Comprender el cifrado que se esconde detrás del interés del autor en las líneas que escribe para mover la percepción de sus lectores.

Apertura:

Para dar inicio a esta sesión los estudiantes desarrollan un crucigrama de manera individual (Anexo 13), el cual contiene los siguientes conceptos:

Descubre el propósito del autor

Es el significado del diccionario

Autor que escribe para la paz

Entre líneas

Doble sentido de la lectura

Se encuentra la ideología del autor

Lo que se gesta en Colombia

Desarrollo

Luego se proyecta la película los colores de la montaña (Anexo 14) con el propósito de identificar la comprensión tras las líneas, a partir de los siguientes interrogantes:

¿Cuál es el propósito del director de la película?

¿Qué mensajes ocultan el trasfondo y la intención del director de la película?

¿Cuáles silencios determinan una comprensión de la intención del director de la película?

¿Cuál es la posición del director de la película?

¿Cuáles son los colores del contexto de la montaña?

¿Por qué al final de la película cambia los tonos de los colores de la película?

¿Cuál es el futuro de los niños en la escuela?

Cada grupo socializa en mesa redonda las respuestas en torno a la película, las cuales serán retroalimentadas por el docente.

Posteriormente, en dos grupos se establece un escenario de debate sobre el proceso de paz en La Habana entre el gobierno de Colombia y la guerrilla de las FARC. Un grupo estará a favor del proceso de paz y el otro se opone. Cada grupo debe resaltar los argumentos en favor de su tesis con el fin de convencer al equipo contrario. En el debate deben emplear metáforas, expresiones que tengan un contenido ideológico y diferentes recursos persuasivos.

Después del debate cada grupo debe elaborar un texto para convencer al grupo contrario sobre la postura asumida sobre el tema. Acompañar el texto con imágenes que reflejen la posición

Cierre

Actividad de grupo: Se realizará una socialización de entre líneas y se realizará la metacognición de los aprendizajes mediante las siguientes preguntas

¿Qué aprendieron en la sesión?

¿Para qué les sirven los aprendizajes?

Se socializan las respuestas de los estudiantes y se realiza la retroalimentación respectiva.

Sesión 10

Evaluación de aprendizaje

Objetivo: Evaluar el proceso de aprendizaje en cuanto a la comprensión de lectura crítica de ensayos argumentativos desde un enfoque sociocultural.

Apertura

Se da inicio con el video de la toma guerrillera de Mitú (Anexo 15) a partir del cual se realiza un conversatorio en torno a todos los contenidos abordados durante la secuencia. Se responden inquietudes, se realizan aclaraciones, si es del caso y se reflexiona sobre los aprendizajes obtenidos en cuanto a la comprensión de ensayos argumentativos y sobre el conflicto armado colombiano.

Desarrollo

El docente entrega a cada estudiante en hojas de block el ensayo de William Ospina El deber de la esperanza y el cuestionario de evaluación final de lectura crítica de ensayos argumentativos (Anexo 16)

Cada estudiante de manera individual hace lectura del ensayo y responde el cuestionario.

Luego se socializan las respuestas en mesa redonda.

Cierre:

En plenaria se establecen las conclusiones de la implementación de la secuencia didáctica

Anexos de la Secuencia Didáctica**Anexo 1. Película El gran debate**

- Fecha de estreno: 25 de diciembre de 2007 (Estados Unidos)
- Director: Denzel Washington
- Premios: NAACP Image Award a la Mejor Película
- Productores: Todd Black, Oprah Winfrey, Kate Forte, Joe Roth
- Guion: Robert Eisele, Jeffrey Porro
- <https://www.youtube.com/watch?v=J5K6D5xbhLQ>

Anexo 2. Descifrando a Mafalda



Anexo 3. Situación problemática (Gutiérrez, 2018)

Situación: Un hijo adolescente trata de convencer a su madre de que le de permiso para asistir a una fiesta electrónica, que dura hasta el otro día.	
Sujeto 1 (Hijo)	Sujeto 2 (Madre)
Tesis (opinión que defendió):	Tesis (opinión que defendió):
Argumentos utilizados:	Argumentos utilizados:
Argumentos pertinentes/cuáles no:	Argumentos pertinentes/cuáles no:
Qué otro argumento podría utilizar	Qué otros argumentos podría utilizar:
Que otros recursos utilizó para lograr su propósito comunicativo: tono de la voz, lenguaje corporal:	Que otros recursos utilizó para lograr su propósito comunicativo: tono de la voz, lenguaje corporal:
Qué tipo de léxico utilizó, fue pertinente?:	¿Qué tipo de léxico utilizó, fue pertinente?:
Logró el propósito comunicativo/por qué?	Logró el propósito comunicativo/por qué?

Anexo 4. Ensayo Verdades amargas. William Ospina.

Es importante que alguien le recuerde a nuestra dirigencia que ha sido una élite irresponsable.

Ahora, en la embriaguez de su victoria, es importante decirle que el doloroso y catastrófico país que tenemos es fruto de su arrogancia, su espíritu de exclusión y su tradicional menosprecio por el país y por su gente.

Somos un país donde los partidos de fútbol producen más muertos que en el vecindario las revoluciones, porque el pueblo ha sido condenado a la miseria, la marginalidad, la ignorancia y el resentimiento.

Ante este proceso de paz con las guerrillas, es necesario recordarle a esa dirigencia que las guerrillas, el narcotráfico, el paramilitarismo y la delincuencia común son fruto de su vieja costumbre de cerrarle las puertas a todo lo que no quepa en el orden de los privilegios; que la dirigencia colombiana no sólo tiene que hacer un proceso de paz con las guerrillas sino con todo el país.

Recordarle que fue ella la que permitió que un puñado de campesinos perseguidos que reclamaban unos gestos de incorporación al orden institucional, se convirtieran con las décadas en un ejército feroz de miles de militantes. Y que para combatir a esas fuerzas nacidas de su indolencia, ella les exigió a las familias pobres de Colombia durante años que le dieran sus hijos para ir a librar la guerra.

Recordarle que el Ejército Nacional no ha estado defendiendo las fronteras, como en todas partes, sino defendiendo a los colombianos de los colombianos. Como las guerrillas, primero perseguidas, después hundidas en el horror y hoy llamadas al diálogo, también los soldados del Ejército Nacional merecen respeto, merecen gestos de paz, y no es un gesto de paz que quienes llamaron siempre a la guerra, quienes dirigieron la guerra, quienes mandaron a los pobres a los campos minados, les digan ahora a todos esos muchachos que perdieron sus brazos y sus piernas defendiendo a los que en Colombia tienen algo que defender, que la guerra fue una estupidez, que las madres se equivocaron entregando sus hijos a la guerra.

Si vamos a reconocer culpas, reconozcámoslas todas, si vamos a hacer la paz, hagámosla con toda la sociedad, no creemos más odios para salir rápido del problema. No señalemos en una sola dirección para buscar al culpable, porque si para hacer una guerra se necesitan muchos, para hacer la paz verdadera se necesitan más.

Siempre he sido partidario de la solución negociada del conflicto, pero siempre he sido partidario de que la dirigencia colombiana reconozca su responsabilidad en esa guerra de cincuenta años. Si los guerrilleros deben reconocer sus culpas, los hechos terribles a los que los condujo la lógica atroz de la guerra, es necesario que todos los ejércitos admitan su parte en esa carnicería, para que podamos pasar la página con un ejercicio verdaderamente noble y humano de reconciliación.

Es un error que la guerrilla niegue su parte, es otro error que Uribe niegue o minimice la atrocidad de los paramilitares, es un error que el Estado niegue o minimice la parte que le toca en esta historia tremenda.

Todos deben reconocer que el que tiene que perdonar aquí no es el Estado, ni los paramilitares, ni la guerrilla, sino el pueblo, y en primer lugar las víctimas. Pero, en mayor o menor grado, ¿quién no ha sido víctima en esta historia dolorosa y larguísima? Yo mismo cuento con desaparecidos en mi familia, y su dolorosa desaparición, que es parte del conflicto, ha marcado poderosamente mi vida y la de mis seres queridos.

Más de la mitad del electorado ha votado indiscutiblemente por la paz de Santos. Y me parece importante seguirla llamando la paz de Santos, porque todavía no he visto que se convierta en la paz de todos los colombianos. Todavía es de tal manera la paz de un sector de la sociedad, que en la campaña pudimos ver el fenómeno extraño de que uno de los candidatos era acusado de querer enterarse por vías ilegales de lo que se estaba negociando en La Habana. Como si no fuera un deber de la democracia que todos los que han sido aceptados como alternativas para llegar al gobierno supieran con qué proceso se iban a encontrar.

Pero no puedo negar que la paz de Santos puede convertirse en la paz de todos los colombianos. Basta que se convierta en una paz con justicia social. Nunca entendí a los gobiernos cuando dicen

que hay que modernizar el campo, resolver el problema de la tierra, dinamizar la economía, combatir la exclusión, dar educación y salud al pueblo, pero siguen esperando que sean las guerrillas las que les impongan la agenda, cuando tienen todo en sus manos para emprender desde ya esos cambios. Sólo haciendo la paz con la sociedad se salvarán de ser rehenes de sus interlocutores.

Se acusa a Álvaro Uribe de ser el único responsable del paramilitarismo: yo creo que muchos prohombres de esta patria se beneficiaron de ese horror, y hoy quieren descargar en uno solo el fardo espantoso de la guerra, de la persecución contra la izquierda, de las masacres, de la intolerancia.

Y Uribe ayuda a fortalecer esa percepción con su tono de permanente confrontación, de acusaciones y de guerrerismo. Eso hace que la gente olvide lo que muchos saben, que él fue el único de los que promovieron el paramilitarismo que hizo algo por desmontarlo; que hasta los más pacifistas aceptan que fue su estrategia de seguridad la que permitió llegar a la mesa de diálogos; que Santos no estaría dirigiendo con legitimidad ese proceso si no fuera por Uribe.

Verdades difíciles de tragar en un país ebrio de odios, pero que son el purgante necesario de una reconciliación verdadera.

Presidente Santos, le deseo que tenga la grandeza, la humildad y la generosidad que requiere este momento histórico. Tal vez el más decisivo de nuestra historia.

William Ospina

Anexo 5. Película El niño que dominó el viento

- Fecha de estreno inicial: 25 de enero de 2019
- Director: Chiwetel Ejiofor
- País: Reino Unido
- Productora: Participant Media
- Año: 2019
-

Anexo 6. Video toma de las FARC EP al municipio de Oporapa

- Duración: 5 minutos
- Laboyanos.com
- Año 2001
- <https://www.youtube.com/watch?v=QSQpEMTCc2E>

Anexo 7. Cuestionario sobre el ensayo Verdades amargas. William Ospina

El autor para referirse a la temática utiliza expresiones claves. ¿A qué se refiere el autor del texto con las palabras siguientes?

Élite irresponsable

Embriaguez de su victoria

Proceso de paz

Guerrillas

Narcotráfico

Paramilitarismo

Orden institucional

¿Qué otras palabras o expresiones utiliza el autor para referirse a la temática?

¿Dentro del discurso cuáles son los datos destacados, del tema abordado por William Ospina?

Identificar las voces que hay en el texto ¿quiénes hablan y qué dicen?

Anexo 8. Video Jaime Garzón Forero

- Título: Jaime Garzón en la UAO, "La universidad es la mejor etapa de la vida"
- Año: 1997
- Fuente: Universidad Autónoma de Occidente
- <https://www.youtube.com/watch?v=fxpBytf1ZOM>

Anexo 9. Ensayo Mensaje a la oligarquía. Camilo Torres Restrepo

Dirigir un mensaje a los que no quieren ni pueden oír es un deber penoso. Sin embargo, es un deber, y un deber histórico, en el momento que la oligarquía colombiana quiere llegar a hacer culminar su iniquidad en contra de la patria y en contra de los colombianos.

Durante más de 150 años la casta económica, las pocas familias que tienen casi toda la riqueza colombiana, ha usurpado el poder político en su propio provecho. Ha usado todas las artimañas y trampas para conservar ese poder engañando al pueblo.

Inventaron la división entre liberales y conservadores. Esta división, que no comprendía el pueblo, sirvió para sembrar el odio entre los mismos elementos de la clase popular. Esos odios ancestrales transmitidos de padres a hijos han servido únicamente a la oligarquía. Mientras los pobres pelean, los ricos gobiernan en su propio provecho. El pueblo no entendía la política de los ricos, pero toda la rabia que sentía por no poder comer ni poder estudiar, por sentirse enfermo, sin casa, sin tierra y sin trabajo, todo ese rencor lo descargaban los liberales pobres contra los conservadores pobres y los conservadores pobres contra los liberales pobres. Los oligarcas, los culpables de la mala situación de los pobres, miraban felices los toros desde la barrera, ganando dinero y dirigiendo el país. Lo único que dividía a los oligarcas liberales de los oligarcas conservadores era el problema de la repartición del presupuesto y de los puestos públicos. El presupuesto nacional, las rentas públicas, no alcanzaban para dejar satisfechos a los oligarcas conservadores y liberales reunidos. Por eso peleaban para llegar al poder; para saldar las cuentas electorales dándole puestos públicos a los gamonales adictos y repartirse el presupuesto excluyendo totalmente a los del otro bando político.

Cuarenta años los liberales no tuvieron puestos y después les sucedió otro tanto a los conservadores durante 16 años. Las diferencias políticas y religiosas ya habían cesado. Ya no se peleaba entre los oligarcas sino por la plata del gobierno y por los puestos públicos. Mientras tanto, el pueblo se daba cuenta de que su lucha por el partido liberal o por el partido conservador lo hundía cada vez más en la miseria. Los ricos no se daban cuenta de que el pueblo estaba harto de ellos. Cuando apareció Jorge Eliécer Gaitán enarbolando la bandera de la restauración moral de la República, lo hizo tanto en contra de la oligarquía liberal como de la conservadora. Por eso las dos

oligarquías fueron antigaitanistas. La oligarquía liberal se volvió gaitanista después que la oligarquía conservadora mató a Gaitán en las calles de Bogotá.

Ya iniciada en el camino de la violencia para conservar el poder, la oligarquía no parará en el uso de esa violencia. Puso a los campesinos liberales a que se mataran con los conservadores. Cuando la agresividad, el odio y el rencor de los pobres se desbordaron en una lucha entre los necesitados de Colombia, la oligarquía se asustó y propició el golpe militar. El gobierno militar tampoco sirvió en forma suficientemente eficaz a los intereses de la oligarquía. Entonces el jefe de la oligarquía liberal, doctor Alberto Lleras Camargo, y el jefe de la oligarquía conservadora, doctor Laureano Gómez, se reunieron para hacer un examen de conciencia y se dijeron: "Por estar peleando por el reparto del presupuesto y del botín burocrático, casi perdemos el poder para la oligarquía. Dejémosnos de pelear por eso haciendo un contrato, dividiéndonos el país como quien se divide una hacienda, por mitad, entre las dos oligarquías. La paridad y la alternación nos permiten un reparto equitativo y así podemos formar un partido nuevo, el partido de la oligarquía." Así nació el Frente Nacional como el primer partido de clase, como el partido de la oligarquía colombiana.

El pueblo vuelve a ser engañado y concurre a las elecciones a votar el plebiscito, a votar por Alberto Lleras, por el Frente Nacional. El resultado, naturalmente, fue peor: ahora era la oligarquía unida la que gobernaba en contra del pueblo. Por eso todo lo que esperaban los colombianos salió al contrario. El Frente Nacional ofreció paz y los campesinos siguen siendo asesinados; se realizaron matanzas obreras de los azucareros y de Santa Bárbara, se invadieron las universidades y se aumentó el presupuesto de guerra.

El Frente Nacional dijo que remediaría la situación financiera, y duplicó la deuda externa produciendo tres devaluaciones (hasta ahora) y con ellas la miseria del pueblo colombiano por varias generaciones. El Frente Nacional dijo que haría la reforma agraria, y no hizo sino dictar una ley que garantiza los intereses de los ricos en contra de los derechos de los pobres.

Le impuso al país un candidato inepto para la presidencia de la República. El Frente Nacional logró la mayor abstención electoral de nuestra historia y ahora, ante su fracaso total, ¿qué está haciendo la oligarquía?

Vuelve a recurrir a la violencia. Declara el estado de sitio. Legisla por decreto. Vende el país a los Estados Unidos. Se reúne en un lujoso hotel y decide sobre el próximo presidente. Desde los salones resuelven sobre el país entero. Están completamente ciegos.

Como último grito de alarma quiero decirles:

Señores oligarcas, el Pueblo ya no les cree nada a ustedes. El Pueblo no quiere votar por ustedes. El Pueblo está harto y desesperado. El Pueblo no quiere ir a las elecciones que ustedes organicen. El Pueblo no quiere a Carlos ni Alberto Lleras ni a ninguno de ustedes. El Pueblo está sufriendo y resuelto a todo. El Pueblo sabe que ustedes también están resueltos a todo. Por eso les pido que sean realistas y que si quieren engañar al Pueblo con nuevas componendas políticas, no vayan a creer que el Pueblo les va a tener fe. Ustedes saben que la lucha irá hasta las últimas consecuencias. La experiencia ha sido tan amarga que el Pueblo ya está decidido a echar el todo por el todo. Desgraciadamente los oligarcas aislados, ciegos y orgullosos parecen no querer darse cuenta de que la revolución de las masas populares colombianas no parará ahora sino hasta lograr la conquista del poder para el Pueblo.

Primera edición: Periódico *Frente Unido*, año 1, número extraordinario, 9 de diciembre de 1965, Colombia. **Primera edición:** Periódico *Frente Unido*, año 1, número extraordinario, 9 de diciembre de 1965, Colombia.

Anexo 10. Película Operación E

- Fecha de estreno: 28 de noviembre de 2012 (Francia)
- Director: Miguel Courtois
- Año: 2012
- Basada en: La operación Emmanuel
- Director artístico: Gonzalo Martínez
- Director de casting: Jaime Correa
- <https://www.youtube.com/watch?v=uHEg7lCoCvk>

Anexo 11. Fotografía Jesús Abad Colorado



Anexo 12. Ensayo Lo que se gesta en Colombia. William Ospina

Lo que verdaderamente está en juego no es la paz, que es clamor unánime, sino decidir cuál es la paz que necesita el país.

Gracias a un esfuerzo de muchas gentes y de mucho tiempo, el presidente Santos ha logrado que la solución negociada del conflicto sea un camino que ya nadie niega, ni siquiera los que siguen exigiendo de modo irreal una justicia de venganzas y una paz de vencidos.

Pero este gobierno pregona por todas partes una paz sin cambios esenciales. Repite, para tranquilizar a los grandes poderes, a las Fuerzas Militares y a los Estados Unidos, que no se va a alterar el modelo económico ni el modelo político.

Para el santismo y para el uribismo se trata entonces de eliminar el conflicto, cosa que le conviene mucho a la dirigencia, pero no las causas del conflicto, que es lo que le conviene a la comunidad.

Por eso insisten en que la causa de esta guerra es la maldad de unos terroristas y no, como pensamos muchos, un modelo profundamente corroído por la injusticia, por la desigualdad, por la mezquindad de los poderosos y la negación de una democracia profunda.

Pretenden que la paz no tiene que enfrentar el problema de un sistema electoral donde sólo pueden ganar las maquinarias del clientelismo. Pretenden encarnar la legitimidad, pero todo el mundo sabe que nuestro Estado es un monstruo burocrático irrespirable, que las Fuerzas Armadas requieren cambios profundos, que los niveles de desigualdad son los más escandalosos del continente, que los niveles de violencia son pavorosos, que la pobreza y la negación de su dignidad mantienen a vastos sectores hundidos en la indiferencia o el delito.

Qué extraño sería que de repente desapareciera el conflicto sin que fuera necesario modificar ninguna de las deformaciones de la democracia que lo hicieron posible. Sospecho que la razón por la cual la dirigencia quiere acabar el conflicto no es el dolor por la muerte de tantos colombianos, ni el dolor de las víctimas acumuladas, ni los millones de hectáreas arrebatadas, que por las vías jurídicas propuestas no serán restituidas en cien años.

Han descubierto que Colombia tiene la mitad del territorio lleno de recursos naturales que serían un negocio incalculable ante la demanda planetaria de materias primas, y el palo en la rueda para la venta de esos recursos, y para la implantación de la gran agricultura industrial en la altillanura, es la desesperante guerra de guerrillas que agota la paciencia inversionista y gasta en un conflicto interminable los recursos públicos.

Han llegado a creer que es posible terminar el conflicto sin cambiar las miserias que lo alimentan, y cualquier precio parece barato comparado con los beneficios que podrían obtener. Europa y Asia han extenuado sus recursos naturales durante miles de años, mientras Colombia tiene la mitad de su territorio en el segundo día de la creación.

Una dirigencia acostumbrada por siglos a la corrupción, a hacer negocios privados con la riqueza pública, está lista para vender al mejor postor esa riqueza, con la conocida falta de patriotismo con que fue capaz de ceder la mitad del territorio nacional en los litigios fronterizos y el proverbial

egoísmo con que ha condenado a la sociedad a la precariedad, a la mendicidad y a la desesperación.

Por eso debería estar claro que la paz negociada sólo le sirve a Colombia si es una paz que perfeccione la democracia, que ayude a convertir el país en lo que debió ser desde el 8 de agosto de 1819: una república decente, una democracia incluyente, con un Estado que defienda el trabajo, donde la economía no sea vender el suelo en bruto; donde tengamos industria, agricultura, mercado interno; una infraestructura pensada para favorecer al país y no sólo a unos cuantos empresarios; y un orden legal donde la protección de los débiles sea prioridad de las instituciones.

Colombia tiene demócratas suficientes para no seguir permitiendo que una élite simuladora y apátrida mantenga el país en las condiciones vergonzosas de precariedad en que permanece. Colombia tiene ya las condiciones para conformar la franja amarilla, para poner freno a esas minorías, y para exigir de los poderes en pugna que acuerden la paz, no para satisfacer intereses mezquinos, sino para que el país entero pueda respirar una era distinta.

La insistencia del Gobierno en que con esta paz nada esencial va a cambiar, anuncia que lo que quieren es mantener el mismo desorden que produjo la guerra, la misma injusticia que la alimentó por décadas y la misma pobreza del pueblo que la padeció, pero sin la molestia que representa el conflicto para los negocios de los poderosos.

Así como al terminar la guerra de los partidos, bajo la amenaza de una nueva violencia, nos impusieron la dictadura del bipartidismo, ahora exigirán que aceptemos un acuerdo sin más beneficio que no padecer la brutalidad de los ejércitos.

Pero eso no es todavía la paz, no es todavía la modernidad, no es todavía la reconciliación. Es una astuta manera de atornillarse en el poder otros cien años. El pueblo podría quedar otra vez fuera del pacto, los guerreros querrían ser los únicos beneficiarios y que la comunidad simplemente legitime sus acuerdos.

- Música: Camilo Montilla; Oriol Caro
- Personajes: Poca Luz, Hermanita de Poca Luz, Luisa,
MÁS <https://www.youtube.com/watch?v=7ZsTAC-KrQ4>

Anexo 15. Toma guerrillera Mitú

- Documental: 20 años de las peores tomas guerrilleras de las Farc
- Año: 2018
- Fuente: El Tiempo Documentales
- https://www.youtube.com/watch?v=b9vtQmiBVT4&ab_channel=ELTIEMPO

Anexo 16. Ensayo El deber de la esperanza. William Ospina

Como si fuera poco una guerra de cincuenta años, ahora los colombianos tenemos que echarnos al hombro la inútil pelea entre Santos y Uribe.

Como si no estuviéramos cansados de discordias, y esperando que el proceso de La Habana dé comienzo a la verdadera construcción de la convivencia y a la normalidad de la vida, tenemos que soportar que una campaña electoral que debería estar proponiendo soluciones para diez mil problemas se eternice en gritos y descalificaciones, insultos y acusaciones, donde cada quien trata de demostrar que el otro es el demonio.

Esto no sería tan extraño si no fuera porque los que así se descalifican y se desenmascaran, todo lo hicieron juntos. Sorprende que cada uno pretenda hacernos olvidar su vieja alianza, pero es costumbre que los políticos olviden su pasado, que después de hacer las cosas salgan a criticarlas, y quieran demostrarnos que sus viejos aliados, sólo porque les dieron a ellos la espalda, son ahora enemigos de la humanidad.

Es costumbre que en la tarea de hacerse elegir de cualquier forma recurran a toda retórica, traten de provocar la amnesia colectiva, para aparecer de repente como los grandes innovadores que al fin tienen la clave de las soluciones.

Lo que debería asombrarnos es que la gente no se haya cansado de esa retórica, que ni siquiera inventa tonos nuevos sino que vuelve con la gastada fórmula. Así se descalificaban federalistas y

centralistas, aunque al menos tenían ideas opuestas; así se descalificaban liberales y conservadores, y pasaron de descalificarse a degollarse, abusando de un pueblo al que la religión había acostumbrado a creer que todo el que no piensa como uno es un demonio.

Ya deberíamos haber aprendido la amarga lección de que cuando ellos son amigos todos perdemos, y cuando se vuelven enemigos, a nosotros nos toca cargar con la discordia, y al final todavía perdemos más.

Allá afuera está el mundo lleno de desafíos, los jóvenes viajan por el continente y dialogan con sus amigos de todo el planeta; se hacen carreteras y puertos, se construyen industrias, se toman decisiones originales, se enfrenta la pobreza, se redistribuye el ingreso, que en Latinoamérica ha crecido; pero en Colombia, en cambio, como en ninguna otra parte, se concentran y agravan la inequidad y la injusticia. Nuestros políticos siguen hablando en el lenguaje del odio y de la discordia, no proponen rumbos nuevos ni altas tareas de civilización.

Aún estamos esperando que alguien tenga un proyecto de país moderno que proponernos, pero lo único que escuchamos es quién es malo y quién es peor, quién me traicionó, quién es más perverso y más malvado. Pero no, no son malvados, ni perversos, ni traidores, o al menos no es eso lo peor que son; en realidad son ambiciosos: los proyectos que tienen favorecen a pocos. Lástima que por pelear no aciertan a esgrimir un argumento generoso, una propuesta grande, algo que saque de verdad a la gente de la miseria, de la exclusión, de la violencia, de la abominable estratificación que impide toda solidaridad, del conformismo que nos deja en el último lugar en las pruebas de inteligencia, pero también en el último lugar en las pruebas de convivencia, que son las se hacen cada día en las calles riesgosas y en los barrios humildes.

En esa lógica de pequeñeces, hasta la paz se vuelve un instrumento más para atornillarse en el poder, sin que podamos estar seguros de que esa paz podrá aclimatarse, porque todo se esconde en fórmulas secretas y recurriendo más al miedo que a la esperanza.

Por un futuro sin odios, alguien debería contener esos extremos y salvarnos de esa disyuntiva. Alguien debería decirnos qué hacer con unos Tratados de Libre Comercio que acabaron con nuestra economía: alguien debería decirnos si son compatibles con la reactivación de la industria y

con la urgente reinención de la agricultura, y cómo podemos avanzar en una decisiva integración continental. Alguien debería decirnos cómo, después de los acuerdos, construiremos la convivencia, la fraternidad y el afecto, en una sociedad carcomida por el odio y por el resentimiento, donde hasta hay quien se atreve a graznar en el silencio sagrado del funeral del más grande dignificador de nuestra cultura.

Alguien debería decirnos cómo vamos a volver verdadera esta democracia de clientelas, donde todo el mundo sabe que lo que menos vale es el voto de opinión, donde todo el mundo dice que las elecciones no las gana el que tenga más ideas sino el que tenga más buses para llevar a los votantes a las urnas.

Alguien debe atreverse a no estar de acuerdo con la pequeñez de esa política, y preferir perder con honor y con propuestas antes que resignarse a perder con pusilanimidad, ante quienes conceden más importancia a las maquinarias y a los odios que a la opinión de la gente.

El futuro no está en cálculos mezquinos sino en decir lo que hay que decir, soñar lo que hay que soñar, y hacer lo que hay que hacer. Acaso tanta gente está desanimada e indecisa es por esa falta de grandeza, y acaso el lenguaje de la gran política, generosa, humana, incluyente, no hecha apenas para la gente sino con la gente, podría todavía dar una sorpresa mayúscula a los viejos predicadores de la resignación.

Un país postergado, pero lleno de entendimiento y de laboriosidad, está esperando algo más que esta sopa de lugares comunes, donde los que han manejado el país por décadas salen a pregonar contra toda evidencia que estamos en el reino de la abundancia, y sin dejar de echarle tierra al contrario, cada día sacan del sombrero un nuevo conejo de feria.

Anexo 17. Cuestionario final

1. El autor para referirse a la temática de la paz como causa de la guerra en Colombia utiliza expresiones claves. ¿A qué se refiere el autor del texto con las palabras siguientes?
 - Santos

- Uribe
 - Convivencia
 - Normalidad de la vida
 - Amnesia colectiva
 - Atornillarse en el poder
2. ¿Qué otras palabras o expresiones utiliza el autor para referirse a las dificultades de los colombianos en sus formas de vida?
 3. ¿Dentro del discurso cuáles son los datos destacados, del tema abordado por William Ospina?
 4. Identificar las voces que hay en el texto ¿quiénes hablan y qué dicen?
 5. ¿Cuáles son las situaciones en la historia de Colombia narradas por el autor?
 6. ¿Qué argumentos utiliza el ensayista para convencer sobre su punto de vista?
 7. Plantee algunos ejemplos
 8. ¿Cuál es el mensaje que quiere dejar el ensayista en el último párrafo?
 9. “Un país postergado, pero lleno de entendimiento y de laboriosidad, está esperando algo más que esta sopa de lugares comunes, donde los que han manejado el país por décadas salen a pregonar contra toda evidencia que estamos en el reino de la abundancia, y sin dejar de echarle tierra al contrario, cada día sacan del sombrero un nuevo conejo de feria”
 10. En el último párrafo del texto qué nos dice el ensayista que no está de manera explícita. ¿Cuál es el doble sentido en el mensaje del autor? El futuro no está en cálculos mezquinos sino en decir lo que hay que decir, soñar lo que hay que soñar, y hacer lo que hay que hacer.
 11. Menciona quiénes se oponen al ensayista y por qué se oponen a sus ideas
 12. ¿Cómo se muestra el autor del texto y quién puede ser?
 13. ¿Qué nos dice el autor de sí mismo?

14. ¿Cuál es el punto de vista del autor en el ensayo para convencer a sus destinatarios?
15. ¿Cuáles argumentos utiliza el autor del ensayo para defender su punto de vista?
16. ¿Cuál es la conclusión del ensayo?