

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

Detrás de las líneas. Una secuencia didáctica para la comprensión de textos argumentativos, tipo artículo de opinión, con estudiantes del grado noveno de la I.E. San Antonio de Padua de Támesis, Antioquia

María Fernanda Polo Méndez

Directora

Mag. Karen Hasleidy Machado Mena

Trabajo para optar al título de Magister en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la educación

Maestría en Educación, modalidad virtual

Noviembre de 2023

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

Dedicatoria

Este escrito va dedicado a Dios que ilumina mi caminar en el día a día.

A mi madre y mis hermanos, por su amor y dedicación.

A Isaac, mi hijo por brindarme su comprensión y amor incondicional en la vida.

También a las profesoras Adriana y Aura, sus palabras fueron decisivas para iniciar la maestría.

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

Agradecimientos

Una maestría es un camino en el que se involucran muchas personas que apoyaron, de una u otra manera, el proceso y su culminación. A continuación, menciono algunas de ellas.

En la Institución educativa San Antonio de Padua de Támesis, Antioquia, a los estudiantes de noveno, décimo y undécimo, quienes hicieron parte activa de la investigación; sin su colaboración y disposición no hubiese sido posible finalizar este nivel académico. Así mismo, a los coordinadores, a los padres de familia y al rector por permitir que pusiera en marcha la secuencia didáctica.

En la UTP (Universidad Tecnológica de Pereira), a mis compañeros de estudio, con quienes, a pesar de la distancia, conformamos un gran equipo y brindaron su respaldo incondicional.

A los profesores de la maestría, por compartirnos sus conocimientos y por demostrarme que la educación virtual es de excelente calidad.

A los administrativos y al equipo de Univirtual, quienes brindaron un apoyo y una atención diligente y amable.

En especial, a mi directora del trabajo de grado Karen Hasleidy Machado Mena por su dedicación y constancia. Desde el primer momento demostró su profesionalismo y tesón.

Gracias de todo corazón, Dios los bendiga.

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

Resumen

El lenguaje es una herramienta cognitiva y sociocultural que ha permitido al ser humano explicar el origen de los seres y las cosas a través de recursos como el mito, crear nuevos mundos con las novelas y la ciencia ficción, componer canciones y versos que expresan sus sentimientos y emocionalidad, entre otras manifestaciones con las cuales deja rastro de sus pensamientos y su paso por la vida. La lectura es uno de los caminos para su exploración. Desde el reconocimiento del valor funcional y edificador del lenguaje y la lectura, este informe presenta los resultados de una investigación que se propuso interpretar las transformaciones en la comprensión de textos argumentativos, artículo de opinión, de los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa San Antonio de Padua de Támesis, Antioquia, luego del desarrollo de una secuencia didáctica de enfoque sociocultural. El proceso fue orientado desde una visión cualitativa que asumió la realidad en su complejidad desde una perspectiva holística. La investigación se particularizó desde un estudio de caso, en tanto hizo posible la descripción y análisis profundo de las transformaciones en la comprensión lectora de los estudiantes participantes de grado noveno; por tal razón, se emplearon tres instrumentos: un cuestionario de preguntas abiertas, la observación participante y la entrevista, como una forma de triangular la información y, por tanto, enriquecer los análisis de tales transformaciones desde las categorías teóricas planteadas para ello: las líneas, entre líneas y tras las líneas. Desde las categorías, los resultados finales señalaron transformaciones y persistencias en la comprensión lectora de los estudiantes. Los estudiantes mostraron mayores capacidades para identificar los índices de los textos que leen, al igual que para deducir aquello que el autor no refiere explícitamente. Se mantuvieron las dificultades en la composición de un posicionamiento crítico y valorativo frente a lo que se lee. Bajo estos resultados, vale recordar que es indispensable seguir sumando esfuerzos y entender, como lo dijo Lerner (2001), que es necesario articular muchas temporalidades diferentes en la enseñanza del lenguaje, no solo una, que involucren actividades periódicas y situaciones reales de comunicación para lograr la formación de lectoras y lectores críticos.

Palabras clave: comprensión lectora, enfoque sociocultural, lectura crítica, textos argumentativos, artículo de opinión, secuencia didáctica.

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

Índice de Contenidos

1. PRESENTACIÓN	7
2. REFERENTE TEÓRICO	21
2.1 EL LENGUAJE COMO PRÁCTICA SOCIOCULTURAL.....	22
2.2 LA COMPRESIÓN LECTORA	25
2.2.1 <i>Concepciones de lectura</i>	27
2.2.2 <i>Modelos de comprensión lectora</i>	30
2.3 LA LECTURA DESDE EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL	35
2.4 LA ARGUMENTACIÓN: POSICIONARSE Y DEVELAR LAS POSICIONES DE OTROS	38
2.4.1 <i>El artículo de opinión</i>	42
2.5 SECUENCIAS DIDÁCTICAS	45
3. METODOLOGÍA	49
3.1 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN	49
3.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN	49
3.3 UNIDAD DE ANÁLISIS.....	50
3.4 UNIDAD DE TRABAJO	52
3.5 ESTRATEGIA, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN	54
3.6 PROCEDIMIENTO.....	56
4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	57
4.1 ANÁLISIS DE LA COMPRESIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES	58
4.1.1 <i>Las líneas</i>	59
4.1.2 <i>Entre líneas</i>	75
4.1.3 <i>Tras las líneas</i>	91
4.2 ¿QUÉ TIPO DE LECTORES MUESTRAN SER LOS ESTUDIANTES?.....	106
4.2.1 <i>Al inicio de la propuesta</i>	106
4.2.2 <i>Durante del desarrollo de la propuesta</i>	113
4.2.3 <i>Al finalizar el desarrollo de la propuesta</i>	120
4.3 LA IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA DESDE LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE	128
4.3.1 <i>Preparar las condiciones para sembrar las semillas</i>	128
4.3.2 <i>Cultivar y recoger los frutos</i>	130
5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN	143
6. RECOMENDACIONES	154
REFERENCIAS	156
ANEXOS	169
ANEXO A. CONSENTIMIENTO INFORMADO.....	169
ANEXO B. CUESTIONARIO INICIAL	171
ANEXO C. CUESTIONARIO FINAL.....	174
ANEXO D. REJILLA DE VALORACIÓN DE LA COMPRESIÓN LECTORA.....	177
ANEXO E. GUÍA DE PREGUNTAS PARA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	179
ANEXO F. GUÍA DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE.....	180
ANEXO G. SECUENCIA DIDÁCTICA: LEO, COMPRENDO Y OPINO.....	181

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

Índice de Tablas

Tabla 1. Categorías para el análisis de las transformaciones en la comprensión de textos argumentativos.....	51
Tabla 2 Fases de la investigación.....	56
Tabla 3. Comportamiento de la categoría: las líneas	72
Tabla 4. Comportamiento de la categoría: entre líneas.....	88
Tabla 5. Comportamiento de la categoría: tras las líneas	103

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

1. Presentación

El lenguaje es una herramienta cognitiva y sociocultural que ha permitido al ser humano explicar el origen de los seres y las cosas a través de recursos como el mito, crear nuevos mundos con las novelas y la ciencia ficción, componer canciones y versos que expresan sus sentimientos y emocionalidad, transformar la realidad por medio de la tecnología, establecer acuerdos para relacionarse con los demás, entre otras manifestaciones con las cuales deja rastro de sus pensamientos y su paso por la vida.

Esta herramienta tiene un doble valor en la vida de los seres humanos, uno ligado a su condición de ser social y otro ligado a su condición de individuo pensante, reflexivo y cognoscente. En su valor social, el lenguaje es eje y sustento de las relaciones sociales; a través de él los sujetos interactúan, construyen e intercambian significados, establecen acuerdos, gestionan y resuelven diferencias, narran hechos y describen objetos y situaciones. Es entonces el medio que permite acceder a los ámbitos de la vida social y cultural (Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN, 2006).

Estos accesos e intercambios son posibles gracias a las múltiples manifestaciones del lenguaje verbal y no verbal. En tanto verbal, el lenguaje oral y escrito son el medio para que las personas puedan construir, expresar y reconstruir el pensamiento, otorgarle sentido a su realidad, ordenar el mundo y sus fenómenos, y, en suma, ubicar, entender y transformar su experiencia.

Específicamente en su manifestación escrita, el lenguaje ha hecho posible conservar y transmitir la información, sortear las barreras del tiempo y espacio y establecer una especie de cerebro común que guarda la historia y la huella del ser humano a su paso por el planeta (Carlino y Santana, 2003). En este sentido, el lenguaje escrito permite recuperar conocimientos, comunicarse a través de la distancia, compartir ideas y reflexionar sobre ellas. Debido al

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

importante papel que cumple en la vida social y personal, se ha delegado a la escuela la responsabilidad de llevar a cabo procesos educativos para que las personas se inserten de manera competente en la cultura escrita. Esta responsabilidad, en términos de las autoras, tiene sentido porque el objeto de conocimiento es de utilidad más allá de los muros de la escuela.

Pérez (2004) resalta que en la inserción en la cultura escrita no solo inciden aspectos pedagógicos sino además políticos, porque es ante todo una práctica sociocultural en la cual ocurren los intercambios sociales, la construcción de lazos, los relatos fundantes y la vida de las instituciones. Este autor menciona varios aspectos importantes de la cultura escrita, pero enfatiza en que la lengua representa la pertenencia a un grupo, a una nación, indicando que quien no accede a ella, queda excluido socialmente.

Por medio de la cultura escrita se ejerce la ciudadanía y se construye y perfecciona la democracia, por lo que su falta, carencia y dificultades de uso limita el ejercicio ciudadano y el cumplimiento de los derechos (Pérez, 2004). Desde estas consideraciones, el acceso competente a la lectura y la escritura va más allá de la alfabetización y se manifiesta en su ejercicio democrático. En otras palabras, la falta de competencias en lectura y escritura limita el desarrollo como individuo, la participación y la toma de decisiones.

En este contexto, y dadas las implicaciones del desarrollo de competencias en el lenguaje escrito, es preocupante advertir que las prácticas educativas relacionadas con el acceso a la cultura escrita están ancladas a formas de enseñanza fragmentarias que, en el caso de la comprensión lectora, van en contrasentido de ella como una práctica sociocultural. Sobre el particular, Lerner (2001) explica que desde hace siglos la enseñanza de la lectura se ha parcelado en su contenido y en el tiempo: primero el dominio del código y después se aborda la comprensión.

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

Estas prácticas, en palabras de Alarcón et al. (2010), desconocen el valor de la lectura: la posibilidad que brinda de mejorar las relaciones humanas, enriquecer los contactos personales, facilitar la exposición del propio pensamiento y la capacidad de pensar. Se le desconoce entonces como herramienta de trabajo intelectual que pone en acción la condición humana, esto es, la praxis del codecir y el coactuar, tal como advierte Hannah Arendt (2016).

En este orden de ideas, Lerner (2001) critica las prácticas destinadas a que los estudiantes lean y escriban con el objetivo de que el profesor evalúe la fluidez o comprensión lectora en sus niveles más superficiales, y la ortografía en la escritura, pues son formas de proceder que desvirtúan el carácter sociocultural de la lectura y la escritura, al igual que su potencial epistémico (Cano y Castelló, 2011).

También Lerner (2001) advierte que en la educación tradicional la distribución de los derechos y obligaciones de los docentes y estudiantes han hecho que estos últimos carezcan de autonomía para controlar su aprendizaje en función de los procesos de lectura y escritura, asunto que, en términos de la autora, desnaturaliza el acceso a la cultura escrita.

Por consiguiente, Pérez y Roa (2010) plantean que las dificultades en la inserción competente en la cultura escrita no dependen de las disposiciones y condiciones naturales del sujeto, sino de las situaciones, condiciones y experiencias a las que tenga acceso. Esta podría ser una explicación de las debilidades y actitudes negativas de los estudiantes frente a la lectura. De hecho, es común que los escolares se muestran apáticos, aburridos, desmotivados y “agredidos” cuando se ven “obligados” a leer; a lo que puede sumarse la recurrente percepción de los lectores como algo lejano y mítico que solo logran algunos pocos.

En relación con lo anterior, la investigación de Alarcón et al. (2010) muestra que los adolescentes y jóvenes no logran posicionarse como lectores auténticos, lo que lleva a los autores

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

a señalar la falta de experiencias significativas de lectura, pues se adolece de actividades de lectura recreativa y con propósitos de aprendizajes basados en intereses personales, un asunto que puede tener su origen en el ambiente escolar y familiar. Como ya lo advirtieron Pérez y Roa (2010), la falta de autonomía para leer y el rechazo a las actividades que la implican no quiere decir que sean problemas o carencias intrínsecos al individuo.

Bajo este panorama, los estudiantes experimentan una serie de dificultades en la comprensión de lo que leen, asunto que, como ya se advirtió, tiene repercusiones escolares y principalmente, socioculturales y democráticas. Ahora bien, la situación en la escuela no deja de ser paradójica, porque es evidente que para aprender los contenidos de las disciplinas y áreas del saber es necesario, ineludible y fundamental la lectura de los diversos textos y documentos que los condensan. De esta manera, las dificultades en la comprensión lectora se convierten en barreras para el aprendizaje de los saberes escolares, al igual que obstáculos para leer de manera crítica el mundo y sus circunstancias.

Lo anterior se ve reflejado en las interacciones de los estudiantes, en las relaciones que establecen con los demás, en la manera en que resuelven los conflictos, en su capacidad de decisión, y, en suma, en diversos los aspectos de la vida sociocultural, pues la comprensión lectora no se restringe a los textos físicos, sino al mundo mismo y las demás personas. Por tal razón, la Unesco y la OCDE afirman que la formación lectora de los individuos en el siglo XXI exige el desarrollo de nuevas habilidades para comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de textos e información, de manera que pueda ser aplicada de manera razonada y consciente a su realidad, en la resolución de los múltiples problemas que les plantea su entorno (Gutiérrez, 2005).

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

Al respecto, Cassany (2017) menciona que en el mundo actual, multicultural, globalizado, dinámico y conflictivo, es necesario formar una ciudadanía con habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento. Esta formación, según el autor, requiere el desarrollo de otras habilidades que subyacen a la interpelación de los discursos, es el caso de la comprensión de los propósitos y los puntos de vista desde donde estos se elaboran; además de las posiciones personales que se vinculan a dichos discursos.

Desde esta perspectiva, si bien se destaca el valor de la lectura en variados ámbitos (social, cultural, político, económico, tecnológico, académico, etc.), a las problemáticas expuestas se suma el hecho de que en las prácticas de aula el menú de textos y discursos que son material de estudio son en su mayoría narrativos y expositivos, y se deja para los grados superiores los argumentativos, los cuales con regularidad, en la tradición, son escasa o superficialmente abordados en los grados superiores, especialmente en la educación oficial.

De hecho, Dolz y Pasquier (1996) afirman que en la escuela primaria no se ha enseñado la argumentación, lo que genera un desarrollo tardío de las capacidades argumentativas. En atención a este vacío, en otras investigaciones se sugiere aprovechar la posibilidad que tienen los estudiantes de educación primaria para apropiarse de las competencias argumentativas, ya sea de un metalenguaje mínimo en el caso de la argumentación, como lo manifiesta Bassart (1995) o argumentos en acción, como explican Migdalek et al. (2014). Sin embargo, el desarrollo de estas competencias es poco visible en los currículos y prácticas de enseñanza, principalmente en la educación escolar formal.

Esta situación es problemática y atenta de manera frontal contra el ejercicio pleno de la ciudadanía, porque indiscutiblemente el argumentar es de gran valor para desarrollar procesos cognitivos de mayor complejidad, tramitar de manera pacífica, consciente y deliberada los

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

conflictos, interpelar las informaciones que proceden de diversidad de soportes y fuentes; justo por ello la argumentación favorece la formación de sujetos críticos, no solo frente al mundo de las ideas (la lectura) sino además para desenvolverse en el mundo de la vida.

Ahora bien, desde esta especie de selección textual que privilegia la narración y la explicación, con un abordaje por demás superficial, en las prácticas de enseñanza también se omiten los textos vinculados a las prácticas vernáculas de los estudiantes, asunto que excluye sus prácticas letradas y las lleva al borde de la periferia. Sobre este particular, Capdevilla y Rodríguez-Valls (2020) consideran que son esas prácticas vernáculas la entrada a los usos formales de la lectura, lo cual significa transitar desde, por ejemplo, los memes, el rap, etc., hasta textos de uso social formal, es el caso de los artículos de opinión, las crónicas, las reseñas críticas, entre otros, de manera que se construyan aprendizajes con sentido desde la valoración del bagaje cultural de los estudiantes.

Cuando estos puentes de valoración de lo propio y formalización de las prácticas no tienen lugar, se evidencian varias consecuencias: los estudiantes construyen ideas erróneas y parciales sobre la lectura, vinculándola principalmente al contexto escolar (prácticas formales); derivado de lo anterior, no logran reconocerse ni posicionarse como lectores, pues sus prácticas no han tenido valor para el contexto escolar. Con lo anterior se limitan sus posibilidades de erigirse como lectores auténticos en el marco de las prácticas socioculturales del lenguaje, pues, tal como advierte Carlino (2013), el lector siempre está en construcción (dado que los contextos de comprensión son variados), por lo que las prácticas lectoras formales y vernáculas deben hacer parte consustancial de su vida diaria, escolar y extraescolar.

Otra consecuencia del panorama expuesto se hace explícita en los resultados que los estudiantes obtienen en las pruebas censales externas e internas que evalúan la competencia

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

lectora. Así se evidencia en los reportes derivados de la aplicación de las evaluaciones PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, por su sigla en inglés), los cuales ponen de manifiesto las dificultades de los estudiantes cuando se enfrentan a la comprensión de textos. Esta prueba, que evalúa el desarrollo de las habilidades y conocimientos en lectura, matemáticas y ciencias, a los estudiantes de 15 años de 79 países y economías a nivel global, muestra que los adolescentes evaluados en el país carecen de habilidades cognitivas suficientes para enfrentarse a una prueba estandarizada. De hecho, en el año 2018 los estudiantes colombianos obtuvieron un rendimiento menor que la media de la OCDE en lectura, con 412 puntos, un resultado menor que el obtenido en el 2015 (OCDE, 2018).

La Institución educativa San Antonio de Padua del municipio de Támesis, Antioquia, no es ajena a esta problemática, pues los resultados de la Prueba Saber 11° de Lectura crítica, realizada en el año 2021, evidencian que en la institución el 33% de los estudiantes se ubicó en el nivel 2 de desempeño, el 48 % en el nivel 3 (nivel esperado) y el 19 % en el nivel 4 (ICFES, 2021). Para el año 2022, el 1 % de los estudiantes se ubica en el nivel 1, el 43 % en el nivel 2, el 44 % en el nivel 3 (nivel esperado) y el 11 % en el nivel 4 (ICFES, 2022).

Los resultados obtenidos indican que el 55% de los estudiantes de la I.E. evaluados consiguen interpretar información de textos, al inferir contenidos implícitos y reconocer estructuras, estrategias discursivas y juicios valorativos. El 45% restante solo logra comprender textos continuos y discontinuos de manera literal, y reconocer información explícita y relacionarla con el contexto, por lo que tienen dificultades para:

- Jerarquizar la información presente en un texto.
- Inferir información implícita en textos continuos y discontinuos.

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

- Establecer relaciones intertextuales: definición, causa – efecto, oposición y antecedente – consecuente, entre textos presentes.
- Reconocer la intención comunicativa del texto.
- Relacionar marcadores textuales en la interpretación de textos.
- Reconocer la función de figuras literarias.
- Identificar el uso del lenguaje en contexto.
- Analizar y sintetizar la información contenida en un texto.
- Identificar la estructura sintáctica en textos discontinuos.
- Establecer la validez de argumentos en un texto.

En su conjunto, estos resultados pueden ser explicados dada la persistencia de prácticas poco adecuadas en la enseñanza de la lectura; lo cual sugiere la necesidad de trabajar en el aula, de manera sistemática y desde perspectivas socioculturales, diversidad de textos de relevancia social y escolar, entre ellos los textos argumentativos, de manera que se creen las condiciones posibles, necesarias y reales, como sugiere Lerner (2001), para la formación de lectores auténticos y, en consecuencia, ciudadanos críticos.

Por esta línea de ideas, varios investigadores han analizado sus contextos educativos e identificado las dificultades específicas en la comprensión lectora de los estudiantes, a partir de lo cual han propuesto estrategias de enseñanza tendientes a la formación de lectores críticos. A continuación, se presentan algunas investigaciones realizadas sobre la enseñanza de la comprensión de textos argumentativos en la educación secundaria y media.

Por ejemplo, Batista (2021) realizó un estudio cuantitativo con el objetivo de analizar la comprensión de textos argumentativos y narrativos en un grupo de estudiantes del primer ciclo de secundaria del Centro Educativo Dominicano-coreano, Los Alcarizos, en República

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

Dominicana. El autor recomienda a los profesores de Lengua y Literatura motivar a los estudiantes, en la práctica de lectura, a crear planes y estrategias que faciliten el aprendizaje en la comprensión de textos narrativos y argumentativos, ajustar los documentos de lectura al nivel cognitivo de los estudiantes y encaminar las evaluaciones a que permitan a los estudiantes apreciar los avances que ofrecen las estrategias.

También Pretel (2021) hizo su investigación con estudiantes del VII ciclo de educación secundaria de la Institución Educativa San Rita de Jesús, ubicada en el distrito El Porvenir en Trujillo, Perú. En esta población identificó que la causa del bajo rendimiento académico era la apatía, la desmotivación, la poca práctica de lectura y el hecho de que los estudiantes optan por lecturas breves que hacen de las redes sociales, lo que genera falta de recursos para argumentar sus ideas en la producción escrita. En su análisis concluye que el nivel de comprensión lectora de los estudiantes vinculados en su estudio es regular y que esto influyeron en la producción de textos respecto a la superestructura, la macroestructura y la microestructura textual, por lo que recomienda a los directivos docentes y docentes fomentar prácticas críticas y socialmente localizadas, encaminadas a mejorar la comprensión de textos argumentativos para incidir directamente en la producción textual.

Por su parte Galeano y Ochoa (2022), ante los bajos desempeños de lectura, indagaron los efectos de una intervención en la que se aplicaron estrategias de subrayado, resumen y formulación de preguntas a los estudiantes del grado séptimo de una institución educativa en Yumbo, Colombia. En relación a las estrategias empleadas (resumen, subrayado e identificación de los elementos estructurales del texto argumentativo) los resultados fueron positivos. Los autores recomiendan utilizar textos argumentativos en la educación secundaria con el apoyo de estrategias que mejoren la comprensión lectora.

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

En el caso de Mayorga (2022), el autor se planteó el objetivo de 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, Colombia, por medio de una investigación cualitativa de tipo estudio de caso. Entre sus recomendaciones indica que la secuencia didáctica de enfoque sociocultural es una estrategia potente para la transformación de la comprensión lectora. Por ello, recomienda a las secretarías de educación que generen espacios de formación docente sobre lectura crítica y el trabajo a partir de secuencias didácticas.

En su artículo, Díaz (2021) presentó las dificultades de lectura de los estudiantes de la Institución Técnica La Libertad del municipio de Tutazá, Colombia, entre ellas la identificación de ideas principales y el escaso nivel de argumentación; también llama la atención sobre la ausencia de propuestas pedagógicas que propendan por el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes, a raíz de lo cual realiza una intervención pedagógica en la que se vale del modelo argumentativo de Toulmin. Entre sus conclusiones afirma que el uso de textos argumentativos permite generar expectativas en los estudiantes y les invita a adoptar una posición crítica frente a las situaciones planteadas en ellos, por lo que sugiere vincular textos con temas de interés para los estudiantes, dado que hay mejores procesos de comprensión cuando son pertinentes a su entorno e intereses.

También, Fuertes y Rivera (2021) realizaron una investigación de enfoque cualitativo con un complemento cuantitativo en una institución educativa de Cali, Colombia. En esta los resultados no mejoraron, aun después de su intervención, los estudiantes participantes pasaron a un nivel de desempeño bajo; pese a los procesos de transversalización de la lectura y el mejoramiento del currículo. Los autores se percatan de que más allá de los procesos de enseñanza relacionados con la comprensión lectora, es importante generar en el estudiante

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

habilidades para ser agente activo en su propio aprendizaje y en la construcción de conocimiento a través de la argumentación y de su propia realidad. Los investigadores destacan el trabajo con artículos de opinión, ya que su abordaje intencionado y en profundidad, en procesos de lectura y escritura, dota de herramientas a los estudiantes para leer de manera crítica su entorno, identificar sus problemáticas, posicionarse respecto a ellas y encontrar alternativas de solución.

Con el mismo enfoque, Jiménez y Lugo (2019) desarrollaron una investigación que se propuso fortalecer la comprensión de textos argumentativos en los estudiantes del grado décimo en el Liceo de Zipaquirá, Cundinamarca, Colombia, para lo cual desarrollan una secuencia didáctica como propuesta pedagógica. Al respecto concluyen que la secuencia permite la apropiación de las estrategias metacognitivas, lo que favorece que el estudiante se autodetermine y supere el rol de acumulador.

Por su parte, Cuellar y Velasco (2018), en su estudio de enfoque cualitativo, desarrollaron una intervención pedagógica en las instituciones educativas Técnico Industrial y Antonio Ricaurte de Florencia, Caquetá, Colombia con dos grupos de séptimo grado de educación básica secundaria, con el objetivo de mejorar la comprensión lectora en el nivel crítico–intertextual mediante el uso de textos argumentativos. En sus conclusiones resaltan que, como docentes, se evidencia el desapego de las prácticas tradicionales y de la apatía frente a la investigación educativa; logran vincular a nuevos docentes en una transformación curricular y participar en espacios de investigación, a partir de lo cual proponen el mejoramiento de la comprensión lectora en su institución para contribuir con el desarrollo del pensamiento crítico y la formación lectores autónomos.

En su caso Restrepo y Cano (2018) implementaron una secuencia didáctica para fortalecer la comprensión de textos argumentativos, a partir del artículo de opinión, en Pereira,

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

Colombia. Después de realizar su intervención, recomiendan que el maestro antes de formar en pensamiento crítico a los estudiantes debe formarse a sí mismo como un pensador crítico y reflexivo. Así mismo, plantean la necesidad de que haya retroalimentación continua de todas las personas involucradas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes para abrir la posibilidad de mejora continua y aportes constructivos.

En su artículo Meneses et al. (2018) realizaron un trabajo de grado, de tipo cualitativo, como una investigación basada en el diseño, con el método de enseñanza directa. Los autores se propusieron fortalecer la lectura crítica en estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa Técnico Superior de Neiva, a partir del empleo de textos argumentativos, tipo artículo de opinión. En las conclusiones los autores subrayan la importancia de los textos argumentativos porque permiten en los estudiantes el desarrollo de la competencia analítica y el pensamiento crítico, toda vez que se genera una lectura activa que asocia el contenido textual con la realidad. En lo que respecta a las tipologías y temáticas de la lectura, mencionan que cuando estas son de interés para los estudiantes, logran despertar el gusto lector y favorecer la comprensión.

En el estudio de Meza (2018), de enfoque cualitativo, el propósito fue potenciar la comprensión lectora de los estudiantes del grado 11 de la Institución Educativa José Prieto Arango del municipio de Tarso, Antioquia. La investigación surgió de identificar las dificultades para reconstruir significados y la percepción de los estudiantes sobre los textos, los cuales consideran “difíciles”. Esta situación lleva a la autora a realizar una propuesta didáctica basada en las estrategias transtextuales de lectura para mejorar la competencia lectora de los estudiantes antes, durante y después. En el antes de leer incluye estrategias como formular preguntas, indicar propósitos, especificar para qué lee, despertar interés, entre otros. En el durante, los ejercicios van encaminados a establecer inferencias, revisar la propia comprensión mientras se lee,

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

comprobar hipótesis de lectura, objetivos y conocimiento previos. En el después de la lectura, tienen el propósito de dar cuenta qué dice el texto y organizar las ideas; por ello en esta etapa de lectura se pide a los estudiantes que hagan resúmenes, mapas conceptuales, otros esquemas, construcción de textos, etc. La autora concluyó que la introducción de estas estrategias para el fortalecimiento de la comprensión lectora abrió la oportunidad a diversos tipos de discursos en el aula, como la discusión y el compartir de experiencias personales.

Finalmente, Murillo y Jaramillo (2018) realizaron una investigación en la que participaron dos grupos de estudiantes de la Institución Educativa Luis Granada Mejía del municipio de Pijao, Quindío, con el objetivo de determinar la incidencia de la secuencia didáctica de enfoque sociocultural en la comprensión de textos argumentativos en dichos grupos. En sus conclusiones, resaltaron que la implementación de nuevas estrategias en el aula tiene mayor impacto, pues genera motivación en el desarrollo de las actividades y que la secuencia didáctica de enfoque sociocultural para el trabajo con los textos argumentativos, favorece el desarrollo del pensamiento crítico.

El contexto problemático descrito y sustentado en las páginas anteriores, señala que la escuela y los profesores no están favoreciendo prácticas disruptivas, críticas y dialógicas que permitan a los estudiantes interpelar los discursos escritos, asunto que disminuye sus posibilidades de convertirse en lectores auténticos y pensadores críticos. Lo anterior atenta contra la formación de ciudadanías críticas y emancipadas que encuentren en los textos la oportunidad para codecir, colaborar, discernir y disentir frente al mundo y sus múltiples matices, realidades y contrariedades.

Las investigaciones consultadas señalan también que es posible romper con las prácticas fragmentarias del lenguaje y especialmente con aquellas que desvirtúan el potencial social,

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

cultural, político y epistémico que se anida en la comprensión lectora, asunto que exige docentes reflexivos y con la capacidad de poner en jaque sus concepciones y formas de proceder en el aula para contribuir de manera activa en la formación ciudadanías. Es desde estas comprensiones que surge la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo se transforma la comprensión de textos argumentativos, artículo de opinión, de los estudiantes del grado 9 durante el desarrollo de una secuencia didáctica de enfoque sociocultural? El objetivo general es: Interpretar las transformaciones en la comprensión de textos argumentativos, artículo de opinión, de los estudiantes de grado 9, durante el desarrollo de una secuencia didáctica de enfoque sociocultural.

Los objetivos específicos:

- Identificar el nivel de comprensión de textos argumentativos, artículo de opinión, de los estudiantes de grado 901, de la Institución Educativa San Antonio de Padua del municipio de Támesis, Antioquia.
- Describir las transformaciones en la comprensión de textos argumentativos, artículo de opinión, de los estudiantes de grado 901 de la Institución Educativa San Antonio de Padua del municipio de Támesis, Antioquia, durante el desarrollo de la secuencia didáctica de enfoque sociocultural.
- Analizar los avances y las dificultades en la comprensión de textos argumentativos, artículos de opinión, de los estudiantes de grado 901 de la Institución Educativa San Antonio de Padua del municipio de Támesis, Antioquia.

Ante las dificultades de comprensión lectora de los estudiantes se hace indispensable intervenir la práctica del docente de manera que se contribuya a la formación de lectores auténticos y críticos. La investigación le apuesta al diseño de una secuencia didáctica como medio para fortalecer la lectura crítica. Su construcción parte de la identificación del estado en

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

que se encuentra la comprensión de textos argumentativos en los estudiantes, de manera que los procesos, objetivos y actividades que se elaboren estén interconectadas y contextualizadas para favorecer sus aprendizajes y habilidades.

Este estudio es, además, una oportunidad para reflexionar sobre la práctica docente, pues la secuencia didáctica permite incorporar nuevas estrategias de lectura y escritura que desde el enfoque sociocultural hacen posible la creación de experiencias significativas que enriquecen el quehacer en el aula de la docente investigadora. Por lo anterior, la propuesta se convierte en un insumo para otros profesores e investigadores, quienes podrán retomar de manera reflexiva sus hallazgos y desde ellos proponer formas alternativas de enseñanza que propendan por el aprendizaje y desarrollo de habilidades lectoras y argumentativas en los estudiantes, las cuales son necesarias para conducirse de manera resiliente, crítica y sensible por el mundo.

Finalmente, para brindar un insumo orientador al lector, se describe, grosso modo, la estructura del informe final de esta investigación. En el segundo capítulo se presenta el referente teórico en el que se abordan los conceptos de comprensión lectora, la lectura desde el enfoque sociocultural, la argumentación y la secuencia didáctica. En el tercero, se exponen las decisiones metodológicas que orientan la investigación. En el cuarto, se relaciona el análisis de la información organizada a partir de los tres instrumentos empleados. En el quinto, se incluyen la discusión y las conclusiones. En el sexto, las recomendaciones. Al finalizar el lector encontrará el listado de las referencias bibliográficas y los anexos.

2. Referente teórico

La investigación tiene como propósito interpretar las transformaciones en la comprensión de textos argumentativos tipo artículo de opinión, de los estudiantes de grado 901 de la

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

Institución Educativa San Antonio de Padua, luego del desarrollo de una secuencia didáctica de enfoque sociocultural.

Para fundamentar teóricamente los conceptos que la integran, el capítulo se estructura en tres grandes componentes: el primero tiene que ver con los ejes nucleares, por lo cual, se asume el lenguaje como práctica sociocultural y derivado de esta, se aborda la comprensión lectora, las concepciones y modelos de enseñanza de la lectura, con particular atención a la lectura desde el enfoque sociocultural que interesa en esta investigación. El segundo componente hace referencia al género textual, por esto se profundiza en los textos argumentativos y de forma puntual, en el artículo de opinión. El tercer y último componente tiene relación con la propuesta de intervención para trabajar la tipología desde el enfoque aludido, de ahí que se defina conceptual y metodológicamente la secuencia didáctica. Todos estos componentes y subcomponentes se exponen desde la perspectiva de autores reconocidos en la comunidad académica específica: enseñanza del lenguaje en el contexto escolar.

2.1 El lenguaje como práctica sociocultural

El lenguaje cumple una función fundamental en el desarrollo del ser humano y del pensamiento desde sus primeros años. Al respecto Vygotsky (1995) plantea que durante la infancia se unen las líneas del desarrollo del lenguaje y el pensamiento que al coincidir permiten que el lenguaje se haga pensamiento verbal. El autor agrega que cuando el niño pregunta por aquello que no conoce, más que una curiosidad, indica la intención que tiene de aproximarse a la palabra y luego, al signo que identifica el objeto; un conocimiento necesario para llevar a cabo la comunicación, como proceso que explica el desarrollo de la función simbólica del lenguaje. Así las cosas, para Vygotsky (1995) el contacto social contribuye al desarrollo de los recursos comunicativos a temprana edad.

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

En las últimas décadas del siglo XX, diversos investigadores del lenguaje han considerado la importancia de la teoría sociocultural del aprendizaje como un enfoque en que la lectura y la escritura son prácticas letradas que exceden los límites del contexto escolar. Al respecto, Teberosky (1989) señala que cuando los niños comienzan el ciclo de escolaridad ya cuentan con conocimientos previos sobre las convenciones gráficas de la escritura, y que son adquiridos en prácticas familiares o en los grupos culturales en los que se encuentran insertos. Así, la autora propone a la escuela y los maestros articular en un proyecto de intervención de la enseñanza basado en cuatro fuentes: el conocimiento formal acerca de qué es el lenguaje escrito, el contexto de uso social en la comunicación cotidiana de la escritura, los conceptos elaborados de los niños y las exigencias escolares relativas a la decisión sobre qué y cuándo enseñar. (p. 169).

En el mismo sentido Lerner (2001), reconociendo que en el aula de clase se llevan a cabo prácticas de lectura y escritura que son graduales y parceladas, y que las desnaturalizan, aboga por incorporar una versión de la lectura que se ajuste a la práctica social y con un propósito práctico para el alumno y es indispensable “representar” -o “re-presentar”- en la escuela los diversos usos que ella tienen en la vida social” (p.126) para lo cual, sugiere crear en el aula proyectos que, por ejemplo, se dirijan a resolver un problema práctico, grabar un cassette o por el placer de ingresar a otro mundo posible.

En consonancia con lo anterior, Ferreiro (2001) si bien reconoce que cada época y circunstancia histórica imprimen a los verbos leer y escribir una particularidad, como construcciones sociales que dan lugar a diversos y nuevos modos para estas prácticas; invita a no olvidar que la escuela debe alfabetizar para la vida, el trabajo y la democratización del acceso de las nuevas tecnologías. La autora expone que se alfabetiza mejor cuando:

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

se permite interpretar y producir una diversidad de textos; se estimulan situaciones diversas de interacción con la lengua escrita; se enfrentan la diversidad de propósitos comunicativos y de situaciones vinculados a la escritura; se reconoce la diversidad de problemas, a los cuales ha de enfrentarse para producir un texto; se crean espacios para asumir diversas posiciones enunciativas frente al texto; se asume que la diversidad de experiencias de los alumnos permite enriquecer la interpretación de un texto; se genera situaciones de intercambio, de justificación y de toma de consciencia, sobre el proceso de la escritura; se asume que los niños piensan acerca de la escritura (p. 84)

Frente a esta exigencia, Pérez (2004) recomienda abordar las prácticas de lectura y escritura como sociales y culturales, para ejercer la ciudadanía y participar en la democracia. Cassany (2004) se une al argumento y sugiere considerar que cada época tiene prácticas de lectura y escritura múltiples y cambiantes, por lo que propone estrategias de comprensión acordes a las necesidades actuales y enumera las capacidades que un lector crítico debe disponer, a saber:

- Situar el texto en su contexto sociocultural para lo cual es necesario: identificar el propósito o intención del autor al producirlo; reconocer los datos y el contenido en la comunidad; identificar las voces o silencios en el escrito en relación al tema y detectar el posicionamiento respecto a los estereotipos y las representaciones culturales en el discurso.
- Reconocer la práctica discursiva que propone el texto, lo que significa identificar el género discursivo y sus características socioculturales.
- Calcular los efectos que provoca el discurso en los diferentes contextos de llegada, lo que significa tener la capacidad de relativizar la interpretación personal que se da al discurso.

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

- Tomar conciencia de la situacionalidad y de la relatividad de la interpretación personal, en relación con la aportación del lector al significado. Calcular las interpretaciones que hacen otras personas y en otros contextos socioculturales. Integrar las interpretaciones que otros lectores hacen del discurso cuando se formula.

En síntesis, el lenguaje y sus manifestaciones son prácticas socioculturales que configuran el mundo, permiten dotarlo de sentido y transformarlo. La escuela tiene la responsabilidad de incorporar esta visión social tanto en las prácticas de habla y escritura como en las de lectura, de manera que se articulen a intencionalidades contextualizadas que favorezcan una aproximación cada vez más sensible y racional frente a dicho mundo. En este desafío la lectura juega un papel fundante pues, como se verá a continuación, no solo tiene que ver con el acceso al saber, también es una puerta de entrada a la comprensión del mundo individual y social.

2.2 La comprensión lectora

La comprensión lectora como concepto que guía esta investigación se asume inmersa en un contexto sociocultural. Pero no siempre ha sido considerada de esta manera. De hecho, Cassany (2004) menciona que hasta los 70's la comprensión lectora implicaba un sistema cerrado de procesos cognitivos y universales; orientación desde la cual se entendía que la comprensión era una, la misma para todos. En esta visión subyace la concepción mecanicista de la decodificación literal. No obstante, en la actualidad nuevas ideas orientan la forma de asumir la comprensión lectora, en tanto los cambios sociales y tecnológicos han dado lugar a un número mayor de textos en soportes novedosos, en varios idiomas y de culturas lejanas que han permitido a los estudiosos del lenguaje analizar y considerar la práctica lectora desde aspectos diferentes.

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

En la vida cotidiana cada uno emplea modos diversos de leer, en formatos disímiles, pues en cada contexto la humanidad crea tecnologías de escritura y se beneficia de estas de acuerdo con sus necesidades y circunstancias. Así, lector y escritor asumen en sus prácticas roles que implican no solo desarrollar los procesos cognitivos, sino además adquirir conocimientos socioculturales particulares a cada comunidad humana. A la vista de lo anterior, Díaz-Barriga y Hernández (2001) refieren que “la comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica las interacciones características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado” (p.275).

El papel del lector y el texto en el proceso de comprensión también interesa a Pérez (2005) quien menciona que “la comprensión como un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto” (p.123). En este proceso de interacción entre quien lee y lo leído, aduce Solé (1996):

[...] el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura [...] el significado del texto se construye por parte del lector. Esto no quiere decir que el texto en sí no tenga sentido o significado [...] Lo que intento explicar es que el significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda (p.96).

Tal como lo expresa Cassany (2006) la lectura tiene que ver con “cómo autor y lector utilizan cada tipo de texto, cómo se apoderan de los usos preestablecidos por la tradición, cómo se negocian el significado según convenciones lingüísticas y las formas de pensamiento de cada disciplina específica” (p.2), razón por la cual es necesario adquirir altos niveles de comprensión de textos, aunque pertenezcan o no la propia cultura. En este marco, Cassany (2004, p.2) llama la

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

atención sobre el mundo actual, globalizado, multicultural, dinámico y conflictivo y resalta que es necesario formar a “una ciudadanía autónoma y democrática que tenga habilidades de lectura, escritura y pensamiento” frente a los diferentes textos que se enfrenta.

Ahora bien, la comprensión lectora se enmarca en diferentes enfoques que llegan a señalarla como un proceso que implica múltiples aspectos cognitivos, al igual que la relación entre texto, lector y contexto. Al respecto Cassany (2008) menciona que de acuerdo al enfoque cambia la unidad de análisis: para el enfoque lingüístico la unidad de análisis, era código escrito; para el psicolingüístico, los procesos cognitivos y, en el sociocultural, la práctica letrada. De acuerdo con estas unidades cambian no solo las concepciones sino, además, los modelos que guían las formas de enseñar la comprensión lectora. En adelante, se presentan las concepciones de la lectura y los modelos que subyacen a estas.

2.2.1 Concepciones de lectura

Las concepciones de lectura han variado con el paso del tiempo, la transformación del conocimiento y los avances en la didáctica del lenguaje. Estas concepciones han sido recopiladas por varios autores, entre ellos Daniel Cassany y María Eugenia Dubois. Esta última autora (Dubois, 2015) considera que existen tres maneras de concebir la lectura: como conjunto de habilidades, como proceso interactivo y como proceso transaccional.

La primera concibe *la lectura como un conjunto de habilidades* que se desarrollan desde la infancia; de ahí que la preocupación resida en el desarrollo, aplicación o priorización de los procesos necesarios para aprender a leer más que el problema mismo de la lectura. En el proceso se describen varios niveles, entre los que se encuentran las palabras, la comprensión, la respuesta emocional y la asimilación o evaluación. De forma puntual, dentro de la comprensión se

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

incluyen otros subniveles, a saber: literal, inferencial y crítico. Cabe anotar que en esta concepción el sentido radica en el texto y el lector desarrolla un rol receptivo (Dubois, 2015).

En la segunda concepción, se destacan el modelo psicolingüístico y la teoría de los esquemas. En el modelo psicolingüístico su mayor exponente, Kenneth Goodman, concluyó que la lectura es un proceso psicolingüístico en el que interactúan el texto y el lector, quien reconstruye el sentido del texto cuando lee. Es decir, la comprensión es *un proceso interactivo* de negociación, por lo cual el lector utiliza sus conocimientos para reconstruir el sentido del texto. El modelo psicolingüístico tuvo aportes significativos desde los psicólogos constructivistas con la teoría de los esquemas. En esta teoría se identifica la configuración de los esquemas que son útiles para explicar el texto. Estos esquemas se entienden en dos sentidos: el primero, responde a los conocimientos almacenados en la mente del lector, y el segundo, a la forma necesaria de utilizarlos. A la postre, en el modelo psicolingüístico el lector interactúa con el texto para construir el sentido y en este proceso la experiencia previa es fundamental (Dubois, 2015).

La tercera concepción alude a la comprensión lectora *como un proceso transaccional*. Desarrollada por Luise Rosenblat, consiste en que el texto tiene el significado y el lector en su ejercicio de lectura lo actualiza; el lector y el texto se yuxtaponen para construir el significado, proceso en el que ambos, lector y texto, se transforman (Dubois 2015).

Ahora bien, Cassany y Aliagas (2007) también han hecho una recopilación de las maneras de entender la lectura, las cuales agrupan en tres concepciones propuestas desde las orientaciones lingüística, sociolingüística y sociocultural.

Desde la *concepción lingüística*, comprender requiere decodificar las palabras del texto, los signos de puntuación; tener en cuenta las reglas sintácticas y la acepción de las palabras. De acuerdo a esta concepción, la lectura en el aula de clases tiene entre sus objetivos: aprender el

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

código escrito y su correspondencia con el habla, por lo que la lectura se asocia con el vocabulario y con las funciones sintácticas y gramaticales del texto e interesa menos la comprensión o la implicación social del texto. Esta mirada se corresponde con la concepción de la lectura como un conjunto de habilidades planteada por Dubois, en tanto ella explica que en el esquema clásico de la lectura el reconocimiento de las palabras era un primer nivel para la comprensión y en los otros niveles se llegaba a la respuesta emocional y a la asimilación del texto (Dubois, 2015).

En la *concepción sociolingüística*, según Cassany y Aliagas (2007), la comprensión es un proceso complejo y activo que involucra la capacidad de hacer inferencias y aportar los conocimientos previos del lector. Para los psicolingüísticos la decodificación constituye un primer paso y el significado “se construye”, pues la comprensión exige otras operaciones:

- Reconstruir la base del texto que contiene el significado del escrito y recuperar los elementos implícitos.
- Construir el modelo de *situación referencial* que representa el contexto comunicativo que enmarca el texto a comprender.

En ambos casos es necesario inferir algunos implícitos, ya sean locales o globales que el lector aporta con su memoria (a corto y largo plazo) para que al final del proceso de comprensión se elabore un significado que se sintetiza en un nuevo enunciado. Desde este postulado, la práctica de leer inicia con actividades de saberes previos y tareas para resolver durante y después de la lectura; las prácticas de aula se dirigen al desarrollo de las herramientas cognitivas para construir el significado, a la recuperación del conocimiento previo desde la memoria, a formular hipótesis predictivas del texto, a inferir significados no literales, procesos que se orientan a elaborar la coherencia global del texto. Además, los textos se asocian con tareas como hallar un

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

dato concreto, identificar la idea principal, entre otros. El texto se lee de forma individual, pero la elaboración de significados requiere el intercambio social, pues el habla es empleada como una herramienta constructivista. Los textos que se leen son variados y acordes con los intereses y necesidades del lector (Cassany y Aliagas, 2007).

En la *concepción sociocultural* la comprensión va más allá del código y de los procesos cognitivos, constituye un acontecimiento comunicativo, en el que se involucran unos roles, unas identidades y los valores propios de la comunidad, en tanto cada comunidad desarrolla, socio históricamente, formas particulares de lectura y escritura. Desde esta mirada la lectura se considera “una práctica social, vinculada a unas instituciones y modelada por unos valores y un orden preestablecidos” (Cassany y Aliagas, 2007, p.2) en contraposición a la concepción anterior en la cual la lectura es individualista.

Finalmente, Cassany y Aliagas (2007) subrayan que las concepciones de lectura “no son excluyentes y proponen combinar las tres en una práctica educativa integradora, discutiendo los aspectos ideológicos del texto y fomentando la generación de ideas personales” (p.4).

Las concepciones sobre la comprensión lectora, expuestas hasta este punto, derivan en modelos que dan lugar a diferentes formas de enseñar. A continuación, se presentan los modelos recopilados por Camargo et al., (2011).

2.2.2 Modelos de comprensión lectora

La comprensión lectora ha sido orientada desde diversos modelos que surgen en un momento específico y que son parciales y refutables, pues pretenden llenar los vacíos de otros modelos que los anteceden y sustentan teóricamente. A reglón seguido, se presentan el modelo de la comprensión lectora como proceso cognitivo, como proceso psicolingüístico, como

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

conjunto de habilidades específicas; y los modelos de procesamiento ascendente, descendente e interactivo con base en los modelos expuestos por Camargo et al., (2011).

En los *modelos de comprensión lectora como proceso cognitivo* se manifiestan dos enfoques diferentes. En el primero, Smith, Jenkinson y Strang consideran tres niveles de comprensión del texto: el nivel literal, el inferencial y el crítico. El literal es un proceso en que se reconoce el significado explícito de las palabras y las frases y su relación sintáctica. En el inferencial el lector utiliza operaciones como la deducción, el reconocimiento del propósito del autor, la comparación y otros elementos textuales. Por último, en el nivel crítico el lector lleva a cabo juicios críticos y opiniones. El segundo enfoque parte de una crítica a la linealidad del primero, lo cual supone una dificultad en el aprendizaje, por ello propone un cambio radical al considerar los conocimientos previos y las claves dadas por el autor del texto, y subraya que la comprensión no es lineal ni es un producto final, sino un proceso en que se tienen en cuenta las características del texto, el contexto y los conocimientos previos del lector, entre otros elementos (Camargo et al., 2011, p.148).

En los *modelos de comprensión lectora como proceso psicolingüístico* se considera la lectura como una extensión del desarrollo natural del lenguaje en que “prevalecen los principios de la sintaxis expuesta por Chomsky (estructura superficial (aspecto físico de la comunicación), estructura profunda (el significado) y reglas transformacionales (sintaxis) como el lazo entre ambas estructuras” (Camargo et al., 2011, pp.149). En este modelo se encuentran las propuestas de Goodman, Smith, Rudell y Singer.

En el modelo de Goodman operan tres sistemas de forma simultánea: el gráfico-fónico, en el cual se relacionan las letras y las palabras conocidas; el léxico gramatical en el cual se considera la estructura desde la relación sintáctica; y el semántico pragmático, que refiere a la

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

totalidad del sistema en el cual el lenguaje puede expresar significados más complejos que van desde lo personal a lo social y también se corresponde con los conocimientos previos y las experiencias del lector. Cabe señalar que en este modelo no solo se toman en cuenta para la comprensión los elementos del texto, sino que además se utilizan estrategias cognitivas generales en busca del significado. Entre estos elementos figuran la iniciación o tarea de reconocimiento, muestreo y selección, inferencia, predicción, confirmación, corrección y terminación, estrategias que el lector utiliza con los ciclos visual, perceptual, sintáctico y semántico, entendidos como un todo, unificando el proceso lector. Vale aclarar que para Goodman no es posible leer sin involucrar tanto las estrategias como los ciclos (visual perceptual, sintáctico y semántico); que a su vez se unifican en el proceso lector, por lo que Camargo et al. (2011, p.149), consideran que este modelo es un proceso de lectura desde la concepción transaccional psicolingüística.

En el modelo de Smith los ojos se consideran como mecanismos de recopilación de la información para el cerebro, y este determina lo que vemos o no, razón por la cual la lectura no es solo una actividad visual ni una decodificación de los sonidos, sino que para leer es necesario considerar la información visual y no visual o conocimiento previo relevante, es decir, suficiente información para emplear la ilustración visual de una forma económica y eficiente. Estos presupuestos conducen a tres implicaciones:

- La lectura debe ser rápida para no interferir en el proceso de comprensión.
- La lectura debe ser selectiva para evitar sobrecargar el cerebro.
- La lectura depende de la información previa y relevante para el tema.

De lo anterior, se colige que para Smith se puede dar sentido al mundo a partir de lo que se conoce y es necesario utilizar la información no visual de forma eficiente para atender a lo impreso (Camargo et al., 2011)

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

En el modelo de R. Rudell y H. Singer se distinguen cuatro grandes sistemas entre los que están el lingüístico, conformado a su vez por cuatro subdivisiones entre las que se menciona el input auditivo -visual; el sistema afectivo, esto es, los valores e intereses del lector; el cognitivo, que influye en la organización del proceso de descodificación, elaboración y recodificación de la información; y, el sistema de feedback contextual, útil al lector en la captación del mensaje escrito (Camargo et al, 2011).

En el modelo de *la comprensión lectora como conjunto de habilidades específicas* se identifican las capacidades mentales relativamente independientes y presentes en una lectura funcional. Se distinguen tres habilidades básicas: la interpretación, sacar la información central, formar una opinión y extraer conclusiones; la organización, se resume y se establecen secuencias; y, la valoración, se capta el sentido de los argumentos del autor. Entre los estudios de este modelo se consideran análisis que diferencian el reconocimiento de palabras relacionadas con la comprensión de párrafos y textos o también, aquellos que distinguen las habilidades de tipo inferencial y que reconocen la estructura y el propósito del autor (Camargo et al., 2011, p.152).

Ahora bien, se han planteado otros modelos de comprensión lectora, en los cuales se engloban grandes tipos de procesamiento lector como los son: los ascendentes, los descendentes y los interactivos, en los cuales se observan diferentes procesos y formas de concebir la comprensión de textos.

En los *modelos de procesamiento ascendente* se asume que el lector procesa los elementos componentes del texto desde los inferiores hasta los superiores. El significado global es un proceso ascendente, secuencial y jerárquico; de ahí que se tenga como punto de partida el

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

deletreo, las sílabas, las palabras, las frases y las proposiciones para llegar a la comprensión del texto de forma lineal. La comprensión va desde el texto al lector (Camargo et al., 2011).

El *modelo de procesamiento descendente* de comprensión lectora es inverso al modelo anterior, en tanto no va del texto al lector sino de la mente del lector al texto. Esta mirada acentúa el papel del sujeto en este proceso, toda vez que reconoce el uso de sus conocimientos previos y sus recursos cognitivos para establecer anticipaciones sobre el contenido del texto y generar expectativas que después de la lectura contrasta, afirma o rechaza. Es decir, el avance en la comprensión se guía por el conocimiento conceptual y por los propósitos e intereses de lectura (Camargo et al., 2011).

En el *modelo interactivo* de procesamiento de información el lector es un sujeto activo que reconstruye el significado del texto, a partir de sus esquemas conceptuales y del conocimiento del mundo, en relación con los datos textuales. En este modelo se enfatiza en que el lector reconstruye el significado del texto, no lo extrae de este. Este proceso incluye componentes perceptivos, cognitivos y lingüísticos (Camargo et al., 2011).

Dentro del modelo en mención, se hallan los postulados teóricos esbozados por W. Kinstch y T. Van Dijk quienes proponen un modelo derivado del interactivo denominado constructivo- integrativo en el cual se distinguen dos niveles de comprensión: proposicional y situacional. En el primero, los lectores construyen una representación de significados del texto mediante las proposiciones organizadas en una jerarquía de niveles. Así pues, distinguen la macro-estructura del texto, que a su vez significa obtener la coherencia global del texto, determinada por la micro y la superestructura. En la construcción de la macro-estructura son fundamentales las macro-reglas porque estas reducen y organizan la información de la macro-estructura textual. Es decir, el sujeto se ocupa de la estructura a nivel textual. En el segundo nivel,

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

la representación situacional, el lector a partir de lo expresado en el texto evoca y relaciona los conocimientos previos y activa las inferencias. En otras palabras, integra, a partir de la lectura, los esquemas de conocimiento que posee y construye un nuevo esquema (Camargo et al., 2011).

Finalmente, cabe enfatizar en que el enfoque sociocultural asumido en esta investigación se enmarca en el modelo interactivo, en el cual se resaltan sus dos componentes fundamentales: el texto y el lector, además del contexto de ambos.

2.3 La lectura desde el enfoque sociocultural

Luego de revisar los modelos de comprensión lectora, en este apartado de manera concreta se presenta la lectura como una práctica sociocultural, en que se asume la lectura como una práctica cargada de elementos sociales, culturales, políticos e ideológicos. Cassany y Aliagas (2007) puntualizan que:

Desde una mirada sociocultural, leer es una actividad situada, enraizada en un contexto cultural, que está interrelacionada con otros códigos (habla, iconos), que se rige por relaciones de poder y que sirve para desarrollar las prácticas sociales de la comunidad. Leer y comprender es “participar” en una actividad preestablecida socialmente: requiere adoptar un rol determinado, aceptar unos valores implícitos y un sistema ideológico y reconocerse miembro de una institución y una comunidad. (p.2)

Vista así, la lectura no es solo una actividad ligada a los contextos educativos, los excede, es una herramienta para la vida en sociedad, para el ejercicio democrático y la transformación social. En reconocimiento de ello, Cassany y Aliagas (2007) proponen algunas ideas para el trabajo en el aula desde la concepción sociocultural:

- La práctica lectora se vincula todavía más con el entorno social del aprendiz. Se leen y discuten los textos del ámbito más cercano, para mostrar el interés y la utilidad social

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

de la lectura. Se utiliza material auténtico, sin adaptar, como publicidad o instrucciones de juguetes, breves noticias de prensa, trípticos, carteles, etc.

- Se integra la escritura con el resto de códigos, como la imagen estática o en movimiento, el audio, los gráficos. Se trabaja con textos multimodales (webs, revistas, cómics) y se relaciona lo escrito con el habla cotidiana y con los contenidos interdisciplinarios que sean pertinentes.
- Se adopta una actitud decididamente crítica. Comprender requiere construir el contenido, pero también descubrir el punto de vista o los valores subyacentes del texto (la ideología). Además, se fomenta la discusión personal y la elaboración de ideas propias.
- Se discuten las prácticas letradas establecidas, porque se asume que no son “naturales”, sino que reflejan las relaciones de poder y las jerarquías sociales de la comunidad. Puesto que se persigue la justicia y la igualdad, se propone “empoderar” al aprendiz para que desarrolle sus propias prácticas, con su ideología propia, dialogante o resistente. (p.3)

Cabe resaltar que en esta perspectiva se otorga valor a las prácticas *letradas vernáculas o autogeneradoras*, esto es, a las formas de lectura y escritura que desarrolla el lector por cuenta propia, en contextos privados (Cassany, 2008). Estas prácticas responden a lecturas de textos en línea como los chats y los mensajes móviles, no se rigen por normas institucionales y son “creaciones personales”. Estas formas son opuestas a las prácticas dominantes o impuestas desde la institución escolar en donde la lectura es obligatoria.

A partir de la concepción sociocultural de la comprensión, Cassany (2017) recopila y constata que existen varios planos de lectura en un texto, entre los que se distinguen tres: leer las líneas, leer entre líneas y leer tras de las líneas. Si bien son planos interconectados e

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

interdependientes, cada uno de ellos implica capacidades diferentes en el lector y un grado de aproximación diferente al texto.

Leer *Las Líneas* refiere a lo literal del texto, lo cual implica una decodificación del significado semántico desde las palabras, es decir, es una lectura desde el punto de vista de las palabras y sus significados en contexto. Leer *Entre Líneas* remite a la recuperación de los saberes implícitos que dotan de coherencia global al texto, lo que involucra la capacidad de inferir. Leer *Tras Las Líneas* alude a la capacidad de comprender y articular una opinión sobre las ideas expuestas en el escrito. Este plano requiere un conocimiento externo del texto que aporte a la comprensión y a que el lector asuma posición, ya sea de forma parcial o global. Así mismo, anida la lectura crítica que, según Cassany (2017), requiere niveles más elevados de comprensión y de los planos previos como el literal e inferencial, para develar las intenciones del texto y asumir un punto de vista personal frente a lo leído.

En la misma línea recuerda que por más objetivo que sea el autor, su texto está contextualizado en un momento histórico y un lugar concreto, por lo tanto, comprender críticamente un discurso implica identificar los presupuestos y vincularlos con otras alternativas. En adelante Cassany (2017) indica que la lectura crítica necesita:

- Recuperar las connotaciones presentes en las palabras y expresiones del discurso accediendo al imaginario, a las concepciones de mundo que refiere el texto.
- Identificar la modalidad frente al discurso del autor y neutralizar los efectos que pueden alterar la comprensión.
- Dilucidar las voces presentes en el texto y valorar el grado de autoridad que aportan.
- Identificar el género discursivo y su grado de adecuación a determinada tradición.
- Delimitar la orientación argumentativa del discurso y el propósito pragmático.

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

Para que el lector de vea estos elementos en el discurso, ha de tener conocimiento tanto de la obra en sí como de los elementos contextuales (Cassany, 2017). En relación con la obra misma, el lector debe conocer el significado de las palabras, la forma de inscripción en el texto y las diversas estructuras informativas del texto. Respecto a los elementos contextuales, debe poseer un conocimiento del tema en concreto, de las prácticas discursivas y sobre el mundo en general.

El autor propone que el “mejor método para desarrollar lectores críticos es la escritura, porque ésta ofrece potencial a los aprendices para comprender cómo funciona el lenguaje, el estilo con que lo utilizan varios individuos y grupos para sus fines; y las razones que se esconden detrás de su uso” (p.118). Así mismo, invita a situar a los estudiantes en el rol de escritores auténticos para que desde la otredad comprendan los procesos de articulación del texto y afiancen la lectura crítica. Aquí Cassany presenta una relación dialéctica que encierra el proceso lector, esto es, entre la lectura y la escritura.

Hasta este punto se ha presentado la lectura como práctica sociocultural. Esta práctica es situada de manera específica, tanto en lo que respecta a los textos como a los lectores; justo por ello, en el siguiente apartado se pretende posicionar desde los autores de referencia la práctica lectora argumentativa, pues esta investigación centra su interés en el texto argumentativo, en tanto es fundamental en la formación de las ciudadanías.

2.4 La argumentación: posicionarse y develar las posiciones de otros

La argumentación hace parte de la cotidianidad y se encuentra en situaciones diversas que van desde las discusiones privadas con familiares, amigos, conocidos o desconocidos; los debates públicos como los que se llevan a cabo en los ámbitos académicos o políticos, en el

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

periodismo, en la actuación de los abogados en sus contextos, entre otros (Dolz y Pasquier, 1996, p.9)

Los autores diferencian la argumentación en situación de argumentación y en discursos argumentativos, ya sean orales o escritos, de acuerdo al objetivo que se propone. Por ejemplo, un padre al hacer uso de la argumentación con un fin práctico como convencer a su hijo sobre el uso apropiado del tiempo, podría, en una situación comunicativa, contar una anécdota o redactar un texto argumentativo para lograr su objetivo (Dolz y Pasquier, 1996).

Ahora bien, el estudio del discurso argumentativo ha sido abordado por varios autores que muestran diversas perspectivas, a partir de las cuales Betancur y Ortiz (2011) relaciona cinco grandes enfoques:

- ***La argumentación como operación intelectual.*** En este enfoque citan autores como Perelman y Toulmin, entre otros, quienes estudian la argumentación desde las técnicas discursivas que buscan reconocer los mecanismos de persuasión a través de los cuales el locutor busca la adhesión del interlocutor a un punto de vista o idea.
- ***La argumentación como operación pragmática-discursiva.*** Citan a Anscombe y Ducrot (1983) destacando que para estos autores es importante considerar el contexto y los sujetos de la comunicación en el acto argumentativo.
- ***La argumentación como organización textual.*** Refieren a Van Dijk y menciona que en esta línea se encuentran los estudios que describen la superestructura textual.
- ***La argumentación como conjunto de marcas lingüísticas.*** Aluden a Constanza Padilla de Zerdan quien enfatiza el comportamiento lingüístico de los conectores como indicadores de fuerza.

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

- ***La argumentación como modo de organización.*** Atiende a la organización de la lógica argumentativa y la puesta en escena discursiva, desde Patrick Charaudeau.

La clasificación, a grosso modo, es importante porque de ella surgen concepciones sobre qué implica tener competencias argumentativas y cómo se debería enseñar, evaluar e investigar la argumentación. A partir de estas ideas, Betancur y Ortiz (2011) señalan que en la escuela se ha privilegiado la argumentación como *organización textual*, es decir, una sola perspectiva alejada de un enfoque integrador. Este último permitiría adoptar la argumentación como una “operación intelectual y actividad pragmática – discursiva” lo que trae algunas ventajas, entre ellas considerar en la argumentación no solo desde aspectos textuales, sino además intelectuales, pragmáticos, discursivos, éticos, etc. Por esta misma línea de ideas, al no considerar únicamente los aspectos textuales, se enseñaría la argumentación desde la infancia (Betancur y Ortiz 2011).

Sobre esto último, Dolz y Pasquier (1996) coinciden en que la escuela requiere insertar los textos argumentativos de forma temprana, al igual que lo hace con el relato y la descripción, pues:

- Cada género discursivo presenta elementos característicos que exigen aprendizajes específicos. Por ejemplo, la argumentación se distingue de otros géneros discursivos por numerosas estrategias expresivas y propiedades lingüísticas, por ello sugieren que es improbable aprender a argumentar a partir de los textos narrativos.
- Existe un desnivel en el desarrollo de las capacidades argumentativas entre el discurso oral y el escrito. En palabras de Dolz y Pasquier (1996, pp.10-11) en el diálogo argumentativo oral, el niño se adapta con una mayor facilidad y de manera inmediata a la posición del adversario, mientras que en las situaciones de escritura argumentativa debe

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

realizar un esfuerzo mucho mayor para clarificar y sustentar su punto de vista y ponerlo en diálogo con la posición contraria.

En razón a lo anterior, los autores llegan a la conclusión de que la escuela no debe censurar los textos de opinión, hacerlo es una afrenta no solo desde el punto de vista de los conocimientos escolares, sino además desde el ideológico, pues la argumentación es un medio para “resolver los conflictos y canalizar a través de la palabra, la agresividad de los alumnos” (Dolz y Pasquier, 1996, p.11).

Al respecto, los autores recomiendan poner a disposición de los estudiantes textos argumentativos para que sean leídos, observados y analizados a lo largo de todo el ciclo escolar y desde las actividades de lectura y escritura. Lo anterior porque, en términos de los autores, la argumentación:

- Se trata de una situación que nace de una controversia sobre un tema.
- Implica adoptar una posición frente al tema en cuestión.
- El argumentador intenta convencer al otro racionalmente o persuadirlo apelando a sus sentimientos para conseguir modificar las actitudes de las personas.

Es en este sentido que Eemeren y Grootendorst (2004) definen la argumentación como:

Una actividad verbal, social y racional, orientada a convencer a un crítico razonable de la aceptabilidad de un punto de vista, mediante la presentación de una constelación de proposiciones que justifican o refutan la proposición expresada en el punto de vista (p.12).

Machado (2021, p.27) refiere que es verbal porque se desarrolla en el marco del lenguaje oral y escrito; es social, en tanto es una actividad interactiva y dialógica que acontece entre interlocutores reales; y, es racional, porque incorpora otras habilidades de pensamiento y mecanismos discursivos propios de la racionalidad.

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

En este apartado se ha posicionado teóricamente la argumentación como una actividad discursiva racional de relevancia en la formación de las ciudadanías y la liberación del pensamiento. Desde allí se resalta la importancia de su inclusión en la educación escolar de manera temprana, desde diversidad de textos argumentativos. Dentro de estos se encuentra, por ejemplo, el artículo de opinión, un tipo de texto que se conceptualiza a continuación, pues es el eje articulador de la lectura durante la secuencia didáctica.

2.4.1 El artículo de opinión

La argumentación como práctica social, verbal y racional tiene lugar en la oralidad y la escritura. En esta última se materializa en textos que tienen la intencionalidad manifiesta, de convencer o persuadir a sus destinatarios. Entre los cuales se encuentra el artículo de opinión: un género opinativo (González, 1999).

Los textos de género opinativo son aquellos que transmiten juicios y, aunque se basan en los hechos, su finalidad es la opinión, el cuestionamiento, el juicio del escritor. Para lograrlo, la forma discursiva que emplean es la argumentación y en algunos casos otras formas narrativas. Los géneros opinativos, también llamados artículos periodísticos, como lo menciona González (1999) tienen como objetivo “expresar y provocar opiniones en torno al acontecer social cotidiano” (p.8). La autora precisa que estos presentan una dimensión argumentativa que se materializa en la presencia de juicios frente a los acontecimientos.

Como lo explica Yanes (2004) el artículo de opinión corresponde a una variedad de textos que se engloban bajo este concepto, así también lo conciben González (1999) y Camps y Pazos (2003). Particularmente González (1999) caracteriza dentro de los artículos de opinión: el artículo editorial, el artículo de fondo, la columna y el ensayo periodístico.

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

El *artículo editorial* interpreta y valora una noticia desde el punto de vista institucional, con fines diferentes, como puede ser influir en la opinión pública, relacionar el suceso con otros importantes, analizar una noticia, etc. Por ello se establecen juicios de valor que fomenten actitudes positivas frente a situaciones que afecten una comunidad. De acuerdo con su finalidad, el editorial puede ser informativo, explicativo, interpretativo, polémico, exhortativo, de campaña, persuasivo y de interés humano. La estructura del artículo editorial se compone de la entrada, el razonamiento y la conclusión (González, 1999).

La *columna* es un género que también parte de un suceso noticioso para interpretarlo, valorarlo, analizarlo y orientar al público, pero a diferencia del artículo editorial y del artículo de fondo, el articulista no asume una posición frente a los hechos, y sus comentarios y juicios no tienen una naturaleza persuasiva, sino que se distinguen por la información y el análisis. La estructura de la columna no se ajusta a un modelo único, dado que es un género libre y personal en donde el autor integra su escrito en relación a la información y al propósito comunicativo. En la columna se combina la información y el comentario, lo cual da lugar a tres opciones para redactar una columna: en la primera se mezclan la información y el comentario; en la segunda se refiere al suceso e incluyen los juicios del columnista y; la tercera, que es esencialmente informativa, se incluye algún comentario para generar el efecto opinativo (González 1999).

El *ensayo periodístico* refleja la apreciación del autor frente a un tema de interés. Es un texto que, a diferencia de los artículos de opinión, no solo informa e interpreta, sino que además presenta sus emociones pues su naturaleza es subjetiva. En su estructura consta de una introducción en la que se presenta el tema y el enfoque; un desarrollo en el que se precisan los puntos presentados y luego se concluye con un juicio (González, 1999).

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

En este caso específico se opta por el artículo de opinión en concreto, que González (1999) denomina *El artículo de fondo*, el cual interpreta los acontecimientos de la comunidad, nacionales o internacionales, y a la vez señala la importancia y las posibles consecuencias sociales, económicas o políticas que derivan de los sucesos para el momento histórico, en tanto trata temas de actualidad y de interés general. A diferencia del artículo editorial, la interpretación que se hace de los hechos es del articulista, a modo personal y no a nombre institucional. Los artículos de fondo pueden ser escritos por periodistas profesionales o por colaboradores, con una profesión diferente a la del periodismo y que son expertos en el tema.

Respecto a los artículos de opinión, Quiroz (2018) sostiene que es un texto que surge en una sociedad afectada por problemáticas de diversas índoles, como sociales, políticas o económicas, o por la necesidad de brindar una opinión frente a un tema específico, de modo que quien sienta afectación puede libremente expresar sus ideas.

Ya sean escritos por un periodista o por otro profesional, los artículos de fondo se clasifican de acuerdo al tema y al propósito. De acuerdo al tema pueden ser de corte político, religioso, social, etc.; y según el propósito, de comentario o de crítica. Cabe anotar que sus juicios deben apoyarse en razonamientos y en ejemplos serios. El artículo de fondo carece de una estructura única para su redacción y sus partes se combinan de forma libre. González (1999) afirma que su estructura es compleja porque exige una tesis y su fundamentación. Añade que este género contiene forma discursiva expositiva y argumentativa.

Dentro de las posibles estructuras presenta cinco partes: la entrada, la información, el análisis, la comprobación y la conclusión. Con fines didácticos, en este estudio se optó por la estructura propuesta por González (1999), en la cual el artículo se abre con una proposición llamativa, corta y trascendental que se basa en una noticia. Se indica el tema del artículo, sus

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

aspectos fundamentales y su importancia. En el desarrollo del tema, se mencionan detalles con el fin de contextualizar al lector. Se precisa el enfoque y los aspectos necesarios del razonamiento para sustentar la opinión y generar credibilidad. Posteriormente se procede al análisis y se hacen las consideraciones pertinentes al tema. En esta fase, el articulista pasa a la fase formativa de su escrito, al presentar los antecedentes, las explicaciones y los posibles resultados. Así, se incluye una estructura lógica que da lugar al razonamiento. Por último, se hace la valoración y la conclusión temática, por medio de la recapitulación de sus ideas y la presentación de su posición. Esta última parte puede tener el propósito de llamar la atención, aconsejar al respecto o brindar soluciones.

Después de conceptualizar el artículo de opinión y diferenciarlo frente a otros textos periodísticos, se procede a presentar la secuencia didáctica y sus características como una forma de intervención en el aula de clase en este caso para trabajar la comprensión de textos argumentativo tipo artículo de opinión.

2.5 Secuencias didácticas

La secuencia didáctica se enmarca en una perspectiva de corte sociocultural, desde la cual se entiende que la lectura y su enseñanza están inmersas en un contexto comunicativo, específicamente situado. Desde esta claridad, la secuencia didáctica es una estrategia apropiada para organizar y desarrollar el proceso de enseñanza y así lograr los objetivos propuestos. A continuación, se explica su concepto y sus características.

Dentro de la didáctica del lenguaje se pueden mencionar tres alternativas para organizar las prácticas de enseñanza: la actividad, la secuencia didáctica y la pedagogía por proyectos (Pérez y Rincón, 2009). En su conjunto, son configuraciones posibles para el diseño de las prácticas de aula, en las cuales confluyen elementos comunes como lo son su carácter

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

intencional, la sistematicidad de la organización de acciones e interacciones y la orientación a la construcción de saberes.

La secuencia didáctica es conceptualizada por Camargo et al. (2008, p.121) como un instrumento valioso que facilita programaciones continuas y más homogéneas, al igual que la explicación de objetivos cercanos a los intereses de los estudiantes, evitando con ello las acciones repetitivas y estáticas para proponer sesiones de trabajo que suponen cortes temporales en dicha secuencia, y en donde los participantes aseguran la continuidad de la misma.

Los autores señalan que en el desarrollo de la secuencia didáctica es indispensable la implicación de los actores involucrados. Por lo anterior proponen una serie de procedimientos tales como: el análisis de los conocimientos previos de los estudiantes, la planificación global y cercana a sus intereses, la explicación y justificación de los objetivos de enseñanza, el uso permanente de bitácoras de estudio, y la evaluación continua del trabajo individual y colectivo que permita la valoración del proceso de enseñanza.

Ahora bien, Pérez y Rincón (2009) proponen la noción de secuencia didáctica como “una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar un aprendizaje” (p. 19). Añaden a esta definición que el docente aborda procesos del lenguaje unidos a un género y a una situación discursiva específica a partir de unidades de trabajo que se ocupan de procesos y saberes puntuales, por ejemplo, una secuencia didáctica para aprender a escribir una crónica. En esta secuencia didáctica el docente planea una serie de acciones que vinculan saberes orientados al aprendizaje y de los cuales surge una producción textual.

En este contexto, la secuencia didáctica debe tener un propósito claro y una estructura definida de inicio, desarrollo y cierre; sin embargo, no es necesariamente lineal, sino que puede

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

reorganizarse de acuerdo al proceso de aprendizaje y a las dinámicas internas del grupo (Pérez y Rincón, 2009).

En la fase de preparación o planeación se identifica la secuencia, la tarea integradora, el objetivo didáctico, los contenidos didácticos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y los dispositivos didácticos (Garzón y Gutiérrez, 2018). En la fase de desarrollo se establecen las actividades de aprendizaje articuladas de forma tal que logren los objetivos propuestos por medio de sesiones, cada una de las cuales contiene tres momentos en los que se llevan a cabo actividades de apertura, desarrollo y de finalización.

En la apertura de cada sesión se realizan procesos didácticos tendientes a la iniciación del tema, la contextualización del estudiante en relación con los objetivos, el contenido y las actividades; la evocación de los compromisos asumidos anteriormente, la recapitulación de las sesiones pasadas y la generación del interés de los estudiantes. Las actividades para el desarrollo de cada sesión están dirigidas a la adquisición de los conocimientos o a la aplicación de conceptos incluyendo una gama de acciones diversas de producción o comprensión textual. Las actividades de finalización pueden reforzar y verificar los aprendizajes de los estudiantes, así como involucrar la metacognición con interrogantes sobre el aprendizaje mismo y el componente emocional de la sesión (Garzón y Gutiérrez, 2018).

En la fase de cierre de la secuencia se encuentran dos aspectos. El primero, la socialización de producto realizado a la comunidad, ya sea a los mismos estudiantes del grupo o a otros miembros de la comunidad educativa, en consideración a que los estudiantes son sujetos activos en la construcción de un conocimiento con sentido. En el segundo aspecto, se considera la evaluación que ha de ser un proceso constante y que debe estar clarificada desde instrumentos (como pueden ser observaciones, entrevistas, portafolios, pruebas, talleres, etc.) con criterios de

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, que permitan ponderar el progreso por parte del grupo y cada estudiante de forma particular (Garzón y Gutiérrez, 2018).

Finalmente, Pérez y Rincón (2009, p.20) especifican que en la configuración de la secuencia didáctica se han de tener al menos cuatro condiciones:

- Definir los propósitos de acuerdo al proceso (s) de aprendizaje del lenguaje, los saberes y saberes hacer objeto de su trabajo y las lecturas (comprensiones de textos) que se obtendrán de la secuencia didáctica.
- Establecer los referentes teóricos en relación con el lenguaje y la enseñanza que fundamentan la secuencia didáctica.
- El diseño de acciones según los propósitos, en este caso una comprensión discursiva, y que han de tener un grado mayor de complejidad en el transcurso de la secuencia didáctica.
- Implementar un mecanismo de seguimiento y evaluación según los objetivos de aprendizaje y enseñanza tanto del desarrollo de la secuencia como de los aprendizajes obtenidos y las comprensiones de textos.

En la configuración de la secuencia didáctica está implícita una postura frente a los saberes, a la cultura escolar, a las políticas educativas, al discurso disciplinar y a las concepciones del docente sobre el proceso de aprendizaje.

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

3. Metodología

El capítulo expone la ruta metodológica trazada para realizar la investigación. Se describe entonces el enfoque y tipo de investigación, el objeto de estudio o unidad de análisis, las fuentes de la información o unidad de trabajo, la estrategia, técnicas e instrumentos para la recolección de los datos, así como el procedimiento empleado.

3.1 Enfoque de investigación

Esta investigación se realiza a partir de un enfoque cualitativo en busca de interpretar las transformaciones en la comprensión lectora de los estudiantes del grado 901 de la Institución Educativa San Antonio de Padua. Se adopta este enfoque porque entiende “la realidad holísticamente e intenta comprenderla en profundidad y transformarla” (p.46). Con tal propósito, el investigador recoge datos a partir de la observación, la entrevista, entre otras técnicas, para después ser analizados (Sabariego y Bisquerra, 2009).

Este enfoque no valora el método como criterio de validez, su intención no es encontrar leyes y regularidades mediante un procedimiento experimental para confirmar hipótesis obtenidas mediante un proceso de abducción. Interesa hacer uso de múltiples herramientas y métodos, conservando el rigor en el análisis, sin perder de vista el objeto estudiado (Ángel, 2011).

3.2 Tipo de investigación

En esta investigación se optó por un estudio de caso, que permita identificar, describir y analizar de manera profunda las transformaciones en la comprensión de textos argumentativos. Los estudios de caso son un método utilizado para comprender en profundidad una realidad social y educativa o una situación en el contexto donde se produce y que merece interés de investigación (Sabariego y Bisquerra, 2009). García (1992) añade que este método se apoya en el

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

registro etnográfico para realizar un acercamiento a lo social desde las relaciones micro – sociales, por ello sus resultados expresan la particularidad de la situación estudiada sin llegar a generalizaciones.

Según Stake (1999) “El caso es un sistema integrado. No es necesario que las partes funcionen bien, los objetivos pueden ser irracionales, pero es un sistema. Por eso, las personas y los programas constituyen casos evidentes” (p.16). En los estudios de caso se destaca la presencia de un intérprete en el campo, que objetivamente recoge la información de la situación y a la vez examina la observación para precisar significados (Stake, 1999).

3.3 Unidad de análisis

La unidad de análisis de esta investigación la constituye las transformaciones en la comprensión de textos argumentativos tipo artículo de opinión. Se entiende como aquellos cambios que se originen en la comprensión lectora de los estudiantes durante el desarrollo de la propuesta didáctica. De manera específica, la comprensión lectora se asume como “una actividad situada, enraizada en un contexto cultural, que está interrelacionada con otros códigos (habla, iconos), que se rige por relaciones de poder y que sirve para desarrollar las prácticas sociales de la comunidad. Leer y comprender es “participar” en una actividad preestablecida socialmente: requiere adoptar un rol determinado, aceptar unos valores implícitos y un sistema ideológico o reconocerse miembro de una institución y una comunidad” (Cassany y Aliagas, 2007, p.2). De otra parte, el texto argumentativo es un discurso que expresa el punto de vista del proponente, su posición apoyada con argumentos o elementos que tienen el propósito comunicativo de persuadir o convencer al oponente (Dolz y Pasquier, 1996; Álvarez, 1997). Quiroz (2018) afirma que el artículo de opinión es un texto que, en el ámbito educativo es de gran ayuda porque fomenta en el estudiantado el pensamiento analítico, crítico y reflexivo.

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

Para el análisis de las transformaciones en la comprensión de textos argumentativos tipo artículo de opinión se proponen tres categorías teóricas retomadas de la perspectiva de la lectura crítica propuesta por Cassany (2006), las cuales son: Las líneas, Entre líneas y Tras las líneas. De cada una de estas categorías se desprenden tres subcategorías con sus respectivas preguntas orientadoras para el análisis de la unidad. En su conjunto, la unidad de análisis se describe y definen en la tabla que aparece a continuación.

Tabla 1. Categorías para el análisis de las transformaciones en la comprensión de textos argumentativos

Categorías	Subcategorías	Preguntas orientadoras del análisis
Las líneas: se refiere estrictamente a la comprensión literal de las palabras que componen el fragmento; a la capacidad de decodificar su significado semántico en el contexto del texto: elegir la acepción adecuada al contexto, de entre las que incluye el diccionario, y obtener todos los semas pertinentes. Así, tanto las palabras mismas (de origen social) como el conocimiento previo del lector (también de origen social) permiten que el lector utilice sus capacidades para construir el significado (Cassany, 2006).	El significado denotativo de las palabras: es el conocimiento del significado denotativo de las palabras utilizadas en el texto. Se refiere entonces, al reconocimiento de la información que portan estas palabras.	¿El estudiante identifica el significado denotativo de las palabras empleadas en el texto?
	Conectores: son palabras o grupos de palabras que establecen una relación lógica entre lo que se dijo anteriormente con algo que se va a decir a continuación.	Si lo hace ¿Cómo logra el estudiante identificar los conectores y el uso lógico que se hace de ellos en el texto?
	La idea principal del párrafo: es el enunciado más importante que el autor quiere transmitir sobre un tema en un párrafo determinado.	Si lo hace ¿Cómo logra el estudiante dar cuenta de la idea principal de los diferentes párrafos que aparecen en el texto?
Entre líneas: tiene que ver con la capacidad de recuperar los implícitos convocados en el texto, que contribuyen de manera decisiva a elaborar su coherencia global y a construir el significado relevante del escrito (Cassany, 2006).	Contenido: hace referencia a lo que se quiere decir en el texto. Constituye el objeto del texto, el tema.	Si lo hace ¿Para el estudiante cual es el tema del texto? ¿Qué se deduce de esta propuesta que hace?
	Tesis: es la proposición o afirmación que representa el punto de vista del autor. La tesis es el razonamiento crítico sobre el cual gira el escrito, el cual apunta a resolver una diferencia de opinión (Díaz, 2014).	Para el estudiante ¿Cuál es la tesis que el autor propone en el artículo? ¿Qué caracteriza esta tesis?
	Estrategias argumentativas que emplea el autor: aquellas razones y pruebas que el autor emplea para sustentar y defender su tesis ante el destinatario, de tal forma que justifique porqué razones considera que su tesis tiene validez. Para lograr tal defensa, el autor se vale	¿Qué estrategias argumentativas empleadas por el autor logra el estudiante identificar?

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

	de procedimientos discursivos que, de modo intencional y consciente, utiliza para incrementar la eficacia de su discurso al convencer o persuadir al lector (Weston, 1994).	
Tras las líneas: se refiere a la capacidad de comprender qué pretende conseguir el autor en el texto, por qué lo escribió, con qué otros discursos se relacionan (contexto, comunidad, etc.); y poder articular una opinión personal a favor o en contra de la opinión del autor, sea de manera global o parcial (Cassany, 2006).	Posición e ideología del autor: la posición tiene que ver con el modo de pensar del autor sobre el tema en cuestión y, por tanto, su forma de ver el mundo. La ideología se refiere a la forma en la que el autor concibe el mundo en general o específicamente según el tema que trate el texto.	¿Qué posicionamiento identifica el estudiante en el autor? ¿Qué visión del tema le asigna el estudiante al autor?
	Contexto sociocultural: se refiere al contexto de producción del discurso, los parámetros espacio temporales y culturales del texto.	¿Qué contexto sociocultural de producción le asigna al texto?
	Posición del lector: hace alusión a la postura crítica que asume el lector frente al texto leído. Al realizar la lectura el lector debe cuestionar la confiabilidad y validez del texto para evaluar sus contradicciones, discursos alternativos, alcances y limitaciones.	Si lo hace ¿Qué posición asume el estudiante frente al texto y al autor?

Fuente: Elaboración propia a partir de Cassany (2006)

Cabe anotar que estas categorías son un esquema teórico para el desarrollo de los cuestionarios de comprensión lectora y el fundamento desde el cual se diseña la secuencia didáctica para la intervención en el aula de clase. Sin embargo, esto no delimita el análisis de los datos, pues en la investigación social hay espacio para nuevos hallazgos.

3.4 Unidad de trabajo

La unidad de trabajo corresponde a un grupo de estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa San Antonio de Padua ubicada en el municipio de Támesis, Antioquia. De este grupo se seleccionan de manera aleatoria seis estudiantes de la siguiente manera:

Primer proceso de selección:

- Estar matriculado en la institución educativa en mención para el año escolar 2023.
- Pertenecer al grado y grupo seleccionado, esto es, 901.

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

- Aceptar la participación en la investigación mediante la firma de consentimiento informado (Ver anexo A por parte de los acudientes de los estudiantes del grado en mención.
- Participar en la aplicación de los instrumentos para la recolección de la información: prueba de comprensión lectora (Ver anexos B y C), entrevista semiestructurada (Ver anexo D) y guía de observación (Ver anexo F).
- Participar en el desarrollo de la secuencia didáctica de enfoque sociocultural para la comprensión de textos argumentativos (Ver anexo G).

Proceso de selección final de la unidad de trabajo:

- Se aplica la prueba de comprensión lectora a todos los estudiantes del grupo de grado 901.
- Con los resultados anteriores se organizan tres grupos de acuerdo a la valoración obtenida en la prueba: bajo, intermedio y alto. De cada grupo se escogen de manera aleatoria dos estudiantes.
- Para profundizar en los resultados obtenidos por estos estudiantes, se realizan entrevistas y observaciones antes, durante y después de la implementación de la propuesta didáctica, en relación con la comprensión lectora.
- Se aplica la prueba de comprensión lectora a todos los estudiantes del grupo después del desarrollo de la propuesta didáctica, profundizando en los resultados obtenidos por la unidad de trabajo (los seis seleccionados en la primera fase).

Se triangulan los hallazgos de las entrevistas, las observaciones y las pruebas de comprensión lectora para interpretar las transformaciones en la comprensión lectora de estos estudiantes durante el desarrollo de la propuesta didáctica.

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

3.5 Estrategia, técnicas e instrumentos de investigación

En la investigación se emplea como estrategia la secuencia didáctica; como técnicas para la recolección de datos la entrevista, la observación y el cuestionario; como instrumentos una guía de preguntas para la entrevista semiestructurada, una guía de observación participante y la rejilla para la valoración de la comprensión lectora.

La secuencia didáctica es una unidad de intervención pedagógica conformada por acciones e interacciones y actividades que están ordenadas, estructuradas y articuladas intencionalmente para la consecución de unos objetivos de aprendizaje determinados y que son conocidos por el profesorado y los alumnos (Pérez y Rincón, 2009; Zabala, 2000). En este caso, la secuencia didáctica para la comprensión de textos argumentativos tipo artículos de opinión está conformada por 15 sesiones articuladas en procesos de planeación, desarrollo y evaluación de los aprendizajes.

La entrevista semiestructurada es explicada por Massot et al. (2009) como una conversación formal, en la cual el investigador formula de manera escrita y con anticipación preguntas abiertas que contienen la información relevante que se debe recoger. Durante el proceso de la entrevista, el entrevistador debe escuchar de forma activa para estar atento a la información adicional que puede entrelazar con nuevos temas.

En esta investigación, la entrevista se aplica en tres momentos: antes, durante y después de la implementación de la secuencia didáctica. El instrumento consta de seis preguntas que indagan por el sentido que tiene la lectura para los estudiantes, los usos que le dan en sus vidas, las formas en que leen, los tipos de textos que leen, las estrategias que ponen a operar para la comprensión de lo que leen y su manera de hacer frente a la comprensión de textos argumentativos. La entrevista conserva las mismas preguntas durante el desarrollo de la

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

investigación con el propósito de analizar los cambios respecto a las reflexiones que hacen los estudiantes, como lectores, acerca de ellos. Esta entrevista se aplica a los seis estudiantes que conforman la unidad de trabajo, son grabadas y transcritas para el análisis.

Otra técnica que se emplea en esta investigación es la observación participante, que se caracteriza porque el investigador se integra en la vida de los individuos o el contexto del estudio, en tanto su objetivo es “comprender el comportamiento y las experiencias de las personas como ocurren en el medio natural” (Monje, 2011). En la guía de observación se condensan registros permanentes de lo que sucede en relación con el objeto de estudio durante el desarrollo de la práctica pedagógica de enseñanza de la comprensión lectora.

En este caso, se utiliza una guía de observación para registrar lo que sucede en el aula, respecto a la lectura desde seis aspectos: los temas, las preguntas, la expresión de lo comprendido, las ayudas, las dificultades, los sentimientos y actitudes frente a la lectura. Para la aplicación de este instrumento se favorece el trabajo en equipo durante el desarrollo de la secuencia didáctica, de manera que se puedan evidenciar estos criterios cuando los estudiantes se enfrentan a situaciones que impliquen la comprensión de textos argumentativos. Frente a cada aspecto, se observan y se registran, en un documento de Excel, los datos susceptibles de análisis, de forma estratégica en las sesiones que daban lugar a ello.

El último instrumento consiste en la prueba de comprensión lectora, a manera de cuestionario de preguntas abiertas y la respectiva rejilla de valoración de la comprensión lectora (Ver anexo 4). Los cuestionarios abiertos permiten que los sujetos respondan con sus propias palabras ante un formulario de preguntas (Monje, 2011).

Para la validación de los instrumentos, en un primer momento se realiza un pilotaje con un grupo de estudiantes de la misma edad y en un grado de escolaridad similar para indagar por

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

la calidad de las preguntas. De forma posterior, se someten los instrumentos a juicio de expertos, en este caso, dos docentes de la Maestría en Educación adscritos a la Línea de Didáctica del Lenguaje, estos son, Mag. Luz Stella Henao García y Mag. Daniel Mauricio Guerra Narváez. Tanto del pilotaje como del juicio de expertos resultaron retroalimentaciones fructíferas que permitieron ajustar los instrumentos: guía de preguntas para la entrevista semiestructurada, guía de observación, prueba de comprensión lectora a manera de cuestionario de preguntas abiertas y rejillas para la valoración de la comprensión lectora.

Con todo lo anterior, el cuestionario queda compuesto de un texto experto: *Condenar al éxito* de Alejandro Higuera, el cual fue publicado en el periódico El Tiempo, el 6 de junio del 2022. A partir de este texto se formulan nueve preguntas (Ver anexo 2) que interrogan la información de las categorías teóricas de análisis: las líneas, entre líneas y tras las líneas, desde sus respectivas subcategorías. Para la aplicación final de la prueba se emplea el texto *¿Proteger el ecosistema o apoyar la noción depredadora del desarrollo?* De Alberto López de Mesa, el cual fue publicado en el periódico El Espectador, el 17 de junio del 2022, a partir del cual también se plantean nueve preguntas, tres para cada categoría (Ver anexo 3).

3.6 Procedimiento

En consonancia con los objetivos específicos planteados, la investigación se lleva a cabo en tres fases:

Tabla 2 Fases de la investigación

Fases	Proceso	Instrumentos
-------	---------	--------------

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

Caracterización	<ul style="list-style-type: none"> • Se aplica la primera prueba de comprensión lectora a todos los estudiantes del grupo 901 • Se valoran las tres categorías (las líneas, entre líneas y tras las líneas – a partir del análisis de sus respectivas subcategorías –). Las valoraciones se hacen con dos pares ciegos, la directora del trabajo de grado y la autora de la investigación. Primero se hace una valoración de cada par (directora y autora), luego se hace la evaluación de las categorías desde el acuerdo de conjuces. • Se seleccionan los seis estudiantes de la unidad de trabajo final. • Se describen cualitativamente las categorías, para caracterizar la argumentación escrita de estos seis estudiantes. • Se realizan las entrevistas a los seis estudiantes de la unidad de trabajo. • Se toman registro derivados de las observaciones al trabajo de estos estudiantes durante la implementación de la secuencia didáctica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prueba de comprensión lectora • Rúbrica de valoración de la comprensión lectora • Entrevista semiestructurada • Guía de observación • Matrices de Excel
Descripción	<ul style="list-style-type: none"> • Se aplica la segunda prueba de comprensión lectora a todos los estudiantes del grupo 901. • Se valoran las tres categorías (las líneas, entre líneas y tras las líneas – a partir del análisis de sus respectivas subcategorías –) solamente de los seis estudiantes de la unidad de trabajo. Las valoraciones se hacen con dos pares ciegos, para la evaluación de las categorías desde el acuerdo de conjuces (tal como se hizo en la primera prueba). • Se describen cualitativamente las categorías, para volver a caracterizar la argumentación escrita de estos seis estudiantes. • Se aplican las entrevistas a los seis estudiantes de la unidad de trabajo. • Se toman registro derivados de las observaciones al trabajo de estos estudiantes durante la implementación de la secuencia didáctica. • Con la valoración de las categorías en ambas pruebas, las entrevistas y los registros de la observación se describen las principales transformaciones que ocurren en la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prueba de comprensión lectora • Rúbrica de valoración de la comprensión lectora • Entrevista semiestructurada • Guía de observación • Matrices de Excel.
Análisis	<ul style="list-style-type: none"> • Con la descripción anterior, se identifican e interpretan los avances y dificultades en la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Matrices de Excel.

4. Análisis de la información

En este capítulo se analiza la información obtenida de los instrumentos de investigación, con el propósito de interpretar las transformaciones en la comprensión de textos argumentativos, artículos de opinión, de los estudiantes de grado 9, durante el desarrollo de una secuencia didáctica de enfoque sociocultural.

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

El capítulo se estructura en tres apartados correspondientes a los instrumentos empleados. Primero, *cuestionarios*: el análisis de la comprensión lectora de los estudiantes a partir de las categorías previamente establecidas, esto es: Las líneas, Entre líneas y Tras las líneas; retomando para ello la información recopilada en los dos cuestionarios abiertos aplicados durante el desarrollo de la secuencia didáctica. Segundo, *entrevistas*: el análisis de la información recopilada en las tres entrevistas realizadas en tres momentos diferentes a los estudiantes de la unidad de trabajo. Tercero, *observación*: el análisis de los registros recopilados durante el desarrollo de la secuencia didáctica, aquí se hace una aproximación a la interpretación de los resultados descritos en los instrumentos anteriores.

En el capítulo siguiente se presenta la discusión de los resultados: una articulación entre los propios hallazgos, la teoría consultada al respecto y los antecedentes empleados para la argumentación del problema de investigación.

4.1 Análisis de la comprensión lectora de los estudiantes

La comprensión lectora como práctica que guía esta investigación está amparada bajo el enfoque sociocultural. Desde este, se asume como un proceso complejo y activo que exige al lector capacidades diferenciales para identificar los significados explícitos (las líneas), recuperar los saberes implícitos (entre líneas), develar las intencionalidades, identificar los presupuestos y vincularlos con otras alternativas, para desde allí comprender y articular una opinión a favor, en contra o complementaria, en relación con las ideas expuestas en el texto (tras las líneas).

Para el análisis de la comprensión lectora de los seis estudiantes participantes (E1, E2, E3, E4, E5 y E6) y las transformaciones acaecidas en ella durante el desarrollo de la secuencia didáctica, se presenta la descripción de sus respuestas en los dos cuestionarios aplicados

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

(cuestionario abierto inicial: CA1 y cuestionario abierto final: CA2). Esta información se estructura a partir de las tres categorías de análisis: las líneas, entre líneas y tras las líneas.

4.1.1 Las líneas

Comprender las líneas se refiere estrictamente a la comprensión literal de las palabras que componen el texto y a la capacidad de decodificar su significado semántico en el contexto. Así, tanto las palabras mismas como el conocimiento previo del lector permiten que utilice sus capacidades para construir el significado (Cassany, 2006). La comprensión literal, en este estudio, implica la identificación del significado de las palabras, los conectores y las ideas principales de los párrafos.

Para el análisis de los tres elementos (significado de las palabras, los conectores y las ideas principales de los párrafos) en la comprensión lectora de los estudiantes, se plantearon tres preguntas en el cuestionario abierto inicial (CA1). En cuanto a la primera pregunta *El autor, para referirse a lo común y necesario que es el fracaso, emplea algunas palabras y términos específicos ¿Cuál es el significado de los siguientes términos? 1. Resiliencia. 2. Caos. 3. Fracaso*

La E1 da cuenta del significado que para ella tienen dos de los tres términos que se le solicitan. El primero, Resiliencia, lo define de manera sintética, así: “*es un sentimiento*”; mientras que el segundo, Caos, presenta una aseveración más amplia cuando dice: “*Es el momento en que se termina la tranquilidad de nuestra mente, lugares y empiezan las cosas negativas, el ruido, la desesperación, todo es un caos*” (E1-CA1).

La E2 presenta definiciones de los tres términos. Entiende la Resiliencia como un valor: “*es un valor que guarda esperanza*” (E2-CA1). Para ella, el Caos y el Fracaso están ligados al individuo, de ahí que para el primero proponga “*es el desorden y en el texto se refiere al caos en*

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

nuestra mente y en nuestra vida” y en segundo plantee que “es no lograr algo, una tarea, el trabajo o un propósito es cuando no podemos alcanzar algo”. Como puede verse, estas definiciones integran sus propias ideas y las deducciones derivadas de la lectura del texto.

Para el E3 la Resiliencia *“Según el contexto, se da a entender que es algo así como un englobamiento de los sentimientos "negativos" entiendo que es algo así como buscar la esperanza en la oscuridad”* (E3-CA1). Para él, el Caos hace parte de la condición humana, de ahí que mencione: *“algo incontrolable, eso si, no siempre malo, es el hecho de que no podamos controlar o influenciar algo. Desorden”.* Finalmente, considera el Fracaso como una construcción social más que individual, de ahí que lo proponga como *“todo lo no aceptado o marginado para la sociedad. Capacidad económica baja. No tener un título o dedicarse a algo no común para la sociedad, no es tanto el hecho de vivir "mal" sino que la sociedad piense que vives "mal”*”. En las respuestas de este estudiante aparecen definiciones mucho más amplias que en las anteriores. Nótese que, además, incluye ejemplificaciones y enumeraciones para ilustrar los términos a los que se refiere, es el caso de lo que dice respecto al Fracaso. Por otro lado, refiere directamente el texto para construir su definición de Resiliencia, la cual, al igual que E1, vincula con los sentimientos, aunque va más allá al particularizarlos como negativos.

La E4 no presenta definiciones que den cuenta del significado de los términos, lo que hace es presentar algunas ejemplificaciones que según ella ilustran la palabra. Vale destacar que, en el caso de Resiliencia, presenta una aproximación que, si bien es errónea, guarda relación con lo planteado en el texto. Finalmente, se evidencia que la lectura del texto hace emerger emociones y sentimientos en la lectora que permean su interpretación. Hay una lectura emocional de las líneas. Lo anterior se observa en las siguientes respuestas: *“Resiliencia: ¿es como resignarnos al hecho de que todo en la vida no es perfecto, como resignarnos a que no*

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

vamos a hacer del todo perfectos y en algún momento de la vida vamos a fracasar o pensar que! esto no puede ser posible! Caos: es como decir “mi vida es un caos” se refiere a que no todo es perfecto, hay peleas, egoísmo, maldad, humillaciones, etc. Fracaso: en la vida Muchas veces vamos a fracasar, en un proyecto, en el trabajo, en la sociedad, que ya no podemos más con la carga y sentimos que no vamos a caer, a tropezar” (E4-CA1).

El E5 en sus respuestas evidencia desconocimiento de los conceptos, especialmente de la Resiliencia; una definición limitada y negativa del Caos, y un acercamiento al significado de Fracaso permeado de sentimientos, ello se observa cuando utiliza palabras como “queríamos” y “no conseguí”. Nótese lo anterior en las respuestas que da: “Resiliencia resignarnos o contradecirnos. Caos algo está acabando con todo a su paso o algo muy malo ha pasado o está pasando. Fracaso no conseguí lo que queríamos fracasar en el intento o lo que hiciste no funciona” (E5-CA1).

Al igual que el E1, E6 presenta solamente una aproximación a la definición de dos de los tres términos solicitados. Admite no saber el significado de Resiliencia cuando dice: “No sé qué significa esa palabra”. Respecto a las palabras que define, lo hace desde sus propias ideas y creencias. Así, para él: “Caos es cuando todas las áreas de la vida se vienen abajo entonces no se desarrollan bien y hay una ruptura. Fracaso perder algo invertido, ser decepcionada por una persona” (E6-CA1). Como puede verse, en la segunda definición el estudiante refiere la pérdida material y una ruptura emocional; en la primera, entiende el caos como un concepto general para aludir a la caída que pueda involucrar varios aspectos de la vida.

En cuanto a la segunda pregunta de esta categoría: ***El autor emplea algunas palabras que marcan una relación lógica de significado entre las ideas o entre oraciones del texto. Un ejemplo de ello se presenta en el siguiente párrafo del artículo de opinión: “La felicidad, sin***

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

***duda**, muchas veces se confunde con la alegría que puede producir todos esos momentos efímeros, **pero** los jóvenes los hemos usado para maquillar la tristeza, ignorarla u ocultarla. La creemos indeseable.” ¿Con qué otras palabras reemplazarían las señaladas, sin alterar la relación lógica entre las ideas? ¿Qué tipo de relación lógica está estableciendo esta palabra entre las ideas?*

Al respecto, la respuesta de E1 señala que no logra identificar la función que los conectores señalados cumplen en el texto, además, su respuesta no es coherente, es circular, tal como se observa cuando señala: “*Aunque nos da un punto de vista, nos dice algo, pero nos da punto de vista*” (E1-CA1). Por su parte, la E2 solo reemplaza uno de los conectores y da cuenta de la función que cumple en el texto, esto se nota en su escritura: “*No cabe duda, está estableciendo la seguridad de lo que se quiere decir.*” (E2-CA1). La segunda conexión que propone no es adecuada a la relación lógica de significado entre las ideas, ya que dice: “*Muchas veces, se quiere establecer y relacionar bien lo del texto, de que los jóvenes maquillando la tristeza*” (E2-CA1).

La situación es contraria en E3, ya que señala las palabras a las que se aluden como conectores e identifica la función que cumplen, lo cual se hace evidente cuando logra reemplazarlas conservando el sentido del enunciado. En el primer caso, dice: “*Indudablemente Es un conector y habla sobre que el autor está seguro y convencido de lo que está diciendo y busca convencer a otros*”. En cambio, en el segundo, escribe: “*Aunque, sobre una idea principal, ya sea a favor o en contra del tema. Suma un extra sobre el tema, normalmente, es para resaltar lo bueno en lo malo o lo malo en lo bueno*” (E3-CA1). Lo cual deja ver que, si bien propone un reemplazo adecuado al conector (pero), la justificación sobre el sentido lógico es vaga, aunque se intuye que tiene una noción de relación contrapuesta, de dualidad.

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

La E4 no logra sustituir los conectores y su respuesta sobre el sentido con el cual son empleados en el texto es poco clara. De otro lado, si bien intenta ejemplificar el uso de los conectores, la falta de articulación y separación de las ideas obstaculizan la comprensión de ello. Esto se puede notar en su respuesta: *“sin duda alguna que sin duda como el término confundido o en aclaración pero en ocasiones es para aclarar o decir “que ropa tan linda” pero significa que como contradecir algo pero lástima que no me sirva”* (E4-CA1).

Contrario a E4, E5 logra proponer alternativas lógicas de sustitución de los conectores: “como siempre” y “aunque”. En cuanto a la justificación de su sentido en el texto, en la primera respuesta comprende la relación que se establece entre las ideas a partir del “sin duda” y lo demuestra con sus palabras: *“Sin duda como siempre que siempre pasa sin pensar”*. No sucede lo mismo en la segunda respuesta, ya que su justificación no es clara: *“Pero aunque quiere decir que los jóvenes ven o pasa algo distinto en ellos”* (E5-CA1).

Por su parte E6 no consigue presentar los conectores adecuados al contexto que plantea el texto, lo cual se evidencia cuando escribe: *“Sin duda seguramente, esa palabra significa que se sabe el hecho argumento o la idea. Al contrario, esa palabra relaciona que los jóvenes no han sabido tratar, la tristeza”* (E6-CA1). En el caso del primer conector propuesto, este se distancia del nivel absoluto de seguridad que plantea el autor (sin duda), ya que con la palabra “seguramente” hay un margen de probabilidad de que algo suceda o no. En el segundo caso, el conector no es adecuado a la cohesión del enunciado, pero guarda relación con el sentido de la conexión empleada por el autor.

En la tercera pregunta de esta categoría: ***En el párrafo tomado del texto anterior: “Sin duda, como he mencionado con anterioridad, es necesario que aumentemos y exijamos una política de Salud mental, una preocupación real frente a ese tema por parte del Gobierno, las***

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

aseguradoras y entidades prestadoras de salud. Pero antes de caer en el error de que todo debemos solucionarlo con terapia o con medicamentos, creo que es justo que les demos a las emociones la cabida que merecen en nuestras vidas”. Escribe con tus propias palabras ¿Cuál es la idea principal?

La E1 comprende la idea general del texto, sin embargo, al responder por la idea principal de estas líneas capta solo la primera; en la segunda no logra dar cuenta del significado literal del párrafo y se refiere a un sentimiento en particular, como expresa en sus palabras: *“Una mejor salud mental, pero no solo mejorarla con psicólogos sino viviendo con la mínima tristeza. Está claro con una tristeza muy grande es necesario una ayuda profesional, pero debemos saber que estar triste está bien nos ayuda a nuestra salud mental y física”* (E1-CA1).

La E2 presenta una especie de síntesis de la primera idea del párrafo, y la escribe de manera coherente, como se evidencia en sus palabras: *“La idea principal, para mí, es que hay que prestar más atención a la salud mental y que el gobierno y entidades nos den servicio de psicólogos y también que nosotros sepamos cuando es necesario utilizar estos servicios”* (E2-CA1). Nótese además que la estudiante parece entender el relativismo presente en la comprensión, pues utiliza la expresión “para mí”. Sin embargo, deja de lado la segunda parte del contenido que parece ser el foco de la argumentación del autor.

El E3 identifica parte de la idea principal al llamar la atención sobre uno de los actores que están involucrados en la gestión de las políticas de salud mental, como es evidente en su escritura: *“Resaltar que desde el sistema gubernamental y de la salud se le resta importancia a la salud mental, y que esta debe tomar más importancia en el sector salud con su media controlada y sin satanizar el asistir a terapia y hacer uso de la medicina psiquiátrica”* (E3-CA1), aunque en el complemento se aleja de la idea principal del párrafo y es poco claro, por un

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

lado; y, al igual que E2 omite el segundo argumento sobre el cual el autor llama la atención con mayor insistencia.

La E4 en estricto no identifica la idea principal, lo que hace es sugerir aquello que tiene resonancia con sus creencias para desde allí establecer un juicio de valor y plantear una propuesta. Su respuesta excede lo planteado en el párrafo, como lo evidencian sus propias palabras: *“La idea principal sería como exigir una mejor política de Salud Mental que las entidades prestadoras de servicio de salud como están en gran error de que todos tienen que solucionar con medicamentos, eso no debería ser así. Se deberían de solucionar hablando que lo especialistas hagan dinámicas con los niños jóvenes de la Salud Mental más problemática”* (E4-CA1).

A diferencia de los estudiantes anteriores, E5 identifica la idea principal del texto y a su vez, se observa que más allá de la comprensión literal, se involucra en el mensaje, aceptándolo para su vida, algo que es evidente en sus palabras: *“Una mejor conciencia, tener una mente descansada, pensar limpio, puro y se te pasa algo darle el espacio a esa emoción que va surgiendo”* (E5-CA1). Al igual que la E5, el E6 retoma la idea principal del párrafo, la cual complementa con su visión sobre el asunto; así se nota en sus palabras: *“La idea principal es que debemos saber tratar las emociones y que, en vez de pastillas o terapias, la solucionemos desde raíz, también que nos den charlas acerca de cómo tratar nuestras emociones y tener una mejor calidad de vida”* (E6-CA1). Esta estudiante, al contrario que los anteriores, logra identificar el asunto central que propone el autor en el párrafo: darles cabida a las emociones en la vida; sin embargo, vale considerar las palabras particulares que incluye: tratar y soluciones de raíz, pues con ella podría decirse que se alinea con la visión de control frente a las emociones.

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

Ahora bien, en el cuestionario abierto final (CA2) también se formularon tres preguntas a través del análisis de las cuales dar cuenta de los avances y persistencias en la comprensión literal de los textos: las líneas. La primera pregunta: *Para referirse a la actitud de los seres humanos frente al ambiente natural, el autor emplea algunas palabras y términos específicos ¿A qué hace referencia con los siguientes? 1. Sentido de pertenencia. 2. Negligentes. 3. Codiciosos.*

A diferencia del primer cuestionario abierto, la E1 define los tres términos y sus respuestas son, no solamente más amplias, sino que se apoyan en las marcas del texto para definirlos. En el caso de Sentido de pertenencia relaciona el sujeto referido en el texto: los bogotanos, además de presentar una apreciación sobre aquello frente a lo que no han desarrollado tal vínculo. La Negligencia la extrapola del texto para emitir un juicio de valor general hacia las personas que la evidencian. La codicia, similar a lo que hizo para referirse al primer término, la relaciona con el texto y el contexto que plantea, desde lo cual emite un juicio de valor. Lo anterior se deduce de sus respuestas: *“Sentido de pertenencia: Los bogotanos no son conscientes del maravilloso ecosistema que tienen. Negligentes: personas que no le hacen frente a los problemas de los que son conscientes que tienen. Codiciosos: no les importa nada, más que ganar dinero por encima de la naturaleza y siempre buscar la manera de apoyar su negocio”* (E1-CA2).

En sus dos primeras respuestas la E2 se asume como parte del problema. Aquí hay una mirada crítica y reflexiva sobre el papel del ser humano en el deterioro del medio ambiente, por lo que puede decirse que sus respuestas trascienden las líneas, dado que se posiciona como parte responsable en los daños ocasionados al ecosistema. Esto se deduce de su escritura: *“Sentido de pertenencia: Hace referencia a que no tenemos ese sentido por la naturaleza, no la cuidamos, no*

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

la defendemos y explotamos y dañamos. Negligencia: con esta, es que dejamos que el daño y la explotación pasen y nos hacemos los ciegos” (E2-CA2). En cambio, en la tercera definición, no se inmiscuye en el asunto, se evidencia que toma distancia frente a la forma de proceder y desde allí emite un juicio de valor: *“Se refiere a los codiciosos que dentro de la montañas o paisajes solo ven terrenos donde puedan hacer negocios y construcciones”*. En esta respuesta, la estudiante también va más allá de las líneas, en tanto, además de aludir a la Sabana de Bogotá, también propone una problemática que hay en su contexto, que si bien no menciona de forma explícita se infiere al leer su respuesta. Aquí cabe anotar que en el contexto municipal en el que vive la estudiante tiene lugar una polémica ambiental porque una empresa internacional, de explotación minera, busca licencia para operar la zona. Es probable que la estudiante se refiera a dicha empresa.

Las respuestas de E3 transitan desde lo denotativo hasta lo connotativo, se apela al significado explícito y se posiciona al respecto, se juzga y se dejan rastros de emotividad. Hay una construcción de las palabras que apela tanto el dominio conceptual como a la referencia contextual. De otro lado, se evidencian juicios de valor ligados a una especie de apreciación positiva sobre el medio ambiente y un sentimiento de impotencia frente a lo que lo sucede. Parece emerger una conciencia sobre la necesidad de preservar el medio ambiente. Por último, nótese cierta interconexión entre los tres significados: *“Sentido de pertenencia: sentir que algo es de uno y lo debe cuidar porque es nuestra responsabilidad. Negligentes: personas ignorantes y que actúan en su ignorancia haciendo daño, en este caso al medioambiente. Codiciosos: personas que buscan tener algo cueste lo que cueste”* (E3-CA2).

A diferencia del cuestionario abierto inicial, la E4 refiere información del texto para definir los términos. Ligado a lo anterior, se hace notable una mayor agudeza para identificar los

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

temas y problemas que tienen lugar en el mundo actual y pronunciarse de manera crítica al respecto. Ejemplo de ello puede apreciarse cuando escribe: “*Sentido de pertenencia: las personas no tienen sentido de pertenencia por el medio ambiente, no le dan importancia como nuestro ecosistema. Negligentes: que permiten que el depredador del desarrollo este yendo muy rápido, personas injustas. Codiciosos. Que las personas se enfocan más en ganar dinero ser (incomprensible) que en la protección del entorno y montan un negocio con él*” (E4-CA2).

En comparación con las respuestas registradas en el cuestionario abierto inicial, aunque no haya definido uno de los términos y los significados son más cortos, las respuestas del E5 están más ligadas al texto y al conocimiento que posee; de hecho, emplea palabras claves que aluden al concepto en sí mismo: nuestra, insaciable. Lo dicho se desprende de las siguientes respuestas: “*Sentido de pertenencia: que la naturaleza es nuestra y hay que saber cómo la manejamos. Negligentes: sin respuesta. Codicioso: que es alguien insaciable que siempre quiere como*” (E5-CA2).

El E6, a diferencia del cuestionario abierto inicial, plantea su definición para los tres términos solicitados. Estas respuestas se vinculan directamente con lo explicitado en el texto, de ahí que su comprensión requiere remitirse al documento y su contexto. Ahora bien, son definiciones concretas y apegadas a un lenguaje coloquial y cotidiano, que dan cuenta de una posición valorativa sobre las situaciones que se refieren en el artículo. Así, por ejemplo, el estudiante registra: “*Sentido de pertenencia: tener conciencia y cuidar lo que es de uno. Negligentes: no hacen caso y siguen de necios con lo mismo. Codiciosos: Una persona que quiere más y más y no tiene llenura*” (E6-CA2).

En cuanto a la segunda pregunta: ***En el siguiente fragmento del texto, “Los empresarios capitalistas no ignoran las terribles consecuencias de la destrucción irracional de la***

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

naturaleza, pero su noción de desarrollo se basa en la rentabilidad, en el negocio, (plata es plata), y el inmediatez de la ganancia omite la responsabilidad para con el biomundo. Por ello, es preciso que la sensibilidad ambiental, la conciencia ecológica, debe enseñarse desde la niñez, hasta que el ambientalismo sea una cultura, y la relación de todos con las especies y los sistemas naturales sea un nuevo humanismo, la ética del amor al planeta". Utiliza otras palabras para reemplazar las subrayadas, sin cambiar el sentido del texto.

Frente a esta pregunta, E1, E2, E3, E4 y E5, logran sustituir los conectores señalados por otros que permiten conservar el sentido del texto, contrario a lo sucedido en el primer cuestionario, tal como lo menciona: "Aunque, sin embargo - por esto" (E1-CA2); "sin embargo, así que" (E2-CA2); "sin embargo - a raíz de esto, gracia a eso" (E3-CA2); "Aunque, por esta razón" (E4-CA2) y "aunque, es por eso" (E5-CA2). Con ello estos estudiantes muestran mayor apropiación del uso de los conectores y su función en el texto.

La situación es diferencial para E6 quien, a diferencia del cuestionario inicial, en la primera respuesta escribe un conector que no corresponde al contexto discursivo. Ello puede significar debilidades en el reconocimiento de la función y la clasificación de los conectores; al igual que en el abanico de posibilidades que contempla su función. Esto es evidente cuando propone un "y" para sustituir un "pero". En la segunda respuesta, plantea un "por esto" que es coherente con el sentido del enunciado.

De forma general, puede decirse que los estudiantes en el cuestionario inicial no lograban hallar un conector que cumplieran la misma función y que fuera pertinente al contexto; sin embargo, en el segundo cuestionario se evidencia que los estudiantes que todos, excepto E6, superaron las dificultades y comprendieron la clasificación y funciones de estas palabras de

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

enlace, un aspecto que es fundamental para entender los conectores como elementos que otorgan al texto la coherencia y cohesión.

En cuanto a la tercera pregunta de esta categoría: *Escoge del texto tres frases o palabras que el autor emplee para hacer una crítica a la noción depredadora de desarrollo. ¿Cómo entiende el autor estas palabras o expresiones?*

La E1 retoma algunas frases del texto con las que el autor hace una crítica a la noción depredadora de desarrollo, pero no da cuenta de cómo el autor las entiende. Ello es evidente en su escritura: *“Empresarios capitalistas, las mafias de la construcción no se rinden en su codicia para urbanizar, lo que para ellos es un lote, personas que desde la niñez no tuvieron una buena educación ambientalista”* (E1-CA2). En estas últimas frases señaladas, si bien se localizan en el texto leído, se muestran aisladas y fragmentadas, asunto que impide su comprensión.

A diferencia del primer cuestionario, la E2 retoma dos de las tres expresiones solicitadas e indica el significado que tienen en el texto: *““Sensibilidad ambiental” a falta de esta, no sentimos tampoco empatía, dejando que destruyan ecosistemas u otros para construir casas que vemos en muchas otras partes. “Terribles consecuencias” dejamos pasar los actos malos que hacen con los ecosistemas y las consecuencias se van acumulando y en algún momento todo va a “explotar” y ahí sí nos vamos a preocupar”*. (E2-CA2). Además, su respuesta involucra una postura personal frente al tema.

A diferencia del primer cuestionario, el E3 retoma tres conceptos del texto que vincula con la noción depredadora de desarrollo. Si bien son coherente con tal noción, la explicación del sentido con el cual son utilizados se queda en el nivel literal, de ahí que retome pasajes del texto que los ilustran. Como lo muestra su escritura: *““Negligentes” se entiende que el autor habla así de las personas que dañan el medioambiente. Los empresarios capitalistas los pintan como*

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

personas ignorantes que dañan el medioambiente en la sabana de Bogotá "destrucción irracional" a lo que se refiere que hacen los empresarios capitalistas, destrucción irracional e innecesaria hacia el medioambiente" (E3-CA2).

La E4 extrae dos de las tres expresiones solicitadas para dar cuenta de su comprensión literal de las ideas. Con la primera plantea una explicación que no solo retoma otras frases del texto, sino que establece un juicio de valor. La segunda expresión es contraria a la noción depredadora del desarrollo, asunto que evidencia dificultades para captar el significado literal del texto. Así se nota en sus palabras: *"Plata es plata" para los capitalistas ellos no le dan la importancia a la sensibilidad ambiental y prefieren enfocarse en comercializar. Irreductible con la vida natural"* (E4-CA2).

En esta pregunta se espera que el E5 identifique expresiones en el texto que aludan a la noción depredadora del desarrollo. Luego de ello, debe reconocer el sentido con el que son empleadas en el texto para allí mismo poder identificar la idea principal. De la escritura del estudiante se pueden deducir que identifica causas y consecuencias de la noción depredadora de desarrollo cuando escribe: *"En realidad, nuestro sistema educativo no contempla la sensibilidad ambientalista, no infunde empatía con las especies naturales, creo que lo entiende de medio que en la educación ya no aportan ayuda a esto. Los urbanizadores codiciosos: el urbanizador va dañando todo a su paso y dañando el ecosistema. Si a la mayoría de los bogotanos no conociera su entorno ya que lo están urbanizando"* (E5-CA2). Las causas están vinculadas con el sistema educativo y las consecuencias con las actuaciones que indican falta de sensibilidad ambiental en las personas.

Al igual que en el cuestionario inicial, E6 comprende el significado literal del texto y emplea las expresiones propuestas en él para dar cuenta en este caso de la noción depredadora de

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

desarrollo que propone el autor, como se evidencia en su respuesta: “Los empresarios capitalistas, irracional de la naturaleza, rentabilidad, el autor entiende estas palabras que en el negocio plata es plata y el inmediatez de la ganancia omite la responsabilidad con el biomundo” (E6-CA1). Se evidencia que el estudiante escoge tres frases y recoge varios términos empleados en el texto para ilustrar su respuesta; sin embargo, es una respuesta limitada que no alcanza a explorar las posibilidades interpretativas que residen en estos términos.

En esta investigación, el significado literal del texto se identifica a partir de la localización de las palabras y significado que adquieren en contexto, los conectores para articular el sentido y las ideas que se van entretejiendo a lo largo de su desarrollo. En la tabla que se presenta a continuación, se muestra el comportamiento de estos elementos en ambos cuestionarios:

Tabla 3. Comportamiento de la categoría Las Líneas

Subcategorías	Cuestionario abierto inicial						Cuestionario abierto final					
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Significado de las palabras	CD	CD	P	A	CD	A	P	P	P	P	CD	P
Conectores	A	CD	CD	A	CD	A	P	P	P	P	P	CD
Idea principal de los párrafos	CD	CD	CD	A	P	CD	CD	P	CD	CD	P	CD

Nota: Presente (P), Con dificultades (CD), Ausente (A).

Como pudo verse en la descripción de las respuestas dadas por los estudiantes, en el primer cuestionario las mayores dificultades residen en los conectores y la identificación del significado de las palabras, las menores se evidencian en la reconstrucción de la idea principal de los párrafos. Este panorama muestra que, en el primer encuentro con la lectura de textos argumentativos propiciada en el marco de la investigación, los estudiantes tienen débiles capacidades para enfrentarse a la comprensión literal de lo que leen, lo cual es problemático si se

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

analiza que las líneas son el primer frente que se debe sortear para acceder a lo que explicita el autor. Sin la comprensión de aquello que es explícito en el texto, se corre el riesgo de construir interpretaciones parcializadas o al margen de lo que quiso proponer el autor.

Sobre esta última consideración, es pertinente remitirse a los planteamientos de Solé (1996), Díaz-Barriga y Hernández (2001) y Pérez (2005) para quienes, si bien el significado del texto es construido por el lector, esto no quiere decir que el texto en sí no tenga sentido o significado. Así las cosas, no se espera que los estudiantes produzcan una traducción del significado que el autor trató de darle a su texto, por el contrario, se pretende que logren una construcción que lo implique.

Las respuestas de los estudiantes a las preguntas de las tres subcategorías señalan en la mayoría de los casos una construcción de sentido desvincula del texto, asunto que puede indicar ciertas necesidades de conocimiento de la propia lengua y del tema, máxime cuando este nivel tiene que ver precisamente con ello: poner a operar lo que se sabe sobre un tema construido mediante palabras, el tipo de palabras que son y para qué se utilizan, además de lo que se logra construir en unidades de significado como los párrafos a través de dichas palabras. En este sentido, sostiene Pérez (2005, p.122-123) que cuanto mayores sean los conocimientos previos que disponga el lector, es decir, su *background knowledge*, mayor será su conocimiento del significado de las palabras, al igual que su capacidad para predecir y elaborar inferencias durante la lectura.

La situación presenta algunos cambios al igual que persistencias según lo evidenciado en el cuestionario final, pues todos los estudiantes avanzan en la identificación del significado de las palabras (excepto E5), tanto en términos cualitativos (calidad y pertinencia de la comprensión que proponen) como en términos cuantitativos (extensión de las explicaciones), además de

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

incorporar una mirada crítica y reflexiva en tales significados. También la mayoría de los estudiantes evidencia apropiación de los conectores (excepto E6), no solo en cuanto a la variedad de los reemplazos que proponen en el texto leído, sino en la pertinencia lógica y contextual de los mismos para conservar el sentido semántico y pragmático.

En el análisis de los cuestionarios también se hace evidente la persistencia de dificultades, principalmente en lo que respecta a la reconstrucción de la idea principal del texto; de hecho, tal como se describió, la mayoría de los estudiantes no logran dar cuenta de lo central de los párrafos que leen en algunos casos; en otros, más que ideas principales, optan por retomar la información explícita. En el elemento en cuestión, sólo se observan transformaciones en E2 y E5.

Los cambios acaecidos en el cuestionario abierto final inducen a pensar acerca de la comprensión lectora misma y los procesos que la orientan en escenarios educativos formales como la escuela. En primer lugar, señalan la necesidad y los frutos que pueden conseguirse cuando las propuestas didácticas logran hacer conexión con los estudiantes mismos, sus realidades socioculturales y ambientales, sus necesidades de aprendizaje en el marco de la sociedad actual y sus intereses y expectativas.

En segundo lugar, los resultados dejan ver que la lectura no es una cuestión acabada, no es un logro definitivo (Carlino, 2013) y que, si bien los estudiantes pueden leer de mejor manera otros temas, cada vez que se enfrentan a la comprensión de un tema particular este les exige la puesta en marcha de múltiples conocimientos de mundo respecto a ese contenido, al igual que capacidades, habilidades y estrategias lectoras en busca de la comprensión.

Así las cosas, la lectura es una oportunidad para saber, aprender, conocer, en este caso, sobre el marco discursivo del cuidado ambiental. En este sentido, los estudiantes pueden tener

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

diversas habilidades lectoras, pero cuando no conocen las formas del decir y los lenguajes propios del tema que convoca la lectura, cuando su competencia enciclopédica es limitada al respecto, pueden encontrarse con obstáculos al momento de construir el sentido literal. Esta idea ha sido ampliamente desarrollada por diversos autores (Meza, 2018; Cassany y Aliagas, 2007; Cassany, 2006 y Smith, 1994), quienes consideran fundamental los conocimientos del lector en la comprensión, pues sin ellos no hay comprensión, hay decodificación. Así, es el conocimiento de mundo y de los significados de las palabras que se emplean en el texto lo que permite que el lector pueda construir el significado.

4.1.2 Entre líneas

Esta categoría tiene que ver con la capacidad de recuperar los implícitos convocados en el texto que contribuyen de manera decisiva a elaborar su coherencia global y a construir el significado relevante del escrito (Cassany, 2006). En este caso, se considera necesario reconocer el contenido, la tesis y las estrategias argumentativas que emplea el autor en el texto para la comprensión entre líneas.

Para el análisis de la comprensión inferencial por parte de los estudiantes se plantearon tres preguntas en el cuestionario abierto inicial, orientadas al reconocimiento del contenido, la tesis y las estrategias argumentativas que emplea el autor en el texto: “Condenar el éxito”. En cuanto a la primera pregunta: *¿Cuál es el tema sobre el cual escribe Armando Higuera en el texto? Justifica tu respuesta con tres razones diferentes*, la E1 identifica uno de los subtemas abordados en el texto; si bien no es el principal, hace parte del núcleo central: **crítica a la idea de fracaso y felicidad en la sociedad actual**. Ahora, para justificar su propuesta plantea tres razones ligadas a las pistas que deja el texto y el hilo conductor que se establece a través de él. Ello puede verse cuando escribe lo siguiente: *“Tema: La tristeza ante la sociedad. Razón 1: Es*

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

del tema que más se habla del que el autor quiere que pensemos Que gracias al texto nos cuestionemos sobre la tristeza. Es el tema con el que se inició nos habla de cómo vemos la tristeza. Es el tema con el que se acabó nos dice cómo debemos vivir con la tristeza.” (E1-CA1)

Para la estudiante, entonces, el tema se identifica a partir de la recopilación de las pistas que el autor va dejando a lo largo del texto, el tema está entre líneas.

Por su parte E2 no reconoce el tema del artículo, toda vez que escribe: *“Habla sobre la salud mental. R1 Empieza hablando sobre cómo el creo que debe reflexionar de nuestra tristeza y nuestras emociones. R2. Cuando vemos en internet a todas esas personas con vidas "vidas perfectas" nos derrumbamos; pensando que somos los únicos en no cumplir con rutinas específicas. Ra. 3 habla de cómo llevamos nuestras emociones al máximo, pensamos que una tristeza de un instante, es una depresión y así con todas” (E2-CA1)*. En esta respuesta se evidencia que, más que reconocer el tema, E2 trae a colación algunos enunciados del texto leído en una especie de recuento de lo que considera son las ideas centrales. Esta manera de proceder puede resultar eficiente a la hora de identificar el tema, solo si tales ideas y su síntesis dan cuenta de la globalidad del texto y resultan en una propuesta de tema coherente con todo lo dicho, asunto que en este caso no se logra, pues llama la atención una parte: las emociones.

De la respuesta del E3 se colige que intenta reconstruir el tema a partir de las pistas que el escritor va dejando en el texto. De ahí que proponga tres elementos para dar cuenta del tema: *“Salud mental, éxito y fracaso”*. No obstante, se presentan como temas aislados, no se clarifica la relación entre ellos, aparecen como listados. Si bien tiene que ver con lo dicho por el autor, vale preguntarse ¿cuál es la relación? Ahora, al momento de justificar su respuesta, el estudiante plantea tres razonamientos, cada uno de ellos vinculado a uno de los subtemas propuestos como tema, nótese cuando escribe: *“R.1 Habla sobre la deficiencia que hay sistemáticamente para*

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

mejorar la salud mental de las personas. R.2 Menciona cómo la sociedad nos inculca que el éxito es tener dinero, familia y otros lujos y el cómo confundimos alegría y felicidad. R3. Se menciona que las emociones tachadas de negativas y el fracaso se asemejan pero que en realidad no es así, y las emociones negativas son malas” (E3-CA1). En este sentido, se conserva una lectura explícita del texto, no tanto así de sus relaciones. Sin embargo, vale destacar la contracción que hay entre la perspectiva del autor sobre las “emociones negativas” y la presentada por el estudiante.

La E4 no responde ante la pregunta; por el contrario, realiza una especie de “informe de lectura” en el cual da cuenta de los subtemas del texto y retoma fragmentos del mismo, como se observa en sus palabras: *“Alejandro Higuera nos da muchas razones para pensar como jóvenes en una sociedad moderna sobre la desesperanza y cómo el fracaso nos afecta a nosotros. La felicidad sin duda muchas veces se confunde con alegría, los momentos que vivimos con nuestros seres queridos, los regalos lujosos que nos dan nuestros padres, pero en el fondo no nos sentimos del todo felices y nos invade la tristeza. Alejandro nos cuenta sobre las personas con ansiedad y depresión, aumentan los casos de los jóvenes suicidas, los pensamientos negativos. La vida no es una película perfecta como no lo imaginamos y vamos a tener caos depresión social etcétera” (E4-CA1).* Con estas palabras, si bien la estudiante evidencia un acercamiento a lo implícito, más que dar cuenta del tema, hace lo que en la escuela generalmente se les pide luego de leer un texto: un pago. Un pago en forma de reflexión, un pago materializado en un recuento del contenido, en definitiva, un pago que implica volver a decir lo que el autor plantea.

Similar a la estudiante anterior, E5 no refiere el tema del artículo. En su lugar hace un recuento de las ideas del texto, enumerando algunas ideas, como se nota en su escrito: *“Habla*

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

sobre el hombre, las emociones que siente, lo que le ocurre, cómo actúa, cómo son sus pérdidas Ya porque cuenta del fracaso el darles espacio a las emociones la tristeza y sobre cómo actuamos y que sentimos cada quien como adultos y jóvenes” (E5-CA1). Esta respuesta contiene elementos que podrían dar cuenta del tema, pero las dificultades en la ilación y separación de las ideas obstaculizan su presentación clara ante el lector. Tal como ocurre en la estudiante anterior, hay un pago de la lectura en la forma de enumeración de algunas ideas que plantea.

Por último, E6 hace una propuesta de tema, pero es parcial y se contradice en las razones que propone como se puede notar en su escrito: *“Esconder la felicidad. R1. La primera es que los jóvenes maquillamos y escondemos nuestra tristeza y luchas y no la dejamos abierta para sanar. R2. Debemos tener charlas y actividades para que nos enseñen acerca de esto, de cómo lograr la verdadera felicidad. R3 Y por último es que en la actualidad nos muestra una felicidad supuestamente Y esto no es y es bonito lo verdaderamente importante”* (E6-CA1).

En cuanto a la segunda pregunta de esta categoría: ***En el artículo de opinión “Condenar el éxito” ¿Cuál es el punto de vista que defiende el autor y sobre el cual pretende convencer a sus destinatarios?*** En la respuesta dada por E1 hay una interpretación cercana al punto de vista del autor. Si bien la estudiante no retoma la tesis explícita, logra extraer el sentido a partir del desarrollo argumentativo que propone el autor, toda vez que menciona: *“El autor quiere convencer de ver la tristeza como algo positivo, de no acostumbrarnos a vivir simplemente con la sensación de felicidad, que podemos fracasar y eso está bien. Vamos a ser exitosas, claro pero no todo es éxito.”* (E1-CA1). De esta respuesta se pueden deducir dos cuestiones; primera, la estudiante acepta el punto de vista del autor, de ahí el nivel de involucramiento que refleja su interpretación: *“Vamos a ser exitosas, claro pero no todo es éxito”*. Segunda, presenta una idea elaborada que integra los dos elementos conjugados en el tema: felicidad y fracaso, lo cual es

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

paradójico porque ello no llamó su atención al momento de identificar el tema. En este sentido, puede ver con más claridad la posición del autor que el tema sobre el cual se pronuncia.

La interpretación de la E2 está ligada a la posición del autor y retoma de forma concreta algunos subtemas del artículo, aunque no identifica la tesis propuesta: *“El punto de vista del autor es que esta generación se deja llevar mucho por los estándares y la calidad de vida soñada y caemos muy fácil en la tristeza, creemos que la felicidad es el estado neutro y si estamos tristes por un momento, pensamos que es el fin”* (E2-CA1).

La situación es diferencial en E3 pues en su respuesta se evidencia una interpretación ligada al contenido del texto y, por tanto, a la posición general que se plantea en él. Este estudiante hace una reconstrucción de algunas ideas nucleares que propone el autor para sentar su posición sobre el papel o el estatus que en la sociedad se le ha asignado al éxito y el fracaso, y a las emociones y sentimientos vinculados a ellos. Al respecto, el estudiante escribe: *“Habla de que no se debe glorificar el “éxito” ni satanizar el “fracaso” sobre que las emociones negativas no son tan malas como parecen sino que la sociedad nos guía a buscar solo la felicidad, sin dar cabida a otras emociones o sentimientos”* (E3-CA1).

Igual a lo evidenciado en E2, E4 no identifica la posición del autor, esto quiere decir que no comprende aquello sobre lo cual se argumenta. Nótese de la siguiente respuesta: *“Lo que pretendía Alejito es que tengamos una idea clara y superficial y los jóvenes reflexionemos, pensemos que nadie tiene tristeza y que nuestros sentimientos negativos deben acabarse”* (E4-CA1). La situación es similar en E5 y E6, el primero porque no responde la pregunta y el segundo porque en lo que plantea muestra que no comprende el punto de vista defendido por el autor, dado que escribe: *“Tener una visión diferente sobre el surgimiento de esos problemas de Salud Mental y trabajar para lograr ser feliz”* (E6-CA1). Lo anterior deja en evidencia que la

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

mayoría de los estudiantes, excepto E1 y E3, no logran identificar la proposición o afirmación que representa el punto de vista del autor. Es decir, tienen dificultades para dar cuenta de la tesis, ese razonamiento sobre el cual gira el texto argumentativo.

En cuanto a la tercera pregunta de esta categoría: *¿Qué argumentos y estrategias argumentativas utiliza el autor para convencer a sus destinatarios sobre su punto de vista? Plantea algunos ejemplos tomados del artículo de opinión.*

La E1 identifica el punto de vista que defiende el autor en su intención de convencer a sus destinatarios, y lo hace con relativa facilidad. No obstante, tiene dificultades para localizar los argumentos que el autor emplea para lograr tal fin. Aun cuando tiene esta dificultad, de forma general logra identificar que cuando se argumenta se acude a la vida misma y sus sucesos (es el caso de los ejemplos) con propósitos persuasivos. De ahí que, respecto a la pregunta, mencione: “*Nos habla con cosas que vemos para que seamos conscientes, con ejemplos, cosas por las que pasamos*” (E1-CA1).

La E2 presenta dos argumentos literales que el autor utiliza para su disertación, los cuales categoriza como “hechos”, tal como se evidencia en sus palabras: *Argumentan con hechos, por ejemplo, cómo han aumentado los casos de suicidio, depresión y ansiedad en los últimos años y cómo el gobierno debe mejorar el servicio psicológico* (E2-CA1). En esta respuesta vale considerar la pregunta formulada, toda vez que los argumentos y estrategias deben orientarse a convencer a los destinatarios sobre el punto de vista que se defiende. Así las cosas, el argumento retomado por la estudiante se queda corto a la hora de sustentar la posición expresada por el autor: darle cabida al caos en la vida.

En el caso de E3, en su respuesta señala cuatro cuestiones: primera, el potencial destinatario del texto, pero la justificación al respecto es poco clara; segunda, la incorporación de

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

voces de autoridad extranjeras, lo cual, para él, es un apoyo que el autor emplea para sumarle importancia a lo que dice; tercera, la referencia a un ámbito político, frente al cual no presenta justificación alguna; y cuarta, la normalización de las cosas, lo cual, igual a lo anterior, adolece de elementos que favorezcan la comprensión por parte del lector. Lo anterior se deduce de la siguiente respuesta: *“Se dirige directamente a un público joven desde un principio, lo cual asegura un poco que no va a dirigir a un público de mente abierta. Se apoya en escritores (Abigail Shrier, Nietzsche) que al ser extranjeros se les suma importancia. Otro plus es que toma en cuenta el ámbito político, lo que le suma argumentos y para cerrar, habla de normalizar cosas, de las cuales la gente se siente avergonzada, siendo situaciones comunes y corrientes”* (E3-CA1). De esta respuesta puede decirse que el estudiante tiene saberes sobre los tipos de argumentos (argumentos de autoridad y referencias a leyes y decretos), aunque requiere mayores aprendizajes para expresarlos con claridad. De otro lado, parece que cuenta con ideas sobre la relación entre lo que se escribe y el potencial lector, aunque su respuesta requiere de mayor concreción.

Por su parte, E4 no da cuenta de lo que se pregunta; en su lugar, hace un intento de reflexión sobre el contenido del texto, toda vez que escribe: *“Que los jóvenes de hoy día se han formado para que la felicidad se considere un estado natural y se puede llegar a creer que cuando los seres humanos sentimos tristeza puede ser una crisis suelen llegar momentos efímeros, ellas nos pueden causar felicidad o a la vez tristeza, rabia, desesperación, alegría.”* (E4-CA1). Esta respuesta muestra, además de lo dicho, una falta de cuidado y uso de la puntuación para articular las ideas, asunto que entorpece la comprensión de lo que quiere decir.

El E5 presenta un discurso circular y con repeticiones, en el cual se observa que reconoce que los ejemplos son un apoyo para la argumentación; no obstante, los menciona de forma

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

general y no los ilustra, tal como se solicita. Esto es evidente en sus palabras: *“Usa ejemplos muy concretos como el fracaso y el éxito sobre todo el fracaso con ejemplo ese fracaso de la sociedad hoy en día”* (E5-CA1). Finalmente, E6 parece no comprender totalmente la pregunta sobre los argumentos, pues responde: *“Tener una visión diferente sobre el surgimiento de esos problemas de Salud Mental y trabajar para lograr ser feliz”* (E6-CA1). Puede decirse que presenta un argumento, pero no explicita de qué tipo es.

Ahora bien, en el cuestionario abierto final también se formularon tres preguntas sobre el contenido, la tesis y las estrategias argumentativas empleadas por el autor del texto leído, para, a través de su análisis, dar cuenta de los avances y persistencias en la comprensión inferencial de los estudiantes. En cuanto a la primera pregunta: *¿Cuál es el tema sobre el cual escribe Alberto López de Mesa en el texto? Justifica tu respuesta con tres razones diferentes*, la E1 comprende que debe triangular la información del título, los subtemas del texto, la posición defendida y la conclusión para identificar el tema. Esto se evidencia en sus palabras: *“Ecosistema. Ésta en el título. Para mí el título es una guía del tema que se va a hablar. Se menciona mucho en el texto y el tema se defiende y no... En la conclusión se menciona, habla, directamente de ese tema”* (E1-CA2). Si bien tiene sentido esta forma de proceder, en este caso se queda corta al momento de dar cuenta del tema particular al cual alude el autor: la protección del ecosistema frente a los urbanizadores.

En las respuestas dadas por los estudiantes es constante que mencionen la sensibilidad ambiental y la falta de conciencia ambiental. Así, por ejemplo, manifiestan: *“Se menciona que no nos enseñan ni nos relacionan con la "sensibilidad ambiental". No nos han enseñado a cuidar la naturaleza ni nada parecido. Por último, dice que el ambientalismo, debería ser una cultura, algo que se enseñe desde que somos pequeños”* (E2-CA2). Como puede leerse, este

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

estudiante no plantea el tema directamente, pero las razones que presenta incluyen ideas que están relacionadas con su propuesta. Estas ideas, además, van por la misma línea al presentar un balance de lo que falta y la necesidad de una educación ambiental.

En el caso de E3 la situación es diferente, en tanto propone directamente el tema. Nótese en su escritura: *“Tema: inconciencia ambiental. Habla mal de personas inconscientes o ignorantes que hacen daño al medioambiente sin saberlo, o sabiéndolo, e ignorándolo. Menciona que en el sistema educativo se debe concientizar sobre el medioambiente, en especial en la capital y el altiplano cundiboyacense. Al inicio dice que si se le pregunta a los ciudadanos de Bogotá sobre los animales silvestres de la zona, solo muy pocos saben de lo que se les habla”* (E3-CA2). Las justificaciones propuestas por el estudiante son congruentes con el tema que él mismo señala. Dichos razonamientos parecen organizarse bajo una secuencia causal vinculada con el tema: lo que está mal, quien debe responsabilizarse y una evidencia de lo anterior. Llama la atención la forma en que se introducen estas razones, pues dan cuenta de una especie de recuento del texto: “habla mal de...” “mencionar que en...” “al inicio dice que...”, asunto que también sucede en la escritura de E2.

Al igual que con E1 y E2, E4 no explicita el tema, en su lugar opta por presentar justificaciones a manera de recuento del texto: *“Las grandes industrias por su codicia están urbanizando las zonas ecológicas. Que las personas deben sensibilizarse con el entorno, aprender desde la niñez y que todos los humanos le cojamos amor al planeta Responsabilidad con el biomundo, que todos tengamos conciencia que las mafias de la destrucción no arruinen la biodiversidad de los territorios”* (E4-CA2). Aunque es un recuento, esta respuesta articula dos ejes centrales del texto: destrucción del ecosistema y la necesidad de su protección.

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

La respuesta de E4 guarda algunas similitudes y diferencias con la de E6. Se parecen en que no explicitan un tema y hacen un recuento del tema; pero se diferencian en la capacidad de análisis y síntesis del texto, mientras las ideas retomadas por E4 presentan un panorama más general del contenido del texto, las de E6 se limitan a fragmentos localizados explícitamente en él. Ello puede verse reflejado en la siguiente respuesta: *“Porque el abuelo y el ministro Pastrana habían creado el Panel de expertos para persuadir a los gobernantes y autoridades para proteger esa zona. Que nuestro sistema educativo no contempla la sensibilidad ambientalista ni infunde empatía con las especies naturales. No encuentro otra razón”* (E6-CA2). Ambas justificaciones pueden rastrearse de manera explícita en el texto leído.

Similar a E1, E5 no propone explícitamente un tema; y, al igual que E2, E4 y E6 presenta un recuento de algunas ideas del texto. Lo anterior se deduce de esta escritura: *“Es la urbanización porque habla de que gran parte de la gente de esa zona de Bogotá no ha visto algunas especies ya que están urbanizando muchas zonas. Intenta persuadir a gobernantes y autoridades ambientales para proteger zonas ambientales. El abuelo de Sabrina hizo para cuidar el ambiente de esta zona”* (E5-CA2).

En cuanto a la segunda pregunta de esta categoría: ***En el artículo de opinión: ¿Cuál es el punto de vista que defiende el autor y sobre el cual pretende convencer a sus destinatarios?*** Las respuestas evidencian que la mayoría de los estudiantes logra dar cuenta del punto de vista planteado por el autor. Aunque lo proponen de forma diferente, es en esencia la misma posición. Así, por ejemplo, E1 escribe: *“El defiende el ecosistema, él está en contra de dañar el ecosistema para crear urbanizaciones. El autor quiere hacer caer en cuenta a los bogotanos de este tema. Quiere defender el ecosistema”* (E1-CA2). Con ello identifica el punto de vista sobre

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

el cual el autor desea convencer a sus destinatarios, y menciona estos últimos de manera explícita: bogotanos.

También la E2 precisa el posicionamiento de autor y a quien se dirige, mencionando su pretensión en los lectores, tal como es evidente en sus palabras: *“La posición del autor, es que está contra de los "urbanizadores codiciosos" que solo les importa construir, por encima de lo que sea. Su punto de vista es defender a los ecosistemas y la enseñanza de la empatía por estos”* (E2-CA2). Lo último es similar a lo planteado por E3, quien identifica el punto de vista del autor, entiende a quien se dirige y su pretensión respecto a los destinatarios, tal como se observa a continuación: *“Pretende persuadir a los habitantes de Bogotá de concientizarse sobre el medioambiente y critica a la urbanización extensiva en la zona norte de la ciudad, la cual deja sin hábitat a mucho”* (E3-CA2).

También E4 demuestra que reconoce el punto de vista que defiende el autor, al igual que su responsabilidad en el cuidado del ecosistema, aceptando las ideas del autor. Así se entreve en su respuesta: *“El autor está a favor de proteger el ecosistema y está en contra de apoyar la noción depredadora del desarrollo como el mismo lo dijo estamos destruyendo nuestro ecosistema, luchar por defender las reservas.”* (E4-CA2).

La situación cambia en E5, pues manifiesta que *“El autor quiere que las empresas y los capitalistas no urbanizan la reserva”* (E5-CA2), lo cual evidencia una mirada parcial de la posición del autor, quien llama la atención sobre el desarrollo de un sentido de pertenencia en las personas, más que en los empresarios y capitalistas.

Finalmente, E6 toma de forma literal un fragmento del artículo, pero en estas palabras no hay un punto de vista; por el contrario, es una de las soluciones al problema planteado por el autor, como se observa a continuación: *“El punto de vista que defiende el autor y sobre y sobre*

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

el cual pretende convencer a sus destinatarios es este "por ello es preciso que la sensibilidad ambiental, la conciencia ecológica debe enseñarse desde la niñez hasta que el ambientalismo a una cultura y la relación de todos con las especies, los sistemas naturales, sea un nuevo humanismo y la ética del amor al planeta."(E6-CA2).

En cuanto a la tercera pregunta de esta categoría: ***¿Qué argumentos utiliza el autor para convencer a sus destinatarios sobre su punto de vista? Plantea algunos ejemplos tomados del artículo de opinión***, la E1 hace un recuento de algunas ideas presentadas en el artículo, como se nota en sus palabras: *"Si le preguntas a colombianos por especies nativas no lo sabían, solo lo sabían campesinos expertos en ecosistema en los sistemas educativos no contemplan la sensibilidad ambiental, el aprecio al entorno solo se ve en las mascotas o en plantas domesticas Para las mafias de la construcción solo son lotes, las ganancias omiten la responsabilidad social con el biomundo"* (E1-CA2). En esta respuesta se derivan tres argumentos planteados por el autor del artículo: las personas en general adolecen de conocimientos sobre la fauna local, el sistema educativo no favorece el desarrollo de sensibilidad ambiental y a los urbanizadores les interesa el capital, no el ecosistema; en esencia son argumentos para sustentar la posición planteada en el texto, pero E1 no los presenta como tal, ni explicita de qué tipo son; con ello responde solo la primera parte de la pregunta.

La E2 utiliza dos argumentos que defienden la postura del autor y añade una justificación a su respuesta como se evidencia a continuación: *"Los que construyen acaban con todo a su paso y solo les interesa el beneficio propio. Ejemplo: "plata es plata". Por lo anterior, deberían enseñar e interiorizar la empatía y sensibilidad desde pequeños y el ambientalismo sea una cultura"* (E2-CA2). Como puede leerse, E2 retoma dos argumentos explícitos en el texto y los

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

presenta en una relación problema – solución; pero, igual a lo evidenciado en E1, no explicita de qué tipo son.

La E3 responde a la pregunta de forma parcial, porque en la primera parte se integra como destinatario del artículo al decir “*que desde la niñez debemos de proponerse a ser conscientes en el cuidado y la protección del ecosistema*” (E4-CA2)” y conecta con una crítica al sistema educativo: “*En ocasiones el sistema educativo no pretende enseñarnos con la sensibilidad ambiental se enfoca más en lo positivo, prestigio*” (E4-CA2). Con estas palabras, más que responder la pregunta, E3 presenta una especie de “reflexión sobre el asunto”, pero, como puede leerse, se muestra poco clara.

El E4, a diferencia de E1, E2 y E3 señala de manera explícita cuáles son los argumentos que, a su juicio, emplea el autor para convencer a sus destinatarios: “*Uno de estos argumentos sería que muchos bogotanos no conocen especies de flora y fauna. Otro sería que en la administración de Peñalosa presente una propuesta a la POT y a la CAR. Otra sería crear un panel de expertos para ayudar*” (E5-CA2). Estos argumentos incluyen razonamiento del autor y hechos, aunque el estudiante no los nombra explícitamente.

Contrario a lo evidenciado hasta este punto, E5 hace alusión a tipos de argumentos e incluye el ejemplo, ello puede notarse cuando escribe “*Desde el inicio usa el recurso de hablar de animales silvestres, también usa como ejemplo la reserva natural "Thomas Van Der Hammer" cuya historia presenta en el texto, además, se asegurar que hay un casi nulo sentido de pertenencia*” (E3-CA2). En esta respuesta, para el estudiante “hablar de los animales silvestres” es un recurso, aunque no deja claro a qué tipo de recurso hace referencia; y alude también a los ejemplos como un tipo de argumento; la última parte de su respuesta es poco clara.

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

En su respuesta, E6 no da cuenta de los argumentos, al contrario, propone una serie de frases sueltas, a modo de subtemas del texto, como se evidencia en sus palabras: “*La sensibilidad ambiental. Conciencia ecológica. La relación con los sistemas naturales y especies. La ética del amor al planeta.*” (E6-CA2)

En esta investigación inferir los significados presentes en el texto implica dar cuenta del tema que articula el discurso, la opinión que plantea el autor sobre este tema y las estrategias argumentativas que utiliza para sustentarla. En la tabla que se presenta a continuación, se muestra el comportamiento de estos elementos en ambos cuestionarios:

Tabla 4. Comportamiento de la categoría Entre Líneas

Subcategorías	Cuestionario abierto inicial						Cuestionario abierto final					
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Contenido	CD	CD	CD	CD	CD	CD	CD	CD	P	CD	CD	CD
Tesis	P	CD	P	CD	A	A	P	P	P	P	CD	A
Estrategias argumentativas	CD	CD	CD	A	CD	A	CD	CD	CD	CD	CD	CD

Nota: Presente (P), Con dificultades (CD), Ausente (A).

Como pudo verse en la descripción de las respuestas dadas por los estudiantes en el primer cuestionario, hay debilidades en todos los elementos evaluados en esta categoría, principalmente en el reconocimiento del contenido y las estrategias argumentativas que usa el autor para convencer sobre la posición que asume sobre el tema. La mayoría de los estudiantes también muestra escasas capacidades para descifrar el posicionamiento del autor.

Cuando se les pide a los estudiantes dar cuenta del tema sobre el cual versa el discurso, en algunos casos optan por presentar una recopilación de subtemas y, en otros, por proponer un recuento de las ideas estructurales propuestas por el autor, ejemplo de esto último se aprecia cuando dicen: *inicia con, sigue con y termina con*. Más que una extracción del tema, hay un

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

interés por mostrar que se leyó dando cuenta del tópico central de cada párrafo o grupo de párrafos, tal como también registraron en sus investigaciones Galeano y Ochoa (2022), Batista (2021), Jiménez y Lugo (2019), Mesa (2018), Cortés (2017) y Alarcón et al (2010). Podría pensarse que los estudiantes emplean macrorreglas como la supresión y la selección para dar cuenta del contenido del texto, lo cual es necesario cuando se intenta hacer un resumen, pero se queda corto si lo que se pretende es identificar el tema, pues ello requiere generalización, construcción e integración, tal como sugieren Camargo et al. (2011)

De igual manera, gran parte de los estudiantes de la unidad de trabajo tienen dificultades para identificar o reconstruir el punto de vista del autor sobre el tema, esto es, la tesis (excepto E1 y E3). Tal vez por lo anterior presentan dificultades para retomar del artículo las razones que plantea el autor para defender su posición. Vale destacar que algunos estudiantes comprenden que el autor tiene una intención persuasiva e incluso en sus respuestas muestran que tienen indicios sobre los tipos de argumentos, aunque se les dificulta expresarlos con claridad.

Tal como ocurre en la categoría anterior, las respuestas dadas por los estudiantes en el cuestionario final señalan cambios y principalmente persistencias en la interpretación de aquello que el autor quiere comunicar, pero no escribe explícitamente. Las transformaciones tienen lugar en la capacidad de los estudiantes para descifrar aquello sobre lo cual el autor los pretende convencer, la mayoría a excepción de E5 y E6 ubica explícitamente o reconstruye el punto de vista que sustenta el autor. Este es un avance que vale la pena destacar, pues sugiere que los estudiantes cuentan con mayores insumos para darse cuenta de que los discursos no son gratuitos, que los mensajes que circulan en diferentes medios y personas están cargados de intencionalidades, a veces explícitas y otras veces ocultas, y ello es de fundamental conocimiento

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

en las sociedades actuales, actuar bajo el conocimiento y la comprensión de esas intencionalidades.

Si bien evidencian avances en su capacidad para dar cuenta del punto de vista del autor, no ocurre lo mismo al momento de identificar el tema que suscita ese posicionamiento, al igual que los razonamientos y estrategias argumentativas que se insertan para sustentarlo. Estos resultados señalan la existencia de problemas para activar los conocimientos discursivos previos sobre la estructura del texto y del tema al que se refiere. En este sentido, es paradójico que los estudiantes puedan identificar la tesis, pero presenten debilidades para reconocer el tema que la articula y los argumentos que la sustentan.

La persistencia de estas dificultades puede deberse a la poca familiarización de los estudiantes con los textos argumentativos, los cuales requieren un trabajo académico de largo aliento que, desde los primeros grados de escolarización, incluya la sensibilización para la lectura, escritura y manifestación oral de este tipo de discurso.

A partir de esta situación puede decirse que hace falta trabajar en una comprensión del texto como un todo, de manera que los estudiantes no solo se centren en las frases o párrafos, sino que puedan captar el conjunto: propósito, estructura, contenido, lo cual requiere un procesamiento profundo de lo que se lee.

Finalmente, al igual que en el primer cuestionario, persisten las dificultades en la textualización de las ideas, lo que no solo señala la falta de revisión de la escritura pública sino que también invita a emprender acciones que posibiliten asumir la producción textual como práctica sociocultural (se escribe para otros con propósitos e intencionalidades comunicativas reales y diversas) y epistémica (hace posible la construcción de aprendizajes y la organización del pensamiento), asunto que puede contribuir a la formación de escritores auténticos.

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

4.1.3 Tras las líneas

Esta categoría se refiere a la capacidad de comprender qué pretende conseguir el autor en el texto, por qué lo escribe, con qué otros discursos se relacionan (contexto, comunidad, etc.); y poder articular una opinión a favor o en contra de la opinión del autor, sea de manera global o parcial (Cassany, 2006). Lo anterior da cuenta de un lector crítico que, en este caso, comprende la intención que persigue el autor y el contexto sociocultural sobre el cual escribe, y con todo ello establece un juicio personal valorativo sobre el texto.

Para el análisis de la comprensión tras las líneas por parte de los estudiantes, se plantearon tres preguntas en el cuestionario abierto inicial, las cuales indagan por la intencionalidad del autor, el contexto sociocultural y la posición del lector. En cuanto a la primera pregunta de la categoría: *¿Qué pretende el autor en sus destinatarios al escribir el artículo de opinión “Condenar el éxito”? Justifica tu respuesta con tres razones diferentes*, en la respuesta se observa que la E1 identifica la posición ideológica del autor frente a la felicidad y la tristeza y aunque falta argumentación se observa que comprende la pretensión del autor. *“Yo pienso que el autor más que tomar el éxito como algo malo lo toma como algo que debemos bajar de ese trono. Él nos habla del fracaso como algo a lo que nos tenemos que acostumbrar. Él piensa que los dos aspectos son algo bueno, algo necesario. Pero ve el fracaso como algo más necesario, algo con lo que vivimos día a día. Para mí en conclusión opina de los dos como algo bueno simplemente que ves fracaso como algo con lo que hemos aprendido a vivir”* (E1-CA1).

Por su parte E2 comprende que el autor hace una crítica al constructo de felicidad y justifica su respuesta al escribir que con su artículo desea “cambiar” esa visión de mundo: *“Yo entiendo lo que él piensa es que éxito, el mundo lo ve como estar feliz todo el tiempo, publicar en*

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

redes, viajes, comidas en restaurantes caros, carros, casas bonitas, y sino se logra eso es fracasar y él quiere cambiar eso de alguna manera” (E2-CA1).

La respuesta del E3 muestra que logra identificar la pretensión del autor cuando escribe el texto, principalmente porque menciona: *“Los pone en duda, pone en duda los estándares sociales el estigma hacia las emociones negativas y el fracaso, y el cómo queremos éxito y felicidad sin saber lo que son o como llega a ellos” (E3-CA1).* Con estas palabras el estudiante entiende que un artículo de opinión pretende movilizar algo en los lectores, en este caso, poner en cuestión ideas y creencias sociales que tienen alto impacto en la vida de las personas. Aun así, no es clara la última razón que plantea para argumentar su respuesta.

La respuesta de E4 presenta ideas que por momentos se distancian del interrogante y la justificación que solicita, tal como es evidente en su escritura: *“Los niños cuando somos chiquis pensamos que cuando crecemos vamos a cumplir nuestros sueños: ser astronauta, conocer la luna. No lo imaginamos el éxito como un cuento de hadas que vamos a tener mucha plata, pero en ese momento no pensamos en el fracaso no podemos más con tanta responsabilidad, crecemos y nos volvemos arrogantes incapaces de seguir avanzando por ese sueño, caemos, fracasamos y los estándares de vida se nos vuelven más difíciles” (E4-CA1).* Con estas palabras, la estudiante logra conectar, parece, con la experiencia propia y una especie de canon de vida social, la cual trata de articular con los dos ejes del artículo leído: éxito y fracaso. No obstante, su planteamiento requiere mayor concreción y desarrollo para vincularse con la pretensión manifiesta y encubierta del autor en el texto.

El E5 no comprende lo que pretende el autor con su artículo, dado que la justificación que presenta no responde a lo preguntado: *“El fracaso es una forma de sentir que no logramos la propuesta o la que hemos hecho salía mal y es un sentimiento que no es agradable por ningún*

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

motivo esa creo que es lo que quiere decir el éxito es como es cuando logramos lo propuesto nos sale bien Lo que teníamos planeado básicamente todo lo contrario el fracaso y algunas acciones sentir esto es satisfactorio” (E5-CA1). Nótese que el estudiante opta por tratar de definir los conceptos fracaso y éxito, más que dar cuenta y justificar la pretensión del autor al escribir el texto. Además, hay dificultades en la articulación de las ideas, lo cual puede deberse a la ausencia de puntuación.

Finalmente, E6 escribe: *“Que la sociedad cada vez pone más alto los estándares de calidad de vida, condenar el éxito significa aceptar el caos y la tristeza como parte la vida” (E6-CA1). Dar cuenta de la pretensión del autor implica considerar el texto en su conjunto y elaborar un planteamiento reconstruido de la orientación que propone en la tesis; este estudiante opta por retomar un fragmento del texto, con lo cual no logra dar cuenta de la pretensión del autor.*

En cuanto a la segunda pregunta de la categoría: ***En varias ocasiones el autor se refiere al concepto “mundo”. Explica ¿Qué características tiene ese mundo o la sociedad mencionada en el texto?***, al respecto E1 identifica de forma amplia el contexto que se plantea en el artículo, involucrando tanto el mundo virtual como el mundo físico, a los cuales alude el autor para sustentar su punto de vista y justificar la condena al éxito. Así se observa en sus palabras: *“Un mundo donde para ser feliz dependemos de las redes o los lujos, un mundo donde solo vemos éxito, en libros, en películas etc., uno contrario a la tristeza donde solo se ve felicidad, dónde las cosas materiales o el lugar es lo único que nos hace feliz. El mundo está en internet un like nos hacen felices o infelices. Hay restaurantes, empresas, gimnasios, cosas pero los conocemos por las redes sociales” (E1-CA1). Con esta respuesta la estudiante presenta su lectura del mundo: un mundo material para mostrar, vinculado a la felicidad; al cual subyace otro mundo, el de la tristeza e infelicidad. En esta respuesta hay un rastro de lectura crítica, dado que no solo se*

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

convoca el contenido del texto sino también una lectura de realidad compartida. Vale destacar que la última parte del enunciado requiere mayor ilustración para hacerla comprensible al lector.

En lo que respecta a E2, en su respuesta, más que al mundo aludido en el texto, se refiere específicamente a las características de una generación cuando escribe: *“El mundo al que se refiere él es una generación que depende mucho de la aprobación de los demás y más que todo el autoestima depende de lo que opinan los demás”* (E2-CA1). El mundo integra personas, son ellas quienes lo hacen, así que entenderlo implica entender a quienes lo conforman. Esta parece ser la idea que subyace en la respuesta de este estudiante. Destaca entonces un mundo codependiente, lo cual se muestra en consonancia con el texto, pero no alcanza a dar cuenta de otras características presentes en él y de otras lecturas de mundo lo que implica considerar el relativismo de la propia respuesta.

El E3 logra plasmar una descripción del contexto sociocultural a partir de las huellas que deja el escritor, lo cual combina con su conocimiento sobre la realidad del mundo actual. De ahí que responda: *“Menciona una sociedad enferma mentalmente, clasista y con estigma hacia la gran mayoría de personas, siendo estas las personas "fracasadas" en general, la marginación y el pensamiento corrompido que en la mayoría de las cabezas.”* (E3-CA1). Se evidencia una lectura crítica del contexto, sus realidades, la lucha de clases, la disyuntiva entre opresores y oprimidos, asunto que Han (2021) ha denominado como la sociedad paliativa. Vale destacar que el estudiante no logra concluir su idea.

En el caso de E4, en su respuesta se refiere a un contexto que se muestra diferencial al propuesto en el artículo, aunque vale destacar una posición tajante respecto al papel del ser humano en la degradación de la naturaleza, como se puede leer a continuación: *“La sociedad ¿qué es? ¿qué se podría decir de ella? Existen sociedades racistas, de materialistas que solo*

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

piensan en su bienestar y no es de los pobres, sociedades destructivas hoy en día las personas por su incapacidad de cuidar y proteger nuestro ambiente se están destruyendo ¿porque se están exigiendo nuestros animalitos? por la sociedad por el hecho de que nosotros los estamos destruyendo que pensamos en nosotros sino en ellos, la basura. Les negamos el derecho a la vida, a la sociedad, en ocasiones no piensan en el consumismo, el materialismo” (E4-CA1).

Por último, E5 escribe “No sé” y E6 menciona algunas “aspiraciones” que a su parecer se vinculan al contexto referido en la lectura, luego hace un juicio de valor para concluir su respuesta: *“un mundo que le interesa lo material. Tener la mejor casa, comer en los mejores restaurantes, estar todo el día del gimnasio, trabajar en una empresa prestigiosa, estar en las mejores rumbas y no perderse ni un concierto.” (E6-CA1).*

En cuanto a la tercera pregunta de la categoría: ***Después de leer el artículo de opinión ¿Qué opinión te merece el lugar que tiene la tristeza y el éxito en la sociedad actual?***, E1 no presenta una opinión clara al respecto, por el contrario, da cuenta de lo que para ella es la posición del escritor. Nótese cuando dice: *“Simplemente piensa en verlo como algo bueno las dos cosas pero la sociedad no tiene mí mismo pensamiento opinión que la tristeza y el éxito vivimos todos simplemente queremos estar solo el éxito (mal)” (E1-CA1).* Además, su respuesta se muestra poco clara.

La situación es contraria en E2, pues presenta una opinión, pero con dificultades en su expresión, la misma que por momentos desmiente la idea propuesta por el articulista, aunque se alinea con ella y se personaliza al no querer que le ocurra. Ello se deduce de lo siguiente: *“Pienso que nada de eso es real, esa tristeza y ese éxito de las generaciones es de ahora no valen nada y que con comentario insignificante todo se desmorona, no me gustaría tener ese éxito que se menciona en el texto” (E2-CA1).* En suma, E2 no logra clarificar una opinión sobre

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

el lugar que tiene la tristeza y el éxito en la sociedad actual, pues para ello tendría que ir más allá del texto, lo cual no hace.

El E3 logra ubicar metafóricamente el lugar que ocupa el éxito y la tristeza, pero no es clara la opinión que tiene respecto a estas posiciones, máxime cuando dice: *“La tristeza está marginada a las sombras, siendo en realidad común el éxito al contrario estando en lo más alto, siendo para nada común y creando la gran sombra bajo la cual se esconde la tristeza, la marginación, el fracaso y la mayoría de personas”* (E3-CA1). Puede verse, además, que su discurso es circular, no avanza, seguramente porque focalizó la mirada solo en dar cuenta del lugar, no de la opinión sobre tal lugar. En esencia, el posicionamiento del lector, en este caso, exige considerar la propuesta que plantea el autor, al igual que la sociedad que la enmarca, para desde allí pronunciarse a favor, en contra o de manera complementaria. El estudiante es claro en su adhesión al escritor y en identificar de manera crítica el contexto sociocultural, estos dos elementos, sumados a sus ideas y circunstancias particulares deberían movilizar un posicionamiento crítico y reflexivo sobre los ejes de la cuestión, asunto que no logra con claridad.

En su respuesta E4 es dispersa en su redacción y no consigue plantear una opinión precisa sobre el lugar que tienen la tristeza y el éxito en la sociedad actual. Nótese en lo que escribe *“Mi opinión sobre el éxito en la sociedad actual es más bien como “ella tiene plata Tiene suerte y éxito en la vida” pero será que logró el éxito con felicidad, puede ser que no. Ella para poder tener el cargo que tiene ahora, necesitó de esfuerzo y fracasos; tuvo que llorar para poder superar esa tristeza que la invadía”* (E4-CA1).

Por su parte, E4 responde: *“Pienso que la tristeza en la sociedad actual es casi lo mismo solo que ahora que se le suman otras cosas un ejemplo sería quitarle el celular a un niño sentir*

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

a la mayor tristeza intentaría atentar contra el mismo entre otras cosas pero sigue teniendo tristeza la igualdad de antes el éxito creo que ha cambiado porque conseguir el éxito es muy exigente y no es igual a conseguir como antes un ejemplo antes era trabajo duro pero tener esto para haz un video y lo publicas si eres apoyado tienes éxito si no eres apoyado buscas otra forma de conseguir éxito” (E5-CA1). La estudiante intenta hacer un paralelo entre cómo eran y cómo son ahora la tristeza y el éxito, pero no lo logra; esto se deben no solamente a la necesidad de mayor desarrollo en sus ideas, sino a la ausencia de puntuación en todo el párrafo.

La situación es diferente en E6, pues plantea su opinión sobre el lugar que tiene la tristeza, cuando escribe: *“Opino que la tristeza la dejan atrás y la maquillan o la tapan con viajes, rumbas, trabajos, carros y cosas lujosas, gimnasios. Esta es la felicidad que el mundo da a la sociedad”* (E6-CA1). De esta opinión puede decirse que el estudiante da una respuesta parcial a lo que pide la pregunta y se muestra a favor de lo planteado en el artículo leído, en consecuencia, presenta una mirada limitada que considera la realidad de una parte del mundo, aquellos que pueden “maquillar la tristeza” con viajes y demás, porque esta es la realidad de un pequeño mundo. En este sentido, se espera que el lector crítico pueda considerar otras perspectivas, el relativismo del mundo, asunto que no se hace evidente en esta respuesta.

Ahora bien, en el cuestionario abierto final también se formularon tres preguntas, a través del análisis de las cuales dar cuenta de los avances y persistencias en la comprensión crítica de los estudiantes. Respecto a la primera pregunta de la categoría: *¿Qué pretende el autor en sus destinatarios al escribir el artículo de opinión titulado: ¿Proteger el ecosistema o apoyar la noción depredadora del desarrollo? Justifica tu respuesta con tres razones diferentes*, la respuesta de la E1 muestra que se vale del título para plantear que el autor deja abierta la posibilidad al lector de escoger un punto de vista; aunque aclara que el autor se decidió por la

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

primera opción. Además, la estudiante enuncia su posicionamiento frente a los argumentos del autor, tal como se observa en su escrito: *“Nos da a escoger entre proteger el ecosistema o la noción depredadora del desarrollo mostrando sus puntos de vista, los cuales están a favor de proteger. Hacernos caer en conciencia de proteger el ecosistema y no ser negligentes mostrando problemáticas de las cuales somos conscientes, pero queriendo que los mejoremos que desde la niñez es la escuela o en el hogar tengamos respeto y sensibilidad por el territorio”* (E1-CA2). Con esta respuesta la estudiante identifica la pretensión del autor e ilustra de manera sucinta las implicaciones que trae consigo: desarrollar la sensibilidad por el territorio desde la niñez tanto en la casa como en la escuela.

La respuesta de E2 presenta de forma parcial la pretensión del autor, como es evidente en sus palabras: *“Pretende exponer las verdaderas intenciones de los empresarios /urbanizadores, que son los beneficios propios”* (E2-CA2). Con ello deja de lado la cuestión central que intenta el autor: el desarrollo de una sensibilidad ambiental en las personas, desde temprana edad.

Similar a E1, E3 reconoce el posicionamiento del autor de forma amplia y su lógica discursiva; también entiende que este da la posibilidad al lector de adherirse o no a la postura propuesta. Lo dicho se deriva de la lectura de sus palabras: *“Pretende implantar la duda en el lector, desde el título, ¿Qué preferimos, un ecosistema saludable o urbanización? Luego de plantar la duda, argumenta que prefiere él, aunque desde la pregunta, según como está planteada da una idea de a qué lado se inclina. Quiere incentivar la conciencia y sentido de pertenencia en los sistemas educativos, al decir que la mayoría de bogotanos son negligentes hacia el medio ambiente y carecen de sentido de pertenencia. Además, quiere decir que el desarrollo no es destructivo siempre, en este caso lo es, pero existen alternativas sustentables y ecológicas, o sea, menos dañinas”* (E3, CA2)

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

La E4 da cuenta de lo preguntado y lo justifica con tres argumentos que son redactados de forma coherente, como se lee en sus palabras: *“Que los demás se concienticen de las urbanizaciones que se están apoderando de las zonas ecológicas que hay en nuestro entorno, país. Que los capitalistas no conocen que es ser una persona ambientalista en cambio si le preguntamos a un campesino o alguien que se interesa por el ecosistema, ellos sabrán del tema. Lo que el autor nos dice es que protejamos el ambiente, valoremos lo que tenemos porque más adelante nos hará falta”* (E4-CA2). Vale la pena destacar la contradicción evidente entre lo que propone el autor y lo que plantea la estudiante en el segundo enunciado, pues el autor se refiere a las personas del “común” no a los capitalistas.

En el caso de E5, en su escrito presenta aseveraciones sin justificación: *“Que la gente razone y se dé cuenta de no urbanizar la zona de Bogotá. Que se den cuenta que no pueden hacer eso ya que dañan el ecosistema Que es algo que es muy importante que no se haga”* (E5, CA5). El lector se pregunta: ¿por qué no urbanizar? ¿Qué es eso que no pueden hacer? Finalmente, E6 no solamente no da cuenta de la pretensión del articulista, sino que entrega información incompleta, vacíos que el lector debe llenar, cuando escribe: *“Escuchar estos consejos para emplearlos en nuestro municipio. Ya sabiéndolos nosotros, enseñar a nuestras generaciones siguientes”* (E6-CA2).

La segunda pregunta de la categoría: ***En varias ocasiones el autor se refiere al concepto de “ecosistema”. Explica ¿Qué características tiene el ecosistema al que refiere el artículo?*** para responderla, los estudiantes deben valerse tanto de la información que se presenta en el texto sobre el ecosistema de Cundinamarca como de los saberes que tienen al respecto. En la respuesta de la E1 se identifican conocimientos sobre este contexto, tal como se muestra a continuación: *“Es un ecosistema con fauna, vegetación, aguas subterráneas, humedales, cerros,*

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

bosques, un río, páramos y selvas” (E1-CA2). No obstante, en la descripción de los elementos que componen este ecosistema quedan de lado las estructuras físicas construidas por el ser humano, asunto sobre el cual llama la atención el articulista.

La respuesta de la E2 no da cuenta de las características que tiene el ecosistema, sino que hacer referencia al sentimiento que transmite al decir: *“un paisaje o lugares de paz y tranquilidad”* (E2-CA2). Al igual que E1, tampoco considera la intervención humana.

En el caso de E3, en su respuesta evidencia que identifica el ecosistema que refiere el autor, pues escribe: *“El ecosistema que se presenta es la Sabana de Bogotá, especialmente en la reserva ya mencionada de la cual se nos presenta la historia de su conformación, se mencionan algunas especies silvestres”* además propone en su respuesta sus conocimientos al mencionar que *“al ser Bogotá, es un ecosistema alto y frío (bosque de niebla.)”* (E3-CA2). Pero, nuevamente no aparece la construcción humana.

La E4 en su respuesta enumera las características del ecosistema en general, esto se constata en su escrito: *“El ecosistema está constituido por fauna, flora, ríos, mares y todo lo que habite en la naturaleza, bosques, camaleón andino, montañas, cerro la conejera, etc”* (E4-CA2). Aunque refiere una especie y lugar concreto del ecosistema bogotano, nuevamente no aparecen las estructuras físicas creadas por los humanos.

Respecto a esta pregunta, el E5 menciona: *“El ecosistema al que se refiere es el ecosistema de una reserva que se encuentra de 1.395 hectáreas, especies de mamíferos y flora”* (E5-CA2). Con ello es evidencia que el estudiante retoma fragmentos planteados en el texto, con lo cual no alcanza a dar cuenta de las características del ecosistema, máxime cuando reconocer el contexto sociocultural exige ir más allá de lo propuesto en el texto, deducir los significados

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

implícitos e involucrar el conocimiento de mundo, particularmente del ecosistema en mención, que posee el lector.

Finalmente, E6 caracteriza brevemente el ecosistema descrito en el artículo: “*Se refiere a ríos montañas, animales, reservas, parques, etc.*” (E6-CA2). Al igual que el resto de estudiantes no refieren como parte del ecosistema las estructuras físicas creadas por el ser humano.

Referente a la tercera pregunta de la categoría: *Después de leer el artículo ¿cómo demostrarías sentido de pertenencia por el ecosistema territorio tamesino?* En este caso, se espera que los estudiantes tengan en cuenta la información que plantea el texto para adherirse, contradecirla o complementarla; y el contexto sociocultural que refleja el texto y el habitado (Támesis) para desde allí formular las propuestas de acción con las cuales demostraría su sentido de pertenencia por el ecosistema del territorio tamesino.

La respuesta dada por E1 incluyen un listado de acciones, pero son genéricas, sin contexto y sin un saber de fondo o un interés por conocer o profundizar en el conocimiento del territorio habitado: Támesis. Ello se identifica cuando escribe: “*Con el buen manejo de las basuras, cuidando los ríos, ayudando a los animales.*” (E1-CA2). Un análisis integrado de esta respuesta y la dada en la pregunta anterior, indica que la estudiante no reconoce las características de tal lugar, en las propuestas que plantea; no hay una propuesta contextualizada.

La E2 en su respuesta evidencia un mayor conocimiento sobre su territorio y los peligros que lo acechan a causa de algunas actividades humanas. También muestra su postura frente a estas actividades y propone acciones concretas para demostrar su sentido de pertenencia por su territorio cuando escribe: “*Demostraría estando en contra de la minería y la cosecha de aguacate hass, cuidando los espacios públicos y privados y respetando rutas turísticas y animales*” (E2-CA2).

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

El E3 demuestra conocimiento sobre su territorio y, en concordancia con el texto leído, propone que conocerlo es una forma de cuidarlo, tal como se infiere de sus palabras: *“Incentivando a los estudiantes a conocer las especies silvestres de fauna y flora del municipio, especialmente la avifauna y el oso andino, además de conocer reservas tamesinas e incentivar el turismo ecológico”* (E3-CA2).

La respuesta de E4 evidencia lugares comunes, los mismos que fueron sujeto de críticas en el artículo leído. Ello se deduce de estas palabras: *“En Támesis la mayoría de sus habitantes tienen conciencia por el medioambiente, pero aun así todavía falta más sentido de pertenencia tanto con el tema de reutilizar, reciclar el plástico y a la vez que las personas no hagan compras tan innecesarias. Cuidemos nuestra fauna, animales, plantas, no tiremos las basuras al suelo”* (E4-CA2). A propósito de ello, se espera que el conocimiento medie toda propuesta de acción de manera que le de sustento, racionalidad y pertinencia; la necesidad de ese conocimiento no se hace evidente en esta respuesta.

Con esta pregunta se invita al E5 a integrar tres asuntos en una respuesta: primero, el contenido del texto, segundo, sus conocimientos sobre el tema y, tercero, el contexto; todo ello en un posicionamiento a través del cual logre proponer una serie de acciones que demuestren su sentido de pertenencia por el ecosistema de Támesis. La respuesta del estudiante no solamente no da cuenta de ello, sino que es poco clara y circular: *“La verdad ayudaría intentando ayudar lo más que puede para ayudar y proteger al territorio de la minería”* (E5-CA2). Sin embargo, vale considerar la última parte, *“ayudar y proteger al territorio de la minería”* pues da cuenta de un proyecto que de ser aprobado amenaza el ecosistema de Támesis.

En su respuesta el E6 asume la idea de sentido de pertenencia que propone el autor, quien está enfocado en el cuidado; al respecto propone: *“Cuidando demasiado el agua, no porque*

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

somos ricos en esta vamos a desperdiciar, no talar los árboles, y cuidar toda la vegetación, también no cazando el amplio espacio de animales” (E6-CA2).

De acuerdo a la tercera pregunta de esta categoría y a lo esperado, los estudiantes no tienen en cuenta la información del artículo leído para proponer acciones que demuestren su sentido de pertenencia por el territorio tamesino. Gran parte de ellos comprenden que el autor propone una ética del cuidado como una forma de demostrar sentido de pertenencia, sin embargo, son propuestas genéricas y descontextualizadas que no responden a nivel crítico de lectura.

En esta investigación leer de manera crítica, comprender tras las líneas, implica la conjugación de los significados presentes en el texto y los saberes del lector con sus capacidades intertextuales y extratextuales, al igual que un conocimiento del contexto sociocultural del cual hace parte para ponerlo en diálogo con aquel que refleja el discurso presentado por el autor del artículo de opinión. En este sentido, leer tras las líneas le exige al lector el reconocimiento de la ideología e intencionalidad del autor y la representación de contexto sociocultural presente en el escrito, para desde allí pronunciarse respecto a la visión y valores que sobre el tema defiende el autor. En la tabla que se presenta a continuación, se muestra el comportamiento de estos elementos en ambos cuestionarios:

Tabla 5. Comportamiento de la categoría Tras Las Líneas

Subcategorías	Cuestionario abierto inicial						Cuestionario abierto final					
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Posición e ideología del autor	CD	CD	CD	CD	A	A	P	P	P	P	CD	CD
Contexto sociocultural	CD	CD	CD	CD	A	CD	CD	CD	CD	CD	CD	CD
Posición del lector	A	A	CD	CD	CD	CD	CD	P	P	CD	CD	CD

Nota: Presente (P), Con dificultades (CD), Ausente (A).

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

Como pudo verse en la descripción de las respuestas dadas por los estudiantes en el primer cuestionario, la mayoría de ellos presentan fortalezas cuando identifican y justifican la intención del autor, aunque con algunas debilidades en la amplitud del reconocimiento. Se exceptúan E5 y E6 quienes no dan cuenta de la pretensión del autor y entregan información incompleta y poco clara. De otro lado, las principales dificultades radican en que no logran reconocer el contexto sociocultural retratado en el escrito, por lo cual, seguramente, no presentan un posicionamiento coherente que conjugue las ideas del texto, su contexto, sus lecturas de otros textos y sus saberes acerca del mundo.

La situación descrita en esta categoría invita a reflexionar sobre las formas de leer, los textos que se leen y lo que se hace con ellos. La pregunta en este caso indaga por los sentidos de la lectura en el aula, más allá de una visión funcionalista y utilitaria de la lectura, la invitación se dirige a favorecer prácticas de encuentros con los textos desde múltiples propósitos, con diversos agentes, con variedad de soportes y autores, pero que todas ellas contribuyan a la expansión de las potencialidades que anidan en los estudiantes.

Tras lo dicho, se asume que enseñarles a leer críticamente es dotarles de insumos para aprender a moverse en el mundo de la vida que refiere Husserl (2008), el mundo de la cultura. Aprenden a leer y leen para comprenderse mejor a ellos mismos, en un sentido hermenéutico. Así las cosas, según Ricoeur (2006) “La interpretación de un texto se acaba en la interpretación de sí de un sujeto que desde entonces se comprende mejor, se comprende de otra manera o, incluso, comienza a comprenderse” (p.141).

Con ello, como sugiere Ruíz (2023), se aboga por una educación desde adentro, una educación que más que pretender educar a los estudiantes en línea con los valores que privilegia la sociedad actual, los inviten a pensar sobre ellos, a ponerlos en cuestión, a dilucidar múltiples

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

perspectivas orquestadas desde otras sensibilidades, otras resiliencias, otras circunstancias en diálogo con las propias. Y esta es una apuesta pertinente a una visión crítica de los textos, de los discursos, de los mensajes y de las imágenes que transitan en el mundo de las imágenes, según Joan Fontcuberta, para dotarles de intención y sentido desde la identificación y análisis de los valores que puedan contener. Todo ello desde el reconocimiento de que “hay tantas lecturas de un mismo texto como lectores, de ahí que leer críticamente implique para el lector un posicionamiento en el mundo y una búsqueda de su voz.” (García-Castro et al., 2021, p.22)

Ahora bien, al igual que en las categorías anteriores, esta situación evidencia cambios y persistencias. Los avances tienen que ver con que la mayoría de los estudiantes logra caracterizar y desentrañar la intencionalidad e ideología del autor, a excepción de E5 y E6 en quienes persisten las debilidades para dilucidar el sistema de ideas y creencias que el lector pone a operar al igual que las pretensiones que a través de ellas pretende lograr en sus lectores. Respecto a las persistencias, en la mayoría de los estudiantes se mantienen las dificultades en la composición de un posicionamiento crítico y valorativo respecto a lo que leen. Solo E2 y E3 evidencian mejores capacidades para pronunciarse de manera crítica frente a lo leído, una criticidad que reside en su habilidad para leer el texto y su contexto, y a partir de allí hacer propuestas de cambio y conservación que se muestran pertinentes y localizadas.

Además, las respuestas en general demuestran falta de cuidado en el cómo se dice; la ortografía, los signos de puntuación y la gramática no son lo central; por el descuido de la composición de las ideas se ven afectadas la coherencia local y global. Podría decirse entonces, que se desdibuja el potencial lector, y que, en consecuencia, se carece de revisión del texto escrito.

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

Finalmente, cabe mencionar que los estudiantes E3 y E1 representaban el desempeño alto, E2 y E4, el intermedio y E5 con E6, el inferior. De forma general, todos los estudiantes logran transformaciones. Grosso modo se destaca el E3 contrario al E6, quien presentó las mayores dificultades en la mayoría de las respuestas. Nótese que se mantiene la tendencia general, pues E3 se mantuvo en el desempeño alto y E6 en el desempeño inferior.

La docente investigadora, después de comparar las respuestas del cuestionario inicial frente al cuestionario final, concluye que la secuencia de enfoque sociocultural contribuyó en la transformación positiva de las competencias de comprensión lectora de los estudiantes. Se aclara que las dificultades que se mantienen, en especial de E6, proyectan la necesidad de seguir aunando esfuerzos para fortalecer su comprensión lectora y que las actividades en aula han de ser de larga duración con el fin de obtener mejores resultados.

4.2 ¿Qué tipo de lectores muestran ser los estudiantes?

En esta investigación se indaga por las transformaciones en la comprensión lectora, las cuales se entiende que también deben evidenciarse en el sujeto lector, en los estudiantes, por ello se realizaron tres entrevistas en momentos diferentes del desarrollo de la secuencia didáctica. Tanto los tres momentos como las seis preguntas formuladas durante la entrevista se retoman para organizar la presentación de la información.

4.2.1 Al inicio de la propuesta

Para identificar el tipo de lectores que son los estudiantes al comienzo de la intervención con la secuencia didáctica de enfoque sociocultural, se realizó la entrevista a los seis estudiantes seleccionados para la investigación. A continuación, se describen y analizan sus respuestas en la primera sesión.

a. ¿Qué lugar ocupa la lectura en tu vida?

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

Con esta pregunta se pretende indagar la relevancia y presencia de la lectura en la vida de los estudiantes. Sus respuestas indican que para todos ellos la lectura ocupa un lugar importante en sus vidas por diferentes razones, entre ellas el entretenerse, informarse, recrear mundos imaginados, desarrollar habilidades para comunicarse, el aprendizaje escolar, entre otras. Por ejemplo, E2 menciona: *“Ocupa un lugar muy importante porque eeh con la lectura me comunico eeh ya sea por redes sociales y también me ayuda a mejorar mi ortografía, mi letra, mi comprensión lectora que es muy importante sobre todo para el colegio pues en estos momentos, pues me llena de conocimiento y no solo eso, sino que también me entretengo y es algo con lo que me puedo representar mucho”*.

Vale destacar que la lectura excede el contexto escolar, para los estudiantes es una práctica cotidiana que tiene lugar en todos los espacios de su vida, tal como menciona E1, para quien no solo implica los libros: se lee el mundo. Los estudiantes leen el mundo y lo hacen sobre sus intereses; en la lectura anida la posibilidad de ampliar las fronteras de su conocimiento sobre los temas que les son afines, es el caso de E3. También se hace evidente la lectura vernácula, las prácticas lectoras en las redes sociales con intencionalidades diversas (E2). Con esta práctica no solamente se accede al conocimiento, también se entretiene y se imagina, tal como mencionan E2, E4 y E5.

b. ¿Qué sentido tiene para ti la lectura?

Con esta pregunta se indaga por el significado de la lectura para los estudiantes. Sus palabras al respecto permiten identificar sentidos y propósitos escolares, informativos, expresivos, de entretenimiento y desarrollo de habilidades y capacidades. Así lo expresa E3 *“Pues a mi... A mí me parece que es mucho que tiene un sentido hacia la información, el sentido de la lectura es uno poder informarse o también la poesía, poder expresarse”*.

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

Las palabras expresadas por los estudiantes muestran que para ellos la lectura tiene un sentido social, epistémico y escolar, toda vez que se convierte en un vehículo para establecer contacto con lo que sucede a nivel local y global, tal como lo refieren E3 y E6; una vía para el desarrollo de habilidades de pensamiento complejo ligadas al ejercicio de la ciudadanía (E4), el acceso al mundo poético y expresivo que se genera con las palabras (E3) así como una forma de entretenimiento (E5); un medio para el aprendizaje en general (E1 y E5) y la apropiación de la gramática del lenguaje (E4). De nuevo, la lectura hace parte de la vida misma, de la realidad individual y social; también hace parte del mundo escolarizado, es un puente para construir conocimientos sobre diversos temas, entre ellos la misma lengua.

c. ¿Qué tipo de textos lees?

La pregunta pretende identificar las experiencias lectoras de los estudiantes, su recorrido por los géneros discursivos, así como por las temáticas que les apasionan. Al respecto, en sus respuestas no aparece el texto argumentativo; sin embargo, se muestran apasionados por los narrativos principalmente, e informativos, en segundo lugar. Con esta situación, por un lado, se induce a pensar en el legado de la escuela, en la cual el énfasis de las prácticas lectoras reside en la narración; pero, por otro lado, la presencia de cómic, poesía, filosofía, la biblia... como áreas y tipologías de lectura, indica prácticas lectoras periféricas, es decir, aquellas que se gestan y mantienen al margen de la escuela; prácticas ligadas a la familia, intereses personales, decisiones individuales. Así se observa en las palabras del E5: *“Por lo general tengo una aplicación por la que leo comics entonces me gusta leer mucho eso, o novela gráfica, hay veces cuando ponen tareas leo novelas por el celular, ehh leído novelas de Salgari que es El Corsario Negro, me he leído una serie de cuatro libros que es Dragones contra Ángeles y me estaba leyendo, que no me seguí leyendo Madame Bovary”*.

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

Las lecturas de los estudiantes abarcan una diversidad de textos entre los que se encuentra narrativa gráfica, con el cómic, narrativa verbal con temas de ciencia ficción y de aventuras, desde autores como Julio Verne, Emilio Salgari; filosóficos, con Sócrates y Aristóteles; informativos y hasta textos científicos. Cabe resaltar que los estudiantes leen motivados por encargo escolar y también por su propia iniciativa, para lo cual utilizan soportes impresos y digitales, propios de un contexto marcado por las tecnologías de la información y la comunicación.

d. ¿Qué consideras fundamental a la hora de comprender un texto?

La pregunta indaga por lo fundamental, lo imprescindible para los estudiantes al momento de leer. Al respecto proponen un ambiente adecuado (contextual), la relectura (procesual) y el esfuerzo del sujeto lector por comprender (cognitivo). En este sentido, según los estudiantes, leer exige la creación de un ambiente personalizado, para llevar a cabo procesos cognitivos en la búsqueda de la comprensión. Las ideas anteriores se observan en las palabras de E2: *“Eeh fundamental, estar en un lugar donde me pueda concentrar, un lugar en silencio y donde no tenga distracciones ni televisores ni celulares ni personas alrededor un lugar donde yo me pueda sentir cómoda, que yo me pueda concentrar en mi lectura”*.

Según los estudiantes, lograr la comprensión de un texto exigen una interacción particular con él, de manera que se pueda acceder al significado que porta el texto mismo (E1, E4, E5, E6). Ello tiene lugar cuando se vuelve al texto varias veces, en un proceso de relectura (E1, E3 y E5), con lo cual parece entenderse la complejidad y profundidad que requiere la reconstrucción del significado, máxime cuando se alude a la necesidad de una lectura pausada (E3 y E5) y parece aludirse a la intertextualidad (E1).

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

Sin embargo, algunos estudiantes limitan este proceso a la asignación de sentido a las palabras (E1, E3), asunto que deja de lado, por ejemplo, el conocimiento de mundo que se tiene, las expectativas e intereses del lector, el contexto sociocultural que enmarca el texto y las mismas intencionalidades de quien lo escribe. Como ello aluden a la necesidad de concentración (E1 y E2) para entender “la verdad” que porta el texto “a la perfección” (E1 y E4); en este sentido, la tarea del lector es descifrar esa verdad.

Finalmente, si bien es el lector quien comprende, en este proceso pueden interferir variables contextuales, por ello algunos estudiantes optan por lugares cómodos (E2), silenciosos (E2 y E5) y sin distracciones humanas y tecnológicas (E2).

e. ¿Qué estrategias empleas para comprender un texto argumentativo?

En la pregunta anterior emerge el control de variables contextuales y la realización de procesos ligados a la interacción con el texto para lograr la comprensión. Con esta pregunta se indaga directamente por esos procesos y las estrategias que optimizan la lectura particular de textos argumentativos.

Sobre esto último, en las respuestas de los estudiantes se encuentra que algunos utilizan estrategias como buscar de qué habla el texto, para lo cual se guían por el título; releen para resolver las dudas que tengan sobre el mismo; leen de forma rápida, luego, con mayor concentración para entender lo que se dice; toman el texto por partes, principalmente los argumentos; llama la atención que otros estudiantes no identifican un texto argumentativo como se puede observar con los interrogantes de E5: *¿Sabes qué es un texto argumentativo? Estudiante: más o menos. A ver, el argumentativo no son las noticias, eeh eso es el informativo, cierto, no, no es argumentativo. ¿El argumentativo?'*

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

En las respuestas anteriores se observa que E1, E2 y E3 identifican qué es un texto argumentativo y mencionan algunas estrategias para comprenderlo, entre las cuales se encuentran la identificación del tema y los argumentos. También hacen una lectura rápida para tener un panorama general del contenido y luego releen para dilucidar los significados. Por su parte, E4, E5 y E6 no identifican un texto argumentativo y prefieren leer textos con elemento visual, pues consideran que las imágenes facilitan la comprensión.

Con lo anterior, se hace evidente un cierto desconocimiento sobre la intencionalidad de los textos argumentativos, toda vez que no se alude a la identificación de la posición del autor, aunque se menciona la búsqueda del trasfondo de los argumentos. En este sentido, vale preguntar ¿argumentos sobre qué?

f. ¿Cómo enfrentas las tareas de lectura?

Con esta última pregunta, se pretende profundizar en las estrategias de los lectores, en este caso para responder a las tareas que les exige el tratamiento de textos. Sobre este particular, los estudiantes manifiestan que enfrentan las tareas de lectura muy bien, especialmente si les solicitan leer libros que llamen su atención y versen sobre temas de su interés (E1, E2 y E6). Cuando lo anterior no tiene lugar, no les llama la atención leer los textos asignados, menos aún, cuando es bajo presión, en un tiempo específico y si deben compartirlo en público. En síntesis, para los estudiantes las tareas de lectura tienen mayor aceptación cuando están relacionadas con temas de su interés y gustos personales, tal como se observa en las palabras de E1: *“No muy bien. En realidad o... si usted lee un libro y le parece interesante usted lo sigue leyendo, pero si alguien le dice léase un libro no es me llame mucho la atención y más bajo presión que se lo tiene que leer con un tiempo en específico y que tiene que explicarlo ante los demás, pues me parece que bajo la presión de... bueno no es bajo la presión de... que se lo pongan sienta que*

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

no... no yo a mí con ese tema, me... pues si yo lo leo por mí misma me siento bien, pero si me ponen a leer... comprendo menos”.

Leer es una decisión personal, máxime por todo el esfuerzo intelectual y afectivo que exige la comprensión profunda y crítica de lo leído. Bajo esta consideración, las tareas de lectura que no logran articular los propósitos de la escuela con los intereses de los estudiantes generan apatía y desagrado, se convierten en una actuación procedimental que desvirtúa el sentido de la lectura. Nótese esto en lo descrito por el E4 quien opta por fragmentar el texto para responder a dichas tareas.

En síntesis, esta primera entrevista muestra que la lectura ocupa un lugar importante en la vida de los estudiantes, quienes no solamente la emplean para responder a las tareas de la escuela sino también en su cotidianidad con diferentes funciones que exceden el contexto escolar, razón por la cual puede decirse que la lectura adquiere sentido a partir de propósitos que incluyen lo social, epistémico y escolar. En consonancia con lo anterior, los textos que leen oscilan entre lo narrativo, desde el legado de la escuela, pero también evidencian prácticas lectoras periféricas que están vinculadas a la familia y a los intereses y decisiones personales. En este sentido, se evidencian diversidad de temáticas y textos vinculados al contexto actual que media la lectura con las tecnologías de la información y la comunicación.

Finalmente, cuando los estudiantes leen consideran aspectos contextuales, procesuales y cognitivos; sin embargo, la práctica lectora se restringe a descifrar la supuesta verdad del texto y omite considerar aspectos críticos y valorativos. Lo anterior puede tener diferentes explicaciones, pero una que explicitan tiene que ver con que la mayoría de los estudiantes no identifican un texto argumentativo y muestran apatía por aquellas lecturas que no logran conjugar sus necesidades y deseos personales con los escolares.

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

4.2.2 Durante del desarrollo de la propuesta

Para identificar el tipo de lectores que son los estudiantes con el desarrollo de la intervención con la secuencia didáctica de enfoque sociocultural, se realizó la entrevista a los seis estudiantes seleccionados para la investigación. A continuación, se describen y analizan sus respuestas en esta segunda entrevista, realizada después de la novena sesión.

a. ¿Qué lugar ocupa la lectura en tu vida?

Al igual que en la primera entrevista, los estudiantes manifiestan que la lectura ocupa un lugar muy importante en sus vidas y sobrepasa los límites del contexto escolar porque es utilizada como una forma de comunicarse, de instruirse, de ubicarse e informarse del acontecer nacional, además para entretenerse y relajarse. Así lo expresan E6: *“Leo en el celular, eeh en sitios web, en... en las redes sociales pues y me gusta leer periódicos que llegan a la casa o que compro, me gusta leerlos”*.

Todos los estudiantes manifiestan que leen, la lectura ocupa un lugar en la vida cotidiana, nótese que solo E2 la relaciona con la vida escolar. Los estudiantes no solo leen libros, también leen partituras, instrucciones de videojuegos, sitios web, redes sociales, periódicos y la ubicación. Son lectores digitales, sus prácticas lectoras tienen como soporte los teléfonos digitales e incluyen los posts y reels en Facebook e Instagram. Estas formas de leer están ligadas a propósito diferentes: ubicarse y ubicar lo otro, entretenerse, relajarse e informarse.

Las palabras dichas por los estudiantes ubican la lectura como práctica sociocultural. Esta práctica está mediada por las TIC, en el caso de los reels y videos publicados en las redes sociales, por lo que implica otras habilidades comunicativas, principalmente escuchar (y a veces escribir o hablar para pronunciarse sobre lo dicho por el enunciador) y mirar el componente no verbal, la paralingüística oral para lograr la comprensión.

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

b. ¿Qué sentido tiene para ti la lectura?

Los estudiantes consideran que la lectura es esencial en la vida diaria y, así como en la primera entrevista, se identifica que también tiene un sentido escolar, una intencionalidad comunicativa y expresiva, de entretenimiento y conocimiento del entorno y el comportamiento de las personas. Esto se ejemplifica en la respuesta de E4: *“La lectura entra en una parte muy importante en la vida misma y en la de cada una de las personas que como leen y... así que es maravillosa y... voy algo es una palabra, pero no sé cómo especificarla, que entre más jóvenes nos entregamos en el mundo de la lectura nos va a ir como más bien obteniendo ese conocimiento y nos vamos a expresar de una manera más abierta”*.

En las respuestas que dan los estudiantes a la pregunta aparece un cierto valor sociohistórico de la lectura, que emerge entonces como un medio para establecer contacto intergeneracional. Con esta práctica (y los textos que la soportan) cada generación recibe y entrega un legado a la que sigue. Sin embargo, esta lectura no solo tiene que ver con los libros, además incluye la lectura del mundo y del comportamiento de las personas que lo habitan. Subyace aquí también una relación entre la lectura y el pensamiento, un vínculo entre esta práctica, la construcción de conocimiento, el aprendizaje y el desarrollo de habilidades expresivas y comunicativas.

c. ¿Qué tipo de textos lees?

En sus palabras los estudiantes expresan el gusto por la lectura de textos narrativos, en su componente visual, ya sea los recomendados por la familia o aquellos hallados en la biblioteca. Los soportes de estas lecturas pueden ser físicos o digitales, estos últimos en aplicaciones como Webtoon. E1 tienen interés por artículos de opinión políticos, E2 por artículos históricos, E3 por

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

aquellos que versan sobre temas cotidianos y E5 por los ambientales. La diferencia está en E6 quien lee el texto sagrado de la religión católica, en consonancia con sus creencias religiosas.

A diferencia de la primera entrevista, los estudiantes incluyen la lectura de textos argumentativos propios del género periodístico: *“Eeh de los únicos dos que me llamaron la atención que me acuerdo eran Crónica de una muerte anunciada de Gabriel García Márquez y el llamado de La selva que no me acuerdo del autor, pero era de La Casa de la Cultura. Aah... uno que me gustó mucho fue el de... fue... se me olvidó el nombre, no me acuerdo, pero me gustó mucho y todavía los tengo en mi casa, pero no me llamó mucho la atención los libros porque no soy alguien que termine las cosas. Yo empiezo a leer un libro nunca me lo termino, si empiezo a dibujar algo, no lo termino, entonces nunca he sido buena para leer libros, tienen que ser muy chiquitos. Me gusta mucho los artículos de opinión, pero más que todo de política”* (E1).

Las prácticas lectoras de los estudiantes están relacionadas con sus gustos personales, justamente por eso salen a la luz aquellos textos que, recomendados por la escuela, hacen resonancia con tales intereses. En este sentido, las prácticas de enseñanza de la lectura que logran llevar al aula un menú de textos de calidad y alineados con las apetencias de los estudiantes pueden ampliar su abanico de posibilidades lectoras. Vale considerar la necesidad de que inicialmente sean textos que por sus características y temáticas les resulten motivadores y breves, como en el caso de E1, dado que en el aula hay estudiantes que pueden abandonar con facilidad la lectura. Esto se debe a que la lectura intencional de los textos es una práctica poca habitual en su día a día, por lo que el desarrollo de la constancia y el hábito lector se encuentra en proceso.

d. ¿Qué consideras fundamental a la hora de comprender un texto?

Los estudiantes consideran fundamental volver al texto y leer pausadamente para comprender las palabras en su significado semántico y contextual; cuando no es posible

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

identificar el sentido en el mismo texto, acuden al diccionario. Además, destacan la importancia de identificar las palabras clave y los conectores; por otra parte, piensan que la comprensión depende del tipo de texto y que es fundamental conocer la opinión del autor y generar una propia sobre el tema que se aborda en lo leído. Ello se observa en la respuesta de E6: *“Pues como usted nos está enseñando es como la opinión acerca de lo que estamos leyendo eso me ha parecido fundamental saber primero nuestra opinión y comprender lo que está diciendo el texto”*.

En las respuestas que dan los estudiantes subyacen varias ideas sobre la lectura. Primero, que el texto va de las partes al todo, de los detalles al conjunto, por eso los estudiantes leen despacio, identifican palabras desconocidas y acuden a su significado contextual y semántico para entender a qué se refieren (E1, E2 y E3). Segundo, es que se lee para dejar huella en la memoria, por ello hay que hacerlo varias veces, hay que reiterar el paso por el texto, de manera que se fije su significado en la memoria (E4). Tercero, que la lectura implica del lector una especie de tamizaje para identificar lo central de cada enunciado materializado en una palabra clave, a través de la cual se puede reconstruir el sentido del párrafo (E3 y E5). Finalmente, parece emerger la idea de que es fundamental el significado que porta el texto, pero también lo es el lector mismo: sus expectativas, intereses, saberes y posición sobre el tema.

En síntesis, en las palabras de los estudiantes persiste la relectura del texto y la identificación de los índices que porta este, lo cual involucra la comprensión en las líneas. Por otra parte, los estudiantes ya no reconocen como premisa principal que el control de algunos factores externos sea central, tal cual lo refirieron en la entrevista inicial, ahora consideran que la comprensión depende del tema, y solo E6 asume como fundamental develar lo que se propone el autor y establecer una postura al respecto, asunto que puede indicar avances hacia una lectura valorativa y un posicionamiento crítico como lector.

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

e. ¿Qué estrategias empleas para comprender un texto argumentativo?

Los estudiantes, a diferencia de la primera entrevista, están familiarizados con los textos argumentativos. Para su comprensión inician con una lectura rápida, reparan en la conclusión e identifican los argumentos en post de una opinión. También identifican que frente a una lectura existen puntos de vista diferente, refieren la importancia de las palabras claves y el reconocimiento de la estructura de estos textos, es decir, la introducción, el desarrollo, la conclusión y la tesis. Finalmente, destacan la lectura en equipo para negociar la comprensión. Un ejemplo de lo anterior se extrae de la respuesta proporcionada por E2: *“Bien, de qué se está hablando, de qué quieren argumentar, qué quieren defender o de qué quieren opinar, y leerlos bien y tratarme de poner como en el lugar del autor para poder saber a qué se refiere”*.

De las respuestas se concluye que para la mayoría de los estudiantes la lectura de textos argumentativos exige otro tipo de procedimientos adicionales a los ya manifestados (releer, identificar palabras desconocidas, etc.), los cuales están relacionados con la estructura misma del texto, de ahí que, por ejemplo, E1 parta por la lectura de la conclusión: la lectura entonces no es lineal y es un proceso de cuidado. E2 asume un ángulo un tanto diferente y más explícito: busca develar aquello sobre lo cual intentan convencerlo y manifiesta optar por asumir la posición del escritor para dejar esto en claro. Hay aquí un lector que interroga al texto, nótese las preguntas que hace *“de qué se está hablando, de qué quieren argumentar, qué quieren defender o de qué quieren opinar”*.

La situación es diferente en E3 quien, con una visión de quirófano, ya no se interesa tanto por las palabras en sí, su interés reside en la extracción de los argumentos y en el establecimiento de relaciones entre ellos; aunque, vale preguntarse: ¿y qué pasa con la tesis? Es particular el caso de E5, pues en su respuesta induce a pensar que en la lectura de estos textos opta por la

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

identificación de los elementos estructurales centrales: conclusión, argumentos y tesis. Finalmente, para E6 la identificación de la introducción y el desarrollo son las estrategias adecuadas para la comprensión de textos argumentativos.

f. ¿Cómo enfrentas las tareas de lectura?

Los estudiantes demuestran apatía ante las tareas de lectura que consideran impuestas, las asumen con desagrado y postergan su realización, pero cuando estas tareas se realizan de manera grupal durante la jornada escolar se apoyan en sus compañeros para realizarlas, con ellos leen, intentan comprender y opinan sobre los textos, la actividad tenía un matiz diferente. Así las cosas, el abordaje de los textos académicos que versan sobre temas especializados que no son de su interés, ocasiona dificultad en la lectura; ante esto optan por buscar en el texto los índices, que les permitan responder los cuestionarios que van ligados a las tareas de lectura, tal como señala E3: *“Normalmente, en mi equipo que alguien lee y nos vamos rotando la lectura y pues cuando alguien lee todos estamos pendientes a lo que escuchemos, pero me parece mejor cuando nos vamos rotando la lectura porque así estamos más presentes en la lectura, entonces si necesitamos información vamos a tenerla como más presente (...) Dependiendo de la lectura también. La lectura cuando es académica, cuando es una lectura académica y usa muchos tecnicismos, pues no es que no los entienda, sino como que me cansa porque es un lenguaje que no estoy acostumbrado a usar, es un lenguaje formal muy técnico, muy académico”*.

Se deduce que los estudiantes de grado noveno tienen actitudes que señalan su disposición, neutralidad o rechazo hacia las tareas que involucran la lectura. Como se dijo, las actitudes favorables tienen lugar cuando los textos son de su interés particular, pero aparece una nueva variable motivadora: la lectura colaborativa; leer con los compañeros, turnarse la lectura, hacer pausas para comentar lo leído, negociar la comprensión y posicionarse al respecto, es un

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

proceso que captura su atención y parece hacerles sentir y compartir una experiencia sociocultural.

Otro grupo de estudiantes (E4, E5 y E6) se puede ubicar entre los reaccionarios, los que “cumplen con la tarea”, aquellos que leen para extraer del texto las respuestas a las preguntas formuladas por el profesor. Finalmente, están aquellos que muestran actitudes negativas (E1 y E2) cuando se enfrentan a las tareas de lectura: algunos porque las consideran impuestas y bajo presión, y otros porque los lenguajes usados en los textos exceden sus dominios lingüísticos, lo que representa un mayor trabajo de comprensión.

En síntesis, en esta segunda entrevista y, en consonancia con la primera, los estudiantes manifiestan que la lectura es de gran importancia para la vida y destacan que esta excede el contexto escolar, ya que es utilizada en diferentes contextos (social, cultural y laboral) y con variados propósitos: comunicativo, expresivo, de entretenimiento, de conocimiento del entorno, de las personas y del mundo localizado y globalizado. En consonancia, expresan su gusto por los textos narrativos, argumentativos e informativos, los cuales leen principalmente en formatos digitales a través de los dispositivos móviles. De hecho, aluden a la lectura de caricaturas por aplicaciones como Webtoon y de artículos de opinión desde plataformas digitales, y en algunos casos a través de soportes impresos.

Ahora bien, en consonancia con la primera entrevista, en esta segunda los estudiantes también consideran fundamental la relectura para comprender y la importancia de la comprensión de palabras, pero añaden la identificación de los conectores y las palabras claves, al igual que la intencionalidad del autor, para desde allí sentar una opinión personal sobre el texto y el tema leído. Es por esto último que se puede señalar un avance en relación con la lectura valorativa y el posicionamiento crítico del lector.

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

Lo anterior porque, no solo amplían su conocimiento sobre los textos argumentativos, sino también porque para su comprensión se valen de la relectura y la lectura rápida como forma de comprensión general, al igual que de la identificación de la estructura textual para develar el punto de vista del autor sobre el tema y los argumentos que emplea en su respaldo. Es interesante ver cómo, en este aspecto, la lectura no es lineal, lo fundamental ya no son las palabras en sí, es el texto en su conjunto, el tipo de texto específico y las partes de él que nuclearizan lo central: la tesis, los argumentos y la conclusión. También los estudiantes destacan la existencia de puntos de vista diferentes en un texto argumentativo.

4.2.3 Al finalizar el desarrollo de la propuesta

Para identificar el tipo de lectores que son los estudiantes al finalizar la intervención con la secuencia didáctica de enfoque sociocultural, se realizó la entrevista a los seis estudiantes seleccionados para la investigación. A continuación, se describen y analizan sus respuestas en esta última entrevista.

a. ¿Qué lugar ocupa la lectura en tu vida?

En concordancia con las entrevistas anteriores, persisten las tendencias de los entrevistados en dar un lugar importante y amplio a la lectura en sus vidas. Así los estudiantes expresan que la lectura va más allá del contexto escolar y es empleada para la interpretación musical, para comunicarse, para formarse académicamente y adquirir vocabulario, para instruirse, como forma de entretenerse por medio de la lectura de libros, para enterarse del acontecer de los hechos nacionales, para inspirarse y expresarse de forma libre con ideas claras. Así por ejemplo E1 expresa: *“Para todo, para leer partituras, para leer enunciados en las redes sociales, para el colegio que es como para lo que más nos están preparando en estos momentos, yo creo que la uso para absolutamente todo”*.

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

Al igual que en las entrevistas anteriores, los estudiantes expresan que la lectura tiene gran importancia y que excede el ámbito escolar. Así lo expresan E1 quien afirma que la lectura es para el colegio y E4, quien manifiesta que con esta se adquieren nuevos conocimientos, mejorar el vocabulario, la pronunciación y la comprensión lectora; y E5 que es una ayuda en la educación. Además, como lo manifiesta E1 la lectura sirve para todo desde la lectura en las redes sociales hasta la lectura de partituras en la práctica de la música; E3 al igual que las entrevistas anteriores enfatiza en que la lectura es un acercamiento al entorno para enterarse de los hechos, E4 habla de la lectura como la forma de inspiración para la vida y E6, que es una forma de expresión libre y para aclarar las ideas.

Un paralelo entre esta y la segunda entrevista muestra que persiste la lectura como práctica sociocultural desde múltiples propósitos e inmersa en un contexto mediado por las TIC. Cabe subrayar, que prima la lectura como una práctica que sobrepasa el límite de lo escolar y persiste la lectura de comunicación en las redes sociales, de ubicación en el entorno y se menciona la lectura como forma de inspiración y de expresión libre de sus pensamientos.

b. ¿Qué sentido tiene para ti la lectura?

El sentido que le dan los estudiantes a la lectura es muy amplio y se despliega en toda la vida, no es solo lectura textual, además no verbal de signos, del lenguaje corporal, para comprender el mundo, de autoayuda, de relajación y para el manejo de las emociones, para hacer más eficiente la vida. Como se observa en las palabras de E4: *“Eeh... como lo he mencionado antes también, yo leo filosofía y esa lectura me va ayudando a entender que uno tiene que confiar en sí mismo y en todas las capacidades que tiene porque muchas veces nosotros no tenemos como pensado y porque no somos como inteligentes en una materia, y ya nos*

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

debilitamos en eso, entonces me pongo a leer y me relaja. Cuando tengo rabia y estoy triste me pongo a leer cuentos y escucho audio libros y me relaja”.

En relación con los hallazgos de la entrevista anterior, persiste la lectura como una práctica sociocultural que excede los textos impresos o digitales; es decir, es una lectura de contexto tanto de los demás como del mundo que los rodea (E3). Así mismo, es evidente y continua la relación entre lectura y el control de las emociones, es una aliada para construirse como sujeto desde la auto gestión de las emociones (E4). Además, surge en E5 la necesidad de la lectura como un dispositivo de construcción social. Queda la pregunta, desde qué punto de vista se habla de la eficiencia, sin embargo, en consonancia con las respuestas de E5 la lectura tiene un sentido, principalmente de comunicación, de entretenimiento y para relacionarse con su entorno, lo cual ratifica lo que otros estudiantes han manifestado en esta entrevista.

c. ¿Qué tipo de textos lees?

Al igual que en las entrevistas anteriores, los estudiantes expresan una práctica lectora y la preferencia por la lectura en soportes tecnológicos. En los tipos de textos que leen se observa que E1 se inclina por la lectura en las redes sociales, de historietas y de comics. E2, lee artículos de opinión y textos narrativos en especial de Julio Verne, E3, en relación a las entrevistas anteriores sigue en la lectura de artículos de opinión y demuestra gusto por páginas de periódicos alternativos como los Danieles; E4 expresa que la lírica le parece enredada y que está leyendo artículos de opinión relacionados con temas de escritura. Cabe subrayar, que E5 inició a leer *La Ilíada* y no fue de su gusto, y no lo reconoce como texto narrativo, quizá porque inició con sus paratextos o porque son lecturas muy alejadas de su contexto actual. Lo dicho se deriva de respuestas como: *“En la parte espiritual la Biblia, así pues, como normal, artículos de opinión, deportes (incomprensible). Entrevistador: ¿y de los artículos de opinión que has leído?*

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

Estudiante: eeh me ha llamado la atención pues, sobre el tema que estoy trabajando desde hace algunos días he buscado varios y me han salido varios por ejemplo salen en Támesis el café porque es importante y entonces se especifica en un tema, del café de especialidad de tal finca y así. Entrevistador: muy bien o sea que la lectura te ha servido para... Estudiante: sí, me ha servido para referenciar cosas. Entrevistador: y en la escritura que apoyo para... Estudiante: sí para diferenciar cosas” (E6).

En relación a la entrevista anterior y a la lectura de artículos de opinión surgen varios aspectos. Primero, E1 integra en su discurso la certeza de los artículos de opinión tienen un punto de vista y que son diferentes al suyo, a su visión de mundo en relación a los animales. E3 en sus palabras evidencia que sigue leyendo los artículos porque al decir “*esta semana me llamó la atención*” demuestra que hay una frecuencia de lectura, lo que se ratifica al mencionar el autor y el título del artículo leído. E4 expresa que ha leído los artículos y “*es que como que todos tienen la misma relación de que la basura que se genera contamina los ecosistemas*” es decir, que muestra una frecuencia no solo en la lectura de esta temática, sino además en la forma en que otros autores tratan un tema. En consonancia con lo E1, E5 expresa que los artículos leídos tienen puntos de vista diferente al propio, lo que se nota al manifestar que “*no era nada lo que pensaba con lo que yo tenía copiado en mi artículo*” (E5). Y En E6 se evidencia claramente que la lectura de artículos de opinión se ha realizado para referenciar la tarea de escritura para *diferenciar* y *referenciar* sus ideas.

d. ¿Qué consideras fundamental a la hora de comprender un texto?

En la entrevista E1 y E2 reiteran, como en otras ocasiones y preguntas, la importancia de la leer textos de su agrado, pues consideran que es fundamental para comprenderlos y que favorece la concentración; así mismo, aluden a la concentración y a una lectura libre de

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

interrupciones. Además, E3 menciona las categorías de comprensión abordadas en clase desde Cassany y resalta que detrás de las líneas *“se encuentra una opinión más profunda de lo que se lee en líneas”*; E4 considera fundamental retomar en un texto la tesis, los argumentos, las ideas principales y diferenciar las opiniones y E6 se limita a decir que poder leer es importante para comprender. Por ejemplo, E3 señala: *“Detrás de las líneas porque en las líneas y entre las líneas se toma como muy literal lo que está escrito pero en el detrás de las líneas se busca más la... se encuentra una opinión más profunda y una intención más profunda de lo que se lee en las líneas”*.

Al igual que en la primera entrevista, en esta algunos estudiantes retomaron el aspecto contextual y externo para la concentración; así como aspectos relacionados con la estructura textual para su comprensión. De hecho, E3 interiorizó las categorías propuestas por Cassany y que guían el desarrollo de la investigación. Sin embargo, ha de resaltarse que E1 y E6 proyectan la comprensión al hecho de leer, E1 dice que con frecuencia y E6, que se debe leer, de una u otra forma se puede interpretar que en relación a otras entrevistas hay una carencia de hábito lector y que los estudiantes son conscientes de ello.

e. ¿Qué estrategias empleas para comprender un texto argumentativo?

Los estudiantes mencionan estrategias como la relectura, el vincular su punto de vista en la lectura, leer lo que les guste para mejorar la comprensión, identificar y enumerar los argumentos, determinar la estructura del texto, guiarse por las preguntas que iluminan la comprensión lectora. Un ejemplo de ello se extrae de la respuesta de E1: *“Primero lo leo y después, pues lo leo para saber qué información me da, qué piensa la persona y lo vuelvo a leer ya con cuidado y también, le pongo mi punto de vista para poder...”*.

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

E1 expresa que utiliza como estrategia la relectura e integra su punto de vista como lectora, lo que implica que posee características de un lector crítico, E2 añade que la lectura de periódicos y de artículos escogidos de forma libre y por gusto favorecen la lectura; E3 señala tener en cuenta los argumentos, además de la estructura textual y, similar a E6, proponen como estrategia considerar la estructura y la tesis; E4 en relación a las entrevistas anteriores reafirma que la lectura guiada por las preguntas favorece la comprensión. De forma diferente E5 y E6 afirman que el reconocimiento de la estructura del artículo y la tesis son estrategias que benefician la comprensión de textos argumentativos. Finalmente, cabe resaltar que E4 expresa emociones frente a la lectura, se estresa y luego lo intenta de nuevo; lo que puede implicar que la “digestión” de textos argumentativos es más compleja y requiere un esfuerzo mayor que fatiga su mente.

f. ¿Cómo enfrentas las tareas de lectura?

En la entrevista hay una insistencia por rechazar las lecturas impuestas, pero a diferencias de las respuestas anteriores E1 manifiesta que no le gusta que le revisen las lecturas, es decir, que siente rechazo a sentirse evaluada, rechaza la imposición de textos; sin embargo, expresa que, a pesar de su sentir, cree que es la única forma de leer pues por su cuenta no lo hace. Posteriormente, y ante la insistencia del docente entrevistador, se evidencia que la cuestión radica en el tipo de textos que leen, porque expresa que los artículos leídos en clases fueron de su agrado.

Otros estudiantes comparten su gusto por textos que pueden llamar su atención, ya sea por la extensión o por los temas de actualidad ya que reconoce que son interesantes y condensan puntos de vista diferentes. Esto se observa en las palabras de uno de los entrevistados:
Entrevistador: y cuando leíste esos artículos de opinión ¿te daba mucha pereza? Estudiante:

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

más que todo es porque leo en mis tiempos libres, entonces soy como... o más que todo mi tiempo libre son por la noche y... Entrevistador: ¿y cuando leíste los artículos de opinión en la clase cual te gusto? eran perezosos eran... Estudiante: no, eran muy buenos, y como te digo, son personas muy interesantes que tienen muchas, un punto de vista diferente a usted y como me ayudan, pero esos sí” (E1). Por su parte, E2 gusta de las lecturas en casa y de las tareas, E3 lee en su tiempo libre y en clase evita las distracciones, y las lecturas son agradables y de su interés; E4, E5 y E6 expresan una buena actitud frente a las actividades de lectura, y en especial E6, dice que la lectura se le hace fácil.

Las entrevistas tenían como objetivo observar que transformaciones eran perceptibles en el sujeto lector, durante el desarrollo de la secuencia didáctica. A continuación, se plantean algunas síntesis al respecto.

Frente al lugar que ocupa la lectura en la vida de los estudiantes, como menciona Cassany (2008, citando a Zavala), se observó la existencia de prácticas letradas en la forma como se usa la lectura en la vida cotidiana, de lo que derivan identidades respectivas a cada lector. Así, hay usos vernáculos que incluyen diversas formas de leer y propósitos; se lee con intenciones de comunicación, de instrucción, de ubicación y de relajación.

Fue evidente también que los estudiantes tenían diversas actitudes frente a la lectura, por ejemplo, era marcado en E1 su rechazo hacia la actividad lectora, siempre que esta surgiera en el marco de la imposición o presión; actitud que se transformó de forma positiva durante el transcurso de la secuencia. En este contexto, cabe señalar que Lerner (2001) reconoce la presión del control de evaluación, especialmente cuando es de connotación sumativa, como algo inherente a la escuela y que ésta se constituye como un obstáculo para la formación de lectores.

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

Ante ello la autora sugiere enseñar teniendo en cuenta los propósitos, más que el control y la importancia de crear modalidades del trabajo en donde haya responsabilidad de los alumnos.

En este sentido, durante el desarrollo de la propuesta se favoreció el trabajo en grupo y la responsabilidad compartida, lo que resultó en que los estudiantes se apoyaran en sus compañeros para leer e intentar comprender, con ello se disminuía la presión. Esta posibilidad, en concordancia con Lerner (2001), significa que la corresponsabilidad en las actividades disminuye la presión al sentirse evaluado por el profesor y aumenta la motivación de los estudiantes por leer, por tener una práctica social de la lectura. Es seguramente por lo anterior que después de la secuencia los estudiantes leían periódicos en línea, y en especial textos que antes desconocían, como el artículo de opinión y que los incluyeron en sus espacios personales y sociales de lectura.

De lo anterior deviene otra transformación, pues los estudiantes se familiarizaron con la estructura y los propósitos comunicativos de los textos argumentativos, en particular del artículo de opinión. No sólo llegaron a leer artículos de opinión y desarrollar gusto por la lectura y la escritura de este género. De hecho, en el ejercicio de escritura final se evidenció cómo la lectura fue empleada con el objetivo de apoyar la escritura. Es decir, se logró lo que indica Lerner (2001), hacer que la lectura responda a un uso social real, para que sea una experiencia significativa en la vida de los aprendices. Así mismo, se logró materializar la propuesta de Pérez (2004), es decir, transversalizar las prácticas lectoras y transitar a la escritura, para que aspectos como la corrección de un artículo para publicar en un periódico tomaran sentido.

Por último, en las estrategias de lectura los estudiantes migraron de emplear lugares cómodos para leer a identificar la intencionalidad del autor frente al texto como un asunto imprescindible de la comprensión, esto es, se posicionaron como lectores críticos y como explica Cassany (2008) comprendieron el enfoque sociocultural de la lectura, es decir, que cada discurso

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

está situado, no sólo en un lugar y un tiempo determinado, sino que además detrás de cada texto se encuentra un autor que está situado y tiene una perspectiva particular de la vida.

4.3 La implementación de la propuesta didáctica desde la observación participante

En este apartado se realiza el análisis descriptivo de la práctica pedagógica durante el desarrollo de la secuencia didáctica, con base en la observación participante sistematizada en la guía de observación. Esta sistematización tuvo como eje aspectos como los temas, preguntas, comprensiones, ayudas, dificultades, sentimientos y actitudes de los estudiantes frente a la lectura durante el desarrollo de la secuencia didáctica “**Leo, comprendo y opino**”. Los ítems que componen la guía de observación no tienen la pretensión de presentarse en términos de frecuencia de aparición durante las sesiones; por el contrario, guían la reflexión acerca de la comprensión lectora de los estudiantes a lo largo de la intervención didáctica.

A continuación, a modo de una metáfora del proceso que sigue la semilla para dar sus frutos, se presentan las respectivas interpretaciones de lo observado y las reflexiones a propósito del desarrollo de la secuencia didáctica. La metáfora en mención tiene lugar porque se entiende que la argumentación, la lectura crítica y el pensamiento crítico son desarrollos de largo aliento, inicialmente requieren un arduo trabajo del profesor, pero, una vez esos árboles extienden sus raíces por el suelo y sus diferentes capas, el lector verá fortalecida su actividad comprensiva, un lector con una perspectiva amplia y reflexiva frente a los discursos que produce y analiza. Sin más, comienza el recorrido:

4.3.1 Preparar las condiciones para sembrar las semillas

En primer momento se consideran los aspectos vertebrales, la brújula del diseño de las secuencias didácticas, tal como se indica de forma concreta en el artículo de Garzón y Gutiérrez (2018). En este caso, la primera decantación tiene que ver con la selección del tipo de texto a

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

trabajar, el cual deriva de la problematización que da lugar a la investigación. Así, la pretensión explícita es desarrollar procesos y procedimientos que permitan a los estudiantes de grado noveno comprender de manera crítica textos argumentativos tipo artículos de opinión, teniendo en cuenta la información explícita (las líneas), implícita (entre líneas) y la ideología que subyace en dichos textos (tras las líneas).

En este proceso, los contenidos son fundamentales, pues marcan la ruta en términos de lo que se aprende, cómo se aprende y su utilidad. La selección y análisis de los dispositivos didácticos requiere una pesquisa minuciosa de los textos argumentativos a emplear en el desarrollo de dicha secuencia. La pertinencia y cercanía a los estudiantes (sus intereses, motivaciones y necesidades de aprendizaje) abre la posibilidad, es la puerta de entrada para la constitución de un lector que vaya más allá de la instrumentalización y la utilidad del aprendizaje: un lector que disfrute la lectura y haga suya la magia de leer.

Los textos seleccionados deben abordar temas controversiales de actualidad. Temas que pongan en discusión la condición humana en tanto pensamiento, voluntad y juicio (Arendt, 2016) y que resulten de interés para los estudiantes, de manera que puedan detonar en ellos un gusto particular por los artículos de opinión, la problematización de los temas relevantes, la argumentación, la asunción de posiciones críticas y su defensa ante los potenciales lectores y escuchas. Aspecto este que se logró sustancialmente, pues los estudiantes comparten con frecuencia páginas para leer, autores y títulos de artículos que consideran de interés, una idea que se confirmó en las entrevistas finales.

Lo anterior requiere que el protagonista en el aprendizaje sea el estudiante. En este caso el protagonista no solamente actúa en una obra propuesta por una otra llámese profesora, sino que también toma decisiones y orienta actuaciones. Así, y en el marco de la argumentación como

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

actividad social, racional y discursiva (Eemeren & Grootendorst, 2004), las actividades de la secuencia didáctica emergen de la creatividad y el análisis del contexto que hace la docente y de las iniciativas que brotan durante el trabajo colaborativo entre estudiantes. Es por ello que el trabajo colaborativo prima en las actividades del aula, al igual que la indagación de conceptos previos y preferencias, los talleres de lectura, la escritura creativa y la presentación de artículos de opinión en el contexto educativo, particularmente en el Periódico escolar “El Samán”. En este punto, ya está arada la tierra y esparcidas las semillas.

4.3.2 Cultivar y recoger los frutos

La fase de desarrollo de la secuencia consta de dieciséis sesiones. Los dos primeros encuentros se disponen para que los estudiantes entren en contacto con las intencionalidades de aprendizaje, conozcan la ruta que la profesora ha trazado, hagan sus contribuciones a la misma y asuman la responsabilidad de lo que implica aprender: nadie puede aprender por uno, es una decisión personal.

Sin embargo, seguramente por las formas habituales de “educación bancaria” (Freire, 2008), los estudiantes no muestran la confianza o el interés suficiente como para dimensionar lo que se pretende realizar y desde allí hacer visibles sus recomendaciones u opiniones al respecto. De hecho, todos ellos optan al inicio por aceptar lo dispuesto en la presentación de la secuencia. En estos primeros momentos, parece subyacer en los estudiantes la idea de que la docente es la garante y fuente de los conocimientos, máxima propia de la educación tradicional. En vista de ello, en la sesión posterior se proponen actividades para que los estudiantes construyan un contrato didáctico que favorezca el desarrollo de la secuencia y la construcción de aprendizajes.

Una vez todos conocen la ruta a seguir, el destino y han asumido la función que corresponde, acercarse al conocimiento explícito de los textos argumentativos, pues como pudo

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

verse en las entrevistas iniciales, algunos estudiantes lo desconocen por completo. Justamente por ello no puede ser un asunto de definiciones, exposiciones magistrales de la docente y transcripción de los libros a los cuadernos. Debe ser un asunto que parta de la vida real, del día común de los estudiantes.

Así pues, con la pretensión de que los estudiantes logren relacionar la argumentación con la vida cotidiana, se les invita a asumir roles diferentes: médicos, padres de familia, abogados, enamorados, estudiantes, hijos, vendedores, vecinos, etc., desde los cuales tratar de convencer o persuadir a su interlocutor: paciente, hija, juez, novia, profesor, madre, comprador, vecina, etc., sobre una situación de la vida cotidiana: dejar de fumar, comprar un par de zapatos, defender a un presunto ladrón, negar una infidelidad, otra oportunidad para presentar el examen, dejar de llorar, comprar un teléfono y apagar la música, etc.

Desde estas formas de contextualizar el saber, que se han considerado relevantes en el espacio escolar, los estudiantes pueden develar porqué ese saber tiene relevancia en el mundo de la vida. La argumentación deja de ser algo en estricto conceptual, desconocido; deja de ser el dominio del profesor para convertirse, a la luz de los ojos de los estudiantes, en una práctica viva, objetiva, intersubjetiva, racional, y a la vez emocional. Ello se refleja cuando dicen: *“Apoyar una idea dando información válida”, “Tratar de conseguir algo exponiendo sus pros y contras”* y *“Porque nos puede ayudar en la vida cuando queremos lograr algo en los demás y defendernos.”* Una práctica social y discursiva que tiene lugar con el otro, que surge en el desacuerdo, en la diferencia de opiniones, necesidades e interés y que, por eso mismo, es en el diálogo argumentado con ese otro que puede encontrarse una solución (Eemeren & Grootendorst, 2004).

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

Sin embargo, el diálogo argumentado es un logro que todavía no alcanzan los estudiantes en estas primeras sesiones. Impera la ley de quien más fuerte grite, el teatro de quien más gesticule y emplee el lenguaje más agresivo y soez, lo cual termina siendo un reflejo de la sociedad actual, la sociedad del espectáculo, la escenificación y la *performance* (Han, 2021; Postman, 2001). Por eso mismo, con estos ejercicios el estudiante que ofrece el mejor espectáculo es quien se lleva los aplausos y las ovaciones de sus compañeros, no quien plantea argumentos precedidos por la racionalidad, por la reflexión que se remite al pasado, al presente y al futuro.

Se requieren entonces mayores esfuerzos que permitan fortalecer la capacidad de análisis para que no se imponga el circo. Cuando no se utiliza esa capacidad de análisis al final se impone la dinámica de entretenimiento (Ruíz, 2023). Se pierde la atención a lo que hay de fondo. Impera la emocionalidad sobre la racionalidad. Una vez se vuelve la atención a lo central, la sesión resulta reveladora para los estudiantes, porque la mayoría de ellos no eran conscientes del poder de persuasión que podría tener el lenguaje como configurador de realidades. Aquí vale mencionar las consideraciones de Judith Butler (2004) para quien el lenguaje es una forma de reproducir las estructuras sociales, pero también de modificarlas. La autora analiza este lenguaje “persuasivo” en su dimensión performativa (de acto que produce efectos), el cual juega un papel central en la constitución de la identidad, y cómo de este modo está implicado tanto en la reproducción como en la subversión de las relaciones de poder.

Con esta comprensión hecha suya, es momento de diferenciar los discursos. Conocer es establecer relaciones, lo que a su vez es dejar de lado lo que no cabe en esas relaciones: es diferenciar. Por ello es necesario que los estudiantes distingan los géneros discursivos. Como puede predecirse, hay saberes consistentes en lo que respecta a la narración. Los mayores

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

esfuerzos de las profesoras y profesores han estado orientados a que los estudiantes ingresen al mundo de las historias, pero se han quedado en esas historias, han dejado de lado la necesidad de proveer herramientas para comprender críticamente el mundo de la vida.

En consecuencia, los estudiantes en las primeras sesiones dejan ver dificultades en lo que tiene que ver con el reconocimiento de la estructura y los propósitos de los textos expositivos y argumentativos (Mayorga, 2022; Galeano y Ochoa, 2022; Mejía y Sarmiento, 2019; Gallego, 2020) textos que condensan la construcción del conocimiento, su comunicación y defensa. A lo anterior se suma un asunto que se induce, pero no por ello deja de ser desconcertante: los estudiantes, en estas primeras sesiones, no son conscientes de que quien escribe se dirige hacia un destinatario. Los textos escritos no parecen tener un posible lector diferente a los profesores. Sumado a ello, los mismos estudiantes reconocen que, en el contexto escolar, sus prácticas con los textos como unidad de análisis y producción se limitan a cumplir con los deberes escolares.

El panorama representa un desafío para la profesora. Son estudiantes de grado noveno, en plena adolescencia, en la búsqueda de muchas respuestas y en la senda de la construcción de identidad. La lectura debe presentarse, no como un asunto exclusivo escolar, sino como una práctica sociocultural para quienes la realizan, una vía para el aprendizaje y la construcción personal, una ruta para reflexionar con otros que no están cerca en el espacio ni en el tiempo; una vía para analizar la realidad y encontrar multiplicidad de perspectivas que permitan entender los temas y problemas sociales.

Desde esta apuesta, en la quinta sesión se llevan al aula diversos textos argumentativos para establecer diferencias y similitudes. Para ello se opta por retomar periódicos de circulación local, regional y nacional como El Samán, El Petroglifo, El Colombiano y El Espectador. Llama la atención que los estudiantes no reconocen estos diarios y, a su juicio, todos contienen solo

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

noticias. La explicación frente a este asunto va más allá de su consideración como nativos digitales (Cassany, 2008), principalmente porque estos periódicos también son de circulación digital. En su lugar, podría tener relación con la limitación de las prácticas lectoras, vinculadas principalmente a lo narrativo, sin que se esté estereotipando la lectura y los lectores (Argüelles, 2020). Por el contrario, se apela a la necesidad de diversificar el menú de lecturas, de vincular la práctica al disfrute, al gozo, pero también a la revisión de los hechos y sus interpretaciones que plantean otras voces como las condensadas en los informativos periodísticos, por ejemplo.

Es por lo anterior que cuando se orienta la atención a la lectura y análisis de las diferentes tipologías argumentativas, por ejemplo, se ponen de relieve las dificultades de los estudiantes para identificar los argumentos y diferenciarlos de las ideas principales, tal como también mostraron las investigaciones de Mayorga (2022), Galeano y Ochoa (2022), Batista (2021), Díaz (2021), Pretel (2021), Fuentes y Rivera (2021), Jiménez y Lugo (2019), Cuéllar y Velasco (2018), Meneses et al., (2018). De hecho, en esta sesión, cuando se les solicita identificar los argumentos que plantean los artículos de opinión consultados, los estudiantes terminan por hacer resúmenes de lo leído. De nuevo, sus respuestas reflejan las formas de proceder de la escuela frente a los textos: se recuenta lo que en ellos se plantea, se retoma el contenido literal. Por eso mismo, dicen Cassany (2006), Gee (1996), Kress (2003) y Alderson (2000), los textos no se presentan como objetos de interrogación, sino como fuentes de acatamiento. No se evalúa su consistencia, no se contrastan con otras voces para elaborar una interpretación social integradora, no se construyen discursos alternativos que defiendan posiciones personales y se vinculen polifónicamente o intertextualmente con los anteriores, en definitiva, no se lee críticamente. Y ello lo evidencian los estudiantes cuando se acercan a los artículos de opinión, tal como quedó reflejado en las entrevistas iniciales.

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

Ante las percepciones de los textos como fuentes de acatamiento, en estas primeras sesiones los estudiantes se muestran muy apegados a la información literal, a rededir las ideas planteadas en los textos. Hay temor al equívoco, al error; las propias ideas e interpretaciones no se hacen públicas, no se someten al juicio colectivo, no se ponen en común para interpensarlas. Podría decirse que los estudiantes optan por un lugar seguro de toda controversia: replicar las palabras de los autores y mostrarse aliados a ellas.

Desde este ambiente de tribalismo (Nogués, 2019), o lo que es igual, esta falta de disenso y visibilización del pensamiento distinto, los estudiantes no logran identificar las posiciones de los autores en los artículos y, en consecuencia, no consiguen reconocer los argumentos que emplean para sustentar tal posición. Lo que sí hacen es un recuento ordenado, en muchas ocasiones, de las ideas presentadas por los articulistas en sus textos, tal como se hizo evidente en el cuestionario inicial.

Lo dicho deja ver que, tal como sugieren Dolz y Pasquier (1996), aunque la argumentación forma parte de la vida diaria, su introducción tardía en los niveles de enseñanza dificulta su desarrollo. Adicionalmente, advierte Machado (2021), una cantidad considerable de docentes asumen la argumentación como un contenido conceptual que se define y declara en el aula, mas no la asumen como una actividad discursiva para desarrollar sistemáticamente durante toda la escolaridad; de modo que los énfasis en su enseñanza están más orientados a su definición y conceptualización que a su práctica, experimentación y puesta en juego desde la oralidad, la lectura y la escritura.

De ahí los desconocimientos que evidencian los estudiantes tanto en la entrevista como en el cuestionario inicial. Frente a este panorama, durante el desarrollo de la secuencia didáctica se asume el reto de trabajar el análisis crítico de los textos argumentativos como camino para que

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

los estudiantes no solo amplíen sus conocimientos al respecto, sino que puedan tener mayores insumos y herramientas cognitivas y prácticas para pronunciarse frente a lo que leen a partir de posiciones informadas, críticas y valorativas.

Esto implica abordar los tres planos de lectura: Las Líneas, Entre Líneas y Tras Las Líneas (Cassany, 2006); que Alderson (2000) refiere respectivamente a comprender el significado literal del texto, sus inferencias y hacer una evaluación crítica del mismo. Estos niveles no son independientes entre sí, ni siguen secuencias unidireccionales; por el contrario, son estadios en interacción (Cassany y Hernández, 2012); en un proceso durante el cual el lector siempre se está moviendo entre los diferentes niveles de comprensión. Sin embargo, sin el nivel inicial no es posible avanzar hacia los dos restantes porque estos son posibles si hay una comprensión literal del texto, pues toda interpretación o comprensión tiene como base lo que el autor dice explícitamente.

Es por esto que las sesiones seis y siete se dedican al trabajo sobre las líneas de los artículos de opinión. Se parte inicialmente por la unidad mínima: el significado contextual de las palabras y los conectores. En los espacios para su identificación y análisis se observa que los estudiantes, cuando no logran comprender el significado de algunas palabras, indagan primero en el mismo texto antes de recurrir al celular y Google para buscar el significado. En este punto se corrobora lo que a diario los docentes vivencian en clase y lo referido por Cassany: “Hoy en día los chicos buscan en Internet lo que necesitan. Allí está todo, creen. Quizá no todo... pero sí buena parte de lo que les interesa: música, películas, sexo, drogas, etcétera. Pero ¿saben leer en Internet?” (2008, p.93). El dilema, según el autor, radica en que los estudiantes no leen de forma crítica esta información y no sopesan su veracidad, lo que implica nuevos retos en la educación.

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

En este sentido, las personas nacidas antes y después de internet, “los nativos y los inmigrantes tenemos habilidades, hábitos y valores radicalmente diferentes respecto a la literacidad, la comunicación y el aprendizaje” (Cassany, 2008, p.73). Así, las prácticas letradas vernáculas (Capdevila y Rodríguez-Valls, 2020) que ponen en juego estos “nativos digitales” favorecen otra comprensión, más allá de la lectura académica y convencional.

De ninguna manera se está desestimando estas otras formas de leer, estas literacidades vernáculas. No, ese no es el propósito. La idea que aquí se defiende es la necesidad de establecer un diálogo entre ambas prácticas, que pueden llamarse formales e informales, porque son de relevancia en el mundo de la vida: en la cotidianidad, en el barrio, con los amigos, pero también en la academia y aquellos espacios donde se encuentran formalmente instauradas. Es por esto último que las personas requieren apropiarse de las formas más sofisticadas, elocuentes y poderosas de uso del lenguaje, tal como mencionan Hernández (2009) y Bourdieu (1982).

Develar esas formas elaboradas de uso del lenguaje en los textos que se leen implica, por ejemplo, comprender el sentido y la funcionalidad de los conectores que allí se emplean. En este sentido, el trabajo sobre los conectores, a partir de actividades como su sustitución en los textos u ordenamiento de estas producciones escritas con ayuda de los conectores, es atendido sin mayor dificultad por los estudiantes. No obstante, lo que ocurre es el reconocimiento, no la comprensión de su sentido lógico, tal como se evidencia en los cuestionarios finales. El hecho destaca la necesidad de profundizar en este conocimiento, toda vez que los conectores no solamente tienen que ver con el buen decir del autor, con ellos se da cuenta de la progresión en las ideas, se articula la estructura textual y se atienden los propósitos discursivos.

Esos propósitos se abordan en clase al trabajar los significados implícitos del texto, o lo que es igual, la comprensión entre líneas. Así, en las sesiones ocho y nueve las actividades se

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

encaminan a reconocer el esqueleto de los artículos de opinión, es decir, su estructura, de manera que los estudiantes puedan identificar y diferenciar la introducción, la tesis o posición del autor, los argumentos que emplea para defenderla y la conclusión a la que llega. Aquí se destaca que cada articulista tiene un estilo propio al presentar sus ideas, pero que la superestructura se mantiene, dados los propósitos que se persiguen.

Trabajar la superestructura de los textos argumentativos resulta ser un desafío porque los estudiantes, valiéndose de lo que han aprendido, le imponen la lógica de la estructura narrativa. Es por ello que utilizan terminologías clásicas como *inicio*, *nudo*, *desenlace*, *conclusión* y *fin* para referirse a “las partes” de los artículos de opinión. En este sentido, expresan que en los cuentos es más fácil identificar el inicio, el nudo y el desenlace. Mientras el trabajo avanza reconocen que en los artículos es diferente y hacen asociaciones: la introducción va al inicio y la conclusión al final.

Respecto al desarrollo argumentativo y el reconocimiento de los recursos que emplea el autor para sustentar su posición, los estudiantes reconocen con mayor facilidad los argumentos de autoridad, seguramente porque son evidentes las referencias que hace el autor. También identifican los hechos que sirven de ejemplificación. Al final de las sesiones logran reconocer la estructura textual, pero es un asunto visual porque su guía de navegación son los párrafos como unidad claramente diferenciada en el texto, más que las ideas contenidas en el mismo; de otro lado, se les hace difícil identificar cuál es la idea con sentido completo que apoyan los argumentos, es decir, la tesis del autor.

Todos estos son asuntos que no están visibles en el texto. No son las palabras en sí, son lo que ellas quieren decir en el marco sociocultural del discurso, lo que significan en su cultura; no son las oraciones por las oraciones o las ideas como portadoras de sentidos individuales, es la

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

forma en que se construyen y las relaciones que se tejen entre ellas; no son los textos como formas genéricas, es el uso social de determinado tipo y estructura; y, no son las partes del texto *perse*, son las relaciones que se pueden establecer entre estas partes.

En el lector recae entonces la responsabilidad de interpretar aquello que el autor quiere comunicar a partir de las pistas y huellas que va dejando. Es el actor de la comprensión inferencial, por ello debe ser un lector analítico que, a partir de cada una de las pistas y la relación entre ellas, pueda establecer una interpretación. En su conjunto, lo dicho requiere intertextualidad, habituarse a la lectura, una actitud analítica frente a lo que se lee, entender los usos sociales de las diferentes estructuras discursivas. Empero, tal como puede observarse, los estudiantes son relativamente legos en este universo.

Este panorama representa un reto para el ejercicio docente futuro, máxime cuando se asume que la lectura no es simplemente una práctica escolar. La lectura tiene que ven con la construcción de mundo, con el pensamiento, la voluntad y el juicio. Leer es contemplación, pero también acción. En términos de la condición humana que plantea Hannah Arendt la lectura tiene injerencia en el mundo de la praxis, en el plano de la acción, en tanto tiene que ver con los asuntos sociales y políticos.

En esta línea de ideas, Pérez advierte: “resulta posible pensar que una sociedad con débiles niveles de lectura produce las condiciones para una débil democracia, o tal vez constituye las condiciones de su fracaso” (2004, p.74). De hecho, la democracia plena es imposible sin niveles de lectura crítica que permitan a las personas comprender los discursos que circulan en la sociedad y promover un cambio democrático y emancipador (Ferreiro, 2001; Tejada y Vargas, 2007).

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

Así las cosas, la lectura crítica tiene que ver con valorar, proyectar y juzgar tanto el contenido de lo que un autor plantea en su escrito, como la propia vida, el mundo y sus realidades. Estos juicios, valoraciones y proyecciones brotan de las operaciones mentales reflexivas y argumentativas que realiza el lector, las cuales van más allá del texto; involucran el sentido común, la capacidad para establecer relaciones lógicas, los conocimientos del lector sobre el texto y el tema tratado en él, su experiencia de vida o como lector, su escala de valores (personal y de la cultura a la cual pertenece), sus criterios personales sobre el asunto del que trata el texto, etc. La conjugación de todos estos elementos hace posible tomar una posición robustecida frente a lo que el autor expresa en el texto y hacer proyecciones sobre lo que podría implicar o podría suceder, según lo que el autor plantea en el texto (Ministerio de Educación del Ecuador, 2011, p.12).

Bajo esta comprensión las sesiones diez y once se orientan a que los estudiantes logren comprender las intencionalidades de los articulistas en el marco del contexto sociocultural que reflejan en sus textos para, a partir de allí, posicionarse al respecto. Aquí resulta interesante que los estudiantes encuentran necesario conocer sobre los autores que leen para relacionar sus vidas con los artículos que escriben y el contexto desde el que se pronuncian. No obstante, se les escapa la reconstrucción del contexto, la identificación de las marcas textuales que lo esbozan. De hecho, emerge una concepción de contexto limitada: se restringe en exclusiva al espacio geográfico, no así al político, económico, social, cultural, ético, natural.

También pierden de vista el propósito de los textos argumentativos y, en consecuencia, las pretensiones de quienes los escriben. Es más, se muestran reticentes frente a la solicitud de hurgar en el texto en busca de las intencionalidades de los autores. No son los textos en sí los que generan estrés y desinterés, es el esfuerzo cognitivo que les implica la lectura crítico-valorativa.

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

De nuevo, la falta de costumbre y las exigencias propias de la lectura crítica dejan en evidencia las carencias de las prácticas escolares habituales para orientar la comprensión lectora.

El panorama obliga a asumir la relación bidireccional entre lectura y escritura. Obliga a establecer una conciliación entre estas dos prácticas que generalmente tienen lugar de forma independiente y no interdependiente. Es así como en adelante se asume y orienta la producción textual de un artículo de opinión amparado bajo el enfoque sociocultural de la escritura, la cual se entiende como una práctica situada, de orientación social, cultural y política, por lo que tiene lugar en el marco de procesos de planeación, redacción, revisión, reescrituras, edición y publicación.

Como práctica sociocultural, la escritura de los artículos parte del mundo de la vida, de las situaciones cotidianas de los estudiantes, frente a las cuales asumen una actitud analítica que les permite hacer visibles las potencialidades, contradicciones y dificultades de tales contextos para posicionarse de manera informada, racional y sensible al respecto. Pero este no es un camino ideal, la realidad práctica del aula muestra la resistencia de algunos estudiantes, seguramente por su falta de experiencia, para asumir la escritura como un proceso perfectible, es decir, una práctica que cada vez, producto de diferentes revisiones y comprensiones, puede hacerse mejor.

Lo anterior requiere ser matizado pues no se trata de una actitud predispuesta y determinada en los estudiantes. Por el contrario, tiene que ver con sus experiencias previas: la escuela adolece de destinatarios reales diferentes al profesor y los compañeros (Galeano y Ochoa, 2022; Machado, 2021; Batista, 2021; Díaz, 2021; Argüelles, 2020; Cuéllar y Velasco, 2018; Alarcón et al., 2010), por un lado, y asume la escritura como un producto acabado, por el otro. Esto ha negado, en muchos casos, la posibilidad de que los estudiantes entienden y asuman

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

la escritura como un acto creativo, pragmático, político, complejo, exigente, epistémico, perfectible, situado, etc.; y, en consecuencia, desarrollar las capacidades cognitivas y afectivas que requieren los escritores, al igual que la capacidad para reconocer las intenciones y los objetivos de la escritura que realizan, y la habilidad para definir la forma en que la llevarán a cabo (Jurado, 2016).

Así las cosas, el proceso de producción de los artículos de opinión muestra la resistencia de los estudiantes frente a la revisión, corrección y socialización de sus escritos. La escritura de los estudiantes es una práctica más bien personal o solo leída por el profesor. No obstante, esta actitud solo se evidencia en el aula, no así en la vida y a través de las redes sociales. Es más, algunos estudiantes utilizan inteligencia artificial (IA) en WhatsApp (LuzIA) para escribir el texto y comparten con sus compañeros el procedimiento. De esto se puede deducir algo interesante: parece no ser necesario el esfuerzo porque hay una Apps que lo hace sin dificultad. La App resuelve los problemas que los compañeros y la profesora han señalado: repetición, faltas ortográficas y claridad de las ideas. En este contexto, una pregunta posible es: ¿Los estudiantes someten a juicio crítico los textos que les produce la IA?

Como forma de canalizar la resistencia de algunos estudiantes a la escritura, movilizar procesos favorecedores de ella y generar un ambiente adecuado a la producción textos, tiene lugar la lectura de artículos de opinión referentes a sus intereses. Esto sirve de apoyo, primero para informarse y sistematizar argumentos de apoyo a sus ideas y, segundo, para de una u otra manera, asumir el rol de escritor: quien escribe también lee sobre el tema.

La actividad hace eco y se recibe de buen agrado por parte de los estudiantes. Leen y hacen comentarios sobre el tratamiento del tema que realizan los otros autores. Asumen un rol de lectores que valoran y se pronuncian sobre lo que leen, aunque siguen anclados a la comprensión

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

literal. Pese a eso, y tal como manifiestan en las entrevistas, el proceso genera en ellos un gusto por los artículos de opinión y, por tanto, predisposición a su lectura.

De esta manera, las prácticas lectoras preferidas ya no están vinculadas únicamente a las redes sociales y las preferencias del menú dispuesto en la biblioteca; los estudiantes también son asiduos lectores de artículos de opinión. De hecho, los buscan en páginas de periódicos nacionales, regionales y locales. Con ello puede decirse que, de una u otra manera, se abrió una nueva posibilidad de lectura en las prácticas vernáculas de los estudiantes. En adelante, queda el trabajo de seguir cuidando estos cultivos para que los frutos sean cada vez mejores.

5. Conclusiones y discusión

Después de describir y analizar los resultados de la investigación sobre la comprensión lectora y al tipo de lector que evidencian los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa San Antonio de Padua, el capítulo presenta las conclusiones y después pone en discusión los propios hallazgos con los antecedentes que fundamentaron el problema de investigación y la teoría reconstruida en el referente teórico.

De acuerdo con el primer objetivo, en la categoría **Las Líneas**, los estudiantes tenían dificultades para contextualizar las palabras en el texto, no identificaban los conectores y algunos presentaban debilidades para definir la idea principal. En la categoría **Entre Líneas**, no lograban identificar los argumentos, y la mayoría no conseguían dar cuenta del tema, ni señalar o reconstruir el punto de vista del autor. En la categoría **Tras Las Líneas** las principales dificultades radicaban en que no lograban reconocer el contexto sociocultural y no presentaban un posicionamiento coherente en el cual se conjugaran las ideas del texto, su contexto y saberes sobre el mundo.

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

En lo que respecta al segundo objetivo, los estudiantes demuestran avances en la identificación del significado de las palabras, en términos cualitativos (calidad y pertinencia de la definición que proponen) como en términos cuantitativos (extensión de la definición), además los significados tienen un componente crítico y reflexivo. También evidencian aprendizajes en los conectores, en cuanto a la apropiación, su uso pertinente y contextual para conservar el sentido del texto. Así mismo, mostraron avances en identificación del tema de forma explícita, aunque algunos lo hagan aún de forma literal; además, la mayoría de los estudiantes comprenden cuál es el punto de vista que el autor defiende en el texto que leen y, por ello mismo, logran desentrañar su intencionalidad e ideología.

Finalmente, en el tercer objetivo quedan aspectos por fortalecer como son la identificación de la idea principal y su reconstrucción más allá de las ideas literales. Además, es necesario seguir el proceso para que los estudiantes se apropien de los argumentos y las estrategias argumentativas. Así mismo, persisten las dificultades en la composición de un posicionamiento crítico y valorativo frente a lo que se lee.

Bajo estos resultados, vale recordar que una secuencia didáctica de enfoque sociocultural mitiga las falencias en la enseñanza del lenguaje, pero que es indispensable seguir sumando esfuerzos y entender, como lo dijo Lerner (2001), que es necesario articular muchas temporalidades diferentes en la enseñanza del lenguaje, no solo una, que involucren actividades periódicas y situaciones reales de comunicación para lograr la formación de lectoras y lectores críticos. A su vez, esto implica la necesidad de aprendizaje continuo de parte del docente, de manera que pueda asumir los cambios, retos y posibilidades que se generan en el marco de las tecnologías de la información y las dinámicas socioculturales para lograr tal formación en los estudiantes.

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

Los hallazgos del estudio señalan las fortalezas de los estudiantes para, desde una perspectiva sociocultural, identificar la información explícita contenida en los textos que leen. Esto se tradujo en su capacidad para dar cuenta de las palabras que emplea el autor al elaborar sus mensajes y los enlaces que establece entre los diferentes significados que adquieren tales palabras en su texto. Este, como primer eslabón de la comprensión lectora, es de relativa facilidad para los estudiantes, seguramente porque son usuarios del idioma español, el texto seleccionado se circunscribe en un campo semántico que no les es ajeno y, en general, hace parte de los discursos que con frecuencia pueden escuchar a través de diversos medios; además, es el nivel de comprensión privilegiado en la mayoría de niveles educativos en la escuela.

La selección del artículo de opinión fue un asunto que requirió la exploración constante y comprometida de diferentes medios de publicación de artículos de opinión (específicamente la prensa), de modo que no solamente se lograra encontrar un documento con una extensión aceptable para lectores legos, sino que además reflejara la presencia de un escritor experto y que se construyera en torno a un tema que pudiera conectar emocional e intelectualmente con los intereses de dichos estudiantes.

En este sentido, si bien la intención no es señalar la existencia de un único tipo de lectores, pues como menciona Argüelles (2020), la formación de lectores requiere superar los estereotipos sobre la lectura, sí es pertinente decir que inicialmente los estudiantes logran hacer una lectura literal o semántica, consiguen decodificar el mensaje.

Por esta línea de ideas, la presencia de dificultades relacionadas con la comprensión de las palabras, pueden deberse a la falta de prácticas lectoras y al hecho de que los estudiantes, muchas veces van directamente a internet o a la *Apps diccionario* para resolver sus dudas. Es decir, acuden a la inmediatez que les ofrecen los medios tecnológicos, por lo que no se detienen

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

a pensar en el sentido de las palabras a la luz del contexto planteado en el texto, lo resuelven a un clic, lo que puede implicar que no se tomen el tiempo para procesar y asimilar la información. Sobre este hecho, Cassany (2008) advierte que los nativos e inmigrantes digitales tenemos habilidades, hábitos y valores diferentes respecto a la literacidad, la comunicación y el aprendizaje y esto implica nuevos retos para la enseñanza del castellano.

Este contexto también hace necesario que se fortalezcan procesos de lectura que doten al estudiante de un bagaje cultural que le permita enriquecer su vocabulario, pues como lo expresa Petit “La lectura es también una vía privilegiada para acceder a un uso más desenvuelto de la lengua, esa lengua que puede llegar a constituir una terrible barrera social” (1999, p.68).

Otras dificultades que se traducen en barreras para la comprensión tienen que ver con el desconocimiento de los textos argumentativos evidenciado en las entrevistas iniciales, toda vez que los estudiantes no se reconocían como lectores de textos vinculados a este género, ya sea porque efectivamente no lo habían hecho o porque desconocían la existencia de dicha tipología. Un hecho, sumamente problemático, porque atenta de manera frontal contra la formación crítica de los estudiantes, lo cual en definitiva no puede postergarse para los últimos dos grados de la educación media. Como consecuencia de la omisión de parte de la escuela, en las entrevistas iniciales los estudiantes reconocen su distanciamiento de la práctica discursiva, racional y social; y, por tanto, no son conscientes de la importancia de reconocer la intencionalidad, la posición del autor y la propia a partir de lo que leen. Como lo expresan Dolz y Pasquier (1996) la argumentación hace parte de la vida cotidiana desde la infancia, no obstante, la escuela, sin saber, está realizando un tipo de censura en relación con los textos de opinión, textos que son esenciales para que los estudiantes aprendan la resolución adecuada de los conflictos.

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

Es seguramente, por su carencia que se ponen de manifiesto las dificultades de los estudiantes para superar la lectura literal o semántica y lograr, como decía Chartier (2006), restituir algo de la dimensión dialéctica del texto y el lector. La situación se torna compleja al momento ir más allá de lo literal es por ello por lo que, en la categoría *entre las líneas*, si bien se presentan avances en la identificación del tema y el punto de vista del autor, sobre el cual pretende convencer a sus interlocutores, persisten las dificultades para identificar los argumentos y las estrategias argumentativas.

Estos resultados coinciden con los reportados por Jiménez y Lugo (2019), quienes concluyen que los estudiantes inicialmente no identifican las líneas temáticas y no son capaces de identificar la argumentación en los textos leídos ni argumentar sobre ellos. Los autores añaden que gran parte de los estudiantes se queda en los marcadores textuales y no lee a profundidad, lo que limita la comprensión textual. También en la investigación de Batista (2021) los hallazgos son coincidentes, en tanto sus estudiantes demostraron habilidades en el reconocimiento del tema, no obstante, presentaron debilidades en la identificación de los argumentos y del punto de vista.

Ahora bien, la lectura crítica que se convoca en el nivel tras las líneas es un proceso que evoca múltiples dificultades en los estudiantes. Y esto es problemático desde el punto de vista de Freire (1984), toda vez que para el autor latinoamericano la lectura de los textos es una manera de complementar la lectura del mundo, la cual les es dada a todos los sujetos. Así, leer los libros para el autor, no solamente complementa, sino que “fundamenta, modela, vuelve crítica nuestra capacidad de juicio para observar el mundo” (p. 100). En estas palabras anida una visión sociocultural de la lectura, una mirada crítica y política sobre el acto de leer. Por ello, Cassany (2006) reconoce que “no existe una actividad neutra o abstracta de lectura, sino múltiples,

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

versátiles y dinámicas maneras de acercarse a comprender cada género discursivo, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana” (p.24).

Una línea parecida sugiere Lerner al proponer una relación entre el lector y el expedicionario, en el sentido en que la lectura para la autora tiene que ver con la inserción en otros mundos posibles, la toma de distancia del texto para asumir una posición crítica frente a lo que dice y lo que quiere decir, la indagación en la realidad para comprenderla mejor. Leer, para la autora, es “sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita” (2001 p. 115).

Lo anterior, dice Serrano de Moreno (2008), tiene que ver con una disposición, una inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los razonamientos y a la ideología implícita (Smith, 1994), para poner en juego otras posibilidades de interpretación alternativas y no dar nada por sentado cuando podría ser razonable ponerlo en duda, todo lo cual requiere comprensión del tema, poniendo en juego la experiencia, el interés y las expectativas que se tienen frente al texto leído.

De nuevo la responsabilidad recae en el lector, quien actitudinalmente y basado en su conocimiento devela la información que subyace en el texto. Leer críticamente es construir una nueva visión sobre el tema que se propone en el texto y las ideas que el autor ha elaborado al respecto. Toda vez que los pensamientos que el escritor hace públicos en su texto, al igual que aquellos que encubre, no son producto de los hechos, sino interpretaciones de los mismos, basados en sus experiencias previas, sus deseos y anhelos. El lector crítico entonces comprende esta realidad y cuestiona también sus propias ideas y pensamientos, reflexiona sobre ellos y pone a operar su capacidad ética e imaginativa para construir esa nueva versión.

Bajo la misma línea argumental, en la categoría tras las líneas los estudiantes muestran fortalezas en el desentrañamiento de la intencionalidad e ideología del autor, no obstante, en esta

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

categoría se presentan las mayores dificultades en razón a que no logran reconocer el contexto sociocultural retratado en el artículo, por lo cual, sus respuestas son generales y no corresponden con un posicionamiento crítico y valorativo frente a los artículos leídos. Los resultados coinciden con las investigaciones de Batista (2021), Pretel (2021) en Perú, Galeano y Ochoa (2020) en Yumbo (Valle del Cauca), Díaz y Amaya (2019) en Riohacha (La Guajira), quienes coinciden en señalar que las preguntas críticas son las de mayor reto para los estudiantes, porque no están acostumbrados a tener una actitud analítica sobre lo que leen.

Estos hallazgos pueden relacionarse con lo encontrado en las entrevistas hechas a los estudiantes. En ellas se observó que antes de iniciar la secuencia didáctica, los participantes tenían poco contacto con la argumentación, por lo que no reconocían que eran textos con los que no estaban familiarizados. A diferencia de la investigación realizada por Mayorga (2022) en Oporapa (Huila) en donde el docente menciona que la posición crítica y la argumentación no era desconocida para los estudiantes, por el contrario, hace parte de un proceso institucional en las prácticas de lectura, el plan de lectura y el programa de pre-ICFES, estrategias que responden a diferentes actores institucionales y que son de larga duración. En la presente investigación, solo después de la secuencia didáctica los estudiantes logran identificar y sienten afinidad por la lectura de los textos argumentativos.

Pese a las dificultades, cabe subrayar que al final se logra aportar al desarrollo de las competencias lectoras de los estudiantes comprometidos en la investigación. Otras investigaciones relacionadas con este trabajo coinciden en subrayar que las intervenciones pedagógicas, como la secuencia didáctica, son un instrumento de resultados positivos. Concretamente Mayorga (2022) afirma que la secuencia didáctica, planeada sistemáticamente, es una estrategia potente para la comprensión de la lectura de textos argumentativos, brinda

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

alternativas de aprendizaje fuera de la cotidianidad del aula de clases y entre otras cosas, logra relacionar las problemáticas nacionales con su contexto. Resultados similares reportan Fuertes y Rivera (2021).

Por su parte, Díaz (2021) señala avances en las habilidades de pensamiento como aportar ideas, dar opiniones, argumentar, identificar posturas en el texto, interpretar y proponer, así como en la identificación del punto de vista y el desarrollo de un pensamiento autónomo, luego de su intervención en el aula con secuencias didácticas. En la fase final de esta intervención, se evidenció mayor precisión en la identificación de los elementos argumentativos y, por ende, en el fortalecimiento de la lectura crítica. Así mismo, Díaz y Amaya (2019) mencionan que la secuencia didáctica basada en el enfoque sociocultural mejoró los niveles de comprensión textual y representó una forma de ruptura con las prácticas tradicionales de enseñanza con actividades que despertaron el interés de los estudiantes.

En relación con los hallazgos, Pretel (2021) quien desde su contexto señala que sus resultados no coinciden con las competencias esperadas, establecidas en los documentos regidos a nivel nacional. Algo disímil a lo que ocurre al final de la presente investigación, pues los resultados se alinean con algunas de las estipulaciones de los Estándares de Competencias de Lengua Castellana EBC, los cuales orientan el ciclo 8° y 9° de educación básica secundaria. Por ejemplo, en el factor Comprensión e Interpretación textual, para este nivel de escolaridad, se espera que los estudiantes elaboren hipótesis de lectura a partir de características formales, entre los que se encuentran títulos y marcas textuales; que comprenda el sentido global de los textos que leen, la intención de quien los produce, las características del contexto reconociendo rasgos sociológicos, ideológicos, científicos y culturales. Con la secuencia didáctica se logró que los

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

estudiantes se familiarizaran con estos procesos y que los aplicaran en la comprensión de lo que leen.

Cabe señalar que, continúan las dificultades en el logro de un posicionamiento crítico y valorativo frente a lo que leen. Con todo ello, es de aclarar que, en la argumentación, para el grado noveno, según los EBC del MEN (2006), se propone la producción de textos orales más que su lectura; aún se enfatiza en el conocimiento y caracterización de los textos narrativos latinoamericanos desde la tradición oral y la escrita. Este hecho otorga relevancia y vigencia lo mencionado por Dolz y Pasquier (1996) para el contexto de Suiza: en la escuela no se ha enseñado de forma sistemática el texto argumentativo, y este aparece solo en los últimos ciclos de escolaridad.

En relación con las dificultades encontradas alternamente en las respuestas de los cuestionarios, se pone en consideración que gran parte de los estudiantes evidencian un descuido por la escritura, no demuestran un proceso de revisión y reescritura; pues son frecuentes los casos de repetición de palabras, faltas ortográficas, debilidades en la cohesión textual, ideas inconclusas, cíclicas y uso inadecuado de la puntuación. Cabe aclarar, que la docente de castellano durante el año académico ha realizado actividades de escritura en las que, se concibe la escritura como proceso, como actividad social y como un fenómeno cognitivo. Sin embargo, es probable que el cambio constante de profesores de castellano impida una continuidad en los procesos y que los procesos de lectura y escritura requieran trabajos de larga duración y unidos a proyectos institucionales. Podría decirse que, en el afán de decir, se deja de lado el cómo se dice, en detrimento de la escritura. Queda el interrogante de si las prácticas vernáculas de lectura y escritura que se generan en las redes sociales, en las que la comunicación es lo principal y en las

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

que se utilizan emojis, abreviaturas, contracciones, sticker, entre otros, impacte, de forma negativa, la escritura formalizada que se vincula al entorno escolar y académico.

En sus prácticas vernáculas los estudiantes consideran la lectura libre y sin imposición, la lectura de textos cortos que responden a sus intereses. En ello se corrobora lo planteado por Petit (1999), quien evocando a Pennac, recuerda que la lectura impuesta, en muchas ocasiones, desalienta a leer. La autora también resalta el papel de los mediadores para crear hábitos lectores y que se inicie a los niños en “el placer de leer” (Petit, 1999, p.164), porque, tal como señala la antropóloga francesa, los estudiantes que asisten regularmente a la biblioteca lo hacen por un asunto meramente personal. No es el ser culto lo que conmueve a estos jóvenes; es, por el contrario, experimentar emociones, sentirse cerca de otras personas que puedan “sublimar pensamientos que yo pueda tener”, lo que le interesa.

La lectura es también un objeto de acceso a la cultura letrada, factor de identidad y un medio ideológico. Es un saber, un instrumento para lograr diversos objetivos vinculados con las más variadas causas (Méndez et al., 2014). Pero la lectura también es una práctica de poder y exclusión. Esto en parte porque ha sido asimilada con la cultura académica, en la cual se materializan relaciones de saber-poder-verdad, como puede evidenciarse en las tensiones que están presentes en la formación de lectores: unos saberes se validan, otros se excluyen y tantos más se invisibilizan (Rincón y Pérez, 2013). El profesor no debe ser ingenuo frente a este hecho, como lector crítico y ciudadano que es.

Por último, tal como advierten diversas investigaciones (Arbeláez et al., 2018; Díaz y Amaya, 2019; Galeano y Ochoa, 2020; Batista, 2021; Pretel, 2021; Fuentes y Rivera, 2021; Mayorga, 2022) y especialmente Carlino (2005), es persistente la queja de los profesores acerca de las dificultades y carencias de hábitos lectores en los estudiantes: los estudiantes no leen,

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

consideran. Pero también es persistente el hecho de que muchos de estos profesores no hacen algo al respecto. En esta investigación se intenta rescatar el hecho de que la lectura no es solamente un asunto escolar ni una responsabilidad exclusiva de los profesores del área de lengua; la lectura y la formación de lectores, tal como la educación, es corresponsabilidad de la sociedad en general. Eso quiere decir que tanto las familias, como los docentes, las bibliotecas municipales, los entes gubernamentales, etc., están interpelados a asumir la responsabilidad de contribuir en la formación de lectoras y lectores críticos.

Específicamente en el caso de los docentes, se hace imperativo el tránsito de los discursos centrados en el déficit hacia a propuestas de desarrollo que posicionen a los estudiantes y su formación como lectores en el centro de la acción y el debate. También se hace necesario un cambio en las maneras de investigación, de tal forma que sean acordes a la formación crítica, pues ello requiere que, más que investigar a los estudiantes, se proponga la realización de procesos investigativos y de sistematización con ellos mismos, de manera que puedan tomar conciencia de su rol como ciudadanos y la necesaria formación en lectura crítica que ello implica.

Entre esas implicaciones está la escritura porque, al parecer de Castañeda y Henao (1999), la lectura y la escritura son prácticas e instrumentos poderosos de reflexión. Y según Arendt (2021), forman parte del proceso de comprensión, hacen posible el proceso mismo de pensar, aprender sobre nosotros mismos y sobre nuestro mundo y comunicar nuestras percepciones a otros. Para los autores “Escribir y leer nos permiten crecer como personas e influir en nuestro medio y aun fuera de él” (Castañeda y Henao, 1999).

Por último, es preciso hacer un recuento de algunas limitaciones que se encontraron en el camino, de tal forma que sean consideradas en futuras investigaciones.

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

En relación con los instrumentos y en concreto a los cuestionarios, es de vital importancia tener en cuenta la extensión de las preguntas y el tiempo. En el caso de esta investigación las respuestas de los estudiantes denotaron falta de cuidado en la escritura. Un elemento que puede explicarse en el afán de dar respuestas a dicho instrumento en un periodo de clase. Tal vez, generar menos preguntas y de mayor calidad puede incidir positivamente en la calidad de las respuestas.

Otra limitante fue que los estudiantes tenían un distanciamiento con los textos argumentativos. Para la docente significó empezar de cero un proceso de comprensión lectora que ya debería tener unas bases consolidadas, máxime dado el grado en el que se encuentran los estudiantes. Así las cosas, es preciso que los docentes de todas las áreas y especialmente los de castellano incluyan diversas tipologías textuales desde temprana edad, entre ellas las argumentativas, de manera que los estudiantes comiencen a explorarlas y familiarizarse prontamente con ellas, especialmente porque circulan en los contextos en los que se desarrollan. En esta línea, es necesario ofrecer al estudiantado un menú textual amplio que favorezca las prácticas de lectura dentro y fuera del aula de clase.

6. Recomendaciones

A partir del proceso de la investigación, los desafíos, las decisiones tomadas y los resultados, se originan una serie de recomendaciones sobre la enseñanza del lenguaje y particularmente la comprensión lectora, que pueden ser de utilidad a maestros y maestras, a profesionales e investigadores en el campo educativo al igual que a las instituciones que se interesen no solo por la formación de lectores críticos, sino por la base de reside en ello: la constitución de ciudadanías. En este marco de ideas:

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

Se recomienda orientar las prácticas de enseñanza del lenguaje desde el enfoque sociocultural, bajo el amparo de las categorías retomadas desde Cassany (las líneas, entre líneas y tras las líneas), en tanto ofrecen ideas, herramientas y posibilidades que permiten abordar los textos a profundidad, especialmente porque brindan al docente herramientas comprensivas para enfocar el trabajo sobre los textos como unidad de análisis desde actividades dotadas de sentido, enmarcadas en el contexto social, los gustos e intereses de los participantes.

En relación con los textos escogidos para el trabajo en el aula, se recomiendan que sean de tipologías variadas, de alta calidad, vinculados con los gustos y apetencias de los estudiantes y que, en lo posible, sean de actualidad. Con ello se favorece el desarrollo de los hábitos lectores y los procesos de comprensión lectora. En este sentido, y dado que la comprensión solo es posible observarla en la medida en que los estudiantes hablen o escriban sobre lo leído, es necesario establecer diálogos con ellos, para vincular las prácticas lectoras en el aula y fuera de esta, es decir, tratar de familiarizarse con sus prácticas vernáculas, sus tendencias y afinidades lectoras; en aras de identificar posibles rutas de acciones para integrarlas en las actividades escolares y diversificarlas.

En estos procesos de enseñanza se sugiere a los profesores crear unidades de aprendizaje como la secuencia didáctica, porque no solo permiten articular la enseñanza, sino que, al contar con objetivos específicos claros, permiten apreciar los avances y las dificultades de los estudiantes, para de esta manera tomar decisiones *in situ*. Además, en dichas secuencias se deben proponer actividades diversas que alternen la lectura, la escritura y la oralidad, e integren las prácticas vernáculas de la cotidianidad generadas en los contextos socioculturales y mediadas por las TIC, con aquellas más formalizadas en el uso del lenguaje y sus manifestaciones, propias del contexto académico. Con esta forma de proceder no solamente se construye un proceso de

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

enseñanza articulado y orientado a la consecución de objetivos concretos, también se reconoce a los estudiantes como portadores de saberes sobre el lenguaje y los textos, los cuales se ponen en diálogo con las formas más elaboradas que se proponen desde la escuela.

En este marco de ideas, y a la luz de los desafíos del contexto actual, se hace imprescindible la formación argumentativa de los estudiantes, de manera que en ello se forme una actitud de alerta y un pensamiento reflexivo frente a sus acciones, decisiones y las de los demás. Por ello mismo, es necesario acompañarlos a aprender que los textos argumentativos, en especial los artículos de opinión buscan cambiar su forma de pensar, por lo que es importante detectar su posicionamiento y tomar postura frente a lo que se lee para formarse como lectores críticos. Y, en el contexto actual, definitivamente esta formación pasa por aprender a navegar en la red, para adquirir herramientas que permitan gestionar la información, desde la selección e identificación de la veracidad, principalmente. En este sentido, es indispensable aprender con los estudiantes el uso y alcance de las inteligencias artificiales, en tanto deben aprender a leer de forma crítica la información que reciben y contrastarla para sopesar su calidad e importancia en los procesos de aprendizaje. Por tal razón, como profesores debemos capacitarnos en herramientas virtuales y afianzarnos en el uso de la inteligencia artificial, sus ventajas y limitaciones en la enseñanza del lenguaje, de manera que se utilice de forma responsable, racional y crítica.

Referencias

Alarcón Pérez, L., Fernández Pérez, J. y Figueroa Lozada, M. (2010). La problemática de la lectura en el bachillerato. *Revista de la facultad de filosofía y letras*, 193-202.

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

<https://doi.org/10.1017/CBO9780511732935>

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

- Ángel, D. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Revista Estudios Filosóficos*, (44), 9-37.
- Arbeláez, M., Machado, K., Blanchar, F., Villalba, C., Sucerquia, A., Lanza, C. y Garzón, M. (2022). *Formación posgradual docente, Comunidades de aprendizaje y Desempeño en las pruebas Saber Colombia. Un estudio correlacional*. Editorial Universidad Tecnológica de Pereira.
- Arbeláez, M.C., Henao, L.S., ... Sierra, E.M. (2018). *Narrar, exponer y argumentar: Secuencias didácticas para la comprensión y producción de textos*. Editorial Universidad Tecnológica de Pereira.
- Arendt, H. (2016). *La condición humana*. Paidós.
- Arendt, H. (2021). *La pluralidad del mundo. Antología*. Taurus.
- Argüelles, J. (2020). Escribir y leer en la universidad. *Revista de la Educación Superior*, 49(195), 131-134. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.195.1255>
- Bassart., D. (1995). Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 41-50. Estudiante/Downloads/Dialnet-ElementosParaUnaDidacticaDeLaArgumentacionEnLaEscu
- Batista, A. (2021). *La comprensión lectora de textos argumentativos y textos narrativos en estudiantes de segundo grado del primer ciclo de secundaria del centro educativo dominico-coreano, los Alcarrizos. Año escolar 2020-2021*. [Trabajo de grado de maestría, Instituto Superior de Formación docente Salomé Ureña]. <https://biblioteca.isfodosu.edu.do/opac-tmpl/files/tc/LaCompresionLectoradeTextosArgumentadosyTextosNarrativosenEstudiantesdeSegundoGradodeSecundariadelCentroEducativoDominico-Coreano.pdf>

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

- Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Síntesis.
- Betancourt, J. y Ortiz, M. (2011). *Aproximación al estado del arte sobre la argumentación en la enseñanza de las ciencias (2005-2010)* [Trabajo de grado de maestría, Universidad del Valle]. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/entities/publication/67fa8b9e-a4cc-4011-a528-ea886e29bd74>
- Bourdieu, P. (1982). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal.
- Camargo, Z., Uribe, G. y Caro, M. (2011) *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Universidad de Quindío
- Camps, S. y Pazos, L. (2003). Capítulo 10: Los géneros periodísticos. En: *Así se hace periodismo. Manual práctico del periodista gráfico* (pp. 129 -154). Editorial Paidós.
- Camps, S. y Pazos, L. (2005). Hablar en clase. *Aula de innovación educativa*, 111, 6-10. Grao. <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/gramatica/hablarenclase.pdf>
- Cano, M. & Castelló, M. (2011). Polifonía e dialogismo nas práticas argumentativas dos estudantes universitários em resposta a diferentes demandas. In S. Leitão, & M. C. Damianovic (Eds.), *Argumentação na escola: O conhecimento em construção* (pp. 251-274). Pontes Editores.
- Capdevila Gutiérrez, M. y Rodríguez-Valls, F. (2020). La poesía en el aula de doble inmersión: Claves didácticas y de concienciación para el desarrollo de literacidad crítica e identidad. *Journal of Latinos and Education*, 19(3), 219-231. <https://doi.org/10.1080/15348431.2018.1499513>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Carlino, P. y Santana, D. (Coord.) (2003). *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en educación infantil y primaria*. Visor.
- Casabonne, C. y Zarahí, D. (2014). *La relación entre lenguaje, desarrollo y aprendizaje desde la teoría sociohistórica de Vygotsky*. Trabajo de investigación. <https://www.aacademica.org/ccisternascasabonne/3>
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y vida*, 25(2), 6-23.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Ríos de tinta.
- Cassany, D. (2017). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (32).
- Cassany, D. y Aliagas, C. (2007). Miradas y propuestas sobre la lectura. Aula de Innovación Educativa. *Revista Educativa*, 162.
- Cassany, D. y Hernández, D. (2012). ¿Internet: 1; Escuela: 0? *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 14, 126-141.
- Castañeda, L. S. y Henao, J. I. (1999). La lectura en la Universidad de Antioquia: Informe preliminar. *Revista Signos*, 32(45-46), 83-101.
- Chartier, R. (2006). *Cultura escrita, literatura e historia*. Fondo de Cultura Económica.
- Cortés, J. (2017). *El papel de la opinión en la comprensión del texto argumentativo. Una secuencia didáctica de enfoque sociocultural para el mejoramiento de la comprensión de textos argumentativos, y con estudiantes de grado 9*. [Trabajo de grado de maestría,

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio UTP.

<https://repositorio.utp.edu.co/items/0a8d3ce9-823d-4493-be56-3bfde13320f4/full>

Cuellar, D. y Velasco, P. (2018). *Mejoramiento de los procesos de comprensión lectora en el nivel crítico-intertextual, en estudiantes de grado séptimo de las Instituciones Educativas Técnico Industrial y Antonio Ricaurte del municipio de Florencia, mediante el uso de los textos argumentativos*. [Trabajo de grado de maestría, Universidad del Cauca]. Repositorio UNICAUCA.
<http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/handle/123456789/1161>

Díaz-Barriga, F. y Hernández, A. (2000). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.

Díaz, Y. (2021). Intervención pedagógica para el fomento de la lectura crítica con textos argumentativos. *Revista Habitus: Semilleros de Investigación*, 1(1).
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/semilleros_investigacion/article/view/12576

Dolz, J. y Pasquier, A. (1996). *Argumentar para convencer*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

Dubois, M. E. (2015). *El proceso de la lectura. De la teoría a la práctica*. Aique Educación.

Eemeren, F. H. & Grootendorst, R. (2004). *A systematic theory of argumentation: The pragma-dialectical approach*. Cambridge University Press.

Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica

Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2008). *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo XXI.

Fuentes, R. y Rivera, S. (2021). *Impacto en las prácticas de enseñanza de la comprensión lectora del texto argumentativo tipo artículo de opinión, a través de una secuencia*

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

didáctica de enfoque sociocultural. [Trabajo de grado de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio UTP.

Galeano, N. y Ochoa, S. (2022). Estrategias para el mejoramiento de la comprensión lectora de textos argumentativos en secundaria. *Íkala, revista de Lenguaje y Cultura* 2(27), 504-526. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a13>

Gallego, J. P. (2020). *Entre imágenes y textos: Secuencia didáctica de enfoque comunicativo para el fortalecimiento de la comprensión lectora de texto expositivo discontinuo tipo infografía de estudiantes de grado noveno*. [Trabajo de grado de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio UTP. <https://hdl.handle.net/11059/12218>

García, S. (1992). *Del dato a la teoría, por los estudios de caso. Normas y valores en el salón de clases*. Editorial Siglo XXI

García-Castro, J., Bedoya, S., Montoya, J., Uribe, R. y Deossa, H. (2021) *Lectura crítica para la construcción del mundo*. Universidad Pontificia Bolivariana.

Garzón, M. y Gutiérrez, K. (2018) Secuencias didácticas para la producción de textos, a través de las prácticas discursivas, orales y escritas. En: Arbeláez, M.C., Henao, L.S., ... Sierra, E.M. *Narrar, exponer y argumentar: secuencias didácticas para la comprensión y producción de textos* (pp. 63-76). Universidad Tecnológica de Pereira.

Gee, J.P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Routledge Falmer.

González, S. (1999). *Género periodísticos I. Periodismo de opinión y discurso*. Trillas

Gutiérrez, A. (2005). La lectura: una capacidad imprescindible de los ciudadanos del siglo XXI. El caso de México. *Anales de documentación* (8), 91-99. <https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/1521/1581>

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

Han, B-Ch. (2021). *Infokratie. Digitalisierung und die Krise der Demokratie*. Penguin Random House.

Hernández Zamora, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros ¿por qué no acaban la tesis? *Tiempo de Educar*, 10(19), 11-40.

Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. Sexta Edición. Mc Graw Hill.

<https://hdl.handle.net/11059/13234>

Husserl, E. (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental* (1a ed.). Prometeo Libros.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – ICFES – PISA 2018. (2020) *Informe Nacional de Resultados para Colombia – PISA 2018*.
https://www2.icfes.gov.co/documents/39286/1125661/Informe_nacional_resultados_PISA_2018.pdf/

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – ICFES. (2021). *Reporte de resultados del examen saber 11 por aplicación 2021 - 4. Establecimientos Educativos*.
<https://www.icfesinteractivo.gov.co/resultados-saber2016-web/pages/publicacionResultados/agregados/saber11/consultaAgregadosEstablecimiento.jsf#No-back-button>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – ICFES. (2021). *Reporte de resultados del examen saber 11 por aplicación 2022 - 4. Establecimientos Educativos*.
<https://www.icfesinteractivo.gov.co/resultados-saber2016-web/pages/publicacionResultados/agregados/saber11/consultaAgregadosEstablecimiento.jsf#No-back-button>

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

- Jiménez, J. y Lugo A. (2019) *Para entender el mundo comprendo lo que leo. Fortalecimiento de la comprensión lectora de textos argumentativos*. [Trabajo de grado de maestría, Universidad distrital Francisco José de Caldas].
- Jurado, F. (2016). *Lectura crítica para el pensamiento crítico*. Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Editorial Kimpres.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age* (1st ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203299234>
- Lerner, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Machado, K.H. (2021). *Transformaciones en la argumentación escrita de estudiantes de Licenciatura en Artes visuales*. [Trabajo de grado de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio UTP. <https://hdl.handle.net/11059/13949>
- Marafioti, R. (2007). Argumentando acerca de la argumentación. *Anales de la Educación Común. Revista de la Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires*, Tercera Época.
- Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2009). Estrategias de recogida y análisis de la información. En: Bisquerra, R. Coord. *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La muralla educativa.
- Mayorga, J. (2022). *Tejiendo Hilos Argumentativos. Secuencia didáctica de enfoque sociocultural para la lectura crítica de ensayos argumentativos*. [Trabajo de grado de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio UTP. <https://repositorio.utp.edu.co/items/cb0c1ff7-f70b-4e02-aa30-56fe4088be11>

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

- Mejía Hinojosa, C. A. y Sarmiento Guerra, I. E. (2019). *Incidencia de una secuencia didáctica con enfoque comunicativo en la comprensión de textos expositivos-descriptivos en los estudiantes de los grados quinto y sexto de la institución etnoeducativa Sierra Nevada*. [Trabajo de grado de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio UTP. <https://hdl.handle.net/11059/12055>
- Méndez Rendón, J. C., Espinal Patiño, C., Arbeláez Vera, D. C., Gómez Gómez, J. A. y Serna Aristizábal, C. (2014). La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (41), 4-18.
- Meneses Alba, J.X., Osorio Castañeda, K. y Rubio Quintero, A.M. (2018). La comprensión de textos argumentativos como estrategia para el aprendizaje significativo y el desarrollo del pensamiento crítico. *Actualidades Pedagógicas*, (72), 29-47. <https://doi.org/10.19052/ap.4336>
- Mesa, A. (2018). *La transtextualización como estrategia didáctica para potenciar las competencias en lectura crítica en estudiantes del grado 11 de la institución educativa José Prieto Arango (Tarso)* [Trabajo de grado de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Biblioteca Digital UDEA. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/12410>
- Migdalek, M., Santibáñez, C. y Rosemberg, C. (2014). Estrategias argumentativas en niños pequeños: Un estudio a partir de las disputas durante el juego en contextos escolares. *Revista Signos. Estudios de lingüística*.47 (86) 435-462 <https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v47n86/a05.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2011). *Curso de lectura crítica: estrategias de comprensión lectora. Programa de formación continua del magisterio fiscal*.

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-Lectura-critica-1.pdf>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN (2006). *Estándares Básicos de Competencias del lenguaje*. Imprenta Nacional de Colombia

Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN (2018). *Reporte de la Excelencia 2018. I.E San Antonio de Padua. Antioquia*.

Monje, A. (2011). *Metodología de la Investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*.
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>

Murillo, S. y Jaramillo, O. (2018). *Sin acoso escolar, un camino para la paz. Una secuencia didáctica de enfoque sociocultural para la comprensión de textos argumentativos - Artículo de opinión- de estudiantes de grados octavo y noveno de la Institución Educativa Luis Granada Mejía del municipio de Pijao, en el departamento de Quindío*. [Trabajo de grado de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio UTP.
<https://repositorio.utp.edu.co/items/3d6b8df6-ef2e-4d7f-baef-0b702100eb71>

Nogués, G. (2019, 18 de noviembre). *Cómo hablar con otros que piensan distinto*. [Conferencia]TEDxRiodelaPlata. https://www.youtube.com/watch?v=ESwDIXXyh_Y

OCDE (2018). *Programme For International Student Assessment (PISA) Results From PISA 2018 Colombia*.

Perelman, F. (2001). Textos argumentativos: su producción en el aula en lectura y vida. *Revista latinoamericana de lectura*, 22(2), 32-45.

Pérez Zorrilla, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*. (Número Extraordinario), 121-138.

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

- Pérez, M. (2004). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política. Universidad Javeriana. (Conferencia). Congreso de Lectura FUNDALECTURA. Bogotá, Colombia. <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>
- Pérez, M. y Rincón, G. (2009). *Actividad, Secuencia Didáctica y Pedagógica por Proyectos: Tres alternativas para la organización del trabajo Didáctico en el Campo del lenguaje*. CERLALC.
- Pérez, M. y Roa, C. (2010). *Referentes para el lenguaje en el primer ciclo. Herramientas para la vida*. Secretaría de Educación del Distrito.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura económica.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.
- Postman, N. (2001). *Divertirse hasta morir. El discurso público en la era del "show business"*. Ediciones de la Tempestad.
- Pretel, A. (2021). *Influencia de la comprensión lectora en la producción de textos argumentativos en estudiantes de educación secundaria, El Porvenir*. [Tesis de doctorado, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/55979>
- Quiroz, Y. (2018). El artículo de opinión: Un género con voz propia. *Acción pedagógica*, 27, 50-64
- Restrepo, D. y Cano J. (2018). *¡Te reto a que opines y argumentes! Una propuesta didáctica para el fortalecimiento de la comprensión textual en textos argumentativos (Artículo de opinión) en estudiantes del grado 11 de educación media*. [Trabajo de grado de maestría,

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio UTP.

<https://repositorio.utp.edu.co/items/c5d6cc66-4556-4fca-9d6d-d82697bca17b>

- Ricoeur, P. (2006). *El conflicto de las interpretaciones*. Fondo de Cultura Económica.
- Rincón, G. y Pérez, M. (coord.). (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?* Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Ruíz, J.C. (2023). *Incompletos: filosofía para un pensamiento elegante*. Editorial Destino.
- Sabariago, M. y Bisquerra, R. (2009). Fundamentos Metodológicos de la Investigación educativa. En: Bisquerra, R. Coord. *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Serrano de Moreno, S. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: Hacia una propuesta didáctica. *Educere*, 12(42), 505-514.
- Smith, F. (1994). *Cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Aique.
- Solé, I. (1996). *Estrategias de comprensión de la lectura*. Graó.
- Teberosky, A. (1989). Los conocimientos previos del niño sobre el lenguaje escrito y su incorporación al aprendizaje escolar del ciclo inicial. *Revista de Educación*. 288. 161-183.
- Tejada, H. y Vargas, A. (2007). Hacia una integración de la literacidad, la literacidad funcional y la literacidad cultural en Colombia. *Lenguaje*, 35(1), 197-219.
- Van Dijk, T. (1999). *El análisis crítico del discurso*. Anthropos
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto.
- Yanes, R. (2004). El artículo, un género entre la opinión y la actualidad. *Revista Latina de Comunicación Social*, 7(58), 1-11

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

Yin, R. (1994). *Case Study Research Design and Methods*. Fourth edition.

Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Grao.

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

Anexos

Anexo A. Consentimiento informado

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN (VIRTUAL)

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES ACUDIENTES

En este consentimiento informado usted declara por escrito su libre voluntad de participar en el proyecto de investigación denominado **“Tras de las líneas”. Una secuencia didáctica de enfoque sociocultural para la comprensión de textos argumentativos, tipo artículo de opinión, con los estudiantes del grado noveno de la I.E. San Antonio de Padua de Támesis, Antioquia**” adelantada en la asignatura Trabajo de grado de la Maestría en Educación modalidad virtual.

Objetivo de la Investigación: Interpretar las transformaciones en la comprensión de textos argumentativos, artículo de opinión, de los estudiantes de grado 9, luego del desarrollo de una secuencia didáctica de enfoque sociocultural.

Justificación de la Investigación: En diversas investigaciones (Batista, 2021; Pretel, 2021; Galeano y Ochoa, 2022; Mayorga, 2022; Fuertes y Rivera; 2021; Jiménez y Lugo, 2019; Cuellar y Velasco;2018; Restrepo y Cano, 2018; y Meneses et al, 2018; entre otros) se ha identificado que a lo largo de la educación formal persisten dificultades en la comprensión lectora de los estudiantes. Esta situación trae como consecuencia, serias dificultades en el aprendizaje de los diversos saberes disciplinares y en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. En este marco se evidencia la necesidad de identificar cómo llegan los estudiantes respecto a la comprensión lectora y qué tanto se transforma durante el desarrollo de la una propuesta de enfoque sociocultural.

Procedimientos: Para la recolección de información la investigadora utilizará técnicas como los cuestionarios de preguntas abiertas, la observación de clases y la entrevista semiestructurada, con el propósito de recolectar información que lleve a describir, interpretar y comprender las transformaciones en la comprensión lectora de los estudiantes.

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

Beneficios: La información obtenida permitirá comprender las transformaciones en la comprensión lectora de los estudiantes; identificar la pertinencia de la propuesta desarrollada; y será un insumo importante para que la institución y sus maestros hagan apuestas por otras formas de enseñanza ligadas a los intereses y las necesidades de formación 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. Solo 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 quién contactar: En caso que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas en cualquier momento, puede contactar a María Fernanda Polo Méndez: maria.polo@utp.edu.co, al número de celular 3004074901

Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en participar en la investigación. Se firma en la ciudad de Támesis a los _____ días, del mes _____ del año 2023.

Nombre del estudiante que participa en la investigación: _____

Firma del estudiante que participa en la investigación _____

Tarjeta de identidad: _____

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

Anexo B. Cuestionario inicial

Proyecto: Detrás de las líneas. Una secuencia didáctica de enfoque sociocultural para la comprensión de textos argumentativos, tipo artículo de opinión, con los estudiantes del grado noveno de la I.E. San Antonio de Padua de Támesis, Antioquia.

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

Objetivo: caracterizar la comprensión lectora de los estudiantes de grado 9.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN ANTONIO DE PADUA

Docente: María Fernanda Polo Méndez

Asignatura: Castellano

Nombre: _____

Edad: _____

Grado: noveno

Lee con detenimiento el siguiente texto:

Condernar el éxito **Alejandro Higuera**

Junio 6, 2022 | El Tiempo (Bogotá, Colombia)

Considero que, más que nunca, merecemos como jóvenes una reflexión sobre el fracaso, sobre la tristeza y la desesperanza. El mundo está configurado de forma tal que todas las narrativas que recibimos -las películas, los libros y hasta las historias que compartimos en redes sociales- son acerca del éxito, de la felicidad y de la dicha.

Nos hemos vuelto apáticos a los sentimientos denominados negativos, pues estamos seguros de que representan una contradicción con el mundo que nos rodea. Pensamos que nadie tiene tristeza, que nadie en el mundo tiene pensamientos de desesperanza o de pérdida y asumimos que todos nuestros sentimientos negativos deben acabarse.

Como menciona Abigail Shrier: "Hemos formado a los jóvenes para que consideren la felicidad como un estado natural y constantemente accesible. Quizás han llegado a creer que la tristeza momentánea equivale a una crisis, una catástrofe".

Creemos que la felicidad se encuentra en el que más poste cosas en sus redes sociales, el que tenga la mejor casa, el que sube una foto sonriendo a diario, el que muestra que come en los mejores restaurantes o el que está todo el día en el gimnasio. Creemos que la felicidad está en tener un gran trabajo en una empresa prestigiosa, en el que logra emigrar o en el que puede viajar

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

cada fin de semana. El que está en las mejores rumbas o el que no se pierde el concierto del momento.

La felicidad, sin duda, muchas veces se confunde con la alegría que pueden producir todos esos momentos efímeros, pero los jóvenes los hemos usado para maquillar la tristeza, ignorarla u ocultarla. La creemos indeseable.

Sin duda, como lo he mencionado con anterioridad, es necesario que aumentemos y exijamos una mejor política de salud mental, una preocupación real frente a este tema por parte del Gobierno, las aseguradoras y entidades prestadoras de salud.

Pero antes de caer en el error de que todo debemos solucionarlo con terapia o con medicamentos, creo que es justo que les demos a las emociones la cabida que merecen en nuestras vidas.

No todos los sentimientos negativos representan un daño contra nosotros mismos, no todos nos llevan por caminos inciertos, nos acercan al mundo de la drogadicción o el suicidio. Existen tristezas que nos han provisto de un inmenso y sinnúmero de creaciones literarias y artísticas, incluso podríamos mencionar que en los momentos más duros de la humanidad han sido los sentimientos de resiliencia los que nos han sacado adelante. Creo en el poder de la introspección que genera la tristeza, en su capacidad para decirnos ‘¡Alto!’, en su importancia para permitirnos pensar en nosotros, en lo que verdaderamente queremos y en su poder transformador y creador.

No quiero que se piense que estoy en contra de los diagnósticos de depresión y ansiedad que han aumentado en los últimos años en los jóvenes o que busco desconocer el aumento de suicidios que se ha dado en diferentes ciudades del país. Lo que me gustaría, por el contrario, es proponer una mirada distinta al surgimiento de estos problemas de salud mental que aquejan a los jóvenes. No solo se trata de una presión social por ser lo más felices y exitosos, sino también una incapacidad que tenemos como jóvenes de reconocer la importancia de la tristeza, la rabia y la desesperanza.

Deberíamos reconciliarnos con la idea de que no todas las historias, las películas o los libros deban ser sobre personas que encuentran el éxito, el fracaso es más común en una sociedad que pone cada vez más altos los estándares de calidad de vida. Condenar el éxito significa aceptar el caos y la tristeza como parte de la vida, aceptar que, como dijo Nietzsche, "es preciso tener todavía caos dentro de sí para poder dar a luz una estrella danzarina".

Después de leer el texto anterior, responde las siguientes preguntas.

1. El autor para referirse a lo común y necesario que es el fracaso emplea algunas palabras y términos específicos ¿Cuál es el **significado** de los siguientes términos?: resiliencia, caos y fracaso
2. El autor emplea algunas palabras que marcan una relación lógica de significado entre las ideas o entre oraciones del texto. Un ejemplo de ello se presenta en el siguiente párrafo del artículo de opinión: “La felicidad, **sin duda**, muchas veces se confunde con la alegría que pueden producir todos esos momentos efímeros, **pero** los jóvenes los hemos usado para maquillar la tristeza, ignorarla u ocultarla. La creemos indeseable.” ¿Con qué

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

otras palabras reemplazarían las señaladas, sin alterar la relación lógica de significado entre las ideas?

a. **Sin duda:** _____ ¿Qué tipo de relación lógica están estableciendo esta palabra entre las ideas? _____

b. **Pero:** _____ ¿Qué tipo de relación lógica están estableciendo esta palabra entre las ideas? _____

3. En el siguiente párrafo, tomado del texto anterior, escribe con tus propias palabras ¿Cuál es la idea principal? “Sin duda, como lo he mencionado con anterioridad, es necesario que aumentemos y exijamos una mejor política de salud mental, una preocupación real frente a este tema por parte del Gobierno, las aseguradoras y entidades prestadoras de salud. Pero antes de caer en el error de que todo debemos solucionarlo con terapia o con medicamentos, creo que es justo que les demos a las emociones la cabida que merecen en nuestras vidas.”

4. ¿Cuál es el tema sobre el cual escribe Alejandro Higuera en el texto? Justifica tu respuesta con tres razones diferentes.

5. En el artículo de opinión “Condenar el éxito” ¿Cuál es el punto de vista que defiende el autor y sobre el cual pretende convencer a sus destinatarios?

6. ¿Qué argumentos y estrategias argumentativas utiliza el autor para convencer a sus destinatarios sobre su punto de vista? Plantea algunos ejemplos tomados del artículo de opinión.

7. A partir del texto anterior, ¿Qué piensa el autor sobre el éxito y fracaso?

8. En varias ocasiones el autor se refiere al concepto “mundo”. Explica ¿Qué características tiene ese mundo o la sociedad mencionada en el texto?

9. Después de leer el artículo anterior ¿Qué opinas sobre el lugar que tiene la tristeza y el éxito en la sociedad actual?

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

Anexo C. Cuestionario final

Proyecto: Detrás de las líneas. Una secuencia didáctica de enfoque sociocultural para la comprensión de textos argumentativos, tipo artículo de opinión, con los estudiantes del grado noveno de la I.E. San Antonio de Padua de Támesis, Antioquia.

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

Objetivo: caracterizar la comprensión lectora de los estudiantes de grado 9.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN ANTONIO DE PADUA

Docente: María Fernanda Polo Méndez

Asignatura: Castellano

Nombre: _____

Edad: _____

Grado: noveno

Lee con detenimiento el siguiente texto:

Junio 17 de 2022, El Espectador (Colombia)

¿Proteger el ecosistema o apoyar la noción depredadora del desarrollo?

Alberto López de Mesa

Como ciudadanos no desarrollamos sentido de pertenencia por el ecosistema que habitamos y, negligentes, permitimos la noción más depredadora del desarrollo y que los urbanizadores codiciosos impongan su negocio sobre los ecosistemas biodiversos que aún perviven en el altiplano.

Si a bogotanos de cualquier estrato les preguntamos si conocen el arrayán, el corono o si alguna vez han visto un chamicero; un picocono rufo o el lagarto collarejo, el camaleón andino y la rana sabanera, o mamíferos pequeños como la musaraña, el curi y la fara reaccionarán estupefactos. Solo si son oriundos campesinos sabaneros, biólogos o naturalistas especializados, sabrán que son los nombres sonoros de especies de la flora y la fauna nativas de los cerros y las sábanas de Bogotá.

En realidad, nuestro sistema educativo no contempla la sensibilidad ambientalista, ni infunde empatía con las especies naturales. El aprecio al entorno se resuelve apenas con el cariño a las mascotas o regando las matas domésticas por sugerencia de la abuela. Por lo mismo, como ciudadanos no desarrollamos sentido de pertenencia por el prodigioso ecosistema que habitamos y, negligentes, permitimos la noción más depredadora del desarrollo y que los urbanizadores codiciosos impongan su negocio sobre los ecosistemas biodiversos que aún perviven en el altiplano.

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

Soy amigo de Sabina Rodríguez Van der Hammen, nieta del geólogo Thomas Van der Hammen, quién estudió la fauna, la vegetación y las aguas subterráneas de la reserva natural, que hoy lleva su nombre. Por ella sé de los prodigios naturales de ese terreno, de 1.395 hectáreas, que integra los Humedales de La Conejera y Torca - Guaymaral, desde los cerros orientales hasta el límite del Río Bogotá. También conecta con el Bosque Las Mercedes, que fue declarado santuario de fauna y flora; el Bosque Las Lechuzas, y el Parque Ecológico Distrital de Montaña Cerro La Conejera.

Por ella también me enteré de los trajines de su abuelo para persuadir a los gobernantes y a las autoridades ambientales de la necesidad de proteger esa zona, explicando la conectividad que cumple entre los cerros orientales y el río Bogotá, exponiendo las virtudes del bosque sabanero que, desde sus varias especialidades, estudió y caracterizó. Supuse que para convencer a los gobernantes bastaría el prestigio del científico colombo - neerlandés, más sus reconocidas investigaciones sobre páramos y selvas del país, pero, al respecto, Sabina me contó: “Alberto, pues, te diré que es toda una historia. La propuesta inicial de la Reserva la hizo mi abuelo en un estudio que le encargó la CAR, que terminó en una publicación que se llama Plan Ambiental de la Cuenca Alta del Río Bogotá. Ahí introdujo el concepto de estructura ecológica principal. Eso fue en 1997”.

“Luego, en el 99, en la primera administración de Enrique Peñalosa, cuando el alcalde presentó su propuesta de POT a la CAR, para la concertación ambiental, la entidad no estaba de acuerdo con la propuesta de urbanizar todo el borde norte de la ciudad y sustentó su postura en ese estudio de mi abuelo. Como no hubo acuerdo, la ley dice que resuelve el Ministerio de Ambiente. El ministro de esa época (Pastrana) era Juan Mayer, muy jugado con el tema ambiental.

“Creó un panel de expertos para tomar una decisión, en el que estaba mi abuelo, entre muchos otros expertos, no solo en temas ambientales. El panel recomendó la creación de la Reserva y la adoptó el Ministerio, que ordenó su declaratoria a la CAR. De ahí vinieron acciones jurídicas y la búsqueda de aliados. Ahí entra la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, la Universidad Nacional, entre otras. Y pues, ya un grupo robusto de expertos/as y científicas a favor del tema. Esa es la historia exprés.”

Fallecido el sabio, su familia y sobre todo Sabina, como abogada y por su compromiso irreductible con la vida natural de su ciudad, ha seguido en la lucha por defender la Reserva, consciente de que las mafias de la construcción no se rinden en su codicia y usarán cualquier vileza para urbanizar lo que para ellos es un lote promisorio para su negocio. Los empresarios capitalistas no ignoran las terribles consecuencias de la destrucción irracional de la naturaleza, pero su noción de desarrollo se basa en la rentabilidad, en el negocio, (plata es plata), y el inmediatismo de la ganancia omite la responsabilidad para con el biomundo.

Por ello, es preciso que la sensibilidad ambiental, la conciencia ecológica, debe enseñarse desde la niñez, hasta que el ambientalismo sea una cultura, y la relación de todos con las especies y los sistemas naturales sea un nuevo humanismo, la ética del amor al planeta.

Disponible: desde www.elespectador.com/bogota/opinion-proteger-el-ecosistema-o-apoyar-la-

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

Después de leer el texto anterior, responde las siguientes preguntas:

1. Para referirse a la actitud de los seres humanos frente al ambiente natural, el autor emplea algunas palabras y términos específicos ¿A qué hace referencia con los siguientes?: sentido de pertenencia, negligentes y codiciosos:

2. Escoge del texto **tres frases o palabras** que el autor emplee para hacer una crítica a la noción depredadora de desarrollo. ¿Cómo entiende el autor estas palabras o expresiones?

3. En el siguiente fragmento del texto: “Los empresarios capitalistas no ignoran las terribles consecuencias de la destrucción irracional de la naturaleza, pero su noción de desarrollo se basa en la rentabilidad, en el negocio, (plata es plata), y el inmediatismo de la ganancia omite la responsabilidad para con el biomundo. Por ello, es preciso que la sensibilidad ambiental, la conciencia ecológica, debe enseñarse desde la niñez, hasta que el ambientalismo sea una cultura, y la relación de todos con las especies y los sistemas naturales sea un nuevo humanismo, la ética del amor al planeta.” Utiliza otras palabras para reemplazar las subrayadas sin cambiar el sentido del texto:

Pero: _____

Por ello: _____

4. ¿Cuál es el tema sobre el cual escribe Alberto López de Mesa en el texto? Justifica tu respuesta con tres razones diferentes

5. En el artículo de opinión: ¿Cuál es el punto de vista que defiende el autor y sobre el cual pretende convencer a sus destinatarios?

6. ¿Qué argumentos utiliza el autor para convencer a sus destinatarios sobre su punto de vista? Plantea algunos ejemplos tomados del artículo de opinión.

7. ¿Qué pretende el autor en sus destinatarios al escribir el artículo de opinión “¿Proteger el ecosistema o apoyar la noción depredadora del desarrollo?” Justifica tu respuesta con tres razones diferentes.

8. En varias ocasiones el autor se refiere al concepto de “ecosistema”. Explica ¿Qué características tiene el ecosistema al que refiere el artículo?

9. Después de leer el artículo ¿cómo demostrarías sentido de pertenencia por el ecosistema territorio tamesino?

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

Anexo D. Rejilla de valoración de la comprensión lectora

Categoría	Subcategorías	Preguntas orientadoras del análisis	Valoración			Ejemplo	Análisis preliminar
Las líneas: se refiere estrictamente a la comprensión literal de las palabras que componen el fragmento; a la capacidad de decodificar su significado semántico en el contexto del texto: elegir la acepción adecuada al contexto, de entre las que incluye el diccionario, y obtener todos los semas pertinentes (Cassany, 2006).	El significado de las palabras: es el conocimiento del significado denotativo de las palabras utilizadas en el texto. Se refiere entonces al reconocimiento de la información que portan estas palabras.	¿El estudiante identifica el significado denotativo de las palabras empleadas en el texto?					
	Conectores: son palabras o grupos de palabras que establecen una relación lógica entre lo que se dijo anteriormente con algo que se va a decir a continuación.	Si lo hace ¿Cómo logra el estudiante identificar los conectores y el uso lógico que se hace de ellos en el texto?					
	La idea principal del párrafo: es el enunciado más importante que el autor quiere transmitir sobre un tema en un párrafo determinado.	Si lo hace ¿Cómo logra el estudiante dar cuenta de la idea principal de los diferentes párrafos que aparecen en el texto?					
Entre líneas: tiene que ver con la capacidad de recuperar los implícitos convocados en el texto, que contribuyen de manera decisiva a elaborar su coherencia global y a construir el significado relevante del escrito (Cassany, 2006).	Contenido: hace referencia a lo que se quiere decir en el texto. Constituye el objeto del texto, el tema.	Si lo hace ¿Para el estudiante cual es el tema del texto? ¿Qué se deduce de esta propuesta que hace?					
	Tesis: es la proposición o afirmación que representa el punto de vista del autor. La tesis es el razonamiento crítico sobre el cual gira el escrito, el cual apunta a resolver una diferencia de opinión (Díaz, 2021).	Para el estudiante ¿Cuál es la tesis que el autor propone en el artículo? ¿Qué caracteriza esta tesis?					
	Estrategias argumentativas que emplea el autor: aquellas razones y pruebas que el autor emplea para sustentar y defender su tesis	¿Qué estrategias argumentativas empleadas por el autor logra el estudiante					

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

	ante el destinatario, de tal forma que justifique porqué razones considera que su tesis tiene validez. Para lograr tal defensa, el autor se vale procedimientos discursivos que, de modo intencional y consciente, utiliza para incrementar la eficacia de su discurso al convencer o persuadir al lector (Weston, 1994).	identificar?					
Tras las líneas: se refiere a la capacidad de comprender qué pretende conseguir el autor en el texto, por qué lo escribió, con qué otros discursos se relacionan (contexto, comunidad, etc.); y poder articular una opinión personal a favor o en contra de la opinión del autor, sea de manera global o parcial (Cassany, 2006).	Posición e ideología del autor: la posición que ver con el modo de pensar del autor sobre el tema en cuestión y, por tanto, su forma de ver el mundo. La ideología se refiere a la forma en la que el autor concibe el mundo en general o específicamente según el tema que trate el texto.	¿Qué posicionamiento identifican el estudiante en el autor? ¿Qué visión del tema le asigna el estudiante al autor?					
	Contexto sociocultural: se refiere al contexto de producción del discurso, los parámetros espacio temporales y culturales del texto.	¿Qué contexto sociocultural de producción le asigna al texto?					
	Posición del lector: hace alusión a la postura crítica que asume el lector frente al texto leído. Al realizar la lectura el lector debe cuestionar la confiabilidad y validez del texto para evaluar sus contradicciones, discursos alternativos, alcances y limitaciones.	Si lo hace ¿Qué posición asume el estudiante frente al texto y al autor?					

Nota. P: presente. D: dificultades. A: ausente.

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

Anexo E. Guía de preguntas para entrevista semiestructurada

INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN ANTONIO DE PADUA

Docente: María Fernanda Polo Méndez

Castellano - Noveno

Nombre: _____

Edad: _____

Grado: _____

Guía de preguntas para entrevista semiestructurada
¿Qué lugar ocupa la lectura en tu vida?
¿Cuál crees que es el sentido o valor de la lectura?
¿Qué tipo de textos lees?
¿Qué consideras fundamental a la hora de comprender un texto?
¿Qué estrategias emplean para comprender un texto argumentativo?
¿Cómo enfrentas las tareas de lectura?

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

Anexo F. Guía de observación participante

INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN ANTONIO DE PADUA

Docente: María Fernanda Polo Méndez

Castellano - Noveno

Nombre: _____

Edad: _____

Grado: _____

Guía de observación sobre la lectura	
Criterios de observación	Comentarios
¿Qué temas le gusta leer?	
¿Qué pregunta a otros cuando lee?	
¿De qué forma expresa sus comprensiones sobre lo que lee?	
¿Qué ayudas requiere cuando lee?	
¿Qué dificultades expresa cuando lee y cómo las enfrenta?	
¿Qué sentimientos y actitudes evidencia frente a la lectura?	

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

Anexo G. Secuencia didáctica: Leo, Comprendo y Opino.

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Leo, comprendo y opino

IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA

- Nombre de la asignatura: Lengua Castellana
- Nombre del docente: María Fernanda Polo Méndez
- Grupo o grupos: 901
- Institución Educativa San Antonio de Padua
- Fechas de la secuencia didáctica: abril y mayo de 2023

FASE DE PLANEACIÓN
<p>TIPO DE TEXTO: Argumentativo</p>
<p>TAREA INTEGRADORA: Leo para comprender y posicionar mi opinión sobre la sostenibilidad ambiental: ¿Proteger el ecosistema o apoyar la noción neoliberal del desarrollo?</p>
<p>OBJETIVOS DIDÁCTICOS</p> <p>GENERAL</p> <p>Comprender de manera crítica textos argumentativos tipo artículos de opinión, teniendo en cuenta la información explícita (las líneas), implícita (entre líneas) y la ideología que subyace en dichos textos (tras las líneas).</p> <p>ESPECÍFICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar las características de los textos argumentativos. • Analizar de manera crítica artículos de opinión que aborden problemáticas de interés para los estudiantes. • Identificar la información implícita en los artículos de opinión. • Develar la posición ideológica del escritor de los artículos de opinión y el medio en el que se publica. • Relacionar los artículos de opinión con otros discursos y asumir una posición crítica frente a los textos leídos. • Elaborar textos argumentativos sobre situaciones problemáticas de la comunidad educativa para ser publicados en el periódico escolar “<i>El Samán</i>”
<p>CONTENIDOS DIDÁCTICOS</p> <p>- Contenidos conceptuales</p> <ul style="list-style-type: none"> • La argumentación escrita • Textos argumentativos

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

- El artículo de opinión
- **Las líneas:**
 - Significado de las palabras
 - Conectores
 - La idea principal
- **Entre líneas:**
 - Género y estructura del artículo de opinión: título, introducción, tesis, argumentos y conclusión.
 - Estilo: Tipos de argumentación
- **Tras las líneas:**
 - Medio de difusión
 - Contexto social
 - Autor y su ideología

Contenidos procedimentales

- Lectura de textos argumentativos.
- Comparación de artículos de opinión en relación con su temática.
- Análisis de la información explícita e implícita de textos argumentativos.
- Lectura de artículos de opinión en medios impresos y digitales.
- Análisis de artículos de opinión en perspectiva crítica.
- Observación y análisis de situaciones problemáticas en el contexto escolar.
- Producción de artículos de opinión a partir de temas y situaciones propias del contexto escolar.
- Revisión y presentación de artículos de opinión.

Contenidos actitudinales

- Valoración del contexto social y escolar como fuente de ideas para producción y comprensión crítica de textos argumentativos.
- Respeto hacia las sugerencias y creaciones de compañeros y docente.
- Valorar los aportes de cada miembro del grupo y la suya como participación colaborativa y cooperativa para alcanzar las metas.
- Responsabilidad con las actividades asignadas.
- Trabajo en grupos, aportando sus ideas y comentarios.

SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS

DISPOSITIVOS:

- Uso de los medios de información digital (artículos de opinión en periódicos y revistas en línea).
- Uso de textos impresos (periódico – revistas), artículos de opinión en periódicos de circulación nacional y local como El espectador, El Tiempo, El Colombiano, El Petroglifo y El Samán.

ESTRATEGIAS:

- Trabajo colaborativo y cooperativo.

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

- Indagación de conceptos previos y preferencias.
- Talleres de lectura, producción y comprensión de artículos de opinión.
- Producción escrita y presentación de artículos de opinión del contexto escolar.

FASE DE DESARROLLO

Sesión 1: PRESENTACIÓN DE LA SECUENCIA Tiempo estimado 1 hora

OBJETIVO: Presentar y negociar la secuencia didáctica

ACTIVIDAD DE APERTURA:

El aula de clases se decora con imágenes alusivas a la opinión (Ver Anexo A). Los estudiantes se organizan en mesa redonda, de tal forma que puedan caminar por el espacio y leer las imágenes. Luego de manera voluntaria o al azar responden qué piensan de la opinión presente en la imagen que más llamó su atención: ¿están de acuerdo con ella? ¿por qué razones?

La profesora invita a los estudiantes a encontrar el sentido o la relación entre la asignatura y la actividad realizada, explorando su propósito y relevancia en el contexto actual.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

La docente presenta a los estudiantes la secuencia didáctica que enmarca la actividad anterior, dando cuenta de los objetivos, contenidos didácticos, actividades generales a desarrollar y la forma de evaluar. Durante la presentación, la docente anima a los estudiantes a formular todas las inquietudes que consideren pertinentes.

Así mismo la docente les explica de qué manera la secuencia didáctica busca fortalecer las competencias argumentativas en lectura, oralidad y escritura. Justifica la selección del género argumentativo y específicamente el artículo de opinión. Y, por último, destaca la importancia de la opinión en las diferentes esferas de la vida pública y privada.

Luego de la socialización general, la docente pide a los estudiantes que conformen grupos pequeños y en ellos discutan sus expectativas sobre la secuencia, y propongan actividades o ideas, diferentes a lo planteado por la profesora, que consideren podrían aportar al logro de los objetivos de la secuencia y despertar el interés y la motivación de sus compañeros.

ACTIVIDADES DE CIERRE:

Para finalizar la sesión se pide a los grupos que compartan su trabajo. Todas las actividades e ideas propuestas se someten a consideración por parte de toda la clase, que las evalúa de acuerdo a su viabilidad (en términos de recursos y tiempos) y pertinencia (a los objetivos de la secuencia).

Sesión 2: ESTABLECIMIENTO DEL CONTRATO DIDÁCTICO Tiempo estimado 1 hora

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

OBJETIVO: Establecer el contrato didáctico

ACTIVIDAD DE APERTURA:

Se presenta el video “La carreta” (Ver Anexo A) con el propósito de reflexionar sobre el trabajo en equipo para alcanzar objetivos comunes.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

La docente comienza diciendo a los estudiantes que en esta sesión todos tienen un 5. Después les pide que escriban una carta en la cual digan qué clase de actitudes y comportamientos tienen cuando son realmente sobresalientes. ¿Cómo son cuando se merecen esta calificación? Descríbanse y digan qué van a hacer el resto de la secuencia para ser esta persona

Los estudiantes leen las cartas y luego conforman grupos en los cuales proponen, a partir de sus escritos, a qué se comprometen en términos de aprendizajes, actitudes y trabajo durante el desarrollo de la secuencia didáctica para el logro de los objetivos... y lo firman. La profesora también hace todo el proceso.

Luego, en todo el grupo hacen un nuevo acuerdo, más general, que cubra a toda la clase. La profesora socializa los acuerdos presentes en el contrato didáctico necesarios para el desarrollo de la secuencia didáctica. Luego solicita a los estudiantes que lo lean antes de firmar.

Resultan entonces dos contratos: uno personal de cada estudiante y otro de toda la clase.

ACTIVIDADES DE CIERRE:

Al finalizar la reflexión, la docente explica que para el logro de los objetivos de aprendizaje es necesario establecer responsabilidades y acuerdos, por ello les invita a construir entre todos un contrato didáctico. Cada estudiante firma el contrato didáctico y se hace una reflexión sobre la importancia de fijar acuerdos para la convivencia y el desarrollo de las actividades escolares

Sesión 3:

LA ARGUMENTACIÓN

Tiempo de duración: 1 hora

OBJETIVO: Relacionar los artículos de opinión con otros discursos y asumir una posición crítica frente a los textos leídos.

ACTIVIDADES DE APERTURA:

La profesora da la bienvenida a sus estudiantes, se interesa por su bienestar y les invita a participar en el desarrollo de la secuencia didáctica.

Luego pide a un voluntario o alguien al azar que haga un recuento de lo realizado en sesiones anteriores. Invita a los demás estudiantes a que hagan sus aportes para enriquecer el relato.

A continuación, les presenta el objetivo de la sesión, la forma de realización y la evaluación.

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

Después les pide que conformen parejas y se organicen en el espacio que consideren de su agrado: puede ser en el aula o en espacios pertinentes.

La profesora tiene en una bolsa de papel varias situaciones argumentativas de la cotidianidad. Cada pareja debe sacar de la bolsa una situación y dramatizar. Algunas situaciones pueden ser:

- a. Una médica le dice a su paciente que debe dejar de fumar.
- b. Un estudiante le argumenta al profesor por qué debería subirle la nota.
- c. Un padre se niega a comprarle una moto a su hijo.
- d. Una chica trata de persuadir a un chico para que salga con ella.
- e. Un joven trata de convencer a su madre para que le permita ir a una fiesta.
- f. Un vendedor trata de hacerle cambiar su celular viejo por uno más reciente.
- g. Un padre en un supermercado trata de convencer a su hijo de 4 años para que se levante del suelo y deje de llorar.
- h. Una amiga trata de hacer ver a su compañero, hastiado, la necesidad de ejercer el derecho al voto.
- i. Una adolescente intenta convencer a su abuela de los beneficios del reciclaje.
- j. Un adolescente intenta convencer a su amigo, al cual le encanta la Coca-Cola, sobre lo perjudiciales que son las gaseosas.
- k. Un vecino trata de persuadir a su vecina, a la cual le encanta la música a todo volumen, de escuchar en los horarios en los que él no tiene reuniones virtuales.

Las parejas preparan y luego deben dramatizar ante toda la clase la situación argumentativa.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

Después de la actividad anterior, la docente invita a los estudiantes a responder en sus cuadernos ¿qué entienden por argumentar?

Luego les pide que conformen parejas y en ellas:

Compartan y discutan lo que escribieron; y a partir de estas ideas iniciales negocien y elaboren un concepto compartido de argumentación. Una vez tengan una construcción en la pareja, deben unirse con otra pareja (conformar un nuevo grupo de cuatro integrantes) y llevar a cabo el mismo proceso: compartir, discutir, negociar y construir. Luego se unen con otro grupo de cuatro (quedan grupos de ocho integrantes) y en ellos repiten el proceso.

Antes de invitar a los grupos a socializar lo construido, y con el propósito de ir ampliando las comprensiones y enriquecer las conceptualizaciones, la docente invita a los grupos a discutir sobre: ¿Cuál es el propósito de la argumentación? ¿En qué momento de sus vidas ha sido importante la argumentación? Describan la situación. Luego les invita a incluir en el tablero, que se encontrará segmentado, las conceptualizaciones por parejas, por grupos de cuatro y por grupos de ocho.

Con las conceptualizaciones sistematizadas en el tablero, la docente invita a los estudiantes a leer la Columna de Armando Hernández titulada “Opinar o argumentar” (Ver Anexo A). A partir de lo leído deben elaborar un cuadro comparativo que diferencie la opinión de la argumentación. También deben, de acuerdo al artículo, responder ¿por qué es importante la argumentación para

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

la sociedad actual? y justificar ¿Qué idea del artículo le llamó más la atención?

ACTIVIDADES DE CIERRE:

Se establece una socialización general en la cual se comparan las conceptualizaciones iniciales propuestas por las parejas y los grupos, que se encuentran en el tablero, y las propuestas en el texto leído. También se socializan los cuadros comparativos. A partir de todo ello, los estudiantes deben de manera individual registrar en sus cuadernos ¿cómo se entiende la argumentación? ¿para qué la empleamos? y ¿por qué es importante en la sociedad actual?

Al finalizar, cada grupo escoge tres palabras claves con las cuales identificar los conceptos.

Sesión 4:

LA ARGUMENTACIÓN VERSUS OTROS GÉNEROS DISCURSIVOS

Tiempo de duración: 2 horas

OBJETIVO: Relacionar los artículos de opinión con otros discursos y asumir una posición crítica frente a los textos leídos.

ACTIVIDADES DE APERTURA:

La sesión tiene lugar en el aula digital y cada grupo tiene acceso a un computador. La profesora presenta cuatro periódicos impresos: El Samán, El Petroglifo, El Colombiano y El Espectador y pregunta a los estudiantes si conocen y han leído estos periódicos y si saben que tipos de textos se pueden leer en ellos. Luego les indica que por grupos exploren en internet y busquen estos periódicos, para que sepan acceder a ellos de forma virtual.

Posteriormente, explica que de forma conjunta van a escoger diferentes textos (narrativos, expositivos, informativos y argumentativos) entre los impresos que la profesora ha llevado al aula para su análisis.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO: Cada grupo lee el texto escogido e identifica el propósito, la estructura y el destinatario. Posteriormente se dibuja en el tablero el siguiente cuadro y cada grupo lo diligencia de acuerdo al tipo de texto que haya elegido.

Criterios de análisis	de	Argumentativo	Narrativo	Informativo	Expositivo
Propósito					

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

Estructura				
Destinatario				

ACTIVIDADES DE CIERRE:

Al finalizar la sesión se dialoga con los estudiantes sobre los hallazgos encontrados al realizar el cuadro, para construir en forma colectiva las diferencias entre cada tipo de texto, y especialmente de todos ellos con la tipología argumentativa. La profesora pregunta qué texto les llama más la atención y en qué momentos de su vida tienen contacto con éstos, en qué formatos los leen y qué dificultades o fortalezas tienen al leerlos.

Sesión 5:**LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS****Tiempo de duración: 3 horas**

OBJETIVO: Relacionar los artículos de opinión con otros discursos argumentativos y asumir una posición crítica frente a los textos leídos.

ACTIVIDADES DE APERTURA: En una bolsa se echan las siguientes palabras: artículo de opinión, ensayo, cartas de los lectores, editorial, foro, publicidad, etc. El grupo se organiza en mesa redonda y se juega tingo, tingo, tango para escoger a los estudiantes que sacarán las palabras de la bolsa. Quien saca la palabra debe escribirla en el tablero y decir qué entiende por cada una.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO: En el tablero se dibuja el siguiente cuadro:

Texto	
Medio de difusión	
Destinatario	
Propósito	
Estructura Tesis Argumentos Tipo de texto: Propaganda, foro, ensayo, editorial, artículo de opinión, carta del lector,	

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

publicidad	
------------	--

Después se lee en voz alta La editorial: Las redes sociales (Ver anexo A) y conjuntamente, la profesora y los estudiantes, diligenciaron el cuadro anterior. (Para esta actividad deben trabajar con Tablet y con internet). Posteriormente cada grupo indaga por las características del tipo de texto que les correspondió (artículo de opinión, ensayo, cartas de los lectores, editorial, debate, publicidad o propaganda política), reciben de la profesora un texto que ejemplifica la tipología que les correspondió y diligencian el cuadro que está alojado en un documento de Google al cual todos los estudiantes tienen acceso.

Artículo de opinión: Contra el Teatro Héctor Abad Faciolince

Ensayo: El elogio de la dificultad

Reseña: Reseña bibliográfica

Carta de lector: El miedo provoca lo temido

Editorial: La importancia de la opinión en el periodismo regional

Debate:

Publicidad:

Propaganda política:

ACTIVIDADES DE CIERRE: Cuando todos los grupos terminan se comparte, en un televisor, el documento para que cada grupo socialice la información encontrada y luego en un conversatorio se dialogue sobre elementos comunes y diferentes de los textos argumentativos analizados.

Sesión 6:

LAS LÍNEAS.

EL SIGNIFICADO DE LAS PALABRAS Y LOS CONECTORES

Tiempo de duración 3 horas

OBJETIVO: Identificar el contenido explícito en el artículo de opinión: significado de las palabras y conectores.

ACTIVIDADES DE APERTURA:

Al iniciar la sesión se leerá en voz alta el texto “El hombre se posee en la medida en que posee su lenguaje” de Pedro Salinas. Después la profesora pregunta a los estudiantes:

¿Qué opinión les merece el contenido de la lectura?

¿Están de acuerdo con la posición del autor?

¿Qué argumentos le llevan a estar de acuerdo o en desacuerdo con él?

Luego la profesora indaga en los estudiantes por qué hacen cuando quieren comprender un texto. Con esto la profesora pretende identificar las estrategias de comprensión que emplean los estudiantes. Dichas estrategias se registran en el tablero.

La profesora manifiesta que para mejorar la comprensión es muy importante conocer y comprender el significado de las palabras que lo componen; además de identificar la relación que hay entre las ideas, pues de ello dependen la comprensión local y global del texto.

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

Seguido a esto, pregunta a los estudiantes:

¿Qué estrategias utilizan cuando no comprenden una palabra y no tienen a la mano internet ni un diccionario para indagar por su significado?

¿Qué diferencia establece entre los conectores y otras palabras?

¿Qué conectores conocen?

¿Qué relación tienen los conectores con la organización de las ideas en el texto?

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

La profesora solicita a los estudiantes conformar de manera libre grupos de cinco integrantes.

Después pasa a explicar la actividad a los estudiantes. Fuera del salón de clase encontrarán 6 bases diferentes, a las cuales deben rotar subgrupos todos para resolver las actividades que allí se plantean. Tendrán 10 minutos para resolverlas, contando con el apoyo de la profesora o de un monitor que será uno de sus compañeros preparados con antelación.

Base 1: Leer el artículo “Magantes de la verdad” de Ana Bejarano Ricaurte (Ver Anexo A) y subrayar aquellas palabras que no comprenden. Luego, cada uno debe aclarar el significado de la palabra que no entienden. Y escribir en una hoja dispuesta sobre la mesa, de qué manera comprende las palabras que no conoce. En el ejercicio un monitor le entrega cinco fichas que les sugiere las posibles estrategias a seguir en caso de no comprender una palabra, entre estas identificas la derivación de prefijos y sufijos para determinar el significado de la palabra.

Base 2: Leer el texto y determinar qué palabra son claves en el texto para comprender el significado global. En la base se lee en compañía de los estudiantes y ejemplifica la actividad a desarrollar.

Base 3: Leer el texto “El viaje de los libros” de David Escobar Arango (Ver Anexo A) y determinar qué palabra son clave para comprender el significado global. En esta base se lee en compañía de los estudiantes y ejemplifica la actividad a desarrollar.

Base 4: Parafrasear los dos últimos párrafos del texto “Tatuarse por amor: cuál es el límite entre un gesto romántico y uno tóxico” publicado en el diario Clarín (Ver Anexo A), empleando sinónimos de las palabras que no comprenden. En esta base encontrarán un diccionario de sinónimos y antónimos y un monitor que guía su ejercicio.

Base 5: Identificar los conectores que tiene el artículo “La importancia de la opinión en el periodismo regional” y reemplazarlos por otros, conservando el sentido del texto. La idea es que el estudiante contraste los párrafos e identifique la importancia de los conectores para orientar el significado global del artículo y la coherencia.

Base 6: Cambiar en los párrafos del artículo anterior los conectores por otros que NO sean apropiados de acuerdo al significado del enunciado. La idea es que el estudiante contraste los párrafos e identifique la importancia de los conectores para orientar el significado global del artículo y la coherencia.

Base 7: Se entrega al equipo el texto “Un Consejo de sabios” de David Escobar Arango con y el

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

párrafo 4 que se encuentra recortado en oraciones, debe ser reorganizado de acuerdo a los conectores y a la coherencia del enunciado.

ACTIVIDAD DE CIERRE:

Al finalizar los estudiantes se organizan en mesa redonda para dialogar sobre los aprendizajes y en grupos proponen conclusiones sobre la importancia de enriquecer el vocabulario personal para la comprensión lectora.

Sesión 7:

LAS LÍNEAS: LA IDEA PRINCIPAL

Tiempo de duración: 2 horas

OBJETIVO: Identificar el contenido explícito en el artículo de opinión: conectores e ideas principales

ACTIVIDADES DE APERTURA:

La sesión inicia preguntando a los estudiantes sobre la sesión anterior ¿Por qué consideran que las palabras son importantes para la comprensión de un texto?

Acto seguido se rota en el grupo una nube de palabras sobre las redes sociales (Ver Anexo imágenes) y se pregunta a los estudiantes si pueden identificar la idea principal que se quiere comunicar con esta imagen. Se les pide que observen detenidamente la imagen para que busquen una palabra que incluya a todo el grupo de palabras, y se les indica que ésta palabra será la idea principal. Luego se pregunta por las estrategias que utilizan para identificar el tema, las ideas principales y las ideas secundarias. La profesora toma nota de sus respuestas en el tablero para ir construyendo las estrategias que se van a utilizar en la sesión.

Posteriormente, la profesora explica a los estudiantes que la idea principal de un texto se elige siguiendo varios pasos:

- Triangulando (comparando) la introducción, el título y la conclusión. En la introducción generalmente cuentan de qué van a hablar en el escrito y en la conclusión confirman lo escrito.
- Lee el texto con atención y toma nota de las palabras y frases que son claves para entenderlo.
- La idea principal puede estar de forma explícita o implícita. En caso de que esté implícita, pregunta ¿de qué trata el texto? ¿Cuál es la propuesta del autor sobre el tema?

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

Los estudiantes se organizan en equipos de trabajo y a cada uno se entrega uno de los artículos: **El celular no es un juguete y sí puede ser un peligro - Puede ser una puerta para el sexting o la pornografía infantil** y **Las Redes sociales** (Ver anexo A). En los artículos deben subrayar la idea principal y de acuerdo con ésta darle un nombre a cada párrafo. Cada artículo debe quedar en dos grupos a la vez, para que luego se unan con otro grupo que tenga el mismo artículo y

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

comparen las ideas subrayadas.

Luego se organiza un espacio de socialización general en el cual se puedan proyectar los textos y las ideas que los grupos señalaron como principales en cada párrafo. Toda la clase y la profesora intervienen haciendo preguntas que permitan a los integrantes de los grupos argumentar sus elecciones de ideas principales y considerar otras posibilidades.

ACTIVIDADES DE CIERRE.

La profesora pide a los estudiantes que se organicen en mesa redonda para compartir cómo les fue con la actividad; qué fortalezas y qué dificultades tuvieron. Y se comenta que estas ideas pertenecen a lo que se conoce como la macroestructura textual y que la próxima clase se organizan estas ideas en la superestructura del texto.

Sesión 8:

ENTRE LÍNEAS ¿CÓMO SE ORGANIZAN LOS ARTÍCULOS DE OPINIÓN?

Tiempo de duración: 3 horas

OBJETIVO: Reconocer la estructura de un artículo de opinión

ACTIVIDADES DE APERTURA

La sesión inicia pregunta a los estudiantes por cuáles fueron las ideas más importantes de los artículos El celular no es un juguete y sí puede ser un peligro - Puede ser una puerta para el sexting o la pornografía infantil y Las Redes sociales (Ver anexo A)

Se indica que en esta sesión van a trabajar en equipo la forma en que introduce y concluye un texto y en particular, un artículo de opinión.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

Inicialmente, la profesora pregunta cómo inician y concluyen un cuento. Con sus respuestas dirige la conversación hacia la estructura del texto argumentativo. Luego les explica que para escribir los artículos no existe una forma única pero sí una estructura tripartita que se comparte con otros tipos de textos, guardando las proporciones.

Así, se les indica que lean el artículo que les correspondió y a nota marginal señalen que párrafos son de introducción y cuáles de conclusión y luego verifiquen la introducción reúne los siguientes requisitos:

- Proporciona un marco de referencias (puede ser local, nacional, internacional).
- Presenta el tema, su importancia y su carácter controversial.
- Despierta la curiosidad y el interés del lector.
- Expresa su tesis, o la opinión del autor

Así mismo, que observen cómo se finaliza el artículo y si tienen alguna de las siguientes condiciones:

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

- Se retoma la tesis central y los principales argumentos que la sustentan.
- Se finaliza con una reflexión pertinente a la tesis expuesta... O
- Se finaliza con una sugerencia al lector para enfrentar el problema discutido... O
- Se finaliza con una cita sucinta: una frase célebre.... O
- Se finaliza reiterando la importancia de la tesis....

ACTIVIDAD DE CIERRE

Para cerrar la sesión, a cada grupo se les pide que socializan los hallazgos y con sus respuestas se va llevando a cabo un diálogo para generar apropiación sobre la estructura textual y que representan la introducción y la conclusión como aspectos de la comprensión lectora.

Sesión 9:

ENTRE LÍNEAS ¿CÓMO SE ORGANIZAN LOS ARTÍCULOS DE OPINIÓN?

Tiempo de duración: 3 horas

OBJETIVO: Reconocer la estructura de un artículo de opinión

ACTIVIDADES DE APERTURA:

En esta sesión los estudiantes observan el video Comprensión de un texto argumentativo (Anexo A Videos) donde se explica que es el artículo de opinión y pide a los estudiantes que a partir del video de lo visto compartan que conocimientos han adquirido hasta el momento.

Se indica que en esta sesión van a conformar grupos y a utilizar la actividad realizada anteriormente para identificar la introducción, tesis, argumentos y conclusión del texto argumentativo.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

Inicialmente, se interroga a los estudiantes: ¿de qué manera determinan la tesis de un texto? A partir de las respuestas de los estudiantes añade que la tesis es una idea fundamental en el texto y que para identificarla deben rastrear en el texto aquella afirmación que no depende sintácticamente de otras oraciones, que enuncia la opinión de quien escribe y que articula todos los argumentos.

Después, les invita a compartir ¿cómo identificar un argumento y qué tipos de argumentos conocen? Retomando sus respuestas, explica que los argumentos utilizados se clasifican de acuerdo a sus características.

La profesora entrega a cada grupo la clasificación de A. Weston (ejemplificación, analogía, autoridad, causa y deductivo) con su respectiva explicación y pide a los estudiantes que lean en grupo y compartan sus comprensiones al respecto. Después de compartir la información la profesora aclara las dudas y los estudiantes clasifican los argumentos encontrados en la lectura de los artículos de opinión en la siguiente tabla:

Tipo de argumento	Ejemplo
-------------------	---------

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

También Se entrega “Tatuarse por amor: cuál es el límite entre un gesto romántico y uno tóxico” publicado en el diario Clarín (Ver Anexo A), un artículo que ya han leído con anterioridad para que ellos clasifiquen los argumentos que propone A. Weston.

ACTIVIDAD DE CIERRE

Para cerrar la sesión se socializa entre toda la clase y se resuelven dudas. A partir de lo anterior, los estudiantes responden a las siguientes preguntas:

¿Qué aprendí? ¿Cómo lo aprendí? ¿Para qué me sirve lo aprendido?

Sesión 10: TRAS LAS LÍNEAS EL LECTOR CRÍTICO Tiempo de duración: 3 horas

OBJETIVO: Comprender textos argumentativos a la luz de la información explícita, las inferencias y el análisis crítico sobre el posicionamiento del autor.

ACTIVIDADES DE APERTURA:

La profesora inicia la sesión con la dinámica La Telaraña donde utilizará un ovillo de lana para que los estudiantes expresen su opinión sobre el proceso seguido hasta el momento, valoren la pertinencia de la tipología textual trabajada y compartan sus aprendizajes en relación con los aspectos vistos hasta el momento. Luego enuncia que en esta sesión se va a abordar el lector crítico que compromete en el tema la postura del autor y del lector.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

El salón se divide en 8 subgrupos y cada dos grupos recibe diferentes artículos de opinión:

- “El Reportero no es usted” de Adriana Villegas Botero
- “La locura, la cordura, la escritura” de Héctor Abad Faciolince
- “Tatuarse por amor: cuál es el límite entre un gesto romántico y uno tóxico” del diario argentino Clarín
- Trans... formación de Florence Thomas

La intensa lucha por la opinión pública en los medios (Ver Anexo A).

- En cada grupo deben responder las siguientes preguntas:
 1. ¿Quién es el autor del artículo? Lee su biografía (la profesora anexa la biografía al artículo)
 2. ¿De qué tipo de texto se trata?
 3. ¿Cuál es el tema tratado en el texto?
 4. ¿Qué otras voces son mencionadas en el artículo? Toma nota de forma literal y determina si es una cita directa o si la idea es parafraseada.
 5. ¿Cuál es el contexto al que se refiere cada artículo?
 6. ¿Con qué finalidad escribe cada autor?
 7. ¿Qué opinan los autores sobre el tema?
 8. ¿Hay relación entre la vida del autor y la ideología del artículo?

ACTIVIDAD DE CIERRE:

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

Como cierre se hace mesa redonda para que los grupos compartan cuáles fueron las dificultades y fortalezas en el proceso de lectura y con el desarrollo de las preguntas.

Sesión 11: **TRAS LAS LÍNEAS EL LECTOR CRÍTICO** **Tiempo de duración: 3 horas**

OBJETIVO: Comprender textos argumentativos a la luz de la información explícita, las inferencias y el análisis crítico sobre el posicionamiento del autor.

ACTIVIDADES DE APERTURA:

Para iniciar la sesión los estudiantes hacen un recuento de lo que se hizo en la sesión anterior pidiéndoles que recapitulen las temáticas tratadas en relación con la postura del autor frente a cada artículo. Acto seguido, se pregunta ¿han considerado que su voz también cuenta? es decir, que ellos también pueden proponer una postura frente al tema leído diferente o similar al del autor.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

Los estudiantes hacen una relectura del texto desde la pregunta ¿Cuál es tema? en relación a ¿qué piensan frente a él? Luego responden en grupo las siguientes cuestiones:

1. ¿A qué posible lector se dirige el texto?
2. ¿Cuál es su postura, como lectores, frente al tema tratado?

ACTIVIDAD DE CIERRE:

Para la socialización, pasan al frente los grupos que analizaron el mismo texto y sustentan los unos a los otros las respuestas que dieron a las preguntas. La idea es que puedan discutir sobre los encuentros y desencuentros. La profesora interviene para hacer contra preguntas y llamar la atención sobre asuntos importantes que permitan una comprensión más amplia.

Como tarea los estudiantes deben observar su contexto (familiar, escolar, social, etc.) para identificar en él posibles temáticas para la escritura que se abordaran en sesiones posteriores.

Sesión 12: **ESCRIBAMOS UN ARTÍCULO DE OPINIÓN** **Tiempo de duración: 3 horas**

OBJETIVO: Establecer los parámetros de la situación comunicativa que origina la escritura: destinatario, propósito, temas.

ACTIVIDADES DE APERTURA:

La sesión se ambienta con la lectura del editorial “La Importancia de la opinión en el periodismo regional” (Ver Anexo A) publicado en Panorama Cultural y se solicita a los estudiantes que tomen nota sobre qué elementos son importantes a la hora de escribir un artículo de opinión.

Luego se inicia un conversatorio sobre la situación comunicativa del texto: a quién va dirigido, el propósito del autor y los temas de escritura. La profesora enfatiza en que estos elementos deben clarificarse antes de escribir el artículo.

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

Se invita a los estudiantes a salir del salón para identificar un tema de su interés para escribir su artículo. Se aclara que puede ser una problemática social, escolar, familiar, personal, cultural, etc. Tendrán 15 minutos para identificarla.

La profesora indica que deben establecer la situación comunicativa definiendo el tema, el propósito y el destinatario.

Cada estudiante debe planear la escritura de su artículo, de la siguiente manera:

Parámetros de la situación de comunicación	Mis respuestas
¿Sobre qué voy a escribir?	
¿A quiénes me voy a dirigir?	
¿Cuál es mi propósito?	
¿Desde qué rol voy a escribir?	

Una vez tengan lista la planeación y la socialicen ante todo la clase, la profesora invita a los estudiantes a seguir la guía que se incluye a continuación:

Escriba su opinión sobre el tema o problemática.

--

Para abordar el tema o la problemática seleccionada, escriba una frase corta abarcando todo lo importante o lo que sabe sobre él:

¿Qué sé del tema o problemática?	¿Dónde lo aprendí?

Para abordar el tema o la problemática seleccionada, escriba una frase corta abarcando todo lo importante que desconoce y considera que debería saber de él:

¿Qué desconoce del tema o problemática y lo considero importante?	¿Dónde puedo consultarlo?

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

Clasifique y agrupe las ideas anteriores (lo que sabe) en argumentos a favor y en contra.

A favor (Aceptación) – Ventajas	En contra (Rechazo) - Desventajas

A partir del análisis de estos argumentos, defina su posición (favor o en contra) claramente en una oración. Escriba en una oración declarativa cuál es su postura sobre el tema a escribir (Tesis):

--

ACTIVIDAD DE CIERRE:

Los estudiantes intercambian su planeación de la escritura del artículo y reciben comentarios y sugerencias de los revisores, que serán sus mismos compañeros.

Finalmente, la profesora asesora a todos los estudiantes para concretar algunos aspectos en la planeación.

Como tarea, y con el propósito de documentarse sobre lo que desconocen del tema y consideran importante saber, los estudiantes deben consultar a expertos en el tema, explorar en diferentes fuentes tanto impresas (biblioteca) y en internet. En este último se recomienda consultar solamente en fuentes confiables, establecidas de acuerdo a los criterios pactados con la profesora. También pueden consultar videos sobre el tema, ya sean documentales o noticias, entre otras fuentes periodísticas de origen local, nacional o internacional, de acuerdo al tema a tratar.

De esta consulta deben derivar documentos y resúmenes de información pertinente para la escritura de sus artículos. Además, deben sistematizar las fuentes de las cuales sacaron la

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

información, a partir de los siguientes datos:

- Autor
- Año de publicación
- Título de la publicación
- Temática de la publicación
- Fuente en la que reposa la publicación
- Biografía del autor

Sesión 13:

ESCRIBAMOS UN ARTÍCULO DE OPINIÓN

Tiempo de duración: 3 horas

OBJETIVO: Establecer los parámetros de la situación comunicativa que origina la escritura: destinatario, propósito, temas.

ACTIVIDAD DE APERTURA:

Los estudiantes comparten su proceso de indagación, análisis y selección de la información que consideran necesario incluir en sus artículos de opinión. También comparten la sistematización de las fuentes consultadas.

ACTIVIDAD DE DESARROLLO:

Establecer el plan de escritura global:

Retomar la tesis, revisar y concretarla.

--

Argumentos a favor de la tesis y datos/evidencias para apoyarlos

Argumentos a favor de su tesis	Datos/evidencias de apoyo

Argumentos en contra de su tesis e ideas para debilitarlos

Argumentos en contra de su tesis	Ideas para debilitarlos

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

A partir del esquema anterior, definir la relación entre las ideas (adición, disyunción, contraste) y los recursos persuasivos (ejemplo, definición, datos, pregunta, narración, cita, etc.).

IDEA - Argumento 1

_____ (tipo de recurso persuasivo)

o Cómo se relaciona con el argumento que sigue

IDEA - Argumento 2

_____ (tipo de recurso persuasivo)

o Cómo se relaciona con el argumento que sigue

IDEA - Argumento 3

_____ (tipo de recurso persuasivo)

o Cómo se relaciona con el argumento que sigue

IDEA - Argumento 4

_____ (tipo de recurso persuasivo)

o Cómo se relaciona con el argumento que sigue

IDEA - Argumento 5

_____ (tipo de recurso persuasivo)

Socialización y retroalimentación de la profesora y los compañeros. El estudiante los registra para tenerlo en cuenta en el proceso de textualización.

Como tarea cada estudiante debe, a partir del esquema de relaciones entre las ideas/argumentos, elaborar la primera versión del desarrollo del artículo de opinión por párrafos. Se recomienda considerar los siguientes momentos:

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

2. Redacción de una introducción corta, en la cual:

- Proporcione un marco de referencias (puede ser local, nacional, internacional).
- Presente el tema, su importancia y su carácter controversial.
- Despierte la curiosidad y el interés del lector.
- Exprese su tesis

3. Redacción de una corta conclusión en la cual:

- Se retoma la tesis central y los principales argumentos que la sustentan. Y...
Escoger:
- Se finaliza con una reflexión pertinente a la tesis expuesta... O
- Se finaliza con una sugerencia al lector para enfrentar el problema discutido... O
- Se finaliza con una cita sucinta: una frase célebre.... O
- Se finaliza reiterando la importancia de la tesis....

4. Cierre el texto como unidad de comunicación.

ACTIVIDAD DE CIERRE:

Para cerrar, los estudiantes retoman su escrito para realizar una revisión de:

- La estructura, desarrollo de ideas a través de párrafos, coherencia de introducción, desarrollo y conclusión.
- La puntuación básica y ortografía en general.
- El vocabulario (corrección de redundancias).
- Los marcadores textuales.

Al finalizar la sesión cada estudiante comparte qué fortalezas y dificultades tuvo en la escritura del artículo.

Como tarea cada estudiante debe, a partir de las revisiones y observaciones, elaborar la segunda versión de su artículo de opinión.

Sesión 14:

REVISAR Y REESCRIBIR EL ARTÍCULO DE OPINIÓN

¡MI COMPAÑERO LEE MI ESCRITO!

Tiempo de duración 2 horas

OBJETIVO: Reescribir el artículo de opinión de manera que integre las observaciones derivadas de la rejilla de coevaluación de la escritura argumentativa.

ACTIVIDAD DE APERTURA:

La sesión inicia con las percepciones y comentarios de los estudiantes sobre el ejercicio de revisión y reescritura.

Luego los estudiantes observan el video “Corrección de textos” <https://youtu.be/hdZbXeTsgBo>

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

Los estudiantes comparten de manera voluntaria algunas preguntas, aclaraciones, inconsistencias del contenido del video (si las hubiera), reflexiones, valoraciones, etc.

ACTIVIDAD DE DESARROLLO:

En este punto, la profesora les recuerda considerar que sus artículos pueden ser publicados en el periódico El Samán de la Institución Educativa.

La profesora orienta el proceso de evaluación y coevaluación de los artículos de opinión de la siguiente manera:

- Comenta que incluso el mejor autor necesita una mirada externa y se les explica que en primera instancia cada uno leerá y analizará su artículo a partir de una rejilla elaborada para tal fin. Luego esta revisión deberá realizarla un compañero, empleando una rejilla similar.
- A cada estudiante se le entrega la rejilla para que analice las preguntas orientadoras a su propio artículo; es decir, analizar el artículo a partir de las consideraciones que se plantean en dichas preguntas.

Guía para la autoevaluación y coevaluación de los artículos de opinión.

Preguntas orientadoras	Observación
¿Mi texto incluye un título? ¿De qué manera se relaciona con el contenido del artículo?	
¿En mi texto expreso mi posición sobre el tema en una oración declarativa?	
¿Mi posición se relaciona con el título?	
¿Mi posición se relaciona con los argumentos?	
¿Qué tipo de argumentos utilizó para sostener mi posición sobre el tema?	
¿El registro de lenguaje que empleo en mi texto es adecuado a los destinatarios?	
¿Hago uso lógico de los conectores en la articulación de las ideas y párrafos?	

- A partir de este análisis, se invita a los estudiantes a identificar aquellos aspectos que se pueden mejorar (puede pedir ayuda a un compañero o la profesora) y proponer cómo lograrlo.
- Identificados aspectos que se pueden mejorar y cómo lograrlo, los estudiantes

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

retoman sus textos para atender las sugerencias y realizar los ajustes pertinentes.

- Realizados los ajustes al texto, con el acompañamiento continuo de la docente, los estudiantes hacen entrega de la versión ajustada para ser revisada por la profesora, quien lo leerá fuera de clase para aportar sus comentarios, observación y posibilidades.

ACTIVIDAD DE CIERRE:

La profesora invita a los estudiantes a compartir con sus compañeros cómo ha sido el proceso de producción textual y en qué aspectos han mejorado su escritura y el texto a partir de la valoración del otro. Acto seguido recibe los escritos para hacer revisión fuera del aula de clase y traerlos en la siguiente sesión.

Sesión 15:
REVISAR Y REESCRIBIR EL ARTÍCULO DE OPINIÓN
¡LA PROFESORA LO HACE!
Tiempo de duración 2 horas

OBJETIVO: Realizar ajustes a los artículos de opinión a partir de procesos de revisión y reescritura

ACTIVIDAD DE APERTURA:

La sesión inicia preguntando a los estudiantes cómo se sintieron con el ejercicio de corrección entre pares. Les pide que hagan los últimos ajustes a su texto.

ACTIVIDAD DE DESARROLLO:

Luego les pide que se organicen en sus grupos y que lean en voz alta su artículo.

La profesora hace y entrega las observaciones de cada artículo de opinión leído, a partir de la guía para la heteroevaluación.

Guía para la heteroevaluación de los artículos de opinión.

Preguntas orientadoras	Observación
¿Mi texto incluye un título? ¿De qué manera se relaciona con el contenido del artículo?	
¿En mi texto expreso mi posición sobre el tema en una oración declarativa?	
¿Mi posición se relaciona con el título?	
¿Mi posición se relaciona con los argumentos?	

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

¿Qué tipo de argumentos utilizó para sostener mi posición sobre el tema?	
¿El registro de lenguaje que empleo en mi texto es adecuado a los destinatarios?	
¿Hago uso lógico de los conectores en la articulación de las ideas y párrafos?	

La profesora entrega la guía diligenciada para cada artículo de opinión. Con las observaciones que contiene dicha guía, los estudiantes se dedican a corregir su artículo de opinión.

ACTIVIDAD DE CIERRE: El aula de clase se organiza en mesa redonda. Desde esta organización los estudiantes leen sus escritos finales a todos los compañeros. Al finalizar, se escuchan los comentarios que surgen de las lecturas para ajustar de nuevo la escritura.

FASE DE EVALUACIÓN

Sesión 16: LANZAMIENTO DE LA COLUMNA DE OPINIÓN EN EL PERIÓDICO EL SAMÁN

Tiempo de duración 2 horas

OBJETIVO: Compartir los artículos de opinión y su escritura con algunos miembros del periódico escolar “El Samán”.

ACTIVIDAD DE APERTURA: En esta sesión se recibe un representante del periódico El Samán para que comparta con los estudiantes el proceso de edición y corrección de textos. (Con antelación se habla con el equipo Samán para confirmar la disponibilidad de profesores que apoyen esta sesión).

ACTIVIDAD DE DESARROLLO: Los estudiantes comparten en voz alta sus artículos y luego entre todos se escogen cuáles artículos van a ser publicados en el periódico escolar o si se van a enviar todos para ser publicados en el año 2023.

ACTIVIDAD DE CIERRE: Se agradece a los invitados por su participación y a los estudiantes por la escritura de sus artículos. Acto seguido se hace entrega formal de los artículos al invitado de El Samán.

Sesión 17:

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES Y DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Tiempo de duración 3 horas

OBJETIVO: Evaluar los aprendizajes y el desarrollo de la secuencia didáctica.

DETRÁS DE LAS LÍNEAS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

ACTIVIDADES DE APERTURA:

La profesora explica a los estudiantes la importancia de la evaluación como un medio para valorar lo aprendido y una oportunidad para mejorar procesos.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

Luego, los estudiantes se organizan en grupos de 5 y cada uno envía al frente a un representante. El representante se sentará frente a sus compañeros y de espaldas al televisor.

La profesora muestra en el televisor un concepto estudiado en la secuencia y el estudiante debe adivinar qué palabra es y los compañeros darle pistas para que pueda adivinar la palabra, y así se otorgan un punto al grupo cuyo mayor número de aciertos tenga.

Por último, los estudiantes se organizan y se les entrega un ovillo de lana. Este se pasa al azar y se pregunta ¿por qué es importante la lectura, la argumentación y la escritura en la vida social y escolar?

APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO FINAL

Posteriormente, manifiesta a los estudiantes que en esta sesión van a valorar el proceso con un cuestionario de preguntas abiertas.

La profesora explica a los estudiantes la importancia de la evaluación como un medio para valorar lo aprendido y una oportunidad para mejorar procesos. Luego les entrega la prueba de comprensión lectora de preguntas abiertas.

ACTIVIDAD DE CIERRE:

La profesora invita a los estudiantes a organizarse en mesa redonda para compartir sus percepciones sobre el proceso: aspectos destacados, a mejorar y siguientes rutas de trabajo. Después, a cada estudiante invita a responder individualmente las siguientes preguntas:

1. ¿Qué aprendizajes obtuvo en la secuencia?
2. ¿Qué se puede mejorar para una próxima oportunidad?

La docente les agradece por su compromiso y por la consecución de los objetivos de la secuencia.