

IMPLEMENTACIÓN DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE DISCURSIVO
INTERACTIVO, PARA EL MEJORAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS
ARGUMENTATIVOS, EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA DE
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LEOCADIO SALAZAR Y LA FUNDACIÓN LICEO
INGLÉS

Daniel Mauricio Guerra Narváez

Luz Adriana Pinzón Taborda

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

Pereira

2014

IMPLEMENTACIÓN DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE DISCURSIVO
INTERACTIVO, PARA EL MEJORAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS
ARGUMENTATIVOS, EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA DE
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LEOCADIO SALAZAR Y LA FUNDACIÓN LICEO
INGLÉS

Daniel Mauricio Guerra Narvález

Luz Adriana Pinzón Taborda

Directora

Mg. Luz Stella Henao García

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

Pereira

2014

Nota de aceptación

Firma de la directora de tesis

Firma del jurado

Firma del jurado

Dedicatoria

A Libia:

Mi fuente de vida y fuerza vital. Aún me sigues demostrando con tu ejemplo que no hay obstáculo cuando la disciplina y la constancia están presentes. Mis logros tienen tu sello personal.

Daniel.

A mi madre y mis hermanos, para quienes mis sueños son los suyos, y con su infinito amor, me ayudaron a luchar hombro a hombro para conseguir las metas propuestas.

A mis hijos, que son el motor y la felicidad de mi existencia. Su inagotable paciencia y su ingenuo y desinteresado amor han llenado mi vida de bendiciones.

Luz Adriana.

Agradecimientos

A la Mg. Luz Stella Henao García, quien con sus valiosas orientaciones y su dedicación, permitió llevar a feliz término la presente investigación.

A la Dra. Martha Cecilia Arbeláez, quien hizo aportes importantes a nuestra formación orientando aspectos metodológicos de este proceso.

A la comunidad educativa de la institución educativa Leocadio Salazar y la Fundación Liceo Inglés, por otorgarnos la posibilidad de realizar el trabajo de intervención en los estudiantes, especialmente al Rector Epifanio Díaz Bernal y los estudiantes de grado octavo de la Fundación Liceo Inglés.

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

Por último, a nuestros familiares, quienes estuvieron siempre ahí para acompañarnos en este proceso.

Tabla de contenido

	Pág.
Introducción	14
1. Planteamiento del problema	26
2. Objetivos	40
2.1 General	40
2.2 Específicos	40
Capítulo I. Marco metodológico	41
I.1. Tipo de investigación	41
I.1.1 Diseño de la investigación.	41
I.2 Hipótesis	42
I.2.1 Hipótesis de trabajo.....	42
I.2.2 Hipótesis nula.....	42
I.3 Variables.....	43
I.3.1 Variable independiente: secuencia didáctica.....	43
I.3.2 Variable dependiente: comprensión lectora de textos argumentativos.	49
I.4 Población.....	53
I.5 Muestra	53
I.6 Procedimiento	57
Capítulo II. Análisis de los resultados obtenidos	58
II.1 Perspectiva discursiva interactiva de la comprensión – Dinámica enunciativa	60
II.2 Género discursivo (nivel global)	69
II.3 Situación de enunciación (Nivel global)	84
II.4 Superestructura textual (Nivel global).....	102
II.5 Discurso referido (Nivel lineal).....	115
II.6 Análisis general e interpretación final de los resultados obtenidos	128
3. Conclusiones	132
4. Recomendaciones.....	136
Referencias bibliográficas	139

Índice de cuadros

	Pág.
Cuadro 1. Variable independiente: secuencia didáctica.....	43
Cuadro 2. Operacionalización de la variable independiente.....	46
Cuadro 3. Variable dependiente: comprensión lectora.....	49
Cuadro 4. Operacionalización de la variable dependiente.....	51
Cuadro 5. Fases del proyecto.....	57
Cuadro 6. Estructura de la presentación de los resultados.....	58
Cuadro 7. Rejilla G.D.1(N. G.).....	81
Cuadro 8. Rejilla G.D.1 (S.E.T.).....	108

Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1. Puntajes según respuestas esperadas.....	55
Tabla 2. Análisis general de la intervención.....	60
Tabla 3. Género discursivo Grupo 1.....	71
Tabla 4. Género discursivo Grupo 2.....	72
Tabla 5. Género discursivo general (Ambos grupos).....	82
Tabla 6. Situación de enunciación Grupo 1.....	87
Tabla 7. Situación de enunciación Grupo 2.....	88
Tabla 8. Situación de enunciación general (Ambos grupos).....	99
Tabla 9. Organización superestructural Grupo 1.....	104
Tabla 10. Organización superestructural Grupo 2.....	106
Tabla 11. Organización superestructural general (Ambos grupos).....	113
Tabla 12. Discurso referido Grupo 1.....	117
Tabla 13. Discurso referido Grupo 2.....	118
Tabla 14. Discurso referido general (Ambos grupos).....	125

Tabla 15. Análisis general de la comprensión lectora	128
--	-----

Índice de gráficas

	Pág.
Gráfica 1. Género discursivo Grupo 1.....	71
Gráfica 2. Género discursivo Grupo 2.....	73
Gráfica 3. Género discursivo general (Ambos grupos).....	82
Gráfica 4. Situación de enunciación Grupo 1.....	87
Gráfica 5. Situación de enunciación Grupo 2.....	89
Gráfica 6. Situación de enunciación general (Ambos grupos).....	100
Gráfica 7. Organización superestructural Grupo 1	105
Gráfica 8. Organización superestructural Grupo 2.....	106
Gráfica 9. Organización superestructural general (Ambos grupos)	113
Gráfica 10. Discurso referido Grupo 1	118
Gráfica 11. Discurso referido Grupo 2.....	119
Gráfica 12. Discurso referido general (Ambos grupos)	126
Gráfica 13. Análisis general de la comprensión lectora	129

Índice de Figura

	Pág.
Figura 1. Género discursivo y situación de enunciación de Martínez (2002).....	86

Lista de anexos

	Pág.
Anexo A. Secuencia didáctica.....	147
Anexo B. Prueba pretest.....	159
Anexo C. Resultados esperados de la prueba pretest	164
Anexo D. Rejilla que explica la elaboración del instrumento pretest	165
Anexo E. Prueba postest.....	169
Anexo F. Resultados esperados de la prueba postest	174
Anexo G. Rejilla que explica la elaboración del instrumento postest	175
Anexo H. Material utilizado en la secuencia didáctica	179
Anexo H.1 Artículo de opinión, texto argumentativo.....	175
Anexo H.2 Listado de argumentos tomados de diversos textos.....	176
Anexo H.3 Enunciados iniciales de argumentos para ser completados.....	178
Anexo H.4 Texto argumentativo para el análisis de diversos elementos.....	179
Anexo H.5 Rejilla G.D.1.....	181
Anexo H.6 Fábula. Texto para contraste de información.....	181
Anexo H.7 Texto argumentativo. Análisis de marcas textuales.....	182
Anexo H.8 Cuadro de tipologías textuales para contrastar información.....	183
Anexo H.9 Receta, texto instructivo.....	184
Anexo H.10 Listado de conectores. Abordaje y análisis de marcas textuales.....	185
Anexo H.11 Editorial, texto argumentativo.....	187
Anexo H.12 Introducciones para ser analizadas con base en la función de sus elementos.....	189
Anexo H.13 Conclusiones para ser analizadas con base en la función de sus elementos.....	190
Anexo H.14 Texto periodístico para el análisis de discursos referidos directo e indirecto.....	190
Anexo H.15 Textos de contraste entre estrategias narrativas y expositivas.....	191
Anexo H.16 Textos argumentativos para el análisis final de todos los elementos abordados.....	192
Anexo H.17 Texto argumentativo para contrastación.....	196
Anexo H.18 Videos utilizados en la Secuencia didáctica.....	196
Anexo I. Evidencias de la implementación de la S.D.	202

Anexo I.1 Textos escritos por los estudiantes (Muestra).....	198
Anexo I.2 Carteleras (Muestra).....	201
Anexo I.3 Fotos trabajo en equipo (Muestra).....	203

Resumen

El propósito de este trabajo es presentar los resultados obtenidos en la investigación desarrollada la cual tuvo como objetivo general, determinar la incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursivo interactiva, en la comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes de la Institución Educativa Leocadio Salazar del Municipio de Ulloa y la Fundación Liceo Inglés de la ciudad de Pereira.

Para llevar a cabo la investigación, se optó por un diseño cuasi-experimental conformado por dos grupos pertenecientes a centros educativos de diferentes sectores, oficial y privado. El grupo intervenido tuvo una población de 59 sujetos divididos en grupos de 22 y 37 estudiantes respectivamente. A estos grupos se les aplicó un test para valorar la comprensión lectora de textos argumentativos a nivel global (género discursivo, situación de enunciación, forma de organización superestructural) y a nivel lineal (discurso referido). Luego se implementó la secuencia didáctica, teniendo en cuenta para su construcción los postulados de María Cristina Martínez y Ana Camps, entre otros, y posteriormente se procedió a realizar la evaluación de la comprensión mediante la aplicación del postest.

Para la contrastación de los resultados obtenidos se realizó comparación estadística entre el pretest y el postest, aplicando la estadística inferencial, haciendo uso de la distribución T-Student relacionada, la cual permitió validar la hipótesis de trabajo, al hallarse mejoras significativas en la comprensión lectora de textos argumentativos de la población estudiada.

Palabras claves: secuencia didáctica, texto argumentativo, nivel global y lineal de la comprensión lectora, trabajo colaborativo metacognición.

Abstract

The purpose of this written work is to present the results that were obtained in the research that had as general objective to determine the impact of a teaching sequence, from an interactive speech perspective, in the reading understanding of argumentative texts from students of the institution Leocadio Salazar from the town of Ulloa and the Liceo Inglés from the city of Pereira.

To carry on this investigation, a semi-experimental design was chosen, conformed by two groups from two different schools which belong to different social levels, public and private. The intervened group had a population of 59 subjects divided in groups of 22 and 37 correspondently. These two groups were applied with a test to observe their reading comprehension of argumentative texts at a global scale (discursive genre, enunciation situation, superstructure organization and linear level (referred speech)). Then the teaching sequence was implemented, taking into account the María Cristina Martínez and Ana Camps among other theories to build it and create it, and then the evaluation of the reading comprehension was made with the applying of the posttest.

To contrast the obtained results, these were compared with statistics between pretest and posttest, applying inferential statistics, using the T-student distribution related, and it allowed to validate the working hypothesis, when meaningful improvements were found in the reading comprehension of argumentative texts of the studied population.

Key words: teaching sequence, argumentative text, global level and linear of the reading comprehension, collaborative work, metacognition.

Introducción

Hablar de lectura en estos tiempos, es hablar de comprender e interpretar el mundo. No se concibe al ser humano actual sin la capacidad para enfrentarse a la sociedad. Leer para aprender, para entretenerse, para investigar, para descansar, para escribir, para decidirse, en fin, para sobrevivir, son las situaciones que enfrenta cada individuo en su cotidianidad.

Es así como la lectura se ha ido convirtiendo cada vez más en un asunto indispensable para las personas. Sin ella se torna muy difícil acceder a la cultura escrita, donde reposan los saberes colectivos, es decir, todo aquello que tiene que ver con la historia humana. De ahí que se considere fundamental el papel de la lectura en el aprendizaje, puesto que media la formación de las personas, al ser el principal instrumento para acceder al conocimiento en todas las disciplinas.

Por otra parte, si se considera que leer es comprender, se hace necesario asumir que esta capacidad debe ser desarrollada de manera consciente y paulatina, en la escuela, en el hogar o en la universidad. Pero esta responsabilidad se ha delegado únicamente a la escuela en sus primeros años, siendo evidentes las serias dificultades que se presentan en lo que se refiere a la comprensión de lectura en los estudiantes de todos los niveles escolares, lo que se ha visto reflejado en los resultados de pruebas tanto nacionales (SABER), como internacionales (PISA), en las cuales los estudiantes se han ubicado en niveles muy bajos, lo que se constituye en una preocupación importante para la educación actual.

Lo anterior puede estar relacionado con las prácticas tradicionales en la enseñanza de la lectura y la escritura, dado que la escuela se ha dedicado durante los primeros años a enseñar a

los estudiantes una serie de códigos de forma fragmentada, asumiendo que el sujeto llega al sistema escolar como *tabula rasa*, es decir sin conocimientos ni experiencias sobre el lenguaje escrito. Sin embargo, concebir el lenguaje de esta manera, es desconocer toda la experiencia del niño con los textos escritos, previa a la escolarización. Además los contenidos que se pretenden enseñar se trabajan de forma aislada, sin ninguna relación entre ellos y mucho menos con la realidad. De este modo, en el afán de mejorar las habilidades comunicativas de hablar, escuchar, leer y escribir, se programan actividades que el estudiante realiza para cumplir con una tarea, pero que no tienen un objetivo claro y con sentido para él.

Aunque durante las últimas décadas se ha responsabilizado a la escuela de este fracaso, las políticas educativas actuales sugieren que la responsabilidad debería ser asumida por todos, pues como dice Camps (2005, párr. 8) “El desarrollo de las capacidades de comprensión lectora de los niños y jóvenes implica al conjunto de la sociedad, a la escuela, a la universidad, a las administraciones educativas, y las posibles soluciones nos responsabilizan a todos”. De igual manera en Colombia se ha hecho evidente la preocupación por este asunto, tal como lo expresó Viviana Andrea Victorino Ramírez, coordinadora de comunicaciones del Plan Nacional de Lectura para el año 2013, expresa que: “este plan no es solo una responsabilidad de profesores, también es una responsabilidad de toda la sociedad” (MEN, 2012, párr. 3).

Cada vez más, los trabajos que se realizan en aras del mejoramiento de la comprensión lectora en los estudiantes, apuntan a un modelo que va mucho más allá de la simple decodificación de los signos gráficos. Se trata pues del reconocimiento de los aspectos comunicativos y enunciativos presentes en los textos. Esto se traduce en la necesidad de hacer explícitas las situaciones de enunciación que ponen de relieve la intersubjetividad discursiva, es

decir, la posibilidad de construir significado a partir de los enunciados del texto, siendo conscientes además, de las intenciones del autor, sus tonalidades, su postura frente al interlocutor al cual se dirige, entre otros elementos fundamentales propios del proceso.

Pese a los postulados de múltiples autores (Colomer & Camps 1991; Cassany, 2006; Lerner, 2001; Martínez, 1991, 2006; Pérez & Rincón, 2009; Solé, 1999; entre otros), que durante los últimos años vienen publicando sus investigaciones en torno a esta cuestión, persisten en las prácticas de muchos docentes de lengua, actividades que no tienen como objetivo realmente enseñar a leer, sino evaluar dicho proceso. Además se continúa asumiendo que los estudiantes “no saben leer”, es decir que son ellos los que tienen dificultades para comprender, sin tener en cuenta que no se les dan las herramientas necesarias para que avancen en su formación como lectores competentes, en un mundo que cada vez les exige mejores desempeños. De ahí que subsiste la idea que procesos mecánicos como la decodificación y la velocidad lectora, sean realmente la finalidad a alcanzar.

Por todo esto, en la presente investigación se asume la comprensión de lectura como el proceso de negociación de significado o sentido, entre el lector a partir de sus saberes previos y la dinámica propuesta por el autor en la estructura del texto, teniendo en cuenta además que la comprensión debe ser analizada en sus dos estructuras, una de nivel global y una de nivel lineal (Martínez, 2004).

Teniendo en cuenta la perspectiva que se acaba de presentar, la intención del presente trabajo de investigación, es precisamente determinar la incidencia de una secuencia didáctica a través de la cual se favorece la explicitación de dimensiones como el género discursivo, la situación de

enunciación, la F.O.S. y el discurso referido, presentes la mayoría de ellas en todos los textos, pues de acuerdo con lo planteado por Martínez (2004), el reconocimiento de estos aspectos le permitirá al lector mayores posibilidades de negociar el sentido o significado del texto que aborda; por el contrario, al no hacerlo, el lector no logrará reconocer las diversas voces presentes en el texto, la postura del autor, y sin duda, mucho menos sus intenciones comunicativas, siendo allí donde radican las mayores dificultades en cuanto a la comprensión lectora se refiere.

La problemática planteada es una situación generalizada que está presente no sólo en el sector oficial, sino además en el privado (aunque en menor grado), lo cual se evidencia en los resultados de las pruebas saber. En los colegios públicos, donde un considerable número de los estudiantes pertenecen a estratos socioeconómicos bajos, frecuentemente las posibilidades de acceso a la cultura escrita son restringidas, ya que no cuentan con los recursos necesarios para lograrlo, además en sus hogares no se valora la lectura y la escritura como instrumentos para el aprendizaje y el desarrollo personal y social. Por el contrario en los colegios privados, se cuenta con una gran cantidad de recursos que sin duda alguna, les permite a sus estudiantes estar expuestos mucho más a la cultura escrita, sin embargo también se presentan, aunque en menor grado, dificultades con respecto a la comprensión de lectura, pues no todos los alumnos alcanzan los niveles esperados.

Es así como en la Institución Educativa Leocadio Salazar del municipio de Ulloa, el presente trabajo resultó novedoso, ya que si bien es cierto dentro de la distribución académica se ha asignado una hora de lectura semanal, no existe una propuesta que transversalice el proceso de enseñanza de la comprensión de lectura en todas las asignaturas. De igual forma, en la Fundación Liceo Inglés de la ciudad de Pereira, a pesar de que se viene trabajando desde hace varios años en

proyectos de lectura, estas prácticas no han sido suficientes para mejorar satisfactoriamente la comprensión de los estudiantes.

Lo anterior permite justificar, en parte, la importancia de este trabajo, ya que mediante las actividades desarrolladas a través de la secuencia didáctica, se busca llevar a los estudiantes a hacerse cada vez más conscientes del proceso de comprensión de lectura, enseñándoles a hacer explícitos elementos fundamentales que intervienen en él, como son sus conocimientos previos, los aspectos comunicativos del texto, la negociación de sentido a través del reconocimiento de la situación de enunciación, entre otras dimensiones de la comprensión lectora.

Este trabajo también es relevante porque la formación de lectores y escritores competentes tiene que ver con la posibilidad de reducir las brechas educativas que en nuestro país son tan evidentes. Y es en este contexto donde la argumentación juega un papel muy importante, de tal forma que si se asume ésta como un modo de defender las ideas, y llegar a acuerdos y negociaciones, es a través de la enseñanza de esta competencia que se podrá iniciar el camino hacia la construcción de un mundo más justo, donde el individuo, tenga la capacidad de escuchar y ser escuchado, donde pueda exponer sus necesidades con la convicción de que el otro las entenderá, así no las comparta. En este sentido, Camps & Dolz (1995, p.7) plantean que

Saber argumentar constituye, para todos los actores de una democracia, el medio fundamental para defender sus ideas, para examinar de manera crítica las ideas de los otros, para rebatir los argumentos de mala fe y para resolver muchos conflictos de intereses. Puede ser aun más importante: constituye el medio para canalizar a través de la palabra las diferencias con la familia y la sociedad.

De esta necesidad social de resolver las situaciones que causan conflicto, nace la idea de abordar la argumentación como eje central de esta investigación, pues aprender a comprender textos argumentativos, permite al individuo no solo entender la posición e intención de su interlocutor, sino también la suya. De esta manera se pretende aportar a la construcción de una sociedad más crítica que busque permanentemente la solución a todos sus problemas a través de la negociación y no de la violencia, problemática central en este país.

Ahora bien, es preciso decir que la secuencia didáctica como estrategia de enseñanza-aprendizaje que se implementó tiene un gran valor, ya que partió de los intereses propios de los estudiantes, y la selección de los textos se hizo teniendo en cuenta el contexto sociocultural en el cual están inmersos, partiendo de situaciones comunicativas reales y significativas para ellos. Asimismo, las actividades se propusieron de manera que se alcanzara un aprendizaje dialógico, en las que predominó la interactividad, con el fin de lograr que los estudiantes establecieran las inferencias necesarias en cada una de las dimensiones trabajadas y se cumpliera de esta manera la intención particular de cada una de ellas, mejorando así la comprensión de lectura de textos argumentativos.

Dicha secuencia, tuvo como uno de los referentes los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana (MEN, 1998), que en general propenden por el mejoramiento en cuanto a la comprensión y producción de textos se refiere, ya que este documento constituye una guía fundamental en la enseñanza de la lengua en Colombia y por ende resultó un punto de partida que transversalizó el proceso de intervención.

Adicionalmente implementar esta propuesta en dos instituciones educativas con diferentes características es una tarea meritoria, teniendo en cuenta que se logró demostrar el impacto que puede generar una secuencia didáctica planificada y pensada en el uso de las prácticas socio-culturales, donde los problemas planteados, las actividades y los textos utilizados, se sitúan dentro de un contexto relevante para los estudiantes.

Los resultados obtenidos en el presente trabajo de investigación acerca de la comprensión de textos argumentativos tuvieron como punto de partida el siguiente cuestionamiento: ¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque discursivo-interactivo, en la comprensión de textos argumentativos, en los estudiantes de grado octavo de E.B.S. de la Institución Educativa Leocadio Salazar del municipio de Ulloa y la Fundación Liceo Inglés de la ciudad de Pereira?

Por tal razón, el objetivo de este trabajo fue demostrar que una secuencia didáctica orientada desde un enfoque discursivo-interactivo, constituye una estrategia de enseñanza-aprendizaje apropiada para que los estudiantes logren alcanzar los niveles esperados en cuanto a comprensión de textos argumentativos se refiere. De ahí que se parta del supuesto que el reconocimiento del género discursivo, la situación de enunciación, la Forma de Organización Superestructural (F.O.S.), así como los discursos referidos presentes en este tipo de texto, permiten al lector construir un significado acerca del mismo de una manera más adecuada.

Para el desarrollo de esta investigación el principal referente fue la teoría de Martínez (2004), quien propone un modelo discursivo-interactivo de la comprensión lectora y la producción escrita. Asimismo, se tomó como referente los postulados de Camps (1995) en lo que respecta a

la “secuencia didáctica”, que pone en el centro del proceso no sólo la mediación del maestro, sino además la interacción entre los sujetos participantes en el ciclo de enseñanza-aprendizaje.

El tipo de investigación es cuantitativa de corte cuasi-experimental; en este sentido es importante aclarar que la muestra estuvo conformada por dos grupos: uno compuesto por 22 estudiantes de la institución educativa Leocadio Salazar del municipio de Ulloa y otro integrado por 37 estudiantes del Liceo inglés de la ciudad de Pereira, implementándose con ambos grupos la secuencia didáctica, por lo que no pueden asumirse como grupo control y grupo experimental, porque lo que se pretendía era establecer la influencia de la secuencia didáctica en dos grupos de estudiantes pertenecientes a instituciones educativas con diferencias relevantes en varios aspectos.

El desarrollo de la investigación se dio en cuatro fases: pretest, implementación de la secuencia didáctica (SD), postest y contrastación de los resultados obtenidos. La construcción del instrumento estuvo a cargo de los investigadores y consiste en un texto argumentativo y un cuestionario de veinte preguntas de selección múltiple, el cual fue validado a través de prueba de expertos y prueba piloto.

Luego de aplicar el pre-test, se procedió a construir e implementar la SD para lo cual se tuvieron en cuenta las necesidades e intereses identificados en los estudiantes, siendo programada para 15 sesiones, dentro de las cuales se trabajaron las dimensiones de la comprensión lectora seleccionadas para esta investigación: género discursivo, situación de comunicación, situación de enunciación, discurso referido y forma de organización superestructural; aspectos teóricos propuestos en la teoría de Martínez, Alvarez, Hernández, Zapata, & Castillo (2004), de la

universidad del Valle. La secuencia didáctica fue organizada e implementada en tres etapas, a partir de los postulados de Camps (1995): presentación, desarrollo - práctica y evaluación.

Después de realizada la S.D. se procedió a realizar el post test, utilizando un cuestionario de veinte preguntas sobre la lectura de un texto argumentativo, diferente al utilizado en el pretest. Posteriormente se realizó la contrastación de los resultados obtenidos entre el pretest y el post test y los resultados obtenidos en las dos instituciones educativas intervenidas.

Para la presentación de esta propuesta investigativa, se organizó la información en dos grandes capítulos los cuales se describen a continuación:

- El primero es el marco metodológico en el que se presenta el tipo de investigación, el diseño de la misma, las hipótesis, las variables, el instrumento utilizado para la recolección de la información y el procedimiento.
- En el segundo, se da cuenta de los resultados obtenidos con su respectivo análisis y contrastación, no sólo entre la evaluación inicial y final, sino además entre ambas instituciones educativas, teniendo en cuenta sobre todo la teoría que sustenta tales transformaciones. Por tal motivo en este capítulo se presenta, al inicio de cada dimensión, el marco teórico que se retoma a lo largo del análisis y contrastación de la información.

Asimismo se exponen las conclusiones obtenidas de la presente investigación, donde se valida la secuencia didáctica como estrategia de enseñanza aprendizaje, demostrando que es posible incidir significativamente en la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes, a

través de propuestas que como esta, tienen en cuenta la interactividad y la discursividad del lenguaje como práctica social, explicitando las dimensiones de género discursivo, situación de enunciación, F.O.S. y discurso referido.

1. Planteamiento del problema

La cultura escrita hace parte del contexto donde el alumno está inmerso y desarrolla sus experiencias, sus saberes, sus valores y sus sentimientos. Por tanto, la lectura y la escritura no son únicamente de uso escolar, tienen también una función social y cultural, considerado no sólo desde el desarrollo individual de las competencias para leer y para escribir, sino desde la condición de todos aquellos que las utilizan, participando en eventos y relaciones sociales organizados en mayor o menor grado a partir de esas prácticas (Percival, 2003)

Esto conlleva a poner el énfasis en los propósitos de la lectura y la escritura en distintas situaciones, es decir, en las razones que motivan a la gente a leer y escribir, en las maneras de leer, en las relaciones que lectores y escritores sostienen entre sí respecto a los textos. Afirmar que el objeto de enseñanza se construye tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura supone, entonces, enseñar a los estudiantes a leer teniendo en cuenta la situación de comunicación que se genera alrededor de la práctica de lectura. Como lo afirman Antúnez & Araguren (2006, p.6)

(...) de aquí la importancia de considerar que en el proceso de lectura y escritura, acercarse a un texto tiene que significar para los estudiantes, leer el mundo de nuevo, al derecho y al revés, descubrir lo aparente y lo esencial de los fenómenos con miras a elaborar una nueva visión de la realidad; es decir, encontrarse con otras significaciones que junto a las que posee conforman una esencia única y trascendente.

Pero esto realmente no es lo que sucede en la educación actual, pues aún se considera que se enseña a leer y escribir solamente en los primeros años de escolaridad, y en los años siguientes, la responsabilidad de los docentes está en trabajar otros aspectos sin profundizar en estos procesos, por lo tanto se asume como un proceso terminado al culminar este primer ciclo, pasando la lectura a ser en los años posteriores más un método de evaluación, que una competencia a desarrollar en los estudiantes; además se piensa que la enseñanza de la lectura corresponde sólo a los profesores de lenguaje, desconociéndose que en el área de geografía o de física, los maestros deben ser tan responsables de enseñar a leer y escribir como en las demás áreas (Cassany, Luna & Sanz, 2007).

Otra problemática en torno a la enseñanza de la lectura ha sido el considerarla como un proceso viso-motriz que debe mecanizarse, por lo que se piensa que lo que se debe enseñar es a codificar y decodificar, objetivo que se consigue con una relativa rapidez, siendo estos aprendizajes ajenos, aislados de la realidad de los estudiantes que no satisfacen sus necesidades e intereses, por lo cual carecen de un verdadero sentido y significado para los mismos, sin tener en cuenta que el método con el que a un niño se le enseña a leer y escribir, además de fomentar en él una determinada actitud ante la escuela y ante el aprendizaje, también propicia una actitud diferente hacia la lectura (Colomer & Camps, 1991).

De acuerdo con Cassany (2006), Colomer & Camps (1991) y Solé (1999), entre otros, leer es fundamentalmente comprender, algo que de acuerdo con los autores no se enseña realmente, a pesar de los frecuentes ejercicios de comprensión. Solé constata en sus investigaciones que en la escuela no se enseñan habitualmente las estrategias para comprender los diferentes tipos de textos, y que por otra parte, los cuestionarios destinados a evaluar la comprensión de los mismos

habitualmente evalúan otras habilidades ajenas a la comprensión, tales como la lectura en voz alta, la capacidad de observación o la habilidad para responder preguntas cerradas.

De acuerdo con Durkin (1978, citada en Colomer & Camps, 1991) se puede afirmar que “...a pesar de que leer es la base de todas las actividades que se llevan a cabo en la escuela, y de que la concepción de la lectura como acto comprensivo es aceptada por todo el mundo (...) en ella no se enseña a entender los textos” (p.80). La escuela ha dedicado sus primeros años de vida a enseñar a los estudiantes a realizar un proceso inicial de lectura o decodificación. Más adelante, continúa evaluando cada texto entregado, sin preocuparse por el mejoramiento del proceso lector, por tal razón es posible afirmar que en la escuela la lectura es más un objeto de evaluación que de enseñanza (Solé, 2009).

Arcaya (2005), por su parte, plantea que en la enseñanza del lenguaje se presentan limitaciones en cuanto a la aplicación de estrategias por estar orientadas a esquemas normativos, limitando el desarrollo de competencias, saberes y aprendizajes significativos; es así como las estrategias y recursos que utilizan los docentes en la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora se fundamentan más en el paradigma conductista que en el constructivista. Tales actividades se hacen de forma mecánica por parte del docente quien al no tener teorías claras que sustenten su quehacer pedagógico, termina generando en los estudiantes una construcción muy pobre del significado de un texto, lo que hace que el nivel de comprensión lectora sea bajo.

Frente a esa situación los profesores de la escuela primaria y básica, y más específicamente los del área de lenguaje, han fijado entre sus objetivos primordiales desarrollar la comprensión

lectora en sus estudiantes. A pesar de esta preocupación, los resultados en lenguaje en las pruebas Saber Once (ICFES, 2011), por ejemplo, son el desconcierto de muchos maestros, ya que según distintas fuentes (Cisneros 2007; Martínez, 2002b; Martínez, Alvarez, Hernández, Zapata, & Castillo, 2004; Pérez & Rincón, 2009) los estudiantes colombianos vienen demostrando sus deficiencias, específicamente en las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva que son evaluadas con estas pruebas.

En este sentido, una de las situaciones más críticas se presenta con la competencia argumentativa, posiblemente por ser uno de los aprendizajes menos privilegiados en los contextos escolares, desconociéndose que es uno de los más importantes para el resto de la vida; por ende, cuando los jóvenes llegan a las universidades se encuentran con un obstáculo cognitivo insuperable, ya que apenas en los grados superiores de la educación secundaria se intenta acercar a los estudiantes a este tipo de competencias, y no de la manera más adecuada (Sosa & Arango, 2008). La escuela primaria y el bachillerato han sido desprovistos, no solo de la enseñanza de estas prácticas y experiencias argumentativas, sino que además han limitado a los estudiantes al conocimiento de textos narrativos únicamente.

Para afrontar estas situaciones, el Ministerio de Educación Nacional ha implementado políticas donde se incluye la evaluación por competencias, teniendo entre estas la competencia argumentativa, crítica y propositiva, con el propósito de que la escuela se preocupe por fortalecer el proceso lector en los estudiantes colombianos. Además en el año 2012, junto con el Ministerio de Cultura, llevó a cabo el lanzamiento del Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi cuento” que tiene como objetivo mejorar el comportamiento lector, la comprensión lectora y la producción textual, en niños y jóvenes, debido a los malos resultados presentados por los

alumnos en las pruebas Saber de quinto y noveno grado, y en las pruebas internacionales, iniciativa que cubre seis mil novecientas escuelas públicas en todo el país. Dicho plan se implementa a través de las Secretarías de Educación de cada entidad territorial y aborda los siguientes ejes o componentes: materiales de lectura y escritura, formación de mediadores en el que participan los docentes y las familias, fortalecimiento de la escuela y la biblioteca, comunicación y movilización de los logros obtenidos durante el proceso y seguimiento.

De igual manera, como respuesta a las necesidades encontradas en los diferentes espacios escolares, en los últimos años se han venido desarrollando múltiples investigaciones que han demostrado cómo el desarrollo de propuestas didácticas con los estudiantes mejoran considerablemente los niveles de comprensión de lectura de textos (Garzón 2012, Marín & Aguirre 2010, Sosa & Arango 2008, entre otros). Desde este punto de vista se ha pretendido que el proceso de lectura, pase de ser una práctica mecánica e instrumental a ser un proceso interactivo y autónomo, buscando así una mejor comprensión de los textos, a partir de la creación y aplicación de estrategias y propuestas didácticas que apuntan al mismo tiempo a transformar las prácticas de enseñanza del lenguaje escrito.

Es así como Marín & Aguirre (2010) de la Universidad Tecnológica de Pereira, en la investigación “Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva-interactiva en la comprensión lectora de textos expositivos” diseñaron una secuencia didáctica donde se explicitan las formas de organización superestructural (FOS) del texto expositivo. El objetivo fundamental de este trabajo era validar y evaluar una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva-interactiva, al considerarla como una estrategia de enseñanza aprendizaje apropiada para la comprensión de textos expositivos. Esta investigación de tipo cuantitativo cuasi

experimental, se llevó a cabo con 34 estudiantes de grado noveno de la institución educativa INEM Felipe Pérez de la ciudad de Pereira. Después de implementada la secuencia didáctica se encontró que los estudiantes mejoraron significativamente el uso de las estrategias cognitivas para extraer la macroestructura o contenido semántico de textos expositivos, demostrándose que se puede incidir en el fortalecimiento del proceso de comprensión lectora de los estudiantes, mediante la implementación de una secuencia didáctica de perspectiva discursiva interactiva. Teniendo en cuenta este enfoque, esta propuesta enfatizó en la situación enunciativa donde el estudiante al ser más consciente y participativo se va apropiando gradualmente de variables del discurso que constituyen un tipo de organización textual, posibilitando el uso de estrategias que no solo garantizan su proceso de comprensión, sino que evidencian su proceso de aprendizaje en un contexto social. Adicionalmente, esta investigación brindó la oportunidad de trabajar los textos de una forma diferente, no con el propósito irreflexivo y tradicional de extraer la idea principal, sino de hacerlo de una manera más consciente para aprender de ellos, ya que la lectura realizada de esta forma exige unos niveles de pensamiento más complejos que conllevan a una adecuada comprensión.

Del mismo modo, Sosa & Arango (2008), realizaron en la ciudad de Medellín, una investigación denominada “comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de quinto grado de educación básica primaria” que tuvo como objetivo el diseño, implementación y evaluación de un programa de estrategias didácticas centrado en el análisis de la superestructura textual de los textos argumentativos. Esta investigación de corte cuasi experimental se llevó a cabo con 53 niños considerados como de población vulnerable, cuyas edades oscilaban entre 9 y 12 años. Finalizado el estudio se concluyó que el conocimiento de la superestructura de los textos argumentativos favorece en los niños la comprensión de esta tipología textual. Además que la

indagación de los conocimientos previos, unido a la técnica de discusión y las preguntas, con la participación activa de los estudiantes y la adecuada orientación del docente, desarrolla y fortalece la argumentación oral de los niños y la comprensión lectora de este tipo de textos.

Otro trabajo relacionado con el tema central de esta investigación, es el realizado por Hernández (2005), titulado “Comprensión y producción de textos argumentativos polifónicos desde el discurso referido”. El objetivo de este trabajo se centró en la elaboración de una unidad didáctica sobre la polifonía y el discurso referido que discriminara los diversos estilos discursivos y sus respectivas modalidades. En una primera etapa se determinaron las dificultades que tenía el grupo para comprender y producir textos. Luego se diseñó una unidad pedagógica sobre la polifonía y el discurso referido, orientada desde una perspectiva discursiva, que tenía en cuenta los aspectos críticos que habían causado mayor dificultad a los estudiantes. En una tercera etapa se verificó la incidencia de la intervención a partir del análisis de los resultados de una prueba final de comprensión y producción escrita, posterior a la instrucción en comparación con los resultados de la prueba diagnóstica. Este trabajo se llevó a cabo con un grupo de estudiantes de La Universidad del Valle (Cali, Colombia) matriculados en un curso de Español Extracurricular en el semestre agosto-diciembre de 2001. El grupo experimental estuvo conformado por 29 estudiantes de ambos sexos, con edades que oscilaban entre los 17 y los 45 años de edad. Estos estudiantes estaban matriculados en ocho planes de estudio y semestres diferentes y fueron ubicados de acuerdo con el semestre y al programa en el que se encontraban. Se pudo concluir que los estudiantes tuvieron dificultades para comprender y para producir textos escritos polifónicos desde el uso del discurso referido, al inicio de este estudio; además de mostrar grados diferenciales de dificultad en el manejo de los tres estilos discursivos en los que se presenta una voz ajena (Él), lo que les impedía construir textos de opinión intencionales,

además de no tener la conciencia de la necesidad de representar el enunciatario en el momento de escribir un texto.

Después de diagnosticadas estas dificultades fue posible diseñar una intervención pedagógica que mostrara a los estudiantes universitarios la forma como se tejen las relaciones de fuerza que se establecen en un texto entre los diferentes enunciadores. Se hizo seguimiento al proceso evolutivo de los estudiantes y se concluyó finalmente que una intervención pedagógica organizada y planeada logró no solo concientizar a los estudiantes universitarios de la importancia del manejo del discurso ajeno para comprender textos de opinión, sino que les brindó herramientas para realizar producciones escritas propias, coherentes y bien fundamentadas, partiendo de la puesta en su discurso de diferentes enunciadores que establezcan relaciones dinámicas apoyados en referentes comunes.

Adicionalmente, se encontró que técnicas como la señalización, el resumen y las preguntas, para el análisis de la superestructura del texto argumentativo, inciden significativamente en la mejora de la comprensión lectora de este tipo de textos. Finalmente concluyeron los autores, que las dificultades presentadas por los estudiantes de básica primaria en la comprensión lectora de textos argumentativos, parten especialmente de la falta de contacto con tales textos y la ausencia de estrategias por parte de los docentes para permitir que sus estudiantes puedan enfrentarse a ellos de forma positiva. Además encontraron que la comprensión significativa y producción oral y escrita de textos argumentativos es susceptible de desarrollarse desde la escuela primaria si se diseñan estrategias didácticas que posibiliten la interacción con este tipo de escritos. El contacto de los niños con los textos argumentativos no garantiza el mejoramiento de la comprensión de los mismos, por lo que este contacto debe ir acompañado de estrategias intencionadas para lograrlo.

Por otra parte, Garzón (2012) realizó una investigación que tuvo como propósito determinar la incidencia de una secuencia didáctica de trabajo colaborativo con apoyo de TIC'S, en el desarrollo de la argumentación escrita de estudiantes de Técnicas de la Comunicación del programa Ciencias del deporte y la Recreación de la Universidad Tecnológica de Pereira. Para ello se valió de un diseño cuasi experimental intragrupo, con una población de 37 estudiantes. Una vez terminada la secuencia didáctica se observaron transformaciones significativas en las dimensiones trabajadas (estructura textual, secuencias argumentativas y recursos persuasivos), teniendo entre los cambios más destacados el nivel alcanzado para estructurar el texto argumentativo con ideas muy bien organizadas y con la intención comunicativa de persuadir. Esta apuesta evidenció su mayor potencia en la producción de textos argumentativos con mayor utilización intencional de recursos persuasivos, tendientes a lograr una adhesión o a convencer sobre las ideas planteadas por los estudiantes. Pero, aunque los hallazgos demostraron un desempeño satisfactorio en la construcción de los textos argumentativos, la investigación evidenció que una de las mayores dificultades de los estudiantes se encuentra en el uso de mecanismos para organizar bloques de información por medio de una jerarquización de las ideas, es decir, el orden de las ideas en secuencias argumentativas requiere de procesos cognitivos complejos de análisis y síntesis, para los cuales los estudiantes universitarios de deporte y recreación aún deben recorrer un gran camino de aprendizaje.

En el ámbito internacional una de las investigaciones relevantes en cuanto a la perspectiva teórica asumida, fue el estudio titulado “La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos”, trabajo empírico realizado por Arnoux, Nogueira & Silvestri (2002) de la Universidad de Buenos Aires, cuyo propósito era

indagar un aspecto de la comprensión de textos escritos que ofrece una marcada dificultad para los lectores inexpertos: el reconocimiento de las diferentes voces enunciativas y su integración en la representación textual. Este objetivo estaba inscrito en un proyecto pedagógico que se proponía desarrollar las habilidades de comprensión y producción de textos en el primer año universitario.

En relación con el aspecto de la comprensión trabajada, se elaboraron pruebas diagnósticas que evaluaron el desempeño de los alumnos con diferente entrenamiento lector en el último año de la enseñanza media. Se pudo comprobar cómo alumnos con diferente entrenamiento en lectura tienen dificultades no solo para reconocer varias voces en un texto argumentativo y las relaciones establecidas entre ellas, sino para integrar esas voces y relaciones a la representación textual. Además los resultados de las pruebas realizadas pusieron en evidencia algunas cuestiones relativas al tema de la comprensión: los alumnos tienen dificultades para reconocer la atribución de segmentos textuales a voces distintas de las del autor. Suelen atribuir al enunciador básico del texto enunciados que toma de otras voces, a veces incluso cuando las fronteras entre las voces son nítidas. Este grupo también realizó una investigación con 125 estudiantes de último año de cuatro escuelas secundarias de Buenos Aires sobre las dificultades de comprensión de textos en los alumnos de último ciclo de la escuela media y de primer ciclo universitario. Los autores de esta investigación concluyen que el desconocimiento de estrategias argumentativas que ponen en juego otras voces distintas respecto del texto base, relaciones de oposición o complementación entre voces ajenas, preguntas retóricas, modalidades de refutación o de reformulación, procedimientos de puesta en distancia, inciden negativamente en la comprensión lectora, por lo que recomiendan implementar una estrategia que permita desarrollar la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior de la educación, esto es en la universidad.

Por su parte, Rosales & Vásquez (2001) de la Facultad de Ciencias humanas de La Universidad Nacional de Rio Cuarto, en Córdoba, Argentina realizaron el estudio denominado “La escritura de textos argumentativos a partir de fuentes contrastantes”. Si bien es cierto su interés era el proceso de escritura, no se puede desconocer el estrecho vínculo existente con la lectura y por tal motivo vale la pena revisar su aporte.

Su propósito fue estudiar los procesos que siguen los estudiantes al escribir textos argumentativos a partir de la lectura de fuentes con posiciones contrarias. Tal estudio se desarrolló en una situación natural de clase dentro de una asignatura de tercer año de un grupo de 33 profesores, durante el año 2001. Esta investigación tuvo como objetivos, describir los procesos que los estudiantes siguen para confeccionar textos argumentativos a partir de fuentes, además de establecer relaciones entre los procesos seguidos y los textos efectivamente producidos.

Se asignaron a los alumnos consignas de escritura que presentaban una situación comunicativa ficticia que los colocaba como docentes con el objetivo de aportar información a sus colegas y persuadirlos de adoptar uno de dos enfoques didácticos presentados por los textos fuente. Los datos fueron obtenidos a partir de las notas previas a la escritura, incluido el subrayado de las fuentes, resúmenes, textos, diarios de escritura producidos por los estudiantes que conformaron la muestra. Esta investigación arrojó que los rasgos estructurales de los textos argumentativos producidos, casi en su totalidad no presentan introducción planteando el tema que origina la presencia de dos enfoques contrastantes. Directamente se anuncia el enfoque elegido y se procede a describir la postura enumerando algunos rasgos que se consideran centrales. Además

los estudiantes manifestaron tener dificultades para argumentar en una situación comunicativa ficticia a pesar de que todas sus razones eran reales. Finalmente, en su investigación señalaron que en los estudios sobre escritura a partir de fuentes múltiples implica que la forma en que los estudiantes resuelven las tareas resulta determinado no solo por las habilidades lingüísticas de los estudiantes y la forma en que utilizan los textos de base, sino además por un conjunto de factores que incluye: los rasgos de los textos fuente, las características de los textos solicitados, la consigna con la que se los demanda y la representación que los propios estudiantes se hacen de la tarea que tiene que realizar.

Otra investigación realizada en el ámbito internacional es la de Parodi & Nuñez (1997) (Citada por Martínez, 2002) titulada “En búsqueda de un modelo cognitivotextual para la evaluación del texto escrito”. El objetivo de este trabajo era dar cuenta de una propuesta para la evaluación del discurso argumentativo que permitiera diagnosticar el nivel de competencia discursiva en la producción del texto escrito desde una perspectiva cognitivo-textual. Esta prueba fue realizada a un grupo de 198 estudiantes que cursaban el último año de educación secundaria en seis colegios estatales de la ciudad de Valparaíso en Chile. Los resultados de esta investigación, permiten sugerir que un número importante de los sujetos de la muestra no alcanzó lo que se podría denominar como competencia madura para la producción de textos escritos. Los antecedentes presentados permiten concluir que un grupo de ellos carece de los rasgos que caracterizan este tipo de conocimiento experto y se les debe considerar, más bien, como escritores inmaduros que no logran abordar la tarea de escritura en forma eficiente.

Muchos de los bajos logros evidenciados por estos sujetos demuestran escaso dominio de estrategias discursivas apropiadas que les permitan construir macroestructuras adecuadas para

textos argumentativos, relacionando elementos textuales y permitiendo las ligazones inferenciales adecuadas. En este sentido, los datos empíricos obtenidos pueden resultar inquietantes si se toma en consideración que los sujetos escritores cursan el último grado de educación secundaria formal. Muchos de ellos culminarán en esta etapa su educación sistemática y, de acuerdo con las cifras presentadas, es evidente que estos sujetos ostentan escasos logros en aspectos relevantes de una habilidad como es la de componer por escrito.

Vale la pena mencionar que en el rastreo bibliográfico realizado se encontraron una serie de trabajos de investigación relacionados con la argumentación, especialmente en población universitaria y uno en educación primaria, pero no se hallaron referencias a propuestas implementadas en los grados de secundaria, lo que no significa que no se hayan realizado, sin embargo este hecho hace que la investigación desarrollada sea un aporte importante para la comunidad académica, ya que abre un amplio panorama para que otros docentes continúen incursionando en el tema de la argumentación y su didáctica en la educación básica secundaria.

En el contexto descrito es que surge esta propuesta de investigación en la que se pretende determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo en la comprensión de textos argumentativos de estudiantes de grado octavo de educación básica secundaria, buscando que ellos asuman de manera más reflexiva, participativa e interactiva su propio aprendizaje, al implementar una propuesta que facilite este proceso en las distintas áreas del conocimiento, es decir, que les sirva de base para comprender cualquier tipo de texto, lo cual favorecerá no solo su desempeño académico inmediato, sino de igual manera a largo plazo, su desempeño en el ámbito laboral y profesional.

Por lo anterior surge entonces la siguiente pregunta de investigación: *¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo, en la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes de grado octavo de E.B.S. de la Institución Educativa Leocadio Salazar de Ulloa y la Fundación Liceo Inglés de la ciudad de Pereira?*

2. Objetivos

2.1 General

Determinar la incidencia de una secuencia didáctica, desde una perspectiva discursiva-interactiva, en la comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grado octavo de EBS de la Institución Educativa Leocadio Salazar del municipio de Ulloa y la Fundación Liceo Inglés de la ciudad de Pereira.

2.2 Específicos

- Identificar el nivel de comprensión lectora de textos argumentativos del grupo de estudio de ambas instituciones educativas, antes de la implementación de la secuencia didáctica.
- Diseñar e implementar una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva interactiva, que contribuya al mejoramiento de la comprensión lectora de textos argumentativos en los estudiantes.
- Identificar el nivel de comprensión lectora de textos argumentativos del grupo de estudio de ambas instituciones educativas, después de la implementación de la secuencia didáctica.
- Contrastar los resultados obtenidos en la evaluación inicial y final de la comprensión de textos argumentativos en los grupos de las dos instituciones educativas, para determinar la incidencia de la secuencia didáctica implementada.

Capítulo I. Marco metodológico

I.1. Tipo de investigación

Esta investigación es cuantitativa dado que se utiliza preferentemente información cuantitativa o cuantificable para describir o tratar de explicar los fenómenos que estudia, en las formas que es posible hacerlo en el nivel de estructuración lógica en el que se encuentran las ciencias sociales actuales (Briones, 1996). En otras palabras, se refiere al uso de técnicas estadísticas para conocer ciertos aspectos de interés sobre la población que se está estudiando (Hueso & Cascant, 2012). Busca principalmente medir el impacto sobre una población determinada, motivo por el cual se basa en un análisis estadístico. Se encuentra estructurada a partir de dos pruebas, una inicial de diagnóstico (pretest) y otra final (postest) que permiten la recolección de los datos y la contrastación entre ambas para determinar la razón de las transformaciones logradas.

I.1.1 Diseño de la investigación.

El diseño es cuasi experimental, puesto que no existe selección aleatoria de los grupos de estudio, tomando en este caso una muestra intencional de dos grupos. Se aclara que a ambos grupos se les aplicó el pre-test y pos-test y que fueron intervenidos, por ende no existe grupo control, ya que el interés era establecer las transformaciones en la comprensión de textos argumentativos en cada grupo, pero además realizar un contraste de los resultados entre ambos.

Se llamará en este trabajo **Grupo 1** al grupo de estudiantes de la Institución Educativa Leocadio Salazar del municipio de Ulloa, colegio del sector Oficial, y **Grupo 2** el que hace parte de la Fundación Liceo Inglés de la ciudad de Pereira, colegio del sector Privado.

I.2 Hipótesis

I.2.1 Hipótesis de trabajo.

La implementación de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva interactiva, mejorará significativamente, al nivel del 5%, la comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grado octavo de E.B.S. de la Institución Educativa Leocadio Salazar de Ulloa y de la Fundación Liceo Inglés de Pereira.

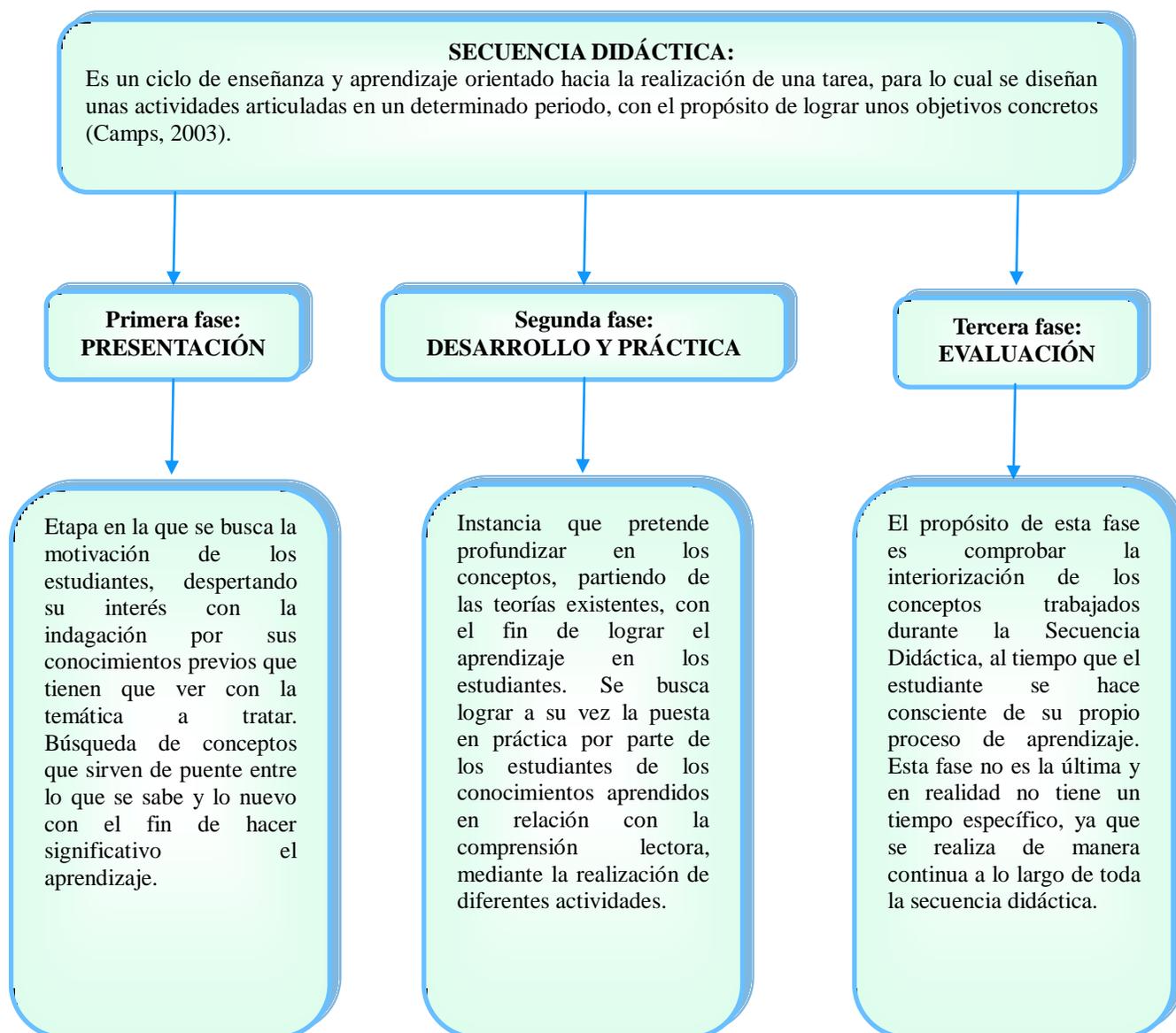
I.2.2 Hipótesis nula.

La implementación de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva-interactiva, no mejorará significativamente la comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grado octavo de E.B.S. de la Institución Educativa Leocadio Salazar de Ulloa y la Fundación Liceo Inglés de Pereira.

I.3 Variables.

I.3.1 Variable independiente: secuencia didáctica.

Cuadro 1. Variable independiente: secuencia didáctica.



En la presente investigación, se concibe la secuencia didáctica en los términos propuestos por Ana Camps (2003), quien la define como un ciclo de enseñanza y aprendizaje orientado hacia la realización de una tarea, para lo cual se diseñan unas actividades articuladas en un determinado periodo, con el propósito de lograr unos objetivos concretos.

En este sentido, Pérez & Rincón (2009, p.20) retoman la noción de Camps (1995) y afirman que la secuencia didáctica puede entenderse además como “una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje [y precisan que] la secuencia aborda algún (o algunos) proceso de lenguaje, generalmente ligados a un género y a una situación discursiva específicos”.

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

- ✓ Primera fase, Presentación: en etapa se busca la motivación de los estudiantes, mediante actividades que generen expectativa e interés, además de la indagación de sus esquemas mentales, que tienen que ver con la temática a tratar. Es así como se realiza una exploración de conceptos que sirven de puente entre lo que se sabe y lo nuevo con el fin de hacer significativo el aprendizaje. Teniendo en cuenta además los aportes que los estudiantes puedan hacer al desarrollo del proceso, en busca de una negociación que

favorezca los procesos de enseñanza-aprendizaje a desarrollar en la implementación de la secuencia didáctica.

- ✓ Segunda fase, Desarrollo y práctica: en esta etapa se pretende profundizar en los conceptos básicos de la propuesta teórica de Martínez et al. (2004), con el fin de lograr el aprendizaje en los estudiantes. Se busca lograr a la vez la puesta en práctica por parte de los estudiantes de los conocimientos aprendidos en relación con la comprensión lectora, mediante la realización de diferentes actividades.

- ✓ Tercera fase, Evaluación: El propósito de esta fase es comprobar la interiorización de los conceptos trabajados durante la Secuencia Didáctica, al tiempo que el estudiante se hace consciente de su propio proceso de aprendizaje. Esta fase en realidad no tiene un tiempo específico, ni se lleva a cabo al final, ya que se realiza de manera continua a lo largo de toda la secuencia didáctica.

Con base en lo anterior, se diseñó una secuencia didáctica (Ver anexo A) para el mejoramiento de la comprensión de lectura de textos argumentativos en estudiantes de octavo grado de educación básica secundaria teniendo en cuenta las fases ya expuestas, cuya operacionalización se presenta a continuación.

Cuadro 2. Operacionalización de la variable independiente

OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE INDEPENDIENTE: SECUENCIA DIDÁCTICA		
DEFINICIÓN DE LA SD Y SUS FASES	FASES DE LA SD	INDICADORES
<p>SECUENCIA DIDÁCTICA: es un ciclo de enseñanza y aprendizaje orientado hacia la realización de una tarea, para lo cual se diseñan unas actividades articuladas en un determinado periodo, con el propósito de lograr unos objetivos concretos (Camps, 2003, pp. 40- 43).</p> <p>En lo que se refiere a la estructura de una secuencia didáctica, esta se plantea en tres fases, que en el caso de la comprensión abordada en la presente investigación, se denominaron:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Primera fase: Presentación. ✓ Segunda fase: Desarrollo y práctica. ✓ Tercera fase: Evaluación. 	<p>Primera fase, Presentación: en esta etapa se busca la motivación de los estudiantes, mediante actividades que generen expectativa e interés, además de la indagación de sus esquemas mentales, que tienen que ver con la temática a tratar. Es así como se realiza una exploración de conceptos que sirven de puente entre lo que se sabe y lo nuevo con el fin de hacer significativo el aprendizaje. Teniendo en cuenta además los aportes que los estudiantes puedan hacer al desarrollo del proceso, en busca de una negociación que favorezca los procesos de enseñanza-aprendizaje a desarrollar en la secuencia didáctica. De esta manera se establece un contrato didáctico que permite el desarrollo consensuado de la secuencia didáctica.</p>	<p>Los estudiantes conocen los objetivos de la secuencia didáctica y de las actividades, además se establecen acuerdos sobre la metodología, los aprendizajes, las responsabilidades y se resuelven inquietudes generales.</p> <p>A partir de la interacción con el docente y sus compañeros, los estudiantes permiten evidenciar los conceptos previos que poseen en cuanto a la argumentación.</p> <p>El docente motiva a los estudiantes, planteando un tema de interés general a desarrollar a lo largo de la secuencia didáctica.</p>
	<p>Segunda fase, Desarrollo y práctica: en esta etapa se pretende profundizar en los conceptos básicos de la propuesta teórica de</p>	<p>Los estudiantes participan de manera activa en las actividades propuestas por el docente: pregunta, responde, lee, escribe, expone y explica lo que se considera necesario.</p>

Martínez et al. (2004), con el fin de lograr el aprendizaje en los estudiantes; esto implica que puedan tomar conciencia de tales elementos cuando leen, y que los usen cuando hablen y escriban. Por lo tanto se busca la puesta en práctica por parte de los estudiantes de los conocimientos aprendidos en relación con la comprensión lectora, mediante la realización de diferentes actividades, en las cuales se ponen en relación de manera permanente las habilidades comunicativas.

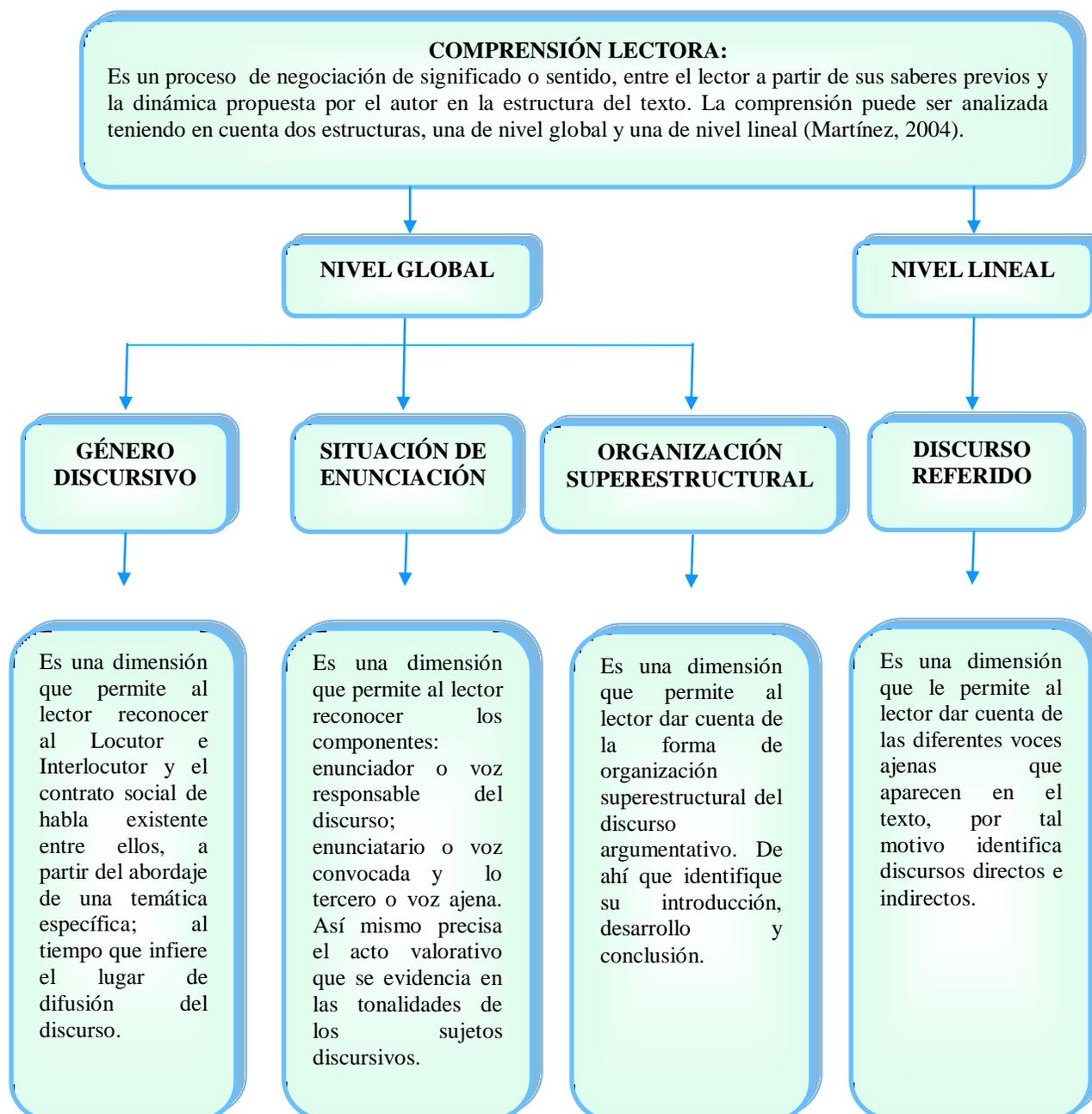
A partir de esta dinámica dialógica de aprendizaje entre el profesor, el estudiante y el grupo, se logra hacer el abordaje teórico de las dimensiones propuestas, mediante actividades tales como:

- Proyección de videos para ser analizados según cuestionarios y conversaciones entre docente-estudiantes y entre estudiantes. (Fragmento de un capítulo del chavo del ocho, de Mafalda y otros videos)
- Lectura de textos diversos que son interrogados por los estudiantes a partir de consignas precisas dadas por el docente, cuestionarios al respecto de tales lecturas, contrastación de textos y sobre todo puesta en escena de cada actividad, con el fin de lograr la interacción entre estudiantes y docente-estudiantes.
- Producción de textos por parte de los estudiantes, tales como construcción de argumentos, así como un texto argumentativo en respuesta a la tesis planteada por otro texto.
- Lectura y análisis de textos a partir de la identificación de las marcas textuales y uso de rejillas.
- Conceptualizaciones colectivas de acuerdo con las actividades desarrolladas a lo largo de la secuencia.
- Diálogo constante entre estudiantes y estudiantes-docente, para evaluar el proceso.

	<p>Tercera fase, Evaluación: El propósito de esta fase es comprobar la interiorización de los conceptos trabajados durante la Secuencia Didáctica, al tiempo que el estudiante se hace consciente de su propio proceso de aprendizaje. Esta fase en realidad no tiene un tiempo específico, ni se lleva a cabo al final, ya que se realiza de manera continua a lo largo de toda la secuencia didáctica.</p>	<p>Después de cada sesión los estudiantes realizan reflexiones metacognitivas que permiten el reconocimiento, no solo de lo aprendido, sino también del cómo, a través de las actividades propuestas en la S.D.</p> <p>Antes de finalizar la S.D. el estudiante pone en práctica los conocimientos adquiridos en relación con las cuatro dimensiones (etapa de práctica) con el fin de retroalimentar los aspectos que sean necesarios.</p> <p>El profesor, el estudiante y el grupo en general, hacen un cierre de las actividades reflexionando sobre los aprendizajes adquiridos al tiempo que se llega a conclusiones y recomendaciones con respecto a la S.D.</p>
--	---	--

I.3.2 Variable dependiente: comprensión lectora de textos argumentativos.

Cuadro 3. Variable dependiente: comprensión lectora



Cuadro 4. Operacionalización de la variable dependiente

OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE DEPENDIENTE: COMPRENSIÓN LECTORA			
<p>COMPRENSIÓN DE LECTURA: es un proceso de negociación de significado o sentido entre el lector, a partir de sus saberes previos y sus experiencias, y la dinámica propuesta por el autor en la estructura del texto. La comprensión puede ser analizada teniendo en cuenta dos estructuras, una de nivel global y una de nivel lineal (Martínez, 2004).</p>			
DIMENSIONES	INDICADORES	ÍNDICES	
<p>1. Estructura de nivel Global de la comprensión que tiene en cuenta los siguientes componentes:</p>		<p>El reconocimiento de los elementos que hacen parte de cada uno de las dimensiones le permite al lector obtener la puntuación. Esta se otorga a partir del número de respuestas correctas en cada una de las dimensiones así:</p>	
<p>1.1 El Género Discursivo y la situación de comunicación, permiten al lector reconocer al Locutor e Interlocutor y el contrato social de habla existente entre ellos a partir del abordaje de una temática específica; asimismo inferir el lugar de difusión del discurso.</p>	Reconoce el contrato social de habla existente entre los participantes de la situación de comunicación.	Respuestas esperadas	Desempeño
	Reconoce la voz que se hace responsable del enunciado.	5	Superior
	Reconoce la voz convocada.	4	Alto
	Reconoce el tema privilegiado y su abordaje.	3	Básico
	Reconoce el lugar de difusión del texto.	2 o menos	Bajo

<p>1.2 La situación de enunciación, permite al lector el reconocimiento de los componentes o participantes: enunciador o voz responsable del discurso; enunciatario o voz convocada y lo tercero o voz ajena. Así mismo el lector precisa el acto valorativo que se evidencia en las tonalidades de los sujetos discursivos.</p>	Reconoce el rol asumido por quien habla y la intención del Locutor dada a través del enunciador.	Respuestas esperadas	Desempeño
		5	Superior
	Reconoce el rol asignado al enunciatario y su relación con el enunciador.	4	Alto
		3	Básico
	Reconoce el rol interpretado del acontecimiento, opinión o voz ajena y su relación valorativa del enunciador.	2 o menos	Bajo
<p>1.3 La Forma de Organización Superestructural del discurso argumentativo facilita al lector el reconocimiento de la introducción, desarrollo y conclusión de los textos.</p>	Reconoce la introducción y su función en el texto.	Respuestas esperadas	Desempeño
		5	Superior
	Reconoce argumentos y contraargumentos, además de su función en el texto.	4	Alto
		3	Básico
	Reconoce la conclusión y su función en el texto.	2 o menos	Bajo
<p>2. Estructura de nivel Lineal de la comprensión que tiene en cuenta la polifonía textual</p>	<p>Identifica discursos directos y su función en el texto.</p> <p>Identifica discursos indirectos y su función en el texto.</p>	Respuestas esperadas	Desempeño
		5	Superior
		4	Alto
		3	Básico
<p>2.1 El Discurso Referido permite al lector dar cuenta de las diferentes voces ajenas que aparecen en el texto.</p>		2 o menos	Bajo

I.4 Población

La Institución Educativa Leocadio Salazar es un establecimiento educativo de carácter oficial ubicado en el Municipio de Ulloa, Valle del Cauca. Cuenta con 600 estudiantes aproximadamente, de los cuales 45 están matriculados en el grado octavo en dos grupos: A (23) y B (22). La mayoría de la población estudiantil tiene un estrato socioeconómico bajo, ya que en un gran porcentaje proviene de veredas, lo que le hace un colegio semi-rural.

La Fundación Liceo Inglés es un establecimiento educativo de carácter privado ubicado en el municipio de Pereira-Risaralda. Cuenta con 600 estudiantes, de los cuales 37 están matriculados en grado octavo distribuidos en dos grupos: A (18) y B (19). En su mayoría la población estudiantil pertenece a los estratos 5 y 6. Es un colegio campestre y se encuentra ubicado en la zona periférica de la ciudad.

I.5 Muestra

Grupo 1: El grupo 8B de la Institución Educativa Leocadio Salazar cuenta con 22 estudiantes, 14 hombres y 8 mujeres. Sus edades oscilan entre los 14 y los 16 años aproximadamente. Todos son estudiantes antiguos y matriculados por primera vez para el grado que cursan. Su estrato socioeconómico es bajo. Es un grupo cuyo promedio de desempeño académico se ubica en el rango nacional Básico, según el Decreto 1290 del 2009, y finalmente no se tiene reporte de que algún estudiante haya recibido algún tipo de diagnóstico de especialista con respecto a necesidades educativas especiales.

Acerca de las familias, es preciso afirmar que en general cuentan con padre, madre e hijos, pero en su mayoría los padres no han tenido la posibilidad de acceder a educación formal, muchos de ellos son agricultores y amas de casa, no poseen estabilidad económica ya que dependen de trabajos en muchos casos informales. En repetidas ocasiones los padres de familia no demuestran interés en el proceso educativo de sus hijos, sólo acuden a la institución en las reuniones de entrega de boletines y a veces ni siquiera a ellas.

GRUPO 2: El grupo octavo de la Fundación Liceo Inglés cuenta con 37 estudiantes, 16 hombres y 21 mujeres. Sus edades oscilan entre los 12 y los 15 años aproximadamente. Todos son estudiantes regulares, es decir, no hay ningún estudiante repitiendo el grado octavo y ninguno de ellos presenta situaciones especiales frente al proceso educativo. Su estrato socioeconómico es alto.

Con respecto a las familias de los estudiantes, son en su mayoría familias nucleares, es decir formadas por el padre, la madre y los hijos. En casi todos los casos, estos padres han accedido a la educación universitaria y poseen una buena estabilidad económica y laboral. A pesar de que los padres de familia tienen jornadas completas de trabajo, se observa interés por parte de ellos hacia sus hijos, manifestado en el acompañamiento continuo que hacen al proceso educativo, asisten a reuniones para entrega de boletines o escuelas de padres en altos porcentajes cuando son programadas.

I.6 Técnicas e instrumentos

Con el fin de identificar el nivel en la comprensión lectora de los estudiantes, se diseñó un cuestionario con veinte (20) preguntas del tipo selección múltiple con única respuesta (Anexo B). Dichas preguntas indagan justamente acerca de la identificación y reconocimiento de cada uno de los componentes que hacen parte de las dimensiones abordadas en la variable dependiente: género discursivo, situación de enunciación, F.O.S. y discurso referido.

Con el deseo de mantener la coherencia entre el componente a evaluar y la pregunta, se determinaron indicadores en cada una de las cuatro dimensiones a partir de los cuales se cuestionó el texto con el fin de establecer que el texto cumpliera con los criterios establecidos, para finalmente formular la pregunta con su respectiva respuesta. Este proceso se puede observar claramente en la rejilla presentada en el anexo C.

Para efectos de la valoración y teniendo en cuenta que cada dimensión cuenta con cinco preguntas, los índices corresponden a los puntajes obtenidos según el número de respuestas esperadas por cada una de las dimensiones, así:

Tabla 1. Puntajes según respuestas esperadas

NÚMERO DE RESPUESTAS ESPERADAS EN CONTRASTE CON EL VALOR DE DESEMPEÑO DE CADA UNA DE LAS DIMENSIONES DE LA COMPRENSIÓN				
Desempeño	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR
Respuestas esperadas	2 o menos	3	4	5
Porcentaje equivalente	40%	60%	80%	100%

En cuanto al texto de lectura utilizado para responder el cuestionario fue seleccionado con rigurosidad por parte de los investigadores, de acuerdo con los criterios de la comprensión lectora de carácter global y lineal, propuestos por Martínez (2004) en su perspectiva discursiva interactiva, en la cual se sustenta el presente trabajo. Esto quiere decir que se seleccionó un texto real del género periodístico que cuenta con una tesis o postura clara frente a una temática, una serie de argumentos que apoyan dicha tesis y además posee una superestructura bien definida en términos de introducción, desarrollo y conclusión. Por otra parte, aborda una temática que resulta de interés para los estudiantes, ya que es actual y cercano a su realidad.

La validación del instrumento se llevó a cabo en dos etapas. En primer lugar, se realizó un pilotaje con dos grupos de estudiantes similares a los elegidos para la investigación; esto permitió identificar la claridad del texto y de las preguntas, así como el tiempo invertido para responderlo.

Posteriormente se envió el instrumento al juicio de tres expertos; este proceso permitió evidenciar algunos aspectos por mejorar que fueron ajustadas en su debido momento antes de la aplicación a los grupos de trabajo. Validado el instrumento se procedió a evaluar la comprensión lectora, luego se llevó a cabo el proceso de intervención, la evaluación final y la contrastación, lo cual se puede evidenciar en el cuadro que se presenta a continuación.

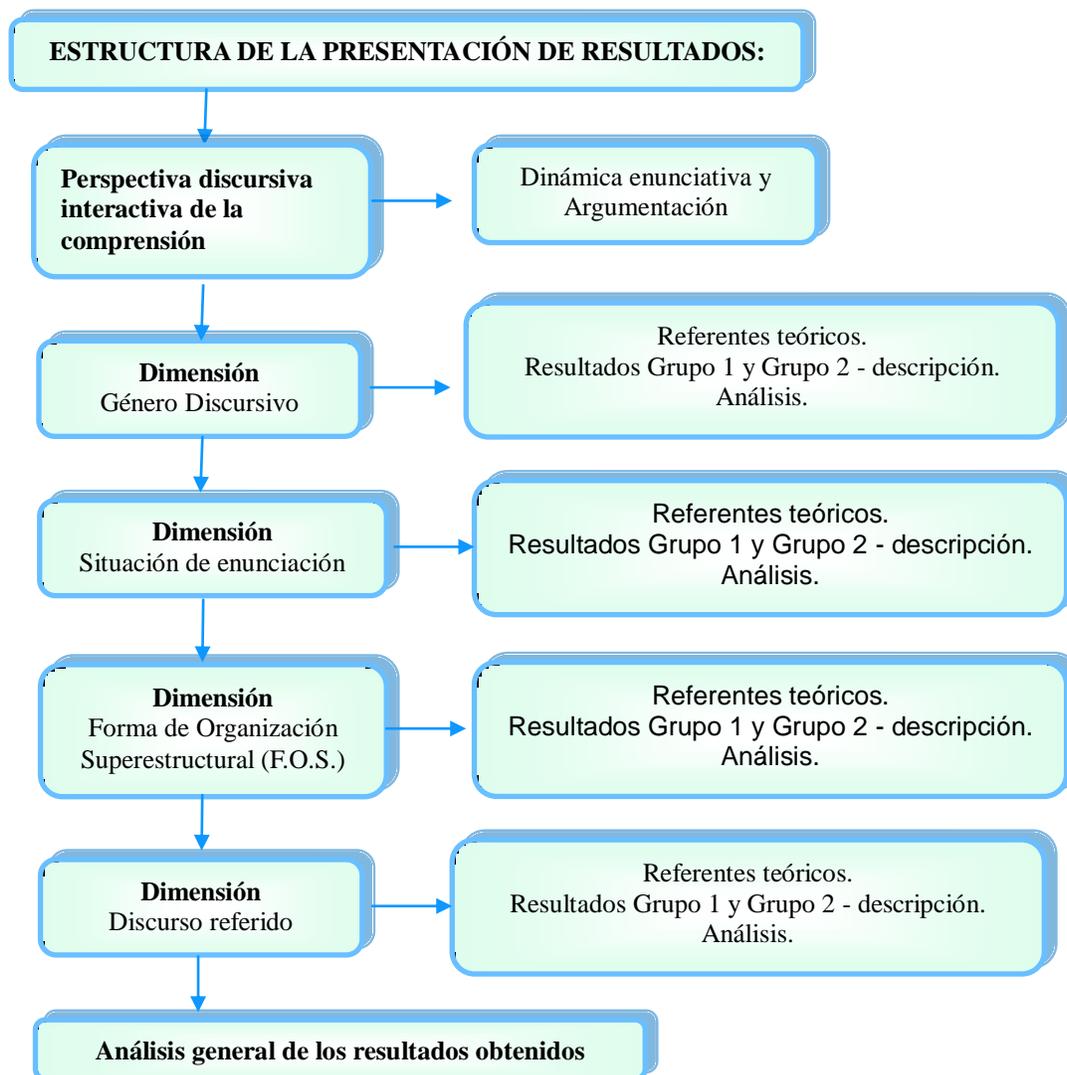
I.6 Procedimiento

Cuadro 5. Fases del proyecto

PROCEDIMIENTO		
FASE	DESCRIPCIÓN	INSTRUMENTOS
1. Diagnóstico	<p>Diagnóstico de la comprensión de textos argumentativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Elaboración del instrumento. ✓ Validación: <ul style="list-style-type: none"> a. Prueba piloto. b. Juicio de expertos. ✓ Evaluación de la comprensión de textos argumentativos previa a la intervención. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Texto argumentativo: <i>Los reality shows: un entretenimiento nocivo.</i> ✓ Cuestionario (Anexo B).
2. Intervención	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Diseño de la secuencia didáctica. ✓ Implementación de la secuencia didáctica. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Secuencia didáctica (Ver anexo A)
2. Evaluación	<p>Evaluación de la comprensión de textos argumentativos después de la intervención.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Texto argumentativo: <i>Decimos sí</i> ✓ Cuestionario (E).
3. Contrastación	<p>Análisis de los resultados obtenidos en la evaluación inicial (pretest) y la evaluación final (postest).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estadística inferencial. ✓ Prueba <i>T Student</i>

Capítulo II. Análisis de los resultados obtenidos

Cuadro 6. Estructura de la presentación de los resultados



En este capítulo se presentarán los resultados obtenidos en la investigación, cuyo objetivo fue determinar la incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursivo-interactiva, en la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes de octavo grado de

E.B.S. de la Institución Educativa Leocadio Salazar de Ulloa (En adelante: IELS Grupo 1) y la Fundación Liceo Inglés de Pereira (En adelante: FLI Grupo 2).

Los resultados obtenidos se presentarán ordenados por cada una de las dimensiones de la comprensión lectora trabajadas en la secuencia didáctica (género discursivo, situación de enunciación, F.O.S. y discurso referido). Este análisis se desarrollará teniendo en cuenta los resultados en los dos grupos intervenidos.

Se explicará inicialmente la dinámica enunciativa en la comprensión según Martínez (2002), con el fin de dar claridad acerca de la orientación de la presente investigación. Luego, se presentarán otros aspectos del sustento teórico en el que se fundamenta la investigación, constituyéndose en el principal referente para la interpretación de los resultados en cada una de las dimensiones, en lo referente a la comprensión lectora desde una perspectiva discursiva-interactiva.

Posteriormente, se hará una descripción detallada de los porcentajes resultantes en cada una de las gráficas por dimensión, analizando los datos no sólo a partir de la teoría, sino también teniendo en cuenta las actividades desarrolladas a lo largo de la secuencia didáctica que de alguna manera pudieron incidir en las transformaciones evidenciadas en la comprensión lectora de los estudiantes de ambos grupos de trabajo.

Se hace necesario aclarar que para el análisis e interpretación de la información se aplicó la estadística inferencial, utilizada para probar hipótesis, haciendo uso de la Distribución “T-student relacionada”, que se aplica a diseños experimentales con dos condiciones: cuando se estudia una

variable independiente, en este caso la Secuencia Didáctica, y cuando los mismos sujetos se desempeñan en ambas condiciones como lo son pre-test y post-test, con el fin de probar la validez de la hipótesis de trabajo, o en caso contrario rechazarla (Hopkins, Hopkins & Glass, 1997), es decir, que la media del post-test es igual a la media del pre-test, contrastándola con un nivel de significación o probabilidad (Downie & Heath, 1973) establecido a priori, en este caso 0,05.

Tabla 2. Análisis general de la intervención

ANÁLISIS GENERAL		
	PRETEST	POSTEST
Media	48,81%	66,19%
Varianza	0,03	0,03
Observaciones	59	59
Grados de libertad	58	
Estadístico t	-8,18	
Nivel de significancia	0,00000000003	

En la Tabla 02 se puede observar que el nivel de significancia es aproximadamente cero, lo cual le da una mayor validez a la investigación; la desviación estándar se mantuvo en 0,17; lo que muestra una buena concentración de sujetos cerca de la media después de la intervención.

II.1 Perspectiva discursiva interactiva de la comprensión – Dinámica enunciativa

Los estudios del lenguaje han ido modificándose con el transcurrir del tiempo. Desde hace algunas décadas, algunos de los autores que investigan en este campo (Camps, 2003; Cassany,

1993; Ferreiro, 1978, 2001; Martínez, 2004; Pérez, 2003; Solé, 1992; entre otros) han coincidido esencialmente en una tendencia que marca una especial distancia con respecto a perspectivas anteriores que, según varios de ellos (Camps, 2003; Ferreiro, 2001; Pérez, 2003), son las responsables de que se enseñe el lenguaje de manera fragmentada y enfatizando el reconocimiento de las letras y sus sonidos, desconociendo su uso y funcionamiento en situaciones específicas de comunicación.

Martínez (1991/2006), particularmente en Colombia, se ha dedicado en las dos últimas décadas a investigar y construir una propuesta teórica que pretende abordar el lenguaje a partir de su discursividad, además desde su función en cuanto al aprendizaje, por tal razón tiene en cuenta la interactividad que conlleva la comunicación entre los sujetos en tal proceso. Dicha teoría presenta un especial interés por la enunciación que se sustenta en los supuestos de autores como Bakhtine (1929), Chauredeau (1983), Ducrot (1988), Vygotski (1932), entre otros.

El lenguaje desde esta perspectiva, se asume como práctica social enunciativa, esto quiere decir que se aborda a partir de la función comunicativa propia del lenguaje. Así, los discursos o enunciados presentes en un acto de habla resultan ser fundamentales en esta propuesta, ya que de acuerdo con Martínez (2004, p.38) en ellos “(...) se actualizan los eventos culturales, sociales y situacionales (...). El lenguaje en tanto que enunciado o discurso, tiene un papel mediador en la construcción del conocimiento, en la construcción misma del sujeto discursivo”.

La importancia de estos conceptos radica en la diferencia sustancial que marca la autora respecto a propuestas como la de Van Dijk (1978), porque según ella las interacciones sociales

están mediadas por el enunciado y es a partir de él, que los sujetos construyen sus propios esquemas de conocimiento, lo que se traduce en aprendizaje (Martínez, 2004).

Comprender textos según esta perspectiva, constituye un proceso complejo de naturaleza dialógica, pues teniendo en cuenta que los esquemas son construidos en la interacción verbal, en el discurso escrito se pone de manifiesto una dinámica enunciativa por parte del autor, quien espera como respuesta la comprensión por parte de su lector (Martínez, 2004). De acuerdo con lo anterior, la comprensión de lectura se asume como el proceso de negociación de significado o sentido, entre el lector a partir de sus saberes previos y la dinámica propuesta por el autor en la estructura del texto.

Con respecto a la dinámica enunciativa, esta hace referencia a todos aquellos elementos de fuerza discursiva que se mueven en el enunciado. Es allí donde surgen diversas voces, no sólo de quien se hace responsable de ese enunciado, sino también de otras propias de situaciones anteriores, ante las cuales se toman distancias, se aprueban o desaprueban, así como se ponen de manifiesto intenciones particulares implícitas en el enunciado mismo.

Según Martínez (2004), en la medida en que un sujeto tenga mayor diversidad de esquemas construidos a partir de las interacciones en las que haya participado, le será posible tener un acercamiento más o menos adecuado al texto. La tarea de la escuela entonces tiene que ver precisamente con favorecer la construcción de los esquemas de conocimiento en los estudiantes, a partir de exponerlos cada vez más a gran diversidad de prácticas sociales enunciativas.

De acuerdo con lo anterior, la comprensión de lectura tiene que ver con múltiples aspectos relacionados a su vez con modelos interactivos como la interacción entre lector y texto, pero además con la dimensión discursiva e interactiva, la participación del texto como unidad semántica relacional (una serie de significados relacionados en todo el texto), los conocimientos previos del lector, sus objetivos y por supuesto el enunciado, que como se ha dicho, constituye el fundamento de toda interacción verbal. La comprensión, entonces está ligada a la identificación de ciertos niveles textuales (género discursivo, situación de enunciación, superestructura, cohesión lineal y global y coherencia) que tienen que ver con las inferencias que debe establecer un lector de acuerdo con dos niveles de organización del texto: Nivel global y Nivel lineal.

Por otra parte, la autora ha desarrollado una propuesta integrativa de la argumentación (Martínez, 2001), que recoge los aportes realizados por autores dedicados a estudiar este proceso lingüístico-discursivo tales como Aristóteles (1958), Perelman (1958) y Toulmin (1996). En este sentido, en su propuesta se condensan las tres perspectivas más conocidas, Analítica, Retórica y Dialéctica, en la dinámica enunciativa del discurso y desde la mirada dialógica del discurso a partir de los aportes de Bakhtine (1929/1977).

Martínez (2001) afirma que entender la argumentación desde este enfoque, implica reconocer que la intersubjetividad y la intertextualidad son características fundamentales que ponen en evidencia la intencionalidad y la búsqueda de respuestas activas en el enunciado. Por tal motivo, “el enunciado es el terreno común donde se construyen de manera simultánea los niveles de significación y del sentido” (p.4).

De ahí que para esta investigación se planteó la necesidad del abordaje de la argumentación con fines didácticos, puesto que resulta fundamental en el uso del lenguaje, ya que a través de ella el sujeto pone en juego toda su capacidad discursiva con el ánimo de influir en otros. En este sentido, de acuerdo con Camps (1995) la argumentación es “una actividad discursiva que lleva a cabo el locutor con una intención: influir en el destinatario de su discurso” (p52). Pero además, se encuentra presente en la vida diaria, aparece en los diálogos familiares, en la defensa de los derechos, en páginas de periódico y en avisos publicitarios. Pese a ello, ha sido descuidada en el ámbito escolar y esto fue evidenciado en los grupos de trabajo que, como se verá en adelante, presentaron dificultades en las actividades iniciales de la intervención de la secuencia didáctica, las cuales se detallarán a continuación.

Para dar inicio a la secuencia didáctica en su primera fase (presentación), se acordó con los estudiantes el objetivo de cada una de las actividades a desarrollar, quienes manifestaron su interés en participar si ello representaba una mejoría en su comprensión lectora. Este proceso de negociación resulta fundamental, ya que según Rogoff (1990, citada en Cubero & Luque, 2001, p.147):

El aprendizaje escolar es un fenómeno comunitario, en el que alumnos y alumnas aprenden gracias a su participación en actividades que se desarrollan en comunidades de aprendices, en actividades que están conectadas con las prácticas de esa comunidad y con su historia. En los procesos que tienen lugar mientras niños y adultos realizan conjuntamente esas actividades, los niños adquieren formas más maduras de participación en la sociedad gracias a la asistencia directa que reciben de los adultos o de otros niños.

Por lo anterior el hecho de convenir con los estudiantes los asuntos propios del proceso de enseñanza y aprendizaje, resultó fundamental, pues de ello dependió en gran medida la motivación con respecto a las actividades desarrolladas, pero sobre todo porque ayuda a movilizar el nivel de participación tanto en el ámbito escolar, como fuera de él.

Así, a partir de lo concertado, se inició esta etapa cuyo objetivo fundamental consistía en conocer los saberes que tenían los estudiantes con respecto a la argumentación, establecer acuerdos frente a conceptos como razón, argumento, texto argumentativo, opinión, premisas, certezas, entre otros; pero a su vez despertar en ellos la inquietud por el conocimiento que requerían para comprender textos argumentativos, motivándolos de esta forma para la participación en las actividades de la secuencia didáctica.

Teniendo en cuenta que los reality shows son programas que en la actualidad se han apoderado de los espacios de mayor audiencia y que los jóvenes no son ajenos a ellos, se consideró que este tema podría servir como excusa para el abordaje de una serie de conceptos en relación con la comprensión de lectura, haciendo uso de textos que incluyeran esta temática. Asimismo, permitiría la reflexión en torno a la influencia de un medio de comunicación de gran impacto como la televisión, lo cual se encuentra en concordancia con lo contemplado en los estándares básicos de lenguaje del MEN (1998) cuando se afirma que el estudiante del grado 8° “Interpretará elementos políticos, culturales e ideológicos que están presentes en la información que difunden los medios masivos y adoptará una posición crítica frente a ellos” (p. 39).

Por lo anterior se comenzó con el siguiente cuestionario: ¿Quiénes ven televisión? ¿Por cuáles razones ven televisión? ¿Cuántas horas de televisión ven al día/semana? ¿Qué tipo de

programas prefieren? ¿Por qué los prefieren? Dichas preguntas permitirían conocer un poco acerca del uso que los estudiantes hacen de la televisión, para posteriormente agruparlos por programas según sus preferencias.

Así, se solicitó a los estudiantes que por equipos, establecieran las razones por las cuales prefieren las películas, los reality shows, los magazines, etc. Esto con el fin de evidenciar lo que en términos de Ausubel (1968) se conoce como *conocimientos previos*. Al tener que exponer razones, los estudiantes se verían en la obligación de adentrarse en el campo de la argumentación, con lo que se pudo evidenciar como los estudiantes presentaron serias dificultades para expresar las motivaciones que les hacían preferir un programa u otro, lo que demostró la falta de conocimiento de la modalidad discursiva argumentativa, la cual es fundamental en el proceso de comprensión lectora en el sentido, de poder asumir un punto de vista personal y sustentarlo con argumentos válidos (Ver Anexo I.2).

De este modo Martínez (1997, p. 20) afirma que: “(...) el principal objetivo de un sistema educativo debe ser el de desarrollar estrategias para comprender con el objetivo de aprender de los textos (...)”, sin embargo está claro que este propósito no siempre se cumple y la evidencia de ello es precisamente la dificultad enfrentada por los estudiantes en la actividad. En este sentido, la autora plantea que el papel del docente debe ser el de mediador en el cambio de los esquemas que poseen los estudiantes, con el fin de brindarle mayores herramientas a la hora de enfrentarse a un texto y lograr así una mejor comprensión del mismo.

Teniendo en cuenta que las estrategias para la comprensión dependen en parte del reconocimiento de la diversidad discursiva existente, se les hizo entrega del texto *Televisión a lo*

bien de Omar Rincón, el crítico de televisión más reconocido en Colombia. A partir de su lectura, se discutieron con los estudiantes cada uno de los argumentos que allí se planteaban, lo que contribuyó a la contrastación de las razones establecidas por ellos en un principio y los presentados por un artículo periodístico.

Poco a poco, se fueron conociendo las inquietudes de los estudiantes al enfrentarse a textos de una naturaleza distinta de la que estaban acostumbrados, ya que como dice Martínez (2004) en la escuela se privilegia la narración, quedando relegado el trabajo con otros géneros, lo que incide negativamente en su desempeño, al desconocer cómo abordar los textos de carácter académico (lo que no significa que la narración siga siendo un discurso fundamental en la escuela y otros ámbitos del ser humano). Asimismo, se llegaron a los acuerdos en cuanto a lo que implica el discurso argumentativo, para lo cual en grupo, los estudiantes construyeron el concepto de argumento, establecieron diferencias con la opinión y establecieron una estructura básica para la construcción de esta noción.

Posteriormente, se presentaron videos de escenas en las cuales los participantes de reality shows emitidos en Colombia se veían involucrados en problemáticas de diversa índole. Esto facilitó el hecho de controvertir, ya que los estudiantes se cuestionaron aspectos como: por qué ver o no este tipo de programas, la responsabilidad de las programadoras y canales de televisión, la sensatez de los participantes al hacer parte de dicha industria, entre otros. Esto resultó esencial en el proceso, puesto que como dice Cazden (1998, citado en Cubero & Luque, 2001, p. 154) “La interacción entre los alumnos es igualmente reconocida como contexto social de construcción de significados, donde se ponen en marcha mecanismos como los de expresión y reconocimiento de

puntos de vista contrapuestos, creación y resolución de conflictos que se mostrarán relevantes para el aprendizaje”.

A continuación, se les preguntó acerca de qué razones de las presentadas por los grupos les parecían más convincentes y por qué, lo cual permitió analizar con ellos una serie de argumentos bien elaborados, en los cuales se hacía uso de cifras, datos, ejemplificación y de diversas fuentes (artículos de opinión, expertos, investigaciones, entre otros.) (Ver Anexo H.2). Con esta actividad los estudiantes lograron inferir y concluir acerca de la importancia que tiene la argumentación para lograr sustentar las propias ideas, pero además para influir en los otros. De igual manera, se hicieron conscientes de las características de un buen argumento, de lo necesario que resulta consultar fuentes, citarlas, referirse a hechos y certezas al momento de argumentar, ya que como dice Candela (1995, citado en Cubero, 2005, p.163) “Algunos de los procedimientos discursivos mediante los que se establece la legitimidad del conocimiento son la argumentación, la búsqueda del consenso, las analogías, el recurso a la evidencia perceptiva y la autoridad de los especialistas como fuente de conocimiento”.

Finalmente, se corroboró el aprendizaje de los conceptos abordados a través de una actividad en la que los estudiantes debían completar argumentos cuyas premisas fueron dadas por el docente. Al contrastar estas, se puede notar un cambio con respecto a las primeras razones que presentaron en la actividad inicial. Con base en esto se discutieron nuevamente los conceptos, se aclararon inquietudes y de esta forma se dio paso al trabajo en cada una de las dimensiones que se pretendían abordar.

Es así como a lo largo del análisis de los resultados queda demostrado que las actividades implementadas en la secuencia didáctica incidieron favorablemente en la comprensión de los textos por parte de los estudiantes, por lo que a continuación se presentan los resultados en cada una de las dimensiones con el fin de dar validez a esta secuencia didáctica que consideramos potente para su objetivo.

II.2 Género discursivo (nivel global)

Para hablar de los géneros discursivos, Martínez (2002) retoma las ideas de Bajtín (1999) quien es el que introduce el término al referirse a una serie de enunciados que tienen ciertas características similares, permaneciendo estables para una esfera de la actividad humana donde se use la lengua. Esto quiere decir que en los enunciados se pueden identificar formas concretas y singulares que les hacen únicos, de ahí que se relacionen con el grupo social al cual pertenecen.

Asumir este concepto, es comprender que el ser humano utiliza el lenguaje en contextos particulares de comunicación, así cada una de las manifestaciones discursivas configurarán ciertos géneros discursivos. Por tal motivo Bajtín (1999, p.248) aclara que “la riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables (...)”.

Debido a lo anterior, la naturaleza común de los enunciados es imposible de definir, sin embargo, Bajtín (1999) habla de que ciertos géneros son más elaborados que otros. Por tal motivo establece una diferencia entre los géneros primarios o simples y secundarios o complejos. Estos últimos son los que se presentan predominantemente de manera escrita tales como las novelas,

investigaciones, géneros periodísticos, entre otros. Son complejos puesto que se revelan de manera más desarrollada y organizada, retomando, absorbiendo y reelaborando a los géneros primarios o simples que son aquellos que se producen de manera inmediata en la comunicación humana (diálogos cotidianos, anécdotas, relatos, etc.).

Martínez (2004) comparte con Bajtín (1999) la idea de esta clasificación en géneros primarios (orales) y secundarios (escritos), aclarando que la mayor dificultad que presenta un sujeto en el paso de un género a otro radica en el distanciamiento del contexto social inmediato que hacen los segundos, puesto que eso implica inferir dicho contexto al momento de comprender el enunciado.

Suponer entonces que un texto escrito obedece a cierta situación de enunciación particular, implica que el lector establezca relaciones de sentido entre los enunciados que tiene a su alcance y los referentes posibles. Sólo de esta manera se reconocerá la cualidad de interactivo que tiene el texto, ya que es el resultado de una situación de enunciación específica donde intervienen los sujetos discursivos. Cabe anotar que Martínez (2004) ubica los géneros discursivos en el nivel global de la comprensión.

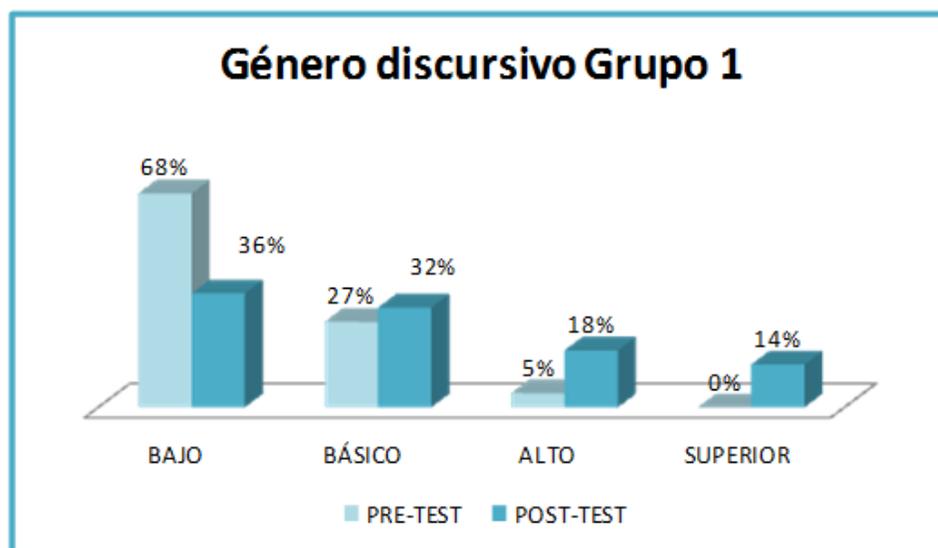
Que un lector reconozca el género discursivo de un texto, entonces, tiene que ver con inferencias en términos de quién escribe, para qué escribe, qué y cómo escribe, así como dónde puede encontrarse el enunciado (lugar de difusión) que tiene en sus manos. Estos cuestionamientos resultan orientadores para el lector en el proceso de comprender un texto.

Por lo expuesto anteriormente, el género discursivo es una dimensión a tener en cuenta en cualquier propuesta de intervención pedagógica y constituye un punto de partida para el mejoramiento de la comprensión de lectura. A continuación se presentan los resultados obtenidos en esta dimensión por cada uno de los grupos intervenidos, antes y después de la implementación de la secuencia didáctica.

Tabla 3. Género discursivo Grupo 1

GÉNERO DISCURSIVO GRUPO 1		
	PRETEST	POSTEST
Media	33,64%	59,09%
Varianza	0,05	0,07
Observaciones	22	22
Grados de libertad	21	
Estadístico t	-4,67	
Nivel de significancia	0,000132	

Gráfica 1. Género discursivo Grupo 1



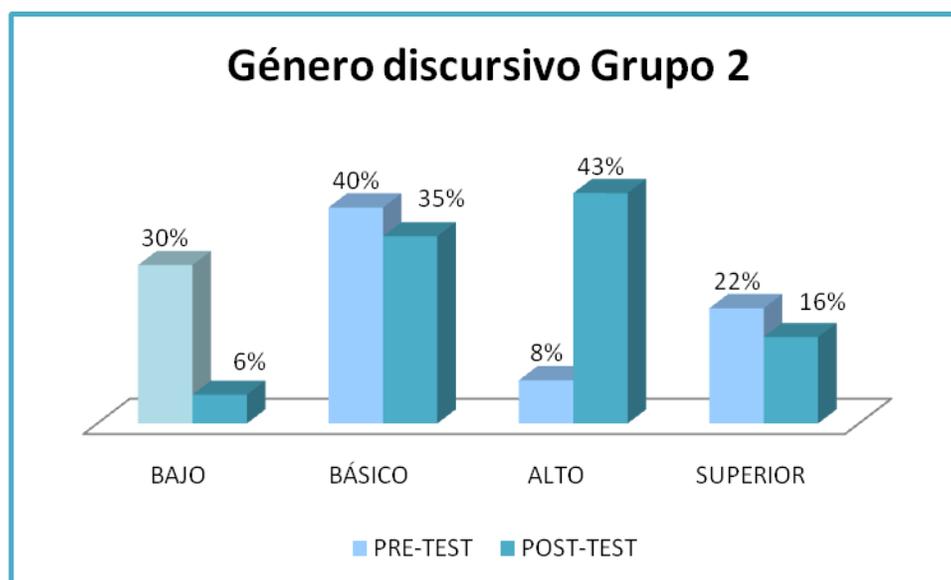
En esta gráfica se aprecia que el 68% de los estudiantes se ubicaban en un nivel bajo del reconocimiento del género discursivo en el pretest, cifra que se reduce al 36% en el posttest, evidenciando una reducción del 32%. En cuanto al nivel básico un 27% tenían un desempeño básico en el pretest, mientras en el posttest dicha cifra corresponde al 32%, observándose un incremento del 5%. Los niveles alto y superior en el pretest obtuvieron el menor porcentaje, puesto que los estudiantes presentaron dificultades para la identificación y el reconocimiento del locutor, interlocutor, contrato social de habla, lugar de difusión y tema del texto evaluado. Pese a que en el posttest aún siguen siendo promedios menores a los desempeños bajo y básico, se nota un incremento considerable, pues el 18% se ubica en alto y el 14% en superior.

En este aspecto, la intervención arrojó un buen resultado, ya que el 32% de los estudiantes que en el pre-test no reconocían los componentes del género discursivo, mejoraron en el post-test. Según la tabla No. 03 que revela los datos de la t de Student, se nota que siempre existió mejoría, puesto que el promedio se incrementó en un 26% y el nivel de significancia fue muy bueno, esto es: 0,01%.

Tabla 4. Género discursivo Grupo 2

GÉNERO DISCURSIVO GRUPO 2		
	PRETEST	POSTEST
Media	62,16%	73,51%
Varianza	0,07	0,03
Observaciones	37	37
Grados de libertad	36	
Estadístico t	-2,42	
Nivel de significancia	0,021	

Gráfica 2. Género discursivo Grupo 2



En esta gráfica puede observarse que en el pretest el 30% de los estudiantes se encontraban en desempeño bajo, en cuanto al reconocimiento del género discursivo, pero en el postest sólo el 6% se mantuvo en este nivel, con una reducción total del 24%. En el desempeño básico, por su parte, se aprecia que el 41% de los estudiantes se ubicó allí, sosteniéndose sólo el 35% en el postest, lo que indica una disminución del 6%. Por otro lado, en el desempeño alto se presentó un incremento considerable, pues en el pretest se ubicaba el 8% de los estudiantes, mientras que en el postest esta cifra llegó al 43%; si bien es cierto que hubo un aumento, vale la pena tener en cuenta la reducción en el desempeño superior de un 6% entre el pretest y el postest.

En términos generales la intervención fue buena también para este grupo, ya que el 24% de los estudiantes que en el pre-test no reconocían los componentes del género discursivo, mejoraron en el post-test. Se nota que existió mejoría en los niveles de desempeño bajo, básico y

alto, en cambio en el nivel de desempeño superior se disminuyó la población en un 6%. En general el promedio mejoró en un 11% y el nivel de significancia fue bueno, 2,1%.

Las cifras revelan entonces que los estudiantes reconocen mayormente, en comparación con los resultados del pretest, los componentes del género discursivo: contrato social de habla, locutor, interlocutor, tema y lugar de difusión, que según Martínez (2004) resultan orientadores para el lector.

El aumento en el postest del 26% en el grupo 1 y del 11% en el grupo 2 en cuanto al reconocimiento del género discursivo de los textos argumentativos, muy probablemente está relacionado con la implementación de una serie de actividades planeadas con este objetivo en el marco de la secuencia didáctica.

El indicador que orientó tales actividades fue: el lector identifica el género discursivo en el cual está enmarcado el texto que lee. Por tal motivo, reconoce el autor y su intención, el destinatario y el propósito; el contrato de habla existente entre ambos, el tema, el tipo de texto y el lugar de difusión.

Pese a existir mejoría, en la gráfica No. 1 se puede observar que en el Grupo 1 aún al 36% de los estudiantes se les dificulta el reconocimiento de los componentes mencionados, comparado con la gráfica No. 2, donde sólo el 6% permanece en el desempeño bajo. Es importante aclarar el punto de partida de ambos grupos, ya que en el pretest del grupo 1 un 68% se ubica en el desempeño bajo y en el grupo 2 sólo el 30%. Las condiciones dadas en la institución de carácter privado, como se mencionó antes, probablemente permite a los estudiantes estar mayormente

relacionados con la diversidad textual, lo que incide favorablemente en su comprensión de lectura, previo a la intervención.

Por otra parte, puede apreciarse que en la gráfica 2 hubo una disminución del 22% al 16% en el desempeño superior del grupo 2 en cuanto al reconocimiento del género discursivo. Aún así, tal disminución es mínima con respecto a la gran mejoría en toda la dimensión, porque lo que vale la pena aclarar que la mayor parte de los estudiantes se ubican en un desempeño alto en el posttest (45%), lo que indica que si bien es cierto hubo disminución en el último indicador, los resultados siguen siendo buenos y en general se resalta la mejoría, ya que sólo el 6% permaneció en desempeño bajo.

En principio, una de las mayores dificultades que presentaron los estudiantes tenía que ver con la identificación del contrato social de habla existente entre los participantes de la situación de comunicación. Para Martínez (2005), “el género discursivo está fusionado con una práctica social humana relacionada con un contrato social de habla entre dos interlocutores que asumen roles sociodiscursivos específicos” (p.20), resulta fundamental entonces lograr inferir dicho contrato social de habla, el cual se identifica a partir de la búsqueda de la intención global del género y lo que se espera del otro, es decir el propósito o respuesta activa esperada.

Precisamente con el fin de lograr el objetivo, en la primera sesión de trabajo para esta dimensión, se presentó a los estudiantes el texto *Los reality shows: un entretenimiento nocivo*. Un texto perteneciente al género periodístico, del tipo artículo de opinión, que cumple con los criterios esperados: ser argumentativo, tener una tesis clara, argumentos bien definidos que sustentan dicha tesis, entre otros.

Vale la pena mencionar que el género periodístico, presenta diversidad textual o subgéneros, puesto que en él se tratan temas muy variados que pueden ir desde el deporte hasta la ciencia, pasando por la política o la economía. Esto a su vez refleja distintas intenciones que configuran contratos sociales de habla también particulares. Específicamente, un artículo de opinión es un texto extenso, que generalmente aborda un tema controversial y su organización es argumentativa. De acuerdo con Martínez (2004, p.145), en este tipo de textos “(...) se revela la búsqueda intencional de la adhesión del enunciatario o lector imaginario a la tesis u opiniones presentadas por el enunciador del texto”.

Según lo anterior, en la comprensión de textos argumentativos, el contrato social de habla, que establece el tipo de relación existente entre los sujetos discursivos (locutor e interlocutor), consiste en convencer o persuadir con el fin de hacer aliado al lector, frente a la tesis sobre la temática planteada. De ahí que al abordar el género discursivo, se haya tenido en cuenta un artículo de esta naturaleza, el cual pone en evidencia dicho componente.

La instrucción brindada a los estudiantes fue que leyeran detenidamente el texto con el fin de dar respuesta a las siguientes preguntas, pero recordando además subrayar aquellas palabras que consideraran claves para responderlas:

- ✓ ¿Qué tipo de texto es?
- ✓ ¿Quién puede ser el autor del texto?
- ✓ ¿A quién podría estar dirigido?
- ✓ ¿Qué intención tiene (que espera) el que escribe este texto con respecto a quien lo lee?
- ✓ ¿Cuál podría ser la idea principal del texto?

✓ ¿Dónde podría encontrarse fácilmente un texto como este?

Estas preguntas fueron formuladas por los investigadores de manera intencional, ya que cada una de ellas está orientada hacia el reconocimiento de los componentes del género discursivo al cual se circunscribe el texto y que constituyen además la situación de comunicación. A partir de esta actividad, los estudiantes tuvieron la oportunidad de pensar en otros aspectos del texto y así aportar sus ideas posteriormente.

Pensar en la intención fue algo nuevo para los estudiantes, quienes expresaron durante la actividad que anteriormente no se habían cuestionado al momento de leer un texto. La pregunta formulada en este sentido favoreció entonces la identificación del componente contrato social de habla de la dimensión género discursivo.

Sin embargo, es importante aclarar, que la falta de conocimiento de diversos tipos de discurso expresados a través de textos también distintos, hizo difícil que los estudiantes reconocieran el tipo de texto que tenían en sus manos. Esta dificultad perduró a lo largo de la secuencia didáctica, ya que en distintas actividades los estudiantes confundían el tipo de texto y por ende las intencionalidades presentes en él.

Uno de los factores que permitió superar en parte este obstáculo fue la puesta en común y discusión entre pares, con la mediación del docente, de manera permanente. Durante la secuencia didáctica, este aspecto se convirtió en parte fundamental de cada actividad, puesto que de acuerdo con los postulados de Vigotsky (1932), es a partir de la interacción social que el ser humano construye sus propios saberes. Como ya se mencionó Martínez (2004) fundamenta su modelo

discursivo-interactivo de la comprensión precisamente considerando no sólo la teoría vigotskyana, sino además otras como las aportadas por Bakhtine (1929) acerca de la enunciación, Charaudeau (1983) en cuanto al análisis del discurso y Ducrot (1989) con respecto a la pragmática-lingüística.

Es así como Martínez (2004, p.38) considera que “el lenguaje, en tanto que enunciado o discurso, tiene un papel mediador en la construcción del conocimiento, en la construcción misma del sujeto discursivo”. Por tal motivo socializar las respuestas a las preguntas iniciales, es la oportunidad de utilizar el lenguaje en su función comunicativa, a partir del cual se llegan a acuerdos y se propicia el aprendizaje en los estudiantes.

Por lo anterior, se solicitó a los estudiantes que socializaran sus reflexiones, con el fin de construir entre todos acuerdos con respecto a las respuestas dadas. Se encontraron por supuesto coincidencias, pero también divergencias, lo que implicó la confrontación de hipótesis para lograr llegar a las respuestas esperadas. En este sentido diversos autores (Driver, Asoko, leach, Mortimer & Scott 1994; Edwards & Furlong, 1987; Edwards & Mercer, 1987, citados en Cubero & Luque, 2001), que asumen una postura socioconstructivista, afirman lo siguiente:

El proceso de construcción de conocimientos no se entiende como el de una realización individual, sino como un proceso de co-construcción o de construcción conjunta, que se realiza con ayuda de otras personas que, en el contexto escolar, son el profesor y los compañeros de aula (p.28).

De acuerdo con esto, la socialización de esas respuestas al cuestionario y la conversación orientada por el docente, permitieron que los estudiantes consideraran la importancia de

cuestionar los textos al momento de leer. Sin embargo, es importante mencionar, que en un primer momento a los estudiantes se les hizo difícil en especial el reconocimiento de las características del tipo de texto. La razón más probable para este resultado es que las prácticas convencionales en la escuela, en cuanto a la lectura y análisis de un texto, se han centrado en la narración (Martínez et al., 2004), más no en los textos académicos, de ahí que poco se conozcan las características de este tipo de discursos. Por esto cabe anotar el incremento en el reconocimiento del género discursivo en el postest por ambos grupos intervenidos.

De otro lado, teniendo en cuenta que un aspecto fundamental en la comprensión de lectura desde la perspectiva discursiva-interactiva resulta ser la textualidad, entendida como una dimensión que tiene que ver con la construcción de relaciones semánticas en el texto como un todo, noción que se encuentra emparentada a la de cohesión que se refiere a las marcas formales o nexos que se utilizan para establecer esas relaciones, se llevaron a cabo con los estudiantes algunas actividades que propiciaron el reconocimiento e identificación de las marcas textuales presentes en los textos, en este caso argumentativos, con el fin de que ello contribuyera al mejoramiento de la comprensión lectora.

Según Van Dijk (1980) las proposiciones de un texto tienen conexión siempre y cuando exista entre ellas una base común con el tópico del discurso, ser compatibles o tener una relación lógica de sucesión. Al respecto, Martínez (2002) afirma que la articulación de las ideas o grupos de ideas se dan gracias a términos que permiten establecerlas, esas son las marcas textuales.

Con este panorama, se hizo entrega a los estudiantes de un grupo de conectores aclarando la diferencia de sus funciones (Ver anexo H.10). De igual manera, se entregó el texto *Una liga para*

ellas para ser leído y subrayar en él las marcas textuales, explicando la función que cumplían en cada caso.

Teniendo en cuenta la necesidad de establecer permanentemente relaciones entre las habilidades de leer y escribir se llevó a los estudiantes partícipes de esta investigación a expresar sus opiniones de manera escrita, con miras a que ellos se autoevaluaran en la manera de argumentar, y así poder evidenciar las falencias que presentaban para ser corregidas por ellos mismos.

A partir de esta actividad, los estudiantes discutieron el uso adecuado o no de los marcadores textuales, retomando la importancia de la socialización mencionada anteriormente. Pero sobre todo, identificando los diversos usos de los conectores, lo que favoreció posteriormente la comprensión del tema tratado en los textos leídos. Esto sin duda contribuyó también al mejoramiento en los resultados del postest, puesto que como lo indica Martínez (2004) la comprensión de lo que se lee tiene que ver con la identificación de la textualidad, lo que a su vez implica el reconocimiento de las “ideas principales y secundarias, el desarrollo temático y las relaciones destacadas entre unidades léxicas, causales y referenciales” (p.48).

Por todo lo anterior es claro que el reconocimiento de cada uno de los componentes del género discursivo (locutor, interlocutor, tema, tipo de texto, lugar de difusión), contribuye al mejoramiento de la comprensión lectora. Cada una de las actividades desarrolladas en la intervención tuvo la finalidad de abordar dichos componentes y pese a las dificultades presentadas, en especial con la ausencia de saberes previos al respecto de las diversas modalidades discursivas, poco a poco los estudiantes se hicieron cada vez más conscientes de la

importancia que tiene interrogar el texto, cuestionarse, dilucidar la dinámica enunciativa propuesta por el autor y hacerse parte de ella como interlocutores.

Por tal motivo, una de las actividades de cierre de este segmento de la secuencia didáctica fue la aplicación de la rejilla G.D.1 (Adaptada de Martínez, 2006) a diversos tipos de textos.

Cuadro 7. Rejilla G.D.1. (N.G.)

REJILLA G.D.1					
GÉNERO DISCURSIVO Y SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN DE LOS TEXTOS.					
TÍTULO DEL TEXTO	CONTRATO SOCIAL DE HABLA	LOCUTOR	INTERLOCUTOR	TEMA-LÉXICO-TIPO DE TEXTO	LUGAR DE DIFUSIÓN
	¿Para qué?	¿Quién?	¿A quién?	¿Qué y Cómo?	¿Dónde?
La célula.	Enseñar para aprender.	Profesor de biología.	Estudiantes de grado 7°	La célula. Léxico enriquecido, complejo. Texto expositivo.	Texto escolar.

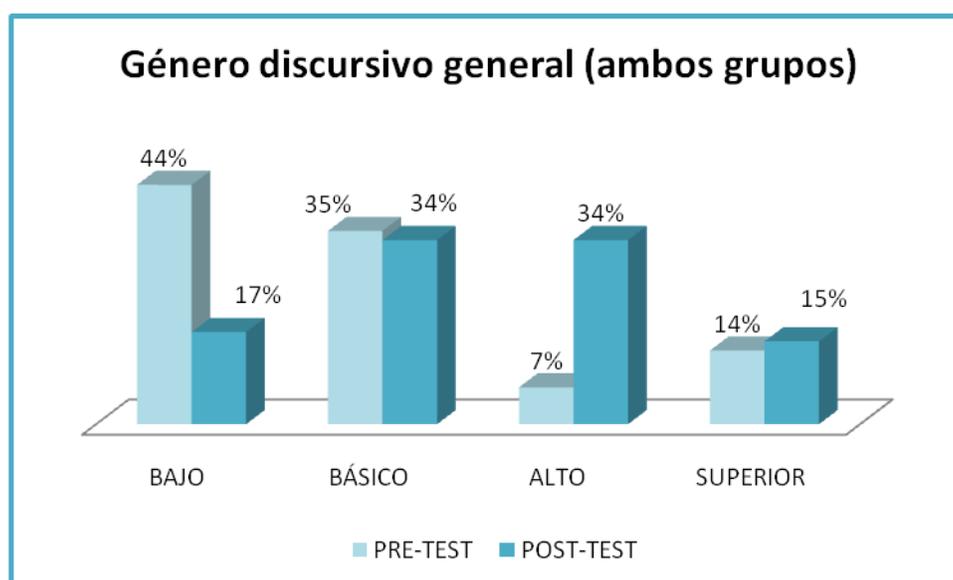
Así, los estudiantes se enfrentaron a la narración mediante la fábula *El burro, el gallo y el león*; a la argumentación con *La carrera femenina* y al texto instructivo receta a través de *Champiñones empanados* (Ver anexos H6, H9 y H17). Fue evidente que el simple hecho de haberse cuestionado anteriormente por los componentes del género discursivo, implicó esta vez mayor certeza en las inferencias relacionadas con cada uno de los textos analizados, lo que no sólo le permitió a los estudiantes acercarse a la modalidad discursiva que se venía trabajando (la argumentación), sino que además tuvieron la oportunidad de contrastarla con otros usos del lenguaje escrito a través del diligenciamiento de la rejilla y la posterior socialización con los compañeros.

Como puede observarse, este tipo de actividades muy probablemente incidieron de manera favorable en la comprensión de lectura de los participantes en ambos grupos intervenidos. A continuación se presentan los resultados de ambos grupos en cuanto a la dimensión “Género Discursivo”.

Tabla 5. Género discursivo general (Ambos grupos)

GÉNERO DISCURSIVO GENERAL (AMBOS GRUPOS)		
	PRETEST	POSTEST
Media	51,53%	68,14%
Varianza	0,08	0,05
Observaciones	59	59
Grados de libertad	58	
Estadístico t	-4,54	
Nivel de significancia	0,00003	

Gráfica 3. Género discursivo general (Ambos grupos)



Después de la intervención sólo el 17% de los estudiantes se mantuvo en un nivel de desempeño bajo en cuanto al no reconocimiento de los componentes del género discursivo (locutor, interlocutor, contrato social de habla existente entre ellos, tema y lugar de difusión). Esto sucedió probablemente, como se dijo antes, por la ausencia de saberes previos en cuanto a la diversidad textual, necesaria para las temáticas abordadas. En segundo lugar, los investigadores pudieron observar que aquellos estudiantes que menos participaron a lo largo de las actividades o incluso estuvieron ausentes en algunas de ellas, obtuvieron los resultados más bajos en el postest.

La mayor mejoría se notó en el nivel de desempeño alto donde el 34% de los estudiantes se ubicó. Pese a existir disminución en el nivel superior por parte del grupo 2, en el general se puede observar una mejoría del 1% en este desempeño.

Una de las fortalezas que se pueden destacar en la intervención que se realizó tiene que ver con el hecho de que se tuviera en cuenta desde el enfoque socioconstructivista, la participación activa de los estudiantes. El interés de los investigadores porque los estudiantes llegaran a inferir los saberes propios de cada actividad, permitió que estos apropiaran en mayor medida los conocimientos, pese a la gran dificultad que ocasionó la ausencia de saberes previos al inicio de la secuencia didáctica, lo cual fue mejorando en la medida que se promovió la interacción y negociación entre compañeros, con la mediación del docente.

Lo que se pretendió entonces, en términos de Brunner (1997) fue lograr que el aula fuese una comunidad de aprendices en la que el profesor o profesora orquestara las actividades. Teniendo en cuenta sobre todo como dice Cotteron (1995, p. 81) que “el éxito de cualquier actividad de aprendizaje depende, en primer lugar, de los enseñantes que tienen una función esencial en la

articulación didáctica/pedagógica y que son los mediadores entre los alumnos, el objeto de aprendizaje y los instrumentos propuestos a través de las secuencias de aprendizaje”. Por tal motivo, es muy posible que esta orientación haya incidido también en la obtención de los resultados del postest donde queda claro que se mejoró considerablemente la comprensión de lectura de los estudiantes.

Es importante mencionar también que desde el punto de vista estadístico el nivel de significancia fue muy bueno, puesto que fue del 0,003%.

Lo anterior demuestra que las actividades desarrolladas a lo largo de la secuencia didáctica, incidieron favorablemente en el reconocimiento de los componentes del género discursivo, por parte de los estudiantes de ambas instituciones educativas. Sin importar el contexto de cada una, se evidencia que la secuencia didáctica permitió alcanzar el objetivo de hacer que los educandos lograran una mejor comprensión de los textos argumentativos en esta dimensión.

II.3 Situación de enunciación (Nivel global)

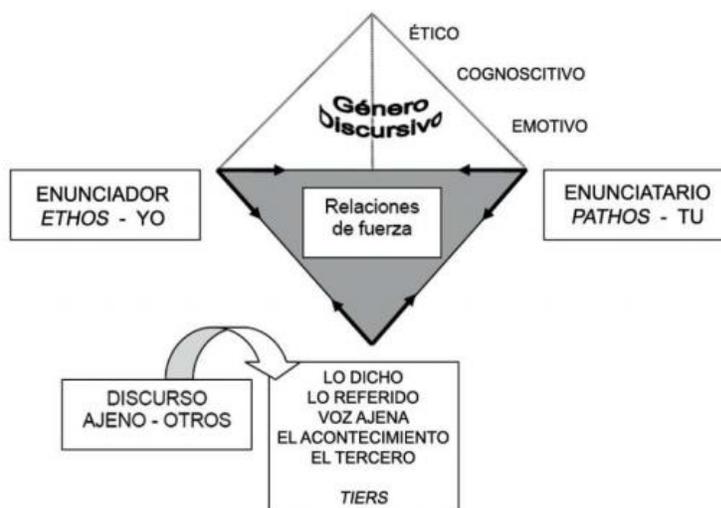
Para abordar la situación de enunciación es necesario explicar la estrecha relación que existe entre esta y el género discursivo, porque en el texto escrito se genera un escenario discursivo donde aparecen fuerzas enunciativas entre los sujetos discursivos que dependen del contrato social de habla establecido, esto es, la negociación implícita en las intencionalidades del enunciado.

Hablar de situación de enunciación, es referirse a la construcción de la dinámica enunciativa, donde se establecen ciertas imágenes de un enunciador (yo), un enunciatario (tú) y lo enunciado o referido. Para Martínez (2005), las relaciones sociales entre los enunciadores se manifiestan a partir de tres orientaciones que denomina: tonalidad intencional, tonalidad apreciativa y tonalidad predictiva. Estas se revelan a través de imágenes que el autor del texto construye sobre los enunciadores, producto de valoraciones que considera necesarias o pertinentes en el discurso, de acuerdo con su intención particular (Enunciador-voz asumida), los sujetos discursivos a quienes se pretende llegar (Enunciatario- lector) y lo que se dice (Enunciado –discurso de otros).

Es así como, según Martínez (2005, p.32): “(...) en cada enunciado surgen y se construyen las miradas que los sujetos dan al mundo natural, social y cultural, se construye la pertenencia a un grupo, a una cultura, a una familia”. La razón de decir que los sujetos discursivos se construyen en el enunciado es precisamente la posibilidad de que en una situación de enunciación particular, el sujeto traiga voces de momentos anteriores o incluso posibles enunciados posteriores, lo que posibilita la simultaneidad no sólo de voces, sino también de intenciones, valores, imágenes y posturas únicas de ese enunciado específico.

En el siguiente esquema propuesto por Martínez (2002), se pueden observar las relaciones entre el género discursivo y la situación de enunciación:

Figura 1. Género discursivo y situación de enunciación de Martínez (2002)

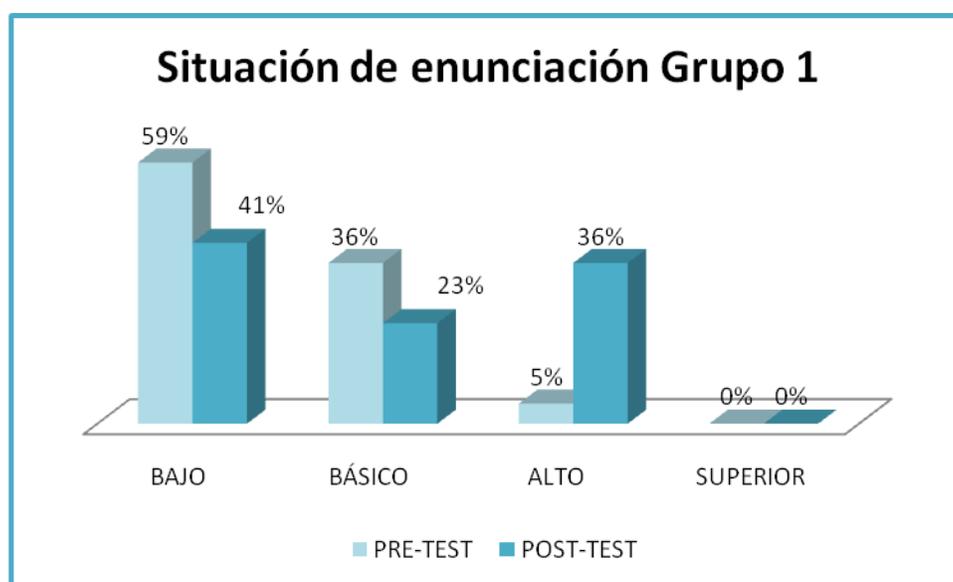


Fuente: Martínez, 2002.

Queda claro que la situación de enunciación es fundamental a la hora de abordar la comprensión de lectura. Considerar voces discursivas diversas presentes en un texto, significa dar un paso adelante en la inferencia con respecto al papel discursivo que ha asumido el autor y que le ha asignado a su interlocutor, así como sus intenciones. Hacer consciente al estudiante de este elemento discursivo constituye un elemento esencial en el desarrollo de estrategias de comprensión, por tal motivo es una de las dimensiones del presente trabajo, cuyos resultados se presentan a continuación.

Tabla 6. Situación de enunciación Grupo 1

SITUACIÓN DE ENUNCIACIÓN GRUPO 1		
	PRETEST	POSTEST
Media	41,82%	55,45%
Varianza	0,06	0,05
Observaciones	22	22
Grados de libertad	21	
Estadístico t	-2,06	
Nivel de significancia	0,0524	

Gráfica 4. Situación de enunciación Grupo 1

En esta gráfica se aprecia que posterior a la intervención hubo también mejoría en la dimensión situación de enunciación. Puede observarse que en el pretest el 59% de los estudiantes se encontraban en desempeño bajo, en cuanto al reconocimiento de las diversas voces presentes en el texto, propias de la situación de enunciación, pero en el posttest dicha cifra se redujo al 41%, lo que indica una reducción total del 18%. En el desempeño básico, por su parte, se aprecia que el

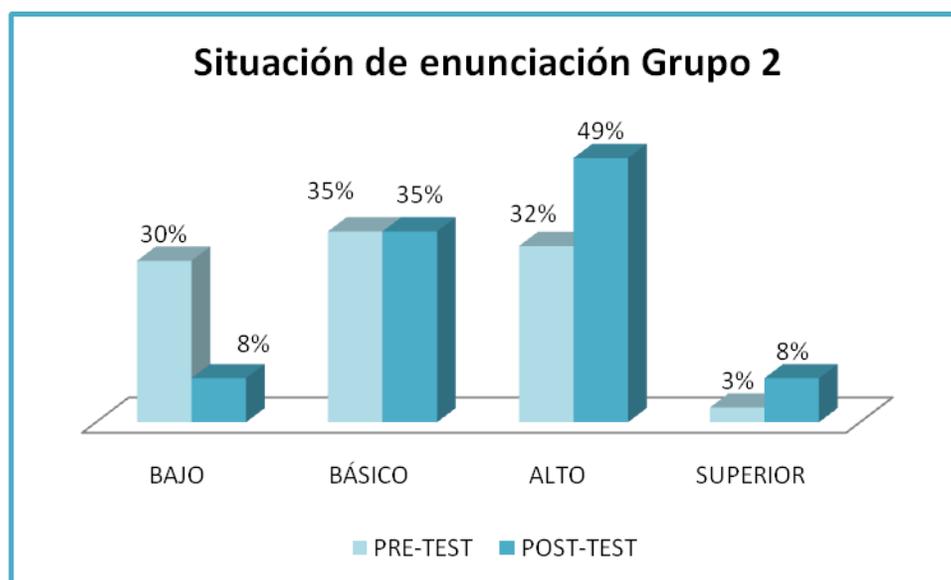
36% de los estudiantes se ubicó allí, pero sólo el 23% se mantuvo en este mismo nivel en el posttest, lo que indica una disminución del 13%. Por otro lado, en el desempeño alto se presentó el mayor incremento en esta dimensión para este grupo, pues en el pretest solo el 5% de los estudiantes alcanzaba este nivel de desempeño, mientras que en el posttest esta cifra llegó al 36%, lográndose un incremento del 31%. Pese a la mejoría, la gráfica permite identificar que ningún estudiante alcanzó el desempeño superior.

Lo anterior indica que la intervención realizada fue en general adecuada, ya que el 18% de los estudiantes que en el pre-test no reconocían la situación de enunciación, mejoraron en el post-test. Se nota que existió mejoría porque disminuyó el número de estudiantes ubicados en los niveles de desempeño bajo y básico, aumentando el número de los mismos ubicados en el nivel alto. En general el promedio mejoró en un 14% y el nivel de significancia fue aceptable, 0,52%.

Tabla 7. Situación de enunciación Grupo 2

SITUACIÓN DE ENUNCIACIÓN GRUPO 2		
	PRETEST	POSTEST
Media	60,54%	71,35%
Varianza	0,04	0,02
Observaciones	37	37
Grados de libertad	36	
Estadístico t	-2,76	
Nivel de significancia	0,009	

Gráfica 5. Situación de enunciación Grupo 2



Como puede observarse en esta gráfica, el grupo 2 también presentó mejoría en el reconocimiento de la situación de enunciación. Se puede ver que del 30% de los estudiantes que en el pretest se encontraban en el desempeño bajo, sólo el 8% se mantuvo en dicho desempeño para el postest, indicando una reducción del 22%. En cuanto al desempeño básico no hubo cambios en la cifra, pero en el desempeño alto sí, puesto que en el pretest solo el 32% se ubicaba allí y en el postest la cifra llegó al 49%, lo que muestra una mejoría del 17%. Lo mismo sucedió en el nivel de desempeño superior, donde el incremento alcanzó el 5%, pasando de un 3% en el pretest a un 8% en el postest.

En esta dimensión la intervención igualmente arrojó un buen resultado. Según la tabla No. 07 que revela los datos de la t de Student, se nota que el promedio se incrementó en un 11% y el nivel de significancia fue muy bueno, esto es: 0,9%.

La mejoría de ambos grupos se evidencia en el incremento del número de estudiantes ubicados en el desempeño alto en el postest tanto para el grupo 1 como para el grupo 2 (31% y 17% respectivamente). Este resultado se obtuvo probablemente por varias razones que a continuación se exponen.

Primero, cabe decir que los estudiantes participantes de esta investigación son nativos digitales, ello implica que presentan formas distintas de aprender y acceder a la información, lo que les ha permitido el desarrollo de nuevas destrezas y habilidades. Teniendo en cuenta lo anterior, se diseñó una actividad que permitiera el uso de herramientas tecnológicas para favorecer el aprendizaje, teniendo en cuenta lo planteado por Gutiérrez (2009, p.4) “la idea de lectura se ha flexibilizado para poder abarcar un conjunto de usos e intercambios de códigos diversos, que incluyen desde la imagen hasta los espacios, y desde las gramáticas cifradas de los códigos de máquina hasta las codificaciones magnéticas, legibles únicamente para los artefactos ópticos”.

Por lo tanto, la proyección de un video (episodio del programa “el Chavo del ocho”) y su lectura para un posterior análisis, fue considerado relevante para alcanzar el objetivo de identificar la situación de enunciación y sus componentes (enunciador, enunciatario y enunciado). Allí los estudiantes demostraron su nivel de *lectura* de este tipo de formato y resultó atractivo para ellos, lo que posibilitó trabajar, de una manera más comprometida, este aspecto de la comprensión.

Segundo, las características del video utilizado en la actividad (humorístico), hizo que los estudiantes pudieran divertirse a lo largo de la clase. Esto resulta preponderante desde una

perspectiva constructivista, ya que en el proceso de aprendizaje no sólo intervienen componentes cognitivos, sino que hay una gran influencia de aspectos vinculados a lo emocional y afectivo, a lo individual y a lo social (Solé & Martín, 1990).

Tercero, es importante aclarar que en la escena se mostraron varios personajes que actuaban lingüísticamente diferente, es decir, cambiaban su repertorio, sus estrategias, sus tonalidades, al dirigirse a otras personas en distintos momentos. Posteriormente, los estudiantes respondieron el siguiente cuestionario:

- ✓ ¿Hablamos de la misma forma siempre?
- ✓ ¿Por qué cambiamos nuestra forma de hablar de acuerdo con la situación?
- ✓ ¿Qué cambia de una conversación a otra?
- ✓ ¿Qué caracteriza una conversación con el novio(a) y qué una con el rector de la institución? Explique la diferencia.
- ✓ ¿Por qué no es lo mismo hablarle a un niño del aborto que hablarle a un adulto (docente por ejemplo)?

Las preguntas fueron formuladas por los investigadores de manera intencional, ya que cada una de ellas estaba orientada hacia el reconocimiento de los componentes de la situación de enunciación. A partir de esta actividad, los estudiantes tuvieron la oportunidad de pensar desde la oralidad la relevancia del uso del lenguaje en contexto, pero además se hicieron conscientes que en el texto escrito sucede lo mismo. Al respecto Martínez (2004) afirma que:

Se han notado problemas cuando el estudiante pasa del lenguaje cotidiano al lenguaje escolar, del conocimiento cotidiano al conocimiento científico, del discurso oral al discurso escrito, del género pedagógico familiar al género pedagógico escolar. El paso de los géneros

primarios a los géneros secundarios está ligado primordialmente a la exigencia de distanciamiento del contexto social inmediato que hacen los segundos (escritos) a diferencia de los primeros (orales), y al carácter consciente y abiertamente intencional de los géneros secundarios, a la búsqueda voluntaria de comprensión por un otro que no está presente (como ocurre en el oral), lo cual hace que la producción sea más explícita y elaborada y por tanto menos predicativa (pp.51-52).

Por tal razón los investigadores consideraron relevante partir de allí (de lo oral trabajado en el video a través de las conversaciones de los personajes) para construir el concepto en cuanto a las situaciones de enunciación en lo escrito. Pero también, teniendo en cuenta lo manifestado por Ausubel (1968) en cuanto a que el contenido del aprendizaje se hace realmente significativo siempre y cuando el alumno cuente con elementos relacionables de forma sustantiva y no arbitraria con el contenido en su estructura mental. En otras palabras, un video (formato audiovisual/género primario) fue una manera de acercarse a los estudiantes de acuerdo con sus saberes, para llevarlos a lo escrito mediante relaciones entre las características analizadas en la conversación del video y el contenido del texto escrito, provocando de esta forma un aprendizaje significativo.

De acuerdo con lo anterior, la actividad desarrollada durante la secuencia didáctica probablemente fue clave en el incremento del número de estudiantes ubicados en el nivel alto de desempeño para esta dimensión.

Asimismo, la segunda actividad aportó a tal resultado. Para empezar, los docentes investigadores hicieron entrega de los textos *Yo respiro* (modalidad narrativa) y *Clases de*

respiración (modalidad expositiva) a los estudiantes. Después de ser leídos se les pidió responder las siguientes preguntas:

1. ¿Quién es el autor del texto? (¿Cómo es? ¿Qué tanto sabe del tema? ¿Qué edad puede tener? ¿Cuál es su nivel académico o profesión?)
2. ¿Cuál es la intención del autor al escribir este texto?
3. ¿Cómo imagina el autor a su lector? (¿Sabe más o menos que él? ¿Qué edad tiene? ¿Cuál es su nivel académico?)
4. De acuerdo con su respuesta anterior, ¿Cuál estrategia cree que utiliza el autor para lograr su objetivo en el lector? ¿Por qué? Es decir, ¿Cuál tipo de texto utiliza?
5. ¿Cuál es el tema tratado en el texto?
6. ¿Cómo es abordado este tema en cuanto a léxico y organización de las ideas? (palabras comunes, cotidianas o especializadas, técnicas).
7. ¿Cuál es la diferencia entre los dos textos?

Luego de socializar las respuestas de los estudiantes, se discutió con ellos cómo todas estas respuestas estaban implicadas en la situación de enunciación. Así, los estudiantes se hicieron conscientes de los componentes enunciador, enunciatario y enunciado en un escrito.

Por otra parte, si bien es cierto que los estudiantes identificaron fácilmente las diferencias entre los textos usados, estableciendo la relación con lo analizado en el video de la sesión anterior, dicho análisis sirvió de ejemplificación, más al pasar a revisar los mismos componentes en un texto argumentativo, hubo serias dificultades, lo que pudo incidir en el resultado obtenido donde no se alcanzaron mayormente los niveles esperados.

La situación de enunciación en un texto argumentativo implica la revisión de aspectos que cambian de una modalidad a otra, por ejemplo la manera de citar diversos enunciados (discursos ajenos) o la imagen que el enunciador tiene de su enunciatario, de la misma manera la extensión de los textos usados. Quizás el hecho de que a los estudiantes se les dificultara tanto realizar un análisis adecuado de la situación de enunciación en los textos argumentativos a lo largo de la secuencia didáctica, pese a las diferentes actividades realizadas para alcanzar este objetivo, pudo terminar siendo una razón de peso para que al momento de ser evaluados no alcanzaran los mejores desempeños, manteniéndose en los niveles bajo y básico el 64% del grupo 1 y el 43% del grupo 2.

Está claro que los estudiantes identifican fácilmente de manera oral (en el video, por ejemplo) los componentes de una situación de enunciación, lo mismo cuando se les pide que lo hagan en ciertos escritos cortos, con un lenguaje sencillo. Pero al momento de pasar a un texto académico o de un mayor nivel de complejidad, se presentan serias dificultades para hacer las inferencias que se requieren para la comprensión. Pese a haber reflexionado acerca de los elementos de una situación de enunciación y cómo todos ellos hacen parte de la dinámica enunciativa propuesta por el autor a través del texto y que los estudiantes demostraron en la actividad comprender los conceptos, resultó muy difícil para ellos diferenciar las intencionalidades del autor al incluir voces diversas, discursos ajenos o también acerca de cómo el enunciador presenta a su enunciatario.

De ahí que los investigadores realizaron actividades, con textos argumentativos, en torno a la identificación de todos los elementos de las dimensiones abordadas (género discursivo, situación de enunciación, F.O.S. y discurso referido) de una manera global. Esto con el fin de consolidar lo

aprendido a lo largo de la secuencia. Sin embargo, dichas actividades no contaron con un tiempo suficiente para ampliar detalladamente cada dimensión y probablemente, como se dijo antes, esto pudo incidir en el resultado obtenido, ya que los estudiantes pudieron requerir más tiempo de trabajo, por lo complejo que resultó para ellos, comprender los elementos propios de esta dimensión.

Otra de las razones por las que un menor número de estudiantes de ambos grupos, en comparación con las otras dimensiones trabajadas, logró ubicarse en el nivel superior de desempeño, probablemente tiene que ver con el grado de dificultad que implicó para ellos el pasar de prácticas de enseñanza tradicionales a otras en las cuales tomaban el control de su propio aprendizaje. En otras palabras, realizar análisis de textos, en dimensiones y niveles que muy seguramente no habían llevado a cabo, tomando consciencia que en estos existen fuerzas enunciativas diversas, voces que no son únicamente del autor y por ende implican intencionalidades que están presentes a lo largo de los mismos.

Al respecto Martínez (2004) afirma que “los lectores escolares carecen de un conocimiento estructurado de la manera como se construyen los textos y que esta deficiencia cognitiva les pone en desventaja en el momento de comprender profunda y globalmente los contenidos y saberes abordados en los textos” (p.138), lo cual se hace evidente especialmente en los resultados obtenidos en pretest del grupo 1.

De igual manera, quedó claro en el análisis de la dimensión género discursivo que la escuela privilegia la narración. Es evidente que el lector realiza inferencias con mayor facilidad cuando la forma de organización del texto es narrativa, puesto que dicha organización es la que más se ha

interiorizado en sus esquemas mentales previamente, al tener mayor contacto con este tipo de textos que se encuentran relacionados con la vida cotidiana del lector, es decir con el género primario (León, 2003, citado en Martínez, 2004). Esto no ocurre en el caso de textos argumentativos, donde dichas inferencias cuestan al lector mayores esfuerzos.

Lo anterior puede permitir explicar por qué los estudiantes, a lo largo de la secuencia didáctica, manifestaron su dificultad para diferenciar el locutor (autor-como voz responsable del enunciado, propia del género discursivo) y el enunciador o enunciadores (como los puntos de vista asumidos, roles expresadas en voces diversas presentes en el texto), puesto que para ellos los textos presentaban prácticamente una voz única, desconociendo la cualidad de la polifonía.

En este sentido, es preciso mencionar que en investigaciones realizadas por Martínez et al. (2004) con estudiantes universitarios, se demostró que estos no conocen la dinámica enunciativa que se construye en el texto escrito y específicamente presentan grandes dificultades para comprender la polifonía discursiva sobre todo en textos argumentativos. Si esto sucede con estudiantes universitarios, mucho más con los estudiantes que fueron objeto de la presente investigación, donde sin duda se presentaron los mismos inconvenientes, lo cual se ve reflejado en la dificultad para emitir opiniones propias y diferenciar su propia voz de la de otros.

Si bien es cierto que los estudiantes mejoraron, esto ocurrió en la identificación de los diversos enunciadores presentes, del enunciatario y el enunciado, más no en la imagen que el enunciador tiene de cada uno de ellos. Inferencias como esta se logran en la medida que el lector esté cada vez más expuesto a diversas prácticas sociales de comunicación discursiva, lo cual le permitirá el desarrollo de estrategias discursivas para una comprensión relacional, dinámica y

funcional donde se tengan en cuenta a los participantes de una situación de enunciación. A propósito Martínez (2004) afirma que la interacción entre ellos se evidencia cuando:

(...) el locutor realiza simultáneamente varias acciones: (i) al mismo tiempo que expresa su punto de vista y construye una imagen de sí mismo en tanto que Enunciador, (ii) evalúa y responde a enunciados anteriores objetándolos o apoyándolos (Voz ajena, el saber), y (iii) se anticipa a los posibles enunciados de su interlocutor y busca un acuerdo o desacuerdo, y construye a su vez una imagen de este interlocutor en tanto que Enunciario. El interlocutor por su parte al percibir y comprender enunciados que el locutor emite, adopta una postura activa de respuesta: si está de acuerdo los acepta o los completa, si no, los impugna (p.45).

La complejidad de lo anterior, permite inferir entonces que las estrategias discursivas no aparecen repentinamente, sino que son producto de un proceso de enseñanza continuado. De acuerdo con Solé (2009, p.59) “si las estrategias de lectura son procedimientos y los procedimientos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de los textos. Estas no maduran, ni se desarrollan, ni emergen, ni aparecen. Se enseñan –o no se enseñan- y se aprenden –o no se aprenden-”. De ahí que los resultados de la presente investigación en cuanto a la situación de enunciación pese a ser significativos, aún no alcanzan en la mayoría de los estudiantes los niveles esperados (desempeño superior), lo que implica que se requiere abordaje de estos aspectos en el aula, con una mayor intensidad.

Por otra parte, es preciso decir que las actividades llevadas a cabo a lo largo de la secuencia didáctica tuvieron un tiempo limitado por el grado de dificultad que implicaron para los estudiantes. En ocasiones, la ausencia de saberes previos en ellos impidió que se pudiesen ampliar los aspectos teóricos que se pretendían desarrollar en dichas actividades, lo cual pudo

incidir en el resultado obtenido, al no alcanzar los niveles esperados en la comprensión de los aspectos relacionados con la situación de enunciación. En este sentido, Ausubel (1983, citado en Coll, 1990) afirma que “la disposición más o menos favorable del alumno para realizar aprendizajes significativos está estrechamente relacionada con el sentido que pueda atribuir a los contenidos. La atribución de sentido se relaciona, a su vez, con los componentes motivacionales, emocionales y relacionales del acto de aprendizaje. Construcción de significados y atribución de sentido son dos aspectos indisolubles del aprendizaje escolar” (p. 181). Así que la falta de dicha disposición, impide que haya aprendizajes significativos, lo cual pudo haber ocurrido con los estudiantes participantes en esta investigación, al respecto de la situación de enunciación específicamente.

Asimismo, puede decirse al contrastar la información de los resultados, que en esta dimensión el pretest arrojó un resultado similar a los del género discursivo, pues prácticamente el grupo 1 en el desempeño bajo duplica al grupo 2. Como se dijo anteriormente, una de las razones para iniciar el trabajo de intervención desde una cifra como esta, tiene que ver probablemente con el hecho de que en colegios de carácter privado se tenga mayor acceso a la diversidad textual desde niños, por ende los saberes previos son más amplios que los de estudiantes del sector público rural.

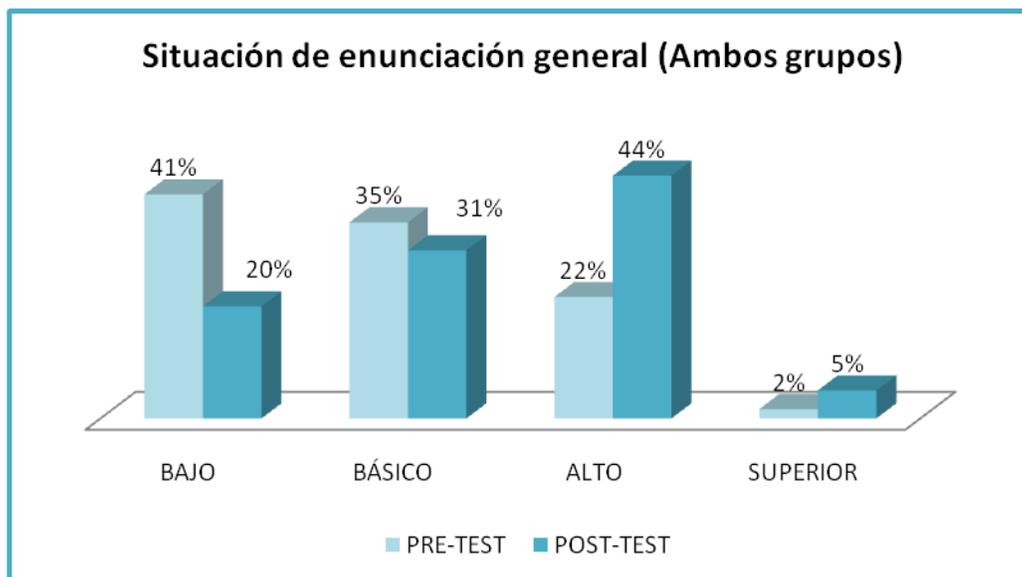
Por último, es preciso afirmar que la secuencia didáctica según Pérez & Rincón (2009) “(...) no es necesariamente una secuencia lineal ni es de carácter rígido. Debe comprenderse como una hipótesis de trabajo” (p.20). Si bien es cierto las actividades a desarrollar a lo largo de la secuencia deben ser previamente planeadas, es importante mencionar que la flexibilidad es vital

para resolver los obstáculos que se presenten durante las sesiones con el aprendizaje de los estudiantes.

Como afirma Kilpatrick (1992, citado en Rincón, 2012) “(...) ni los fines ni los medios han de ser siempre considerados como fijados de antemano, sino abiertos siempre a reconsideración y reajustamiento” (p.11) y precisamente esto fue lo que sucedió en el trabajo, con la dimensión de situación de enunciación, la cual fue la última abordada en la secuencia didáctica, coincidiendo la programación de las sesiones de trabajo de la misma, con algunas de las múltiples actividades que surgen de improviso en las instituciones educativas, lo que hizo necesario aplazar y reorganizar las sesiones planeadas, conllevando esto a cierta desmotivación en los estudiantes, situación que fue expresada por ellos mismos. A pesar de esto los docentes investigadores, trataron de continuar el proceso con el fin de cumplir con los objetivos establecidos desde el inicio de la planeación de la secuencia didáctica, pero fue un poco difícil por lo ya expuesto.

Tabla 8. Situación de enunciación general (Ambos grupos)

SITUACIÓN DE ENUNCIACIÓN GENERAL (AMBOS GRUPOS)		
	PRETEST	POSTEST
Media	53,54%	65,42%
Varianza	0,05	0,04
Observaciones	59	59
Grados de libertad	58	
Estadístico t	-3,43	
Nivel de significancia	0,001	

Gráfica 6. Situación de enunciación general (Ambos grupos)

En el pre-test el 41% de los estudiantes alcanzó un nivel de desempeño bajo, después de la intervención sólo la mitad de los que tenían este desempeño, mantuvo dificultades para la identificación de los componentes propios de la situación de enunciación propuesta en el texto (enunciador, enunciatario y enunciado). En el nivel de desempeño alto se logró una mejoría del 22%, pues en el postest el porcentaje de estudiantes ubicados en tal nivel alcanzó el 44%; lo mismo ocurrió en el nivel de desempeño superior, donde la mejoría fue del 3%.

En conclusión el promedio pasó del 54% al 65%, siendo el nivel de significancia del 0,1%. Tales resultados indican que los estudiantes avanzaron en el proceso de comprensión lectora, teniendo en cuenta elementos que antes no conocían y haciéndose cada vez más conscientes de la importancia que tiene el reconocimiento de la situación de enunciación en un texto.

Está claro que hubo un gran avance en el propósito de mejorar la comprensión de lectura de textos argumentativos de los estudiantes, y en este sentido es importante decir que las actividades desarrolladas a lo largo de la secuencia didáctica estuvieron diseñadas a partir de los conceptos de intersubjetividad e intertextualidad que tienen que ver con la dinámica enunciativa propuesta por el autor a través del texto. Enseñar el abordaje de los textos a partir de esta mirada es una responsabilidad de la educación actual, puesto que para Martínez (2006):

(...) no es suficiente con identificar el tipo de contrato social global de habla que se instituye en el género discursivo, es necesario además, identificar la manera como en el discurso se muestran los distintos sujetos discursivos y las relaciones que se establecen entre ellos. Estaríamos ya en el terreno de la situación de enunciación concreta que se construye en el texto, de una puesta en escena discursiva donde el Locutor asume una posición, un punto de vista y se muestra con una imagen de Enunciador y asigna igualmente una imagen al Interlocutor en términos de Enunciatario y establece una relación valorativa en relación con Lo enunciado, Tercero o Voz ajena (p.9).

Como ya se ha mencionado, lo anterior resultó complejo para el estudiante, si se tiene en cuenta que durante su paso por la escuela, no ha tenido la oportunidad de ir desarrollando la posibilidad de establecer inferencias en relación con los sujetos discursivos presentes en el texto, sino más bien a la comprensión de la información lineal explícita en el texto.

Pese a lo anterior, los resultados demuestran que sí es posible contribuir al mejoramiento de la comprensión lectora, si se aborda desde una perspectiva discursiva interactiva. Los estudiantes sujetos de la presente investigación, mejoraron significativamente en la identificación, particularmente, de lo enunciado en el texto y del enunciatario al cual se pretende llegar por parte

del enunciador. La mayor dificultad, que incluso persistió después de la investigación, se centra en la diferenciación del enunciador, en cuanto se asume como imagen discursiva presentada generalmente a través de un punto de vista y que en ocasiones se multiplica, lo que hace aún más compleja la diferenciación de un enunciador principal que tiene relación con el locutor.

De igual forma, para los estudiantes se hizo muy difícil comprender que a partir del enunciado, se puede determinar cuál es la imagen que asume el enunciador con respecto a su enunciatario. Si bien es cierto mejoraron en la comprensión del enunciado, de lo que el texto dice, las inferencias con respecto a cómo ve el enunciador a su enunciatario continuaron siendo imprecisas.

Formar buenos lectores, implica un proceso continuado, en el que predomine el interés de los maestros por enseñar todos estos aspectos de la comprensión lectora y de los estudiantes por avanzar en el camino que promete hacer de ellos mejores lectores cada vez, ya que quien lee mejor, aprende y se adentra en un mundo que está hecho justamente para ese tipo de sujetos, un mundo mediado por lo escrito.

II.4 Superestructura textual (Nivel global)

Al hacer referencia a las estructuras textuales se hace necesario mencionar a Van Dijk (1980). Para él, el texto es un todo que se encuentra ordenado gracias a ciertas estructuras que denomina: microestructura, macroestructura y superestructura. A continuación se exponen brevemente cada una de ellas.

Según Van Dijk (1980), un discurso posee una serie de proposiciones que tienen relaciones de carácter semántico con las demás. Cuando se hace referencia a la coherencia y la cohesión entre ellas a nivel local, se está en el plano de la microestructura, por tal motivo al abordarla aparece la sintaxis como parte importante en este sentido. Esto supone la identificación de las ideas más elementales del texto, estableciendo la continuidad temática con la información subsiguiente.

En cambio, al hablar por ejemplo de tema, se pasa a una estructura de características más amplias a la cual él llama macroestructura, que es esa posibilidad de relaciones más generales que pueden establecerse siempre y cuando exista una coherencia no sólo lineal, sino además global entre las proposiciones del texto. Para Van Dijk (1980), esto es lo que le facilita al lector sintetizar el contenido en macroproposiciones que tienen relaciones semánticas con otras de orden inferior. Es así como en el cerebro se almacena menor cantidad de información, pero que da cuenta del significado o sentido general de una serie más grande de proposiciones.

Finalmente, la superestructura consiste en la manera como se encuentra organizado el discurso en el sentido más global; es la estructura formal que representa las partes en que se dispone el contenido de un texto. Este tipo de organización determina a su vez el sentido global de los fragmentos, el componente macroproposicional, en otras palabras, el contenido del texto está en relación directa con el modo de ordenar el mismo.

Uno de los intereses de esta investigación se encuentra particularmente en el reconocimiento de la superestructura textual propia del texto argumentativo, puesto que, como se verá a continuación, este elemento es fundamental al hablar de comprensión lectora.

Conocer las diferentes superestructuras textuales, tiene que ver con el reconocimiento de los tipos de textos, ya que cada uno de estos posee ciertas características en cuanto a las estructuras globales (un cuento, un ensayo, una novela, una noticia, etc.). Así, el lector que conoce las superestructuras, abordará un texto narrativo, por ejemplo, siendo consciente que en él encontrará una ambientación, una problemática y una solución, esto supone una mejor comprensión del discurso, porque le permite establecer más fácilmente las inferencias de carácter semántico acerca del contenido.

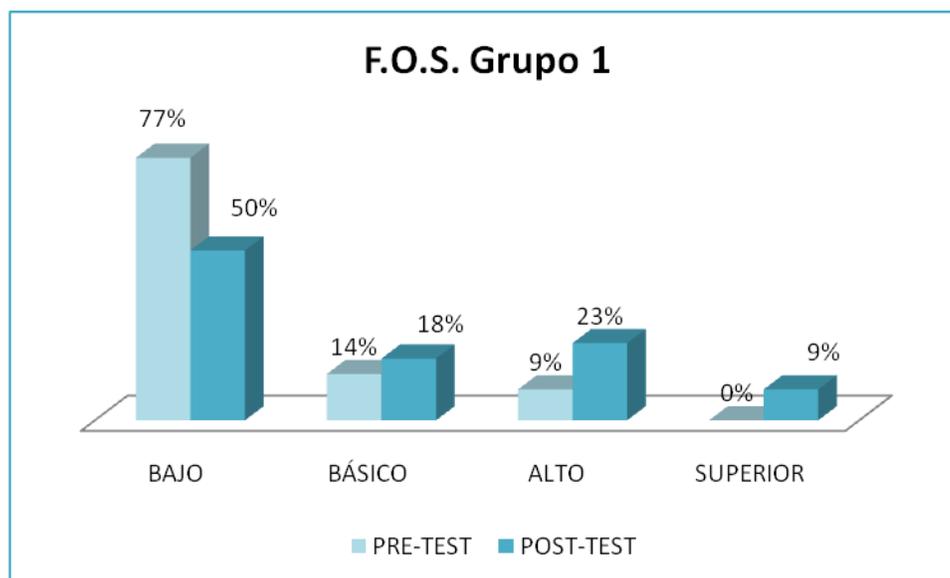
Las investigaciones realizadas por Meyer, Bonnie et al (1980) y por Kintsch & Yarbroug (1982, citados en Martínez, 2005) demuestran que el reconocimiento de la superestructura del texto tiene una gran incidencia en la comprensión lectora.

Por lo anterior, la forma de organización superestructural (F.O.S.) del texto argumentativo constituye una dimensión en el presente trabajo de investigación y se abordará más ampliamente a continuación.

Tabla 9. Organización superestructural Grupo 1

ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL GRUPO 1		
	PRETEST	POSTEST
Media	35,45%	56,36%
Varianza	0,05	0,06
Observaciones	22	22
Grados de libertad	21	
Estadístico t	-3,51	
Nivel de significancia	0,0021	

Gráfica 7. Organización superestructural Grupo 1

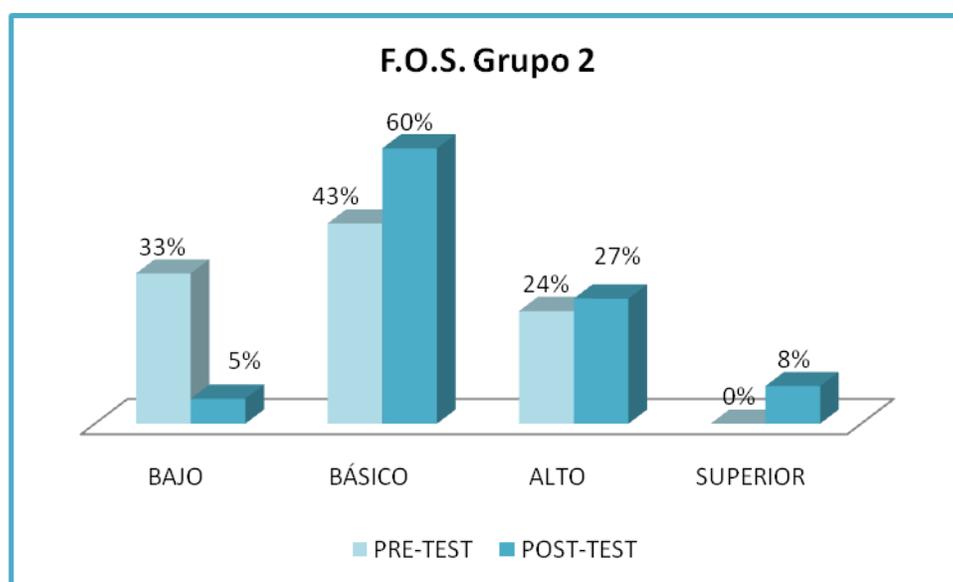


La gráfica anterior nos muestra que en el pretest el 77% de los estudiantes se ubicaba en el nivel bajo de desempeño y en el posttest la cifra se redujo al 50%. El 27% de los estudiantes pasaron de un nivel bajo a otros niveles, lo que implica una mejoría considerable. Tanto en el nivel básico como en el alto se ubicó un mayor número de estudiantes en el posttest con respecto al pretest, evidenciando un 4% y un 14% de incremento, respectivamente. Es importante destacar que en el pretest ningún estudiante alcanzaba el nivel superior de desempeño para esta dimensión y en el posttest el 9% se ubicó allí.

En promedio se mejoró un 21%. De acuerdo con la T de Student hubo un nivel de significancia del 0,2 %, el cual es muy bueno.

Tabla 10. Organización superestructural Grupo 2

ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL GRUPO 2		
	PRETEST	POSTEST
Media	57,30%	67,57%
Varianza	0,03	0,02
Observaciones	37	37
Grados de libertad	36	
Estadístico t	-2,73	
Nivel de significancia	0,010	

Gráfica 8. Organización superestructural Grupo 2

A diferencia del grupo 1, en esta dimensión sólo el 33% de los estudiantes del grupo 2 se ubicaba en el nivel de desempeño bajo en el pretest. En este grupo también hubo una mejoría considerable con respecto a la identificación de la organización superestructural, manteniéndose después de la intervención sólo el 5% de los estudiantes en desempeño bajo. Esto quiere decir que el 95% de ellos identifica la introducción, desarrollo y conclusión del discurso

argumentativo. Vale destacar que al igual que en el grupo anterior, ningún estudiante alcanzaba el nivel superior y después de la intervención el 8% llegó a ubicarse allí. En promedio este grupo mejoró un 11% y el nivel de significancia fue del 1%.

Las cifras revelan entonces que los estudiantes reconocen mayormente la organización superestructural de un texto argumentativo: introducción, desarrollo y conclusión, que según Martínez (2004) resultan orientadores para el lector.

El aumento en el postest del 21% en el grupo 1 y del 11% en el grupo 2 en cuanto al reconocimiento de la superestructura de los textos argumentativos, muy probablemente está relacionado con la implementación de una serie de actividades planeadas con este objetivo en el marco de la secuencia didáctica.

El indicador que orientó tales actividades fue: el lector identifica la organización superestructural del texto en términos de introducción, tesis, argumentos y conclusión, además de cada una de sus funciones.

Por tal motivo, la primera actividad consistió en la entrega a los estudiantes del texto *¿Qué celebramos el 8 de marzo?*, un texto argumentativo tipo artículo de opinión y con un tema a propósito de la fecha en la que se estaba desarrollando la actividad. Fue así como se les solicitó que deberían leerlo y aplicar la rejilla G.D.1. (Género discursivo y situación de comunicación), con el fin de poner en práctica los conocimientos alcanzados hasta el momento con la dimensión Género discursivo.

Cuadro 8. Rejilla G.D.1. (S.E.T.).

REJILLA G.D.1					
GÉNERO DISCURSIVO Y SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN DE LOS TEXTOS.					
TÍTULO DEL TEXTO	CONTRATO SOCIAL DE HABLA	LOCUTOR	INTERLOCUTOR	TEMA-LÉXICO-TIPO DE TEXTO	LUGAR DE DIFUSIÓN
	¿Para qué?	¿Quién?	¿A quién?	¿Qué y Cómo?	¿Dónde?
¿Qué celebramos el 8 de marzo?					

Así mismo, de acuerdo con lo analizado en la rejilla, se dio la instrucción de dividir el texto según hayan definido su estructura, explicando por qué lo dividían de esta manera. Para esta actividad, fue necesario ubicar las marcas textuales que permiten hacer el reconocimiento de cada una de las partes.

Con este trabajo, los estudiantes tenían la oportunidad de realizar las inferencias en lo que tiene que ver con las marcas textuales que son las que permiten relacionar las ideas de manera global en un texto. Como afirma Martínez (2002):

La conjunción aquí (en un texto) tiene una relación muy estrecha con la coherencia del discurso, puesto que ayuda a interpretar y a establecer relaciones entre las funciones que se construyen en el texto. Las conjunciones de este tipo se utilizan dentro de un género discursivo, por tanto, se relacionan con una situación de enunciación en la que se ha definido una intención y un punto de vista en relación con el tema a tratar (p.117).

Así que comprender que las conjunciones tienen tal función dentro del texto y estar en la capacidad de identificarlas, permite al lector hacer también las inferencias globales en relación

con la estructura, puesto que su utilización indica funciones distintas al interior del texto (apertura, continuidad, consecuencia, cierre, adición de información, etc.).

Por lo anterior, después de diligenciada la rejilla por parte de los estudiantes se llevó a cabo la puesta en común de las respuestas dadas por ellos a la pregunta inicial de la actividad, logrando establecer una comparación entre la estructura de un texto argumentativo con la de otros (instructivo, narrativo). Además se les hizo entrega de una serie de introducciones y conclusiones de diferentes textos con el fin de establecer las funciones específicas que tiene cada una de ellas al interior de un texto.

Finalizada la actividad los estudiantes manifestaron comprender con claridad la diferencia de una introducción y una conclusión, por ende se les solicitó además formular una definición para cada una de estas partes y de la función que cumplen en el texto y al final se construyeron definiciones de manera colectiva.

Es probable que actividades como la anterior llevadas a cabo a lo largo de la secuencia didáctica fueran la razón por la cual los estudiantes mejoraron en esta dimensión. Es claro que la construcción de esquemas cognitivos en los lectores le permitirán a estos realizar acercamientos cada vez más acertados al texto y su comprensión (Martínez, 2004), por tal motivo hacer que los estudiantes construyeran nuevos esquemas a partir de las actividades propuestas a lo largo de la secuencia fue una de las apuestas de los investigadores.

Ahora bien, es preciso afirmar que para Martínez (2004), existe una gran dificultad en los estudiantes para la identificación del modo de organización de un texto, puesto que a diferencia

de lo que ocurre con la organización narrativa, “(...) las inferencias organizacionales toman más tiempo o no se realizan (o se realizan después de muchas lecturas), cuando el texto está organizado en forma expositiva, explicativa u argumentativa” (p.14).

De ahí que la identificación de la postura del autor en un texto argumentativo haya ocasionado el mayor grado de dificultad para los estudiantes en lo que a la organización superestructural se refiere. Aunque las actividades llevadas a cabo permitieron que los estudiantes hicieran mejores inferencias en cuanto a la relación de las ideas propias de un texto argumentativo y a partir de ello establecieran formas de organizar diferentes a las comúnmente manejadas en los textos narrativos, no fue suficiente para la identificación de la postura del autor y la clara definición de argumentos a favor de tal tesis.

A propósito, Martínez (2004) afirma que:

Las dificultades en la comprensión y aprendizaje a partir de los textos académicos (expositivos, explicativos y argumentativos) muestran que existen dificultades en la realización de las inferencias elaboradas cuando hay un desconocimiento de la organización de dichos textos, lo cual hace que el esfuerzo se acreciente y cuando no se logra la comprensión, el estudiante, lo sabemos todos, se da por vencido o acude a la memorización. Hay entonces necesidad de abordar los diversos géneros discursivos en la universidad y los diferentes modos de organización que los géneros discursivos privilegian (p.21).

La autora citada ha realizado gran parte de su trabajo en la Universidad del Valle, motivo por el cual considera que abordar el trabajo desde el enfoque discursivo interactivo es necesario en el nivel superior de educación, sin que ello deje de lado por supuesto el trabajo en niveles inferiores

(básica y media). La apuesta de los docentes de la presente investigación, consiste justamente en corroborar a través de esta intervención en los estudiantes de la Institución Educativa Leocadio Salazar de Ulloa y el Liceo Inglés de Pereira, que es posible obtener muy buenos resultados en educación básica.

Por tal razón, resulta importante resaltar que en el pretest ninguno de los estudiantes de los grupos alcanzaba el nivel superior de desempeño en el reconocimiento de la forma de organización superestructural del texto argumentativo. Posterior a la implementación de la secuencia didáctica el 9% del grupo 1 y el 8% del Grupo 2, se ubicaron en tal nivel. Esto implica una transformación con respecto al pretest, ya que permite afirmar que sí es posible lograr que los estudiantes aprendan que los textos poseen esas estructuras ordenadas y que la identificación de ellas es fundamental en la comprensión de lectura, lo cual puede lograrse a través de actividades diseñadas en el marco de una secuencia didáctica con enfoque discursivo interactivo. No obstante, es preciso resaltar que aunque hubo tal mejoría, después de la intervención un importante porcentaje aún presenta dificultades en el reconocimiento de la superestructural textual.

En este sentido, los resultados demuestran que el 50% del Grupo 1 y el 5% del Grupo 2, después de la intervención permanecieron en un nivel bajo de identificación de la superestructura de los textos argumentativos. Asimismo, el 60% de los estudiantes del Grupo 2 en el postest, se ubicó en el nivel básico de desempeño. Así que se hace necesario afirmar que la mayor dificultad para los estudiantes se centró en la identificación de la tesis del autor y los argumentos que propone para sustentar su postura en el texto con respecto a la temática abordada. Si bien es cierto hubo una mejoría considerable, especialmente para el grupo 2, estos resultados se deben

principalmente a la identificación de marcas textuales de apertura y de cierre propias de la introducción y la conclusión. Sin embargo, como los argumentos y la postura no siempre se pueden reconocer a partir de marcas textuales o de información explícita en el texto, esto conllevó a un nivel más alto de exigencia para los estudiantes, lo que al final de cuentas pudo resultar determinante en los resultados obtenidos en el postest.

Quizás las actividades llevadas a cabo durante la secuencia didáctica específicamente en lo que tiene que ver con la identificación de una tesis y los argumentos, resultaron insuficientes a la hora de los estudiantes comprender los textos argumentativos. Teniendo en cuenta que la mayor dificultad radica en la realización de inferencias a partir de una información dada, pero no explícita, es probable que se necesitara profundizar en actividades encaminadas en este sentido.

Un aspecto que fue relevante para los docentes investigadores fue la relación que tienen la lectura y la escritura. Es claro que son dos procesos complejos en sí mismos, pero inseparables a su vez. Por tal motivo, en la presente investigación se tuvo en cuenta la posibilidad de que los estudiantes a partir de lo aprendido a lo largo de la secuencia didáctica dedicaran un tiempo a tratar de escribir textos argumentativos en los cuales se evidenciara con claridad una serie de elementos propios de este tipo de texto. Fue así como a partir de una temática abordada en un texto (Ver anexo H.7), los estudiantes podían plantear su opinión basados en argumentos válidos que buscaran persuadir a sus lectores.

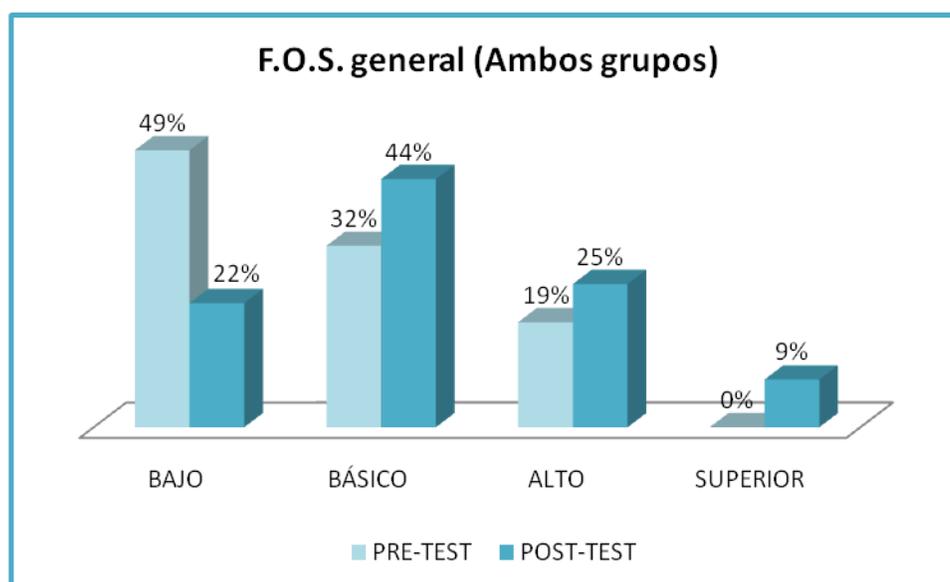
Se hizo evidente al ver los resultados, que aunque los estudiantes hicieron uso de elementos aprendidos en la secuencia para dar sentido y cohesión a sus escritos, tales como las marcas textuales, se mantuvo la dificultad a la hora de leer e identificar la tesis y los argumentos propios

planteados por un autor. Los resultados de la investigación en esta dimensión demuestran entonces que se puede incidir favorablemente en la comprensión lectora de los estudiantes desde esta perspectiva, pero asimismo que se debe ahondar en actividades como las llevadas a cabo a lo largo de la secuencia con el fin de lograr que los estudiantes mejoren específicamente en cuanto a la identificación de tesis y argumentos de textos de esta naturaleza.

Tabla 11. Organización superestructural general (Ambos grupos)

ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL GENERAL (AMBOS GRUPOS)		
	PRETEST	POSTEST
Media	49,15%	63,39%
Varianza	0,05	0,04
Observaciones	59	59
Grados de libertad	58	
Estadístico t	-4,34	
Nivel de significancia	0,00006	

Gráfica 9. Organización superestructural general (Ambos grupos)



En la organización superestructural el 22% de los estudiantes se mantuvo en desempeño bajo, después de la intervención realizada; el 78% identifica la introducción, desarrollo y conclusión del discurso argumentativo y se notó una mejoría del 15%, en los niveles de desempeño alto y superior. En conclusión el promedio pasó del 49% al 63%, siendo el nivel de significancia del 0,006% el cual es muy positivo por tener tendencia a 0%.

Estos resultados demuestran que los estudiantes mejoraron significativamente la comprensión lectora de textos argumentativos, teniendo en cuenta aspectos organizacionales de los textos que antes no conocían y dándoles la importancia que merecen en el proceso de lectura.

Cabe resaltar que en el pretest ningún estudiante se ubicaba en el nivel superior y en el posttest el 9% de ellos se logró ubicar en tal nivel de desempeño, demostrando así una mejoría, lograda probablemente por la implementación de una serie de actividades diseñadas para tal fin en el marco de una secuencia didáctica.

Como se dijo antes, en la dimensión del género discursivo, para los investigadores una fortaleza de la intervención realizada, fue el enfoque socioconstructivista con el cual se diseñaron las actividades y se trataron de llevar a cabo, teniendo en cuenta la participación activa de los estudiantes. Está claro que el educando, en la medida en que interviene de manera consciente en su proceso de aprendizaje, logra mejores resultados.

Por otra parte, vale la pena destacar que los estudiantes se encuentran acostumbrados a realizar lecturas en el nivel literal, debido a que las inferencias representan un mayor grado de dificultad en la comprensión. Así fue como al estudiar las marcas textuales propias de las

introducciones (de apertura) y conclusiones (de cierre), fácilmente lograron identificar al leer otros textos su forma de organización; sin embargo, la tesis y los argumentos que la sustentan, que generalmente no se encuentran explícitos en el texto o no llevan marcas textuales siempre tan evidentes, les exigió muchísimo en su reconocimiento y al final en el resultado, gran parte de las respuestas incorrectas tuvieron que ver con estos ítems.

Pese a lo anterior, del 49% de los estudiantes que se ubicaba en el pretest en nivel bajo, sólo el 22% se mantuvo allí, lo que permite afirmar que el desarrollo de actividades a lo largo una secuencia didáctica como la llevada a cabo, inciden favorablemente en el reconocimiento de los componentes de la forma de organización superestructural de un texto, tal como ocurrió con los estudiantes de las dos instituciones educativas. Los resultados demuestran entonces que la secuencia didáctica hizo posible alcanzar el propósito de mejorar la comprensión de textos argumentativos por parte de los estudiantes, en lo que respecta a esta dimensión.

II.5 Discurso referido (Nivel lineal)

Bakhtine (1929, citado en Martínez, 2005) es quien plantea que los textos donde varias voces entran en escena se denominan *polifónicos*. De acuerdo con Martínez (2005), esta propiedad está íntimamente ligada con la situación de enunciación, ya que al referirse a voces diversas, estamos en el plano de los enunciadore, las intenciones del autor, la manera en que este se relaciona con enunciados ajenos, etc.

La polifonía se encuentra íntimamente ligada al concepto de discursividad, entendida como aquella dimensión de carácter semántico-pragmático que permite comprender cómo se producen

las relaciones de sentido en el discurso y de allí que se valoren además las expresiones en términos de voces enunciativas en el discurso (Martínez, 2004). Esto es, la pluralidad de voces en el texto, enunciados (anteriores) que se deslizan a través y dentro de una enunciación actual, con lo que se construyen las imágenes del otro (positiva, negativa, de aliado u opositor, según el caso).

Para Bajtín (1992, citado en Martínez, 2004), la polifonía de los discursos ajenos se presenta en los textos a partir de dos modalidades distintas: el discurso directo y el discurso indirecto. Aunque existen variables como la del discurso indirecto libre y las diversas formas de presentarse en los textos, para la presente investigación se utilizaron sólo las modalidades de discurso directo e indirecto, teniendo en cuenta la edad de los estudiantes y el grado de dificultad que representaría para ellos la comprensión de dichos conceptos.

Así, el discurso directo se asume como aquel estilo más fácil de identificar en el texto escrito, ya que separa lo ajeno de lo propio con el uso de marcas ortográficas como las comillas o los dos puntos y, en ocasiones, precedidos de marcas lingüísticas como los verbos expresar, decir, afirmar, entre otros.

Por otra parte, el discurso indirecto es un estilo que no es tan evidente como el directo, pero que aún así hace uso de operadores del discurso tales como “x afirma que...”, “según X...”, entre otros que permiten identificar el uso de discursos ajenos al del enunciador.

Este fenómeno se produce con frecuencia en el discurso de carácter argumentativo, puesto que en él se presenta una postura por parte del autor la cual es defendida a partir de una amplia

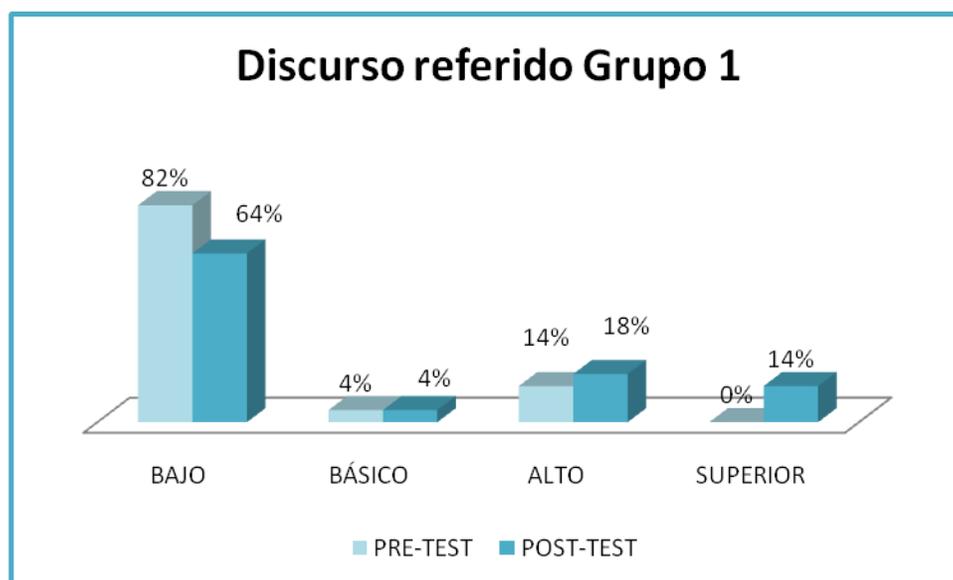
justificación con la que el autor pretende convencer o persuadir a su interlocutor. Para lograrlo, hace uso de discursos ajenos, emitidos en situaciones de enunciación previas, retomando esos enunciados con intenciones claras de corroborar su propia tesis o contradecir lo dicho por otro.

Esta dinámica enunciativa propia del discurso argumentativo, permite poner en evidencia el diálogo implícito que se realiza en todo discurso (Martínez, 2004) y resulta de gran importancia entonces tenerlos en cuenta al momento de estudiar la comprensión de este tipo de discursos, ya que como se ha dicho a lo largo del presente trabajo, en la medida que un lector tenga mayores conocimientos previos acerca de los textos a los que se enfrenta, mejores inferencias podrá realizar el respecto de lo que allí se comunica.

Por lo anterior el discurso referido constituyó una dimensión importante dentro de la intervención realizada a los estudiantes de las dos instituciones donde se llevó a cabo la presente investigación y en seguida se abordará ampliamente a partir de los resultados obtenidos.

Tabla 12. Discurso referido Grupo 1

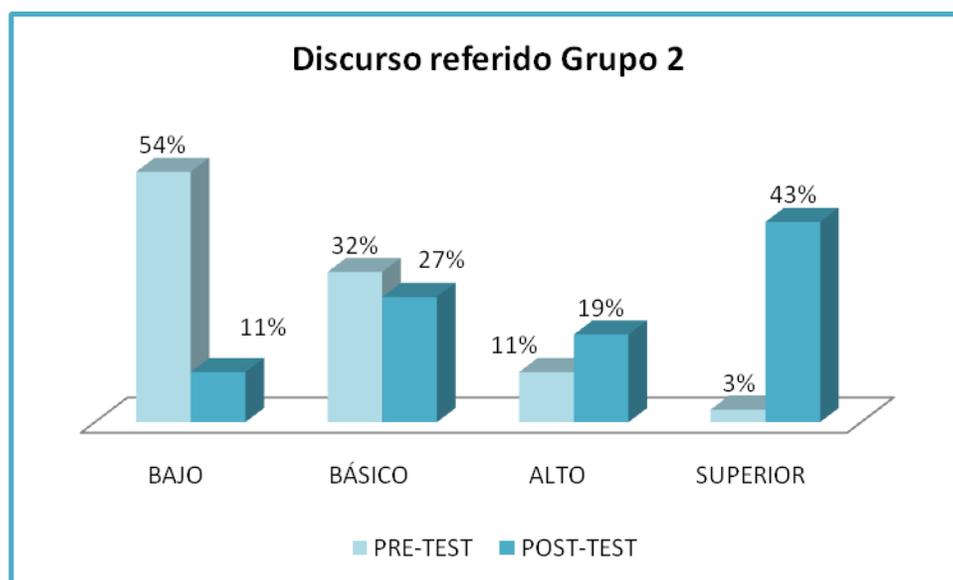
DISCURSO REFERIDO GRUPO 1		
	PRETEST	POSTEST
Media	33,64%	49,09%
Varianza	0,05	0,09
Observaciones	22	22
Grados de libertad	21	
Estadístico t	-2,05	
Nivel de significancia	0,053	

Gráfica 10. Discurso referido Grupo 1

En la gráfica anterior se puede observar que después de la intervención, el grupo 1 mejoró solo el 18%, con respecto al pretest. El 64% continuó en desempeño bajo en cuanto a la identificación de los discursos directos e indirectos. En el desempeño superior no se ubicaban estudiantes en el pretest, pero después de la intervención el 14% de ellos se encuentran allí. En cuanto al análisis inferencial, puede decirse que el nivel de significancia fue del 0.053%.

Tabla 13. Discurso referido Grupo 2

DISCURSO REFERIDO GRUPO 2		
	PRETEST	POSTEST
Media	45,41%	78,92%
Varianza	0,06	0,05
Observaciones	37	37
Grados de libertad	36	
Estadístico t	-5,88	
Nivel de significancia	0,000001	

Gráfica 11. Discurso referido Grupo 2

La gráfica permite evidenciar que después de la intervención, con respecto al grupo 2, el 89% de los estudiantes identifica los discursos directos e indirectos, de los cuales el 43% lo hace en un nivel de desempeño superior y el 19% en un nivel de desempeño alto.

En cuanto al desempeño bajo, se disminuyó considerablemente el número de estudiantes ubicados allí, pues se pasó del 54% en el pretest al 11% en el posttest. Por su parte, el desempeño básico pasó del 32% en el pretest al 27% en el posttest, evidenciando una disminución del 5%.

Según investigación realizada en la Universidad del Valle, Hernández (2005) corroboró que el discurso referido indirecto e indirecto libre utilizado en textos polifónicos de Ciencias sociales es difícil de identificar por parte de los estudiantes. Esta misma investigación mostró que una intervención pedagógica sobre las diversas modalidades del discurso referido, permitió evidenciar que con un entrenamiento pertinente se puede realmente incidir positivamente en el

mejoramiento de la comprensión de textos académicos polifónicos. “La identificación por parte del estudiante de toda esta dinámica enunciativa le permitiría hacer un desprendimiento de inmediatez, y realizar el importante paso de participante “involucrado” a observador, a testigo de su propia producción, a controlar su propia comprensión, a la búsqueda intencional de la propuesta realizada por el autor del texto” (p.42).

En este sentido, en la realización del presente trabajo de investigación se tuvo en cuenta el discurso referido como una dimensión importante a incluir y por tanto se llevaron a cabo actividades que propiciaran el mejoramiento en la comprensión de los estudiantes a partir de tal componente.

Teniendo en cuenta lo anterior, es preciso afirmar que existe una gran diferencia en los resultados obtenidos en el grupo 1 y el grupo 2. Sin lugar a dudas, el mejor resultado de las cuatro dimensiones abordadas a lo largo de la intervención fue el que se evidenció en el grupo 2 para discurso referido, donde el 89% de los estudiantes logró identificar discursos directos e indirectos después de la implementación de la secuencia didáctica. Por el contrario, el resultado donde hubo menor transformación para el grupo 1 es el que corresponde a esta misma dimensión.

A continuación, se presentará el análisis que permitirá discernir las posibles razones de tal diferencia, donde se intentará demostrar que la secuencia didáctica funciona al igual que se ha mostrado en las anteriores dimensiones, pero que algunas variables intervinieron específicamente en el grupo 1 para la dimensión de discurso referido, lo que pudo ser la causa de tal resultado, sin desconocer que aún así hubo una mejoría.

En primer lugar, vale la pena mencionar que tanto el discurso referido directo como el indirecto, fueron abordados a lo largo de las diversas actividades llevadas a cabo durante la implementación de la secuencia didáctica, en lo que respecta a las dimensiones anteriores, ya que cuando se leían textos con el objetivo de que los estudiantes aprendieran algunos elementos de las otras dimensiones, era inevitable ocuparse de esclarecer lo que implican los discursos referidos.

Por tal razón, al abordar esta dimensión en la secuencia didáctica se podían relacionar un sinnúmero de conceptos abordados en la propuesta que posibilitaban que el reconocimiento del discurso referido no llegara a la secuencia sin un saber previo. A través de toda la experiencia didáctica se pretendió trabajar en este componente de la comprensión global de textos argumentativos por medio de los textos trabajados, ya que género discursivo y situación de enunciación, sobre todo, permitieron establecer una amplia relación con el discurso referido.

De acuerdo con lo anterior, la actividad central propuesta a los estudiantes tuvo que ver con la proyección de un video de la campaña presidencial “Mambrú no va a la guerra, este es otro cuento”, campaña del presidente de Colombia Juan Manuel Santos con fecha del 21 de julio de 2012, que pretende hacer un llamado a las guerrillas colombianas para que no recluten más niños a sus filas. Después de ver el vídeo y resolver las inquietudes de los estudiantes frente al mismo buscando contextualizar la situación, se hizo entrega del texto “Si las FARC quieren paz que hagan gestos que así lo demuestren”, texto noticioso cuyo contenido estaba relacionado directamente con el suceso propio del video, y que fue publicado por el periódico El tiempo el 22 de julio del año 2012, un día después de la emisión de la noticia vista a través del video. Los estudiantes hicieron la lectura del texto y luego contestaron la siguiente pregunta: ¿Qué relación existe entre el video y el texto? Esta actividad permitió evidenciar ampliamente el manejo del

discurso directo e indirecto en el texto noticioso a partir de las marcas textuales presentes en él. Los estudiantes realizaron el análisis comparativo entre cuáles partes del vídeo son transcritas literalmente y cuáles parafraseadas.

Con base en el ejercicio anterior, se quiso mostrar cómo en los textos escritos se presentan discursos reales, que se han dado en situaciones de comunicación previas. De allí se buscó que los estudiantes realizaran inferencias con respecto a las marcas textuales presentes en el texto que son las que se utilizan en los discursos referidos, y a su vez cómo el discurso directo e indirecto se manifiesta de diversas formas en lo escrito. Se analizaron entonces las citas literales y el parafraseo, haciendo énfasis en las marcas textuales que permiten identificar tales discursos.

Es preciso aclarar que los investigadores decidieron utilizar textos argumentativos y de otros tipos pertenecientes al género periodístico, debido a que como afirma Hernández (2005)

(...) el género periodístico es rico en presentación de enunciadores diversos, en cuyas voces se apoyan o sustentan hechos o posiciones que el periodista quiere presentar. La característica polifónica de este género discursivo requiere, para su comprensión y producción, del conocimiento de aquellas formas discursivas que lo constituyen. Se requiere hacer diferenciación entre Discurso Directo y Discurso Referido y, además, conocer los diferentes estilos en que puede aparecer este último: Estilo Discursivo Directo (DD) y el Estilo Discursivo Indirecto (DI) (p.55).

En este sentido los resultados evidenciados en el pretest en el que el 82% de los estudiantes pertenecientes al grupo 1 obtuvieron un desempeño bajo, mientras que el 54% del grupo 2 se ubicaba en tal nivel de desempeño, puede estar relacionado con el hecho de que para aprender se

requiera tener un entrenamiento para la comprensión y el aprendizaje de los textos. Cuando tal entrenamiento no se ha realizado, es muy difícil que el lector realice inferencias adecuadas que se encuentren acordes a la dinámica enunciativa del texto (Martínez, 2004).

Si bien es cierto que la actividad desarrollada tuvo como propósito que los estudiantes estuvieran cada vez más en la capacidad de realizar inferencias apropiadas de los textos que leen, es preciso decir que mientras existan pocos conocimientos previos se hace más difícil lograr tal objetivo. Esto fue lo que ocurrió con el grupo 1, donde la mejoría se presentó pero de manera muy incipiente.

Otra razón para que el resultado (especialmente del grupo 1) no fuese el que se esperaba después de la intervención, tiene que ver probablemente, con variables que intervinieron y que afectaron especialmente la motivación de los estudiantes. Por una parte, la secuencia didáctica fue diseñada para que la implementación no se extendiera por más de tres meses. Sin embargo, en la institución educativa Leocadio Salazar, como ocurre en otras instituciones oficiales, se presentaron una serie de situaciones que impidieron por momentos la continuidad del proceso, tales como reuniones extraordinarias de docentes, de padres de familia, actividades sindicales de los maestros, celebraciones culturales como el día de la democracia, entre otras, actividades que pese a ser importantes, terminaron siendo en algunos momentos, un obstáculo para el desarrollo de la secuencia didáctica, tal como estaba planteada.

El propósito de los investigadores era finalizar el proceso antes de la semana santa, pero debido a lo expuesto anteriormente la intervención se dilató y no se pudo finiquitar en el tiempo esperado, lo que también influyó en que al regreso del receso, los estudiantes manifestaran cierta

desmotivación puesto que la continuidad ya se había perdido. Esto resultó ser un obstáculo, porque según Coll (1990, p.181) “lo que un alumno es capaz de hacer y de aprender en un momento determinado depende tanto de su nivel de desarrollo cognitivo como del conjunto de conocimientos, intereses, motivaciones, actitudes y expectativas que ha construido en el transcurso de sus experiencias previas de aprendizaje, tanto escolares como no escolares.” Todo esto pudo ser entonces una razón de peso para que la última dimensión abordada de discurso referido no se aprendiera de la misma manera que las anteriores lo cual se evidencia en el resultado.

En el caso del grupo 2, si bien es cierto que también hubo algunas de esas interrupciones con las que no se contaba, no fueron tan marcadas como en la otra institución, lo que permitió a la investigadora tomar un poco más de tiempo a la hora de abordar la última dimensión y esclarecer a profundidad las inquietudes de los estudiantes y en el resultado se hace evidente el aprendizaje que obtuvieron los estudiantes pertenecientes a tal grupo.

Por otra parte la producción de textos argumentativos se planeó en la secuencia didáctica debido a la estrecha relación que existe entre los procesos de comprensión lectora y producción escrita. La oportunidad de escribir con base en los elementos dados durante la secuencia didáctica, especialmente en lo que tiene que ver con el Discurso Referido pudo ser una razón por la cual los estudiantes del grupo 2 mejoraron considerablemente en esta dimensión.

Al final, se pretendió cerrar el proceso con el postest lo más sincronizados posibles, por tal motivo el grupo 1 no tuvo entonces la oportunidad de ahondar en la última dimensión y a propósito los estudiantes ya querían iniciar con una temática distinta, porque decían sentirse

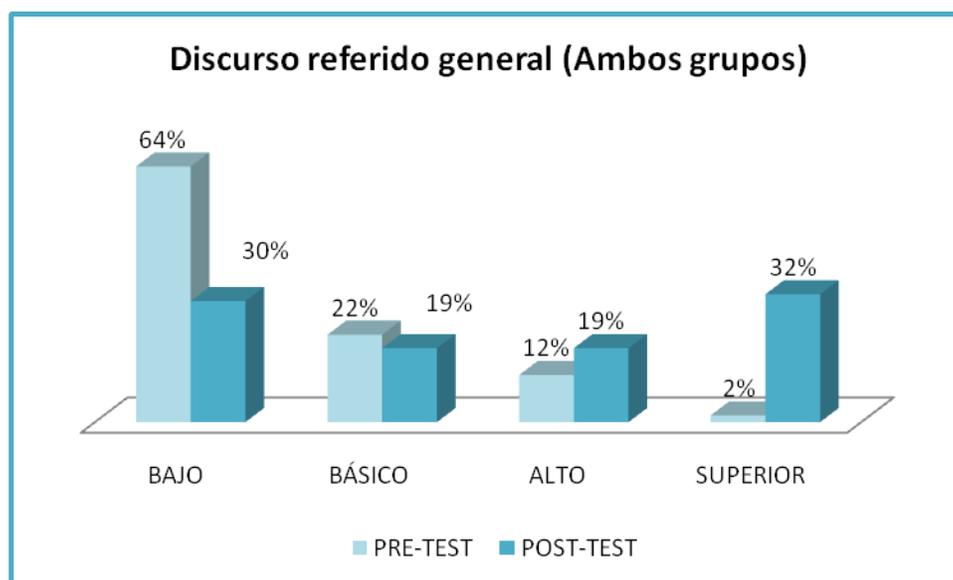
agotados al abordar la argumentación durante varios meses. Así que los investigadores decidieron realizar el cierre, lo que hizo que la actividad de producción escrita en el grupo 1 se llevara a cabo de manera superficial, mientras en el grupo 2 se contó con tiempo suficiente para profundizar en ella y, como se observa en los resultados, hubo gran diferencia entre ambos grupos.

Finalmente, pese a las dificultades mencionadas anteriormente, es necesario resaltar que existió una leve mejoría en el grupo 1. Aunque ningún estudiante se ubicaba en el pretest en el nivel de desempeño superior, el 14% de ellos lo hizo en el postest. De igual manera sucedió para el grupo 2, donde se pasó de un 3% a un 40%, mejorando en un 40% en el nivel de desempeño superior. Esta mejoría es muy probable que se encuentre relacionada con la realización de actividades planeadas para el mejoramiento de la comprensión de lectura, en lo que respecta al reconocimiento del discurso referido directo e indirecto en textos argumentativos.

Tabla 14. Discurso referido general (Ambos grupos)

DISCURSO REFERIDO GENERAL (AMBOS GRUPOS)		
	PRETEST	POSTEST
Media	41,02%	67,80%
Varianza	0,06	0,08
Observaciones	59	59
Grados de libertad	58	
Estadístico t	-5,76	
Nivel de significancia	0,0000003	

Gráfica 12. Discurso referido general (Ambos grupos)



Después de la intervención, el 30% de los estudiantes se mantuvo en un nivel de desempeño bajo y el resto mejoró notablemente mostrando un 51% en niveles de desempeño alto y superior.

En el Discurso Referido, el nivel de significancia tendió al 0%, lo cual muestra una notable mejoría después de la intervención.

Como se dijo con anterioridad, el género periodístico se caracteriza por ser un discurso en el cual muchas voces se hacen presentes para permitir que el enunciador haga juicios evaluativos dejando hablar a otro (Martínez, 2004), siendo esta una de las principales razones por las que se privilegió este género discursivo en la intervención didáctica, donde los estudiantes tuvieron la oportunidad de enfrentarse a textos que les exigieron la realización de inferencias en relación con la polifonía del discurso, algo que sin duda alguna permite mostrar las posiciones personales a través de las voces en el texto.

De igual manera, es importante precisar que para Martínez (2004, p.75) “entender, identificar y tener claridad y dominio de las diferentes posibilidades de construcción del discurso propio a partir de la utilización del discurso ajeno en sus diversos estilos discursivos, con sus respectivas modalidades o formas de presentación, se convierte en una estrategia de acceso a la comprensión de textos argumentativos polifónicos desde el discurso referido”. Otra razón que sustenta el trabajo realizado con los estudiantes en la secuencia didáctica para la dimensión de discurso referido.

En general, pese a las dificultades presentadas con el grupo 1, puede afirmarse que ambos grupos presentaron mejoría en la comprensión de lectura para esta dimensión, lo que está demostrado en la gráfica general, donde se disminuyó del 64% en el pretest al 30% en el postest el número de estudiantes ubicados en un nivel bajo de desempeño. Asimismo, se observó un aumento del 30% en el desempeño superior, lo que significa que los estudiantes después de la implementación de la secuencia didáctica reconocen mayormente discursos referidos directos e indirectos, y lo que estos representan dentro del juego de voces presentes en el texto gracias a su carácter polifónico.

Un acierto en la implementación de la secuencia didáctica para esta dimensión, fue sin duda realizar una actividad que tuviese como punto de partida discursos reales que pudieran evidenciarse. El video proyectado a los estudiantes permitió que ellos comprendieran que las citas directas o el parafraseo son voces enunciadas en situaciones de comunicación reales y previas, que se ponen de manifiesto gracias a unas intenciones propias del enunciador principal del texto.

De igual manera, tener en cuenta el proceso de producción escrita (especialmente en el grupo 2 donde se pudo llevar a cabo ampliamente), favoreció la comprensión de la polifonía de los textos, en este caso periodísticos argumentativos. Resulta entonces un gran acierto tener en cuenta ambos procesos dentro de la secuencia didáctica, puesto que le permite a los estudiantes realizar inferencias al respecto de los objetivos que se tienen de cada dimensión abordada.

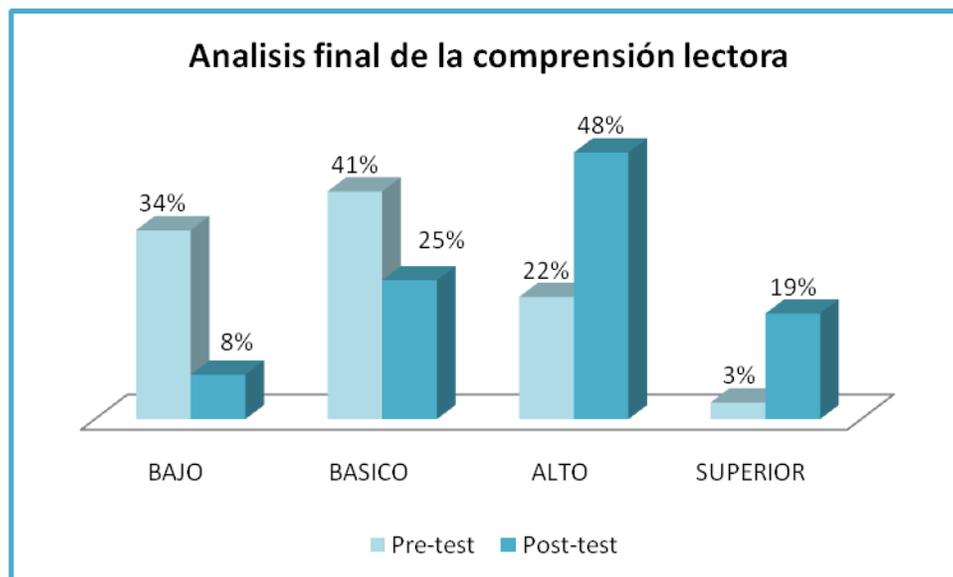
Finalmente, lo anterior demuestra que las actividades desarrolladas a lo largo de la secuencia didáctica, incidieron favorablemente en el reconocimiento de los discursos referidos, por parte de los estudiantes de ambas instituciones educativas. Pese a las diferencias entre las instituciones y los resultados, se puede afirmar que la intervención permitió alcanzar el propósito de mejorar la comprensión de los textos argumentativos en esta dimensión.

II.6 Análisis general e interpretación final de los resultados obtenidos

Tabla 15. Análisis general de la comprensión lectora

ANÁLISIS GENERAL		
	PRETEST	POSTEST
Media	48,81%	66,19%
Varianza	0,03	0,03
Observaciones	59	59
Grados de libertad	58	
Estadístico t	-8,18	
Nivel de significancia	0,00000000003	

Gráfica 13. Análisis general de la comprensión lectora



La gráfica muestra la mejoría en comprensión lectora para ambos grupos, después de la intervención, teniendo en cuenta las cuatro dimensiones abordadas. Del 34% de los estudiantes que estaban en un nivel de desempeño bajo en el pretest, sólo el 8% se mantuvo allí. En el nivel alto se mejoró en un 26% y en el nivel de desempeño superior la mejoría fue del 16%.

El análisis estadístico mediante la t-student, muestra que el total de los estudiantes en el pre-test, tenía un promedio del 48,81%, encasillado principalmente entre los niveles de desempeño bajo y básico, pero después de la intervención dicho promedio fue del 66,19%, distribuido mayoritariamente entre los niveles básico y alto, demostrando de esta manera que los estudiantes comprenden mucho mejor los textos argumentativos que leen. Asimismo, la t-student evidencia que el nivel de significancia tiene una tendencia a 0.

En consecuencia, al comparar los resultados obtenidos del pretest y del postest de ambos grupos, se observa una mejoría significativa en la comprensión de los textos argumentativos. Por lo tanto, los estudiantes hacen inferencias más acertadas frente a las diversas dimensiones abordadas, es decir, reconocen los elementos propios de la situación comunicativa y son capaces de inscribir el texto en un género discursivo particular. De igual manera, comprenden la dinámica enunciativa del texto propuesta por el autor, lo cual implica el reconocimiento de enunciador, enunciatario y enunciado, una forma de organización superestructural predominante y diversas voces que hacen polifónico al texto.

De acuerdo con lo anterior, es preciso afirmar que la implementación de la secuencia didáctica desde la perspectiva discursiva interactiva, mejoró significativamente la comprensión de textos argumentativos por parte de los estudiantes de grado octavo de educación básica secundaria, lo que les permitió dar cuenta del texto leído a través de inferencias adecuadas.

Es preciso decir que en el marco de la secuencia didáctica, se planearon e implementaron una serie de actividades que se enfocaron en el texto argumentativo y particularmente en los pertenecientes al género periodístico, debido a que este tipo de textos permiten la confrontación de posturas personales sustentadas en argumentos a través de la lógica. De igual manera, en ellos se presentan diversas voces que permiten al enunciador realizar juicios valorativos a partir de otros discursos, lo cual enriquece el texto a través de una dinámica enunciativa que le da su carácter de polifónico.

El presente trabajo de investigación fue sustentado en la propuesta teórica de Martínez (1991/2006), lo que se constituyó en una oportunidad para incidir favorablemente en los

estudiantes, en el sentido de lograr una mejoría en los procesos de comprensión de lectura que realizan. Para alcanzar tal propósito, resultaron fundamentales también las posturas teóricas de Vigostsky (1932) en cuanto a la interacción social y su papel en la construcción de los saberes propios. De ahí que a lo largo de la secuencia didáctica, cada una de las actividades fueron implementadas teniendo en cuenta la importante relación pedagógica y de interacción permanente entre docente-estudiante, estudiantes, y estudiantes-textos.

Del mismo modo, es importante resaltar que el abordaje de la comprensión de lectura se llevó a cabo en situaciones reales de comunicación. Por esta razón, nociones como interacción, intención, locutor e interlocutor, entre otros, fueron fundamentales a la hora de realizar los diversos ejercicios a lo largo de la secuencia didáctica. En este sentido, se eligieron textos, videos y en general todo el material, partiendo del hecho que trataran temáticas acordes con el contexto de los estudiantes, con el objetivo de que tuvieran sentido para ellos y así lograr un aprendizaje significativo.

Por otra parte, es preciso afirmar que la realización del presente trabajo permitió a los docentes investigadores reflexionar sobre sus propias prácticas pedagógicas. De tal manera que la apropiación de las teorías que sustentaron la investigación y la posterior ejecución de la secuencia didáctica, les permitieron modificar su actuar especialmente didáctico, encontrando en la planeación rigurosa de las actividades, una fortaleza que potencializa el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje con los estudiantes, lo cual se ratifica en los resultados obtenidos.

3. Conclusiones

A continuación se presentan las conclusiones en relación con la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo, en la comprensión lectora de textos argumentativos, de estudiantes de grado octavo de educación básica secundaria de la institución educativa Leocadio Salazar del municipio de Ulloa y la Fundación Liceo Inglés de la ciudad de Pereira.

En primer lugar es importante resaltar que los resultados de la investigación permiten afirmar que se validó la hipótesis de trabajo, en el sentido de que una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo, puede mejorar de manera significativa la comprensión lectora de textos argumentativos, en estudiantes de 8° grado, lo cual se puede evidenciar al contrastar los resultados obtenidos, antes y después de la implementación de la secuencia didáctica, como se muestra a continuación.

De acuerdo con los resultados obtenidos en el pretest se puede concluir que los estudiantes de la institución oficial tenían un bajo desempeño en la comprensión de textos argumentativos, puesto que se les dificultaba la identificación del género discursivo, los elementos propios de la situación de enunciación propuesta a partir del texto, la superestructura textual y los discursos referidos. Por otra parte, aunque los estudiantes pertenecientes a la institución privada, tenían un mejor desempeño, alcanzando en el pretest mayoritariamente un nivel básico en las dimensiones género discursivo, situación de enunciación y superestructura textual, estos resultados revelaron que aún presentaban dificultades en el reconocimiento de algunos de los elementos de tales dimensiones. Además, en cuanto al reconocimiento de los discursos referidos, su nivel fue bajo al igual que los estudiantes de la institución pública.

En este sentido, los resultados permitieron evidenciar que los estudiantes de ambos grupos tenían mayor dificultad en el reconocimiento de los discursos referidos directos e indirectos y en la identificación de la superestructura textual (no obstante en menor porcentaje). Esto debido probablemente a que en la escuela, siguen predominando las prácticas tradicionales en la enseñanza de lectura, enfatizando en la codificación y decodificación, lo que es contrario a posturas actuales, como la asumida para el desarrollo de este trabajo, en la que el discurso y la interacción son entendidos como procesos dialécticos situados en un contexto social comunicativo. De igual manera, la falta de experiencias con textos argumentativos, constituye una razón por la cual pudieron presentarse tales resultados, por el privilegio que en la escuela se ha dado a la narración, y a los textos solo de uso escolar (manuales, cartillas, entre otros.).

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

No obstante, pese a que los hallazgos demuestran un mejor desempeño en la comprensión de textos argumentativos, el posttest revela que aún persisten dificultades en la identificación de algunas dimensiones, sobre todo la que tiene que ver con los discursos referidos, la cual desde el

pretest marcó el mayor porcentaje de estudiantes en desempeño bajo. Esto implica que a los estudiantes aún les cuesta reconocer que al interior de un texto existen voces de enunciadores diversos que entran en juego a partir de las intencionalidades del autor y la imagen que este tiene de las voces responsables de esos enunciados, aspecto muy importante a la hora de comprender un texto de este tipo. Es claro que en cuanto a esta dimensión se requiere todavía de un largo camino de trabajo por parte de los docentes, para que sea posible la apropiación de estos elementos en los estudiantes de diferentes grados escolares.

Por otra parte es importante resaltar que, los resultados obtenidos en el postest de los estudiantes del grupo 1 se acercaron a los desempeños obtenidos por los estudiantes del grupo 2 en el pretest. Esto refleja que trabajos como este pueden llegar a contribuir en la disminución de las brechas educativas tan marcadas en Colombia entre las instituciones oficiales y las privadas.

De igual manera resulta indiscutible que la interacción y el trabajo con textos argumentativos por parte de los estudiantes en grado octavo (y muy probablemente en otros grados y niveles escolares) es insuficiente y que por tanto trabajos como este toman relevancia, ya que un estudiante que comprende el discurso argumentativo, puede llegar a formarse como ciudadano, en el sentido de asumir posiciones críticas, de tomar y defender posturas, suyas y de otros, de aprender a escuchar y a negociar, lo que en últimas es fundamental en la resolución de conflicto a través de la argumentación razonada, algo que se requiere con urgencia en una sociedad como la actual, donde antes del diálogo se recurre a la violencia.

Finalmente, se concluye que con el desarrollo e implementación de una secuencia didáctica como estrategia de enseñanza aprendizaje, desarrollada en el marco de situaciones comunicativas

reales, y mediada por las interacciones sociales del aula, se puede incidir en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes. Es así como la secuencia permitió a los sujetos involucrados la construcción de aprendizajes propios y colectivos, producto de las interacciones establecidas a través del lenguaje como práctica social, implicando el uso de las habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir). Además, esta secuencia didáctica fue planeada con objetivos claros, actividades articuladas y contextualizadas que se sirvieron, no solo de textos auténticos con situaciones reales de comunicación, sino que también tuvieron en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes, para alcanzar la motivación necesaria y llevar a cabo el proyecto planteado.

4. Recomendaciones

Los resultados obtenidos en esta investigación demuestran que es posible mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, mediante la implementación de propuestas didácticas que impliquen el uso de estrategias articuladas y planificadas, en torno a los objetivos propuestos, en este caso, en relación con la lectura y la escritura.

Por lo anterior, se recomienda la implementación de secuencias didácticas de enfoque discursivo interactivo porque destacan el papel del lenguaje como discurso, considerando la comprensión textual como un proceso dialógico que toma en cuenta tanto al autor como al lector del texto, además de destacar la interacción entre los distintos niveles del texto, todo esto en situaciones reales de comunicación, para lo cual se sugiere que el maestro promueva procesos de cooperación y acompañamiento entre los sujetos involucrados.

Para realizar este proceso se hace necesario diseñar prácticas educativas donde el estudiante sea el centro del proceso educativo, para llevarlo gradualmente a la interiorización y concientización del proceso de aprendizaje. Asimismo se sugiere promover situaciones de negociación y diálogo permanente en el aula, para contribuir en la formación de ciudadanos críticos y autónomos, no solo frente a su propio aprendizaje, sino también para desempeñarse con mayor eficacia en tareas de resolución de conflictos individuales y grupales frente a necesidades reales en su contexto.

De igual manera, se recomienda implementar propuestas que tengan en cuenta la interactividad y discursividad del lenguaje como práctica social, para darle un lugar diferente a

los modelos estructuralistas y gramaticalistas que han centrado el análisis y la producción de textos, solo en los aspectos formales, dejando de lado las situaciones comunicativas y el proceso interactivo involucrado en este aprendizaje. De esta manera es posible cambiar las prácticas tradicionales de enseñanza de la lectura y la escritura, logrando prácticas articuladas, con objetivos claros y planificados desde las necesidades de los estudiantes y contenidos, relacionados con sus intereses y el contexto, de tal manera que permitan al estudiante hacerse consciente de su proceso de aprendizaje.

Por otra parte, es preciso recordar que estimular el desarrollo de la competencia argumentativa como afirma Silvestri (2001, p.16) “permitirá al sujeto desempeñarse con mayor eficacia no solo en tareas comunicativas de resolución de conflictos de opinión, sino también en tareas mentales de razonamiento cuando se encuentran en juego distintos puntos de vista o sistemas de creencias particulares”, es por esta y otras razones que se debe propiciar el desarrollo de la competencia argumentativa como competencia específica y transdisciplinaria, no solo en la adolescencia y la adultez, sino desde edades tempranas, es decir, propiciarlas desde la niñez, ya que el aprendizaje de la argumentación implica una ampliación de las habilidades comunicativas del sujeto.

En este sentido, resulta fundamental capacitar a los docentes no solo con respecto a la competencia argumentativa, sino en el trabajo con diversos tipos de textos y géneros discursivos, que funcionan en esferas concretas de la interacción humana, en situaciones reales de interacción social, en las que el individuo se encuentra involucrado dentro de una esfera determinada (Bajtín, 1982, citado en Silvestri, 2001), puesto que en esa misma medida, serán los docentes quienes transformen la educación con sus prácticas pedagógicas. Como bien lo dice Martínez (2002, p.

80) “el papel del docente continúa siendo fundamental en este proceso de enseñanza aprendizaje ya que es él, quien de acuerdo con las condiciones sociales del estudiante, a sus conocimientos, creencias e intereses, necesidades y estrategias, es quien determina y selecciona los materiales y las metodologías adecuadas para cada nivel textual”.

Teniendo en cuenta que el enfoque interactivo que hizo parte de uno de los referentes de esta investigación, fomenta el trabajo colaborativo y la interacción o confrontación continua de los individuos para construir juntos, no solo el conocimiento, sino también para aprender a desarrollar el respeto por la opinión o posición del otro como punto de partida para hallar la concertación o el consenso que lleve a la mejor decisión en las situaciones reales de comunicación, se recomienda que las propuestas que se lleven a cabo incluyan el trabajo colaborativo, con el fin construir un conocimiento desde el otro y para el otro, además de hacerlo desde las prácticas reales de la interacción social.

Finalmente, como recomendación específica de la implementación de secuencias didácticas como la llevada a cabo en la presente investigación, se considera preponderante el abordaje de diferentes textos que pertenezcan a tipologías textuales diversas, donde sus características, intencionalidades y estructuras variadas, les permitan a los estudiantes ampliar sus conocimientos previos con respecto a la comprensión lectora. Esto permitirá un mejor desarrollo de ciertas dimensiones que resultaron en este caso, de gran complejidad para los estudiantes por no contar con tal experiencia.

Referencias bibliográficas

- Antúnez, A. & Aranguren, C. (2006). La Lectura y la Escritura: Diagnóstico y Análisis en Los Programas de Lengua y Literatura. 1ª Etapa de Educación Básica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1 (1), 1-7. Recuperado el 13 de 07 de 2013, de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/23906/1/Bol1_AngelAntunez.pdf
- Arcaya, Y. (2005). *Estrategias para mejorar la comprensión lectora en niños de 5 grado de educación básica en la escuela Dr. Jesús María Portillo*. Venezuela: Universidad Católica Cecilio Acosta.
- Arnoux, E., Nogueira, S. & Silvestri, A. (2002). La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos. *Signos*, XXXV (51-52).
- Ausubel, D. (1968). *Psicología educativa: una mirada cognoscitivo*. (2ª Ed.). México: Trilla.
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Bakhtine, M. (1929/1977). *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en lingüistique*. Paris: Édition de minuit.
- Briones, G. (1996). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Mod. 3. Bogotá: ICFES.

Brunner, J. (1997) *La educación puerta de la cultura*. Visor. Madrid.

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

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

Camps, A. (07 de 01 de 2005). La comprensión lectora, problema de todos. *El país*. Recuperado el 01 de 06 de 2013, de: http://elpais.com/diario/2005/01/07/sociedad/1105052411_850215.html

Camps, A. & Dolz, J. (1995). Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 5-8.

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

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

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

Charaudeau, P. (1983). *Language et discours*. París: Hachette-Université.

- Cisneros, M. (2007). *Lectura y escritura en la Universidad Tecnológica de Pereira: Una investigación diagnóstica*. En: Memorias Encuentro Nacional sobre políticas institucionales para el desarrollo de la lectura y la escritura en la Educación Superior. (pp. 14-16). Bogotá: ASCUN.
- Coll, C. (1990). *Constructivismo y educación. La concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje*. España: Alianza.
- Colomer, T. & Camps, A. (1991). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste.
- Cotteron, J. (1995). ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria?. *Comunicación, lenguaje y educación*, 25, 79-94.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas*. Barcelona: GRAO.
- Cubero, R., & Luque, A. (2001). Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría socioculturas del desarrollo y del aprendizaje. En C. Col, J. Palacios & A. Marchesi (Eds). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- Ducrot, O. (1988). *Polifonía y argumentación conferencias del seminario teoría de la argumentación y análisis del discurso*. Cali: Universidad del Valle.
- Ducrot, O. (1989). *Logique, structure, énonciation*. Paris: Les Éditions de Minuit.

Downie, N. & Heath, R. (1973). *Métodos estadísticos aplicados*. México: Haría.

Ferreiro, E. (1978). What is written in a written sentence? A developmental answer pág. *Journal of Education*, 160 (4), 1-27.

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

Garzón, M. L. (2012). *Incidencia de una secuencia didáctica de trabajo colaborativo con apoyo de tic para el desarrollo de la argumentación*. Tesis Magistral. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Gutiérrez, E. (2009). Leer digital: la lectura en el entorno de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *Signo y pensamiento*, 54, 144-163.

Hernández, F. (2005). Comprensión y producción de textos argumentativos polifónicos desde el discurso referido. *Lenguaje*, 33, 42-65.

Hopkins, K., Hopkins, B. R. & Glass, G. (1997). *Estadística básica para las ciencias sociales y del comportamiento*. México: Prentice Hall.

Hueso, A., & Cascant, M. J. (2012). *Metodología y técnicas cuantitativas de investigación*. Valencia: Universitat Politècnica de Valencia.

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

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

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

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

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

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

Martínez, M. C. (2001). *La dinámica enunciativa. La argumentación en la enunciación*. En: *Aprendizaje de la argumentación razonada*. Cátedra UNESCO: Universidad del Valle.

Martínez, M. C. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Universidad del Valle.

Martínez, M. C. (2004). *El procesamiento multinivel del texto escrito. ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos?*. Ponencia presentada en Primer Congreso Nacional de lectura y escritura. México.

Martínez, M. C. (2005). *Didáctica del discurso: argumentación y narración*. Catedra UNESCO. Cali: Universidad del Valle.

Martínez, M. C. (2006). *Curso virtual de comprensión y producción de textos escritos. Situación de Enunciación*. Cali: Universidad del Valle.

Martínez, M. C., Alvarez, D. I., Hernández, F., Zapata, F. & Castillo, L. C. (2004). *Discurso y aprendizaje*. Cali: Cátedra UNESCO para la escritura y la lectura. Escuela de ciencias del lenguaje de la Universidad del Valle.

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

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

Percival, L. (2003). *La cultura escrita y la formación del estudiante universitario*. (Trac. Lionel Antonio Tovar). *Revista Lenguaje*, 31, 78-92.

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

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

Pérez, M. & Roa, C. (2010). *Herramientas para la vida: hablar leer y escribir para comprender el mundo*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital.

Rincón, G. (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Cali: Red Colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje. Tejer la red 3.

Rosales, P; & Vásquez, A. (2001). *La escritura de textos argumentativos a partir de fuentes contrastantes*. Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto.

Sanz., C. L. (2007). *Enseñar lengua*. España: Grao.

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

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

Solé I, (2009). *Estrategias de lectura*. (21ª Ed). Barcelona: Grao.

- Solé I. & Martín, E. (1990). Intervención psicopedagógica y actividad docente: claves para una colaboración necesaria. En: C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.) *Desarrollo psicológico y Educación 2. Psicología de la Educación*. (pp. 463-476). Madrid: Alianza.
- Solé, I., & Ortega, E. (1990). El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación. En: C. Coll, A. Marchesi & J. Palacios (Eds.) *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. (pp. 89-116). Madrid: Alianza.
- Sosa, M. & Arango, S. (2008). *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de quinto grado de educación básica primaria*. Tesis Magistral. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- Vygostki, L. (1932). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. México. Grijalbo.

Anexos

Anexo A. Secuencia didáctica

Secuencia didáctica para la comprensión de textos argumentativos

Objetivo general de la S.D.: Comprender el sentido global y lineal de textos argumentativos, teniendo en cuenta la intención de quien lo produce, las características del contexto comunicativo en el que se produce, la forma de organización superestructural y la dinámica enunciativa propuesta por el autor (sujetos discursivos y discurso referido).

Fase: Presentación
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Establecer un contrato didáctico teniendo en cuenta las opiniones de los estudiantes con respecto a la implementación de la secuencia didáctica. -Llegar a acuerdos entre los estudiantes y el docente en cuanto a la participación, metodología y demás aspectos importantes a la hora de implementar la secuencia didáctica.
<p>Acuerdo inicial</p> <p>Se dará inicio a cada sesión de la presente secuencia, presentando a los estudiantes el objetivo de las actividades que se van a desarrollar con ellos, haciendo explícita la intención de mejorar la comprensión lectora de textos argumentativos, estableciendo acuerdos acerca de la metodología, intervenciones, inquietudes, propuestas y otras situaciones que puedan presentarse a través de la sesión. De igual manera, se retomarán los aspectos más importantes de la sesión anterior.</p>
<p>Actividad:</p> <p>En primer lugar se presenta la secuencia didáctica, explicando a los estudiantes los objetivos que se tienen al momento de implementarla. Se explican las razones por las cuales se llevará a cabo la secuencia y además se establecen compromisos tanto de parte del docente, como de los estudiantes.</p> <p>Se hace un conversatorio, además una lluvia de ideas que sirven de insumo para la orientación de ciertas actividades a lo largo de la secuencia didáctica.</p>

Sesión 1

Argumentación

Fase: Presentación
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Utilizar argumentos para convencer a otros sobre una postura de acuerdo con la situación comunicativa. -Reflexionar sobre el uso del lenguaje y aprender a expresarse según la situación comunicativa. -Explorar los conocimientos previos sobre argumentación que tienen los estudiantes.
<p>Indicador:</p> <p>El hablante hace uso adecuado de su lengua en una situación de comunicación que le exige dar razones acerca de una decisión, postura u opinión.</p>

Descripción de la actividad:

Para comenzar, el docente formulará una serie de preguntas que permitirán romper el hielo y abrir una temática de interés de los jóvenes, quienes se enfrentarán a la necesidad de dar razones acerca de sus preferencias en materia televisiva.

¿Quiénes ven televisión?

¿Por cuáles razones ven televisión?

¿Cuántas horas de televisión ven al día/semana?

¿Qué tipo de programas prefieren? ¿Por qué los prefieren?

En un primer momento los estudiantes escribirán en sus cuadernos las respuestas de manera individual. Luego esa información será socializada con el grupo y el profesor la consignará en el tablero, teniendo en cuenta los géneros televisivos a los cuales ellos se refieran (telenovelas, noticieros, magazines, reality shows, películas, documentales, dibujos animados, programas de opinión, entre otros). A partir de allí se dividen en equipos de acuerdo con sus preferencias.

A continuación, por equipos, los estudiantes deben escribir en pliegos de papel bond las razones por las cuales les gustan o prefieren estos programas y no otros. Se incluirá en esta discusión el tema de la cantidad de horas que ven televisión. Finalmente cada grupo expondrá sus razones y se les preguntará al final

¿Por qué creen que deben justificar su manera de pensar, sus gustos o sus respuestas?

A partir de esta pregunta se pretende que los estudiantes infieran lo importante que resulta dar razones que justifiquen sus respuestas, y cómo esto influye en los demás, puesto que se pueden convencer o no de lo que piensan otras personas.

Luego el docente presenta a Omar Rincón y su texto “Televisión a lo bien” publicado en Eltiempo.com el 06 de enero de 2013, con el cual se pretende dar cierre a la sesión comparando las respuestas obtenidas de los estudiantes con las entregadas por un crítico de televisión. Para tal fin, se entregará el texto a cada estudiante, quien deberá leerlo. Se realizará la discusión sobre el contenido del mismo para llegar a acuerdos sobre el tema tratado. Finalmente, los estudiantes deberán subrayar, inferir o resumir las ideas principales del texto para contrastarlas con las escritas inicialmente en los pliegos de papel bond.

Metacognición-evaluación:

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

Al revisar sus respuestas ¿creen que sus razones son convincentes para otras personas? ¿Por qué?

¿Se cumplió el objetivo de la sesión? ¿Cómo puede demostrarse esta afirmación?

Sesión 2**Argumentación****Fase: Desarrollo****Objetivo:**

Entender las diferencias que existen entre una opinión y un argumento, teniendo en cuenta la situación de comunicación, el grado de complejidad que requiere en su construcción y la credibilidad de cada uno.

INDICADOR:

El hablante hace uso adecuado de su lengua en una situación de comunicación que le exige dar razones acerca de una decisión, postura u opinión.

Teniendo en cuenta el objetivo central de la secuencia, se seleccionará el género realities para dar inicio al trabajo de argumentación.

Se realizará una ambientación en video sobre algunos de los realities shows más conocidos en la televisión: Desafío 2012, el fin del mundo, Protagonistas de novela, Next top model....(Si se quiere algunos internacionales como Hell's kitchen, carrera culinaria)

Se inicia la clase preguntando sobre quiénes ven algún reality show y se pide mencionar cuáles, mientras el docente escribe en el tablero el listado. Luego se les pide a los estudiantes que se dividan en dos grupos, los que están a favor de ver estos programas y los que no (o los que prefieren uno y los que prefieren otro).

A continuación los estudiantes deberán escribir en pliegos de papel bond las razones por las cuales les gustan o prefieren ciertos programas. Luego se exponen los escritos ante todo el grupo.

Después de realizada esta actividad el docente pregunta ¿Cuáles de esas explicaciones consideran más convincentes y por qué?

Cuando los estudiantes compartan sus respuestas se procede a presentar una serie de argumentos bien estructurados y tomados de distintas fuentes (artículos de opinión, expertos e investigaciones, entre otros).

Se les pide leer todos los textos y se pregunta de nuevo ¿Cuáles de esas explicaciones consideran más convincentes y por qué?

A partir de sus respuestas, se lleva a los estudiantes a analizar cuáles creen que son las diferencias entre una opinión y un argumento. También se promueve la discusión acerca de la importancia que tienen las cifras, los porcentajes, la cita de expertos, las estadísticas al momento de argumentar. Se socializan las respuestas y se escriben las conclusiones.

Metacognición-evaluación:

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

¿Qué te llevas de la sesión de hoy? ¿Cómo lograste apropiarte de ese saber?

¿Cómo podría reconocerse un argumento bien elaborado?

¿Cuál de todas las estrategias de persuasión utilizadas en estos argumentos les parece más convincente?

¿Alguna de las explicaciones entregadas por los grupos de trabajo se acerca a los argumentos elaborados compartidos por el profesor? ¿Cómo? ¿En cuáles condiciones?

Sesión 3**Argumentación****INDICADOR:**

El hablante hace uso adecuado de su lengua en una situación de comunicación que le exige dar razones acerca de una decisión, postura u opinión.

Fase: Desarrollo

Objetivo:

Utilizar argumentos bien construidos en una situación de comunicación que se lo exige.

Establecer diferencias entre opiniones y argumentos para hacer un uso adecuado en una situación de comunicación con características argumentativas.

Se presenta a los estudiantes un video de "Mafalda y el televisor" en el cual podrán ver algunos argumentos

que se plantean allí sobre ver televisión. A partir de este video, los estudiantes deben identificar cuáles argumentos se utilizan en la escena. Los estudiantes deben escribir estos argumentos en su cuaderno. Después de analizar estas proposiciones se les pregunta a los estudiantes si sería posible dividir estos argumentos en algunas partes. De ser posible ¿cómo lo harían?

Se abre la discusión de por qué dividirlos de una u otra forma, según los aportes de los mismos estudiantes. Finalmente se pretende llegar a la conclusión acerca de los componentes del argumento (Enunciado o premisa+nexo+razón).

A continuación, se construirá el concepto de argumento y sus elementos, teniendo en cuenta los aportes de los estudiantes. Dicho concepto permanecerá en un lugar visible del salón y todos lo tendrán consignado en sus notas de clase.

Ahora se propone un ejercicio mediante el cual los estudiantes, por equipos de tres personas, deben conformar argumentos completos, que contengan los tres componentes y escribirlos en papel bond, pero a partir de un enunciado que se les propone en relación con la televisión:

1. La televisión ocupa un lugar privilegiado en nuestros hogares porque...
2. La televisión influye especialmente en la población infantil y juvenil ya que...
3. Se ha demostrado que la televisión crea una personalidad dispuesta solo a recibir información sin cuestionar absolutamente nada de lo recibido ya que...
4. La televisión es un hábito que repercute en todas las esferas de la vida porque...
5. La televisión alienta el consumismo debido a que...
6. Sería mejor tener un solo televisor en casa porque...
7. Debemos cambiar nuestra mentalidad y no ver la televisión de una manera pasiva porque...
8. Es importante no utilizar la televisión como niñera porque...

A continuación se socializan y se discute la calidad de los argumentos elaborados. Se habla del tipo de razones a las que se hicieron referencia. Asimismo, se busca entonces aclarar la diferencia entre tener certeza de algo, o demostrar a través de hechos de los cuales se pueden presentar evidencias y tener simplemente probabilidades de un suceso posible. Todo lo anterior con el fin de que los estudiantes comprendan que las evidencias y demostraciones le dan peso a los argumentos y por tanto se hacen necesarios este tipo de recursos en una situación de comunicación.

Para terminar entonces, se busca con los estudiantes crear, a partir del ejercicio anterior, al menos tres argumentos sólidos, bien contruidos, que tengan un mayor peso, al utilizar por ejemplo datos, cifras estadísticas, citas de autoridad, frente al tema propuesto.

Metacognición-evaluación:

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

¿Qué aprendiste hoy? ¿Cómo lo aprendiste? ¿Crees que las actividades entonces fueron pertinentes al objetivo trazado?

¿Cómo haría cada estudiante para demostrar a través de evidencias el peso de sus opiniones y/o posiciones?

Sesión 4

Género Discursivo

INDICADOR:

El lector identifica el género discursivo en el cual está enmarcado el texto que lee. Por tal motivo, reconoce el autor y su intención, el destinatario y el propósito; el contrato de habla existente entre ambos, el tema, el tipo de texto y el lugar de difusión.

Fase: Desarrollo

Objetivo:

Identificar el Género discursivo y la situación de comunicación en la que se da el texto.

El profesor entrega a cada estudiante el texto “los reality shows”, se pretende en este caso que los estudiantes se hagan una serie de preguntas que perfilen lo que implica el género discursivo, a partir de aquellas marcas lingüísticas que les permiten inferir dicha información. Así se da paso a que comprendan lo que es el género discursivo. Para lograr la conceptualización de los elementos que hacen parte de este componente, se hacen preguntas abiertas sobre el texto leído teniendo en cuenta que deben subrayar en él lo que consideran es la clave para su respuesta:

- ✓ ¿Qué tipo de texto es?
- ✓ ¿Quién puede ser el autor del texto?
- ✓ ¿A quién podría estar dirigido?
- ✓ ¿Qué intención tiene (que espera) el que escribe este texto con respecto a quien lo lee?
- ✓ ¿Cuál podría ser la idea principal del texto?
- ✓ ¿Dónde podría encontrarse fácilmente un texto como estos?

A continuación los estudiantes socializarán sus respuestas, diciendo las marcas que para ellos son claves y argumentando por qué realizaron esta elección. Se discute con los estudiantes cada una de las respuestas. Luego se les pregunta ¿Qué es una marca textual?, con ello se pretende conceptualizar sobre este asunto. Enseguida se les hace entrega de una fotocopia con la siguiente información que es leída con el docente acerca de las marcas textuales (Tomado de: Libro de texto lengua castellana Proyecto Sé. Ediciones SM S.A. Bogotá, 2012. Pág. 259).

Se aclaran inquietudes de los estudiantes con respecto a las marcas textuales. Se les hace entrega de un listado que contiene una recopilación de conectores, clasificados de acuerdo con su función. (Ver adjunto)

Se propone la siguiente actividad:

1. Leer el texto y señalar los marcadores encontrados en él.

Una liga para ellas

www.eltiempo.com

En Colombia, el balompié femenino es una cenicienta en la estructura organizativa de este deporte. Transita en el Congreso de la República un proyecto de ley para la creación de una liga profesional de fútbol femenino en el país.

[...] Las “chicas superpoderosas” cautivaron la atención nacional, lograron el cuarto lugar en esa competición y aseguraron un cupo en la Coma Mundo de este año. Además sus goles lograron la

notoriedad necesaria para buscar que esa actividad, principalmente aficionada, se convierta en un torneo de equipos profesionales.

Aunque es novedad para muchos colombianos, el fútbol femenino lleva en funcionamiento unas tres décadas en distintas partes del mundo. De hecho, el campeonato mundial llega a su sexta edición en Alemania 2011. Tras veinte años de la primera Copa Mundo en China, han surgido ligas profesionales en varios países y las distintas conferencias de la FIFA organizan competencias interclubes, como la Copa Libertadores Femenina y la Liga de Campeones para Mujeres de la UEFA.

2. Explicar qué significado tienen los marcadores señalados.
3. Escribir un texto cuyo asunto sea la respuesta al editorial “Una liga para ellas”. Manifiestar su opinión sobre la importancia de la incursión de la mujer en este deporte. Utilizar apropiadamente como mínimo cuadro marcadores textuales.

Lo anterior, permitirá comprender lo importante que resulta saber identificar en los textos las marcas lingüísticas que nos dan información fundamental de diversa índole. Además la escritura contribuirá en este proceso al mejoramiento no solo de la identificación de los marcadores, sino de su adecuada utilización. Se socializarán los textos escritos por los estudiantes. Se discutirá el uso de los marcadores y se llegarán a conclusiones a partir del ejercicio.

REJILLA G.D.1					
GÉNERO DISCURSIVO Y SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN DE LOS TEXTOS.					
TÍTULO DEL TEXTO	CONTRATO SOCIAL DE HABLA	LOCUTOR	INTERLOCUTOR	TEMA-LÉXICO-TIPO DE TEXTO	LUGAR DE DIFUSIÓN
	¿Para qué?	¿Quién?	¿A quién?	¿Qué y Cómo?	¿Dónde?
La célula.	Enseñar para aprender.	Profesor de biología.	Estudiantes de grado 7°	La célula. Léxico enriquecido, complejo. Texto expositivo.	Texto escolar.

Ahora, para que los estudiantes tengan total claridad sobre el género discursivo, se les hace entrega (por equipos) de la rejilla G.D.1 que aplicarán esta vez a tres textos: *El burro, el gallo y el león; la carrera femenina y champiñones empanados*. Se presentan las respuestas de los grupos y se llegan a acuerdos sobre el análisis.

Se hablará de la importancia de pensar siempre cuando se lee en la situación de comunicación planteada. De la intención que tiene el autor del texto, a quién se dirige, qué tipo de texto constituye, el tema central y el lugar donde puede encontrarse. El reconocimiento de todos estos elementos del género discursivo y la situación de comunicación, permitirá el mejoramiento en la comprensión de lectura.

Metacognición-evaluación:

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

¿Crees que se cumplió el objetivo de la sesión? ¿Por qué?
 ¿Qué importancia tiene para el lector reconocer la intención del autor del texto?
 ¿Qué importancia tiene para el lector conocer el tipo de texto que está leyendo?
 ¿Cuáles son los aspectos comunicativos que debe conocer el lector cuando interactúa con un texto?

Sesión 5

Forma de Organización Superestructural (F.O.S.)

INDICADOR:

El lector identifica la organización superestructural del texto en términos de introducción, tesis, argumentos y conclusión, además de cada una de sus funciones.

Fase: Desarrollo

Objetivos:

Comprender la forma de organización superestructural de los textos argumentativos.

Identificar el punto de vista del autor y los argumentos que lo sustentan.

Identificar la introducción, la conclusión y cada una de sus funciones en un texto argumentativo.

Descripción de la Actividad:

El profesor entrega a los estudiantes el texto **¿Qué celebramos el 8 de marzo?**, quienes deberán leerlo y aplicar la rejilla G.D.1. (Género discursivo y situación de comunicación). Así mismo, de acuerdo con lo analizado en la rejilla, se les solicita que dividan el texto según hayan definido su estructura, explicando por qué lo dividen de esta manera. Para esta actividad, es necesario ubicar las marcas textuales que permiten hacer el reconocimiento de cada una de las partes.

A partir de los resultados del ejercicio, se discute con los estudiantes tanto los resultados de la rejilla como la división del texto, con el fin de clarificar los conceptos de introducción, cuerpo argumentativo o desarrollo y conclusión. Esta discusión debe partir de los conocimientos previos sobre estos conceptos, también puede hacerse uso del diccionario, pero lo importante es hacer la construcción colectiva de esta terminología.

Teniendo en cuenta el ejercicio anterior se entregará a los estudiantes un paquete de tres introducciones con el objetivo de que analicen cómo está construida cada una de ellas. Después de realizado el ejercicio, se procederá a hacer la respectiva discusión y se podrá deducir cuál es la función de una introducción y cómo podría crearse una. Además es importante enfatizar en que tanto las introducciones como las conclusiones no son puras, no cumplen siempre con TODAS las características que le son propias, puesto que dependen de la intención del autor.

El trabajo sobre la Forma de Organización Superestructural continúa haciendo entrada con la conclusión del texto argumentativo. Se retoman las conclusiones obtenidas a partir del ejercicio realizado con el texto **¿Qué celebramos el 8 de marzo?** Y luego se entrega a los estudiantes un paquete de tres conclusiones para que realicen el análisis de cada una de ellas. Deben hacer la lectura teniendo en cuenta no solo el contenido, sino también las marcas textuales que permiten entender el cierre de un texto. Al terminar el ejercicio, se procede a la discusión grupal y a la conceptualización sobre las características y funciones de una conclusión.

Teniendo claridad sobre las funciones que cumplen la introducción y la conclusión dentro de un texto argumentativo, se procede a trabajar en el planteamiento de los argumentos.

Para este fin se retoma el texto “Los reality shows”, inicialmente el texto será leído para aplicar la rejilla G.D.1 con el fin de identificar género discursivo y situación de comunicación. Posteriormente se deberá indagar por el punto de vista que tiene el autor con respecto al tema. Se pondrá en discusión cada uno de los puntos encontrados por los estudiantes y se llegará a un acuerdo de cuál es el correcto.

Habiendo encontrado el punto de vista, se pide a los estudiantes que vuelvan a leer el texto, esta vez para encontrar cuáles argumentos utiliza el autor para sustentar su punto de vista. Se les solicita que los escriban enumerados y resumidos en sus cuadernos, además deben encontrar cuáles estrategias utiliza el autor para hacerlos válidos ante su lector (ejemplos, datos estadísticos, citas de autoridad, entre otros).

Se hace nuevamente una puesta en común y se llega al acuerdo de cuáles son realmente los argumentos que plantea el texto y cuáles las estrategias utilizadas.

Una vez se han trabajado los componentes de la FOS, introducción, tesis o punto de vista, argumentos y conclusión, se realizará un trabajo de escritura. Por parejas los estudiantes construirán un texto argumentativo teniendo en cuenta las funciones de cada componente.

- 1- Selección del tema: Inicialmente se hará una lluvia de ideas para proponer temas entre todos los estudiantes del grupo.
- 2- Punto de vista o tesis: Una vez seleccionado el tema, los estudiantes deben asumir una postura para defender sobre el tema planteado. Esta postura estará representada en una tesis que deberá ser planteada en una oración.
- 3- Planificación del texto: Teniendo el tema y la posición del autor, los estudiantes procederán a plantear las ideas principales de los argumentos con los cuáles defenderán su postura o tesis.
- 4- Al tener claras las ideas a desarrollar en los argumentos, los estudiantes podrán planificar la introducción del texto haciendo uso de las características estudiadas en las sesiones anteriores.
- 5- En esta etapa de la construcción, los estudiantes continuarán con la escritura del texto teniendo en cuenta la función de cada elemento de la FOS de un texto argumentativo.
- 6- Desarrollo de argumentos.
- 7- Conclusión.
- 8- Se realiza una etapa de revisión.
- 9- Lectura colectiva de algunos textos realizados con el fin de discutir el texto seleccionado.

Metacognición-evaluación:

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

¿Cómo está conformado un texto argumentativo?

¿Qué significado tiene la palabra tesis?

¿Qué relación existe entre la tesis y los argumentos?

¿Cómo puede ser defendida una tesis?

¿Cuáles funciones cumplen la introducción y la conclusión en un texto argumentativo?

¿Cuál es la función de las marcas textuales en cada uno de los textos?

Sesión 6

Discurso Referido (Directo e Indirecto)
<p>INDICADOR: El lector identifica los discursos referidos de los cuales hace uso el autor. Reconoce discursos directos e indirectos y la intención de utilizarlos en el texto.</p>
<p>Fase: Desarrollo</p>
<p>Objetivo: Identificar los discursos referidos (directo e indirecto) en los textos.</p>
<p>Descripción de la Actividad: Se propone a los estudiantes ver en video el lanzamiento de la campaña presidencial “Mambrú no va a la guerra”. Después de atender las preguntas de los estudiantes frente al video presentado se les hace entrega del texto noticioso “<i>Si las FARC quieren paz, que hagan gestos que así lo demuestren</i>”. Texto desarrollado a partir de aquel suceso. Los estudiantes harán lectura de la noticia y luego se les preguntará ¿Qué relación existen entre el video y el texto? La idea es evidenciar el manejo del discurso directo e indirecto en el texto noticioso a partir de las marcas textuales presentes en el texto. Los estudiantes harán las comparaciones entre el video y la noticia y juntos se hará el análisis de cuales partes del video son transcritos en la noticia literalmente y cuales parafraseados. Además se hará la identificación de las marcas textuales que permiten reconocer este tipo de discursos. Después de clarificar cómo se identifica un discurso referido y cuándo es directo o indirecto, se hará la conceptualización colectiva de esta dimensión. Se retomará además cuáles son las marcas textuales más utilizadas para identificar los discursos y se hará claridad en que las fuentes no solo son personas, también podrán ser instituciones o entidades.</p> <p><u>Metacognición-evaluación:</u> Para evaluar el proceso, se presentará a los estudiantes las siguientes preguntas: ¿Para qué sirve utilizar las palabras de otras personas en un texto? ¿Cómo pueden traerse las palabras de otras personas a nuestras creaciones? ¿Cuáles son sus condiciones? ¿Cómo pueden reconocerse las palabras de otras personas en un texto?</p>

Sesión 7

Situación de enunciación
<p>INDICADOR: El lector identifica la situación de enunciación que se le presenta a través de la dinámica enunciativa del texto, propuesta por el autor. En esta medida reconoce al enunciador (quien habla), enunciatario (a quien se habla) y enunciado (lo dicho), lo que le permite comprender mejor el texto que lee.</p>
<p>Fase: Desarrollo</p>
<p>Objetivo: Identificar la situación de enunciación de los textos argumentativos y sus componentes.</p>
<p>Descripción de la Actividad: El docente proyecta un video del programa “El chavo del ocho”. Episodio en el cual intervienen los personajes, comportándose lingüísticamente diferente, es decir, cambian su repertorio, sus estrategias, sus</p>

tonalidades, al dirigirse a personas distintas en momentos diferentes. Se pide a los estudiantes que observen el video para luego responder las siguientes preguntas:

- ✓ ¿Hablamos de la misma forma siempre?
- ✓ ¿Por qué cambiamos nuestra forma de hablar de acuerdo con la situación?
- ✓ ¿Qué cambia de una conversación a otra?
- ✓ ¿Qué caracteriza una conversación con el novio(a) y qué una con el rector de la institución? Explique la diferencia.
- ✓ ¿Por qué no es lo mismo hablarle a un niño del aborto que hablarle a un adulto (docente por ejemplo)?

A continuación el docente hace entrega a los estudiantes de los textos *Yo respiro* y *Clases de respiración*. Después de leídos los textos les pide que respondan las siguientes preguntas sobre cada uno de ellos:

8. ¿Quién es el autor del texto?
(¿Cómo es? ¿Qué tanto sabe del tema? ¿Qué edad puede tener? ¿Cuál es su nivel académico o profesión?)
 9. ¿Cuál es la intención del autor al escribir este texto?
 10. ¿Cómo imagina el autor a su lector?
(¿Sabe más o menos que él? ¿Qué edad tiene? ¿Cuál es su nivel académico?)
 11. De acuerdo con su respuesta anterior, ¿Cuál estrategia cree que utiliza el autor para lograr su objetivo en el lector? ¿Por qué? Es decir, ¿Cuál tipo de texto utiliza?
 12. ¿Cuál es el tema tratado en el texto?
 13. ¿Cómo es abordado este tema en cuanto a léxico y organización de las ideas? (palabras comunes, cotidianas o especializadas, técnicas).
 14. ¿Cuál es la diferencia entre los dos textos?
- ✓ Se hace socialización de las respuestas de los estudiantes. Luego se discute lo que implica ser Enunciador, para un enunciatario, así como lo enunciado, lo cual ellos ya lo han ido deduciendo a partir del ejercicio anterior. Se discute cómo todos estos SUJETOS DISCURSIVOS se ven involucrados en una conversación de manera distinta en cada situación enunciativa. Pero así mismo, se lleva al contexto escrito para explicar que sucede exactamente igual en este plano.

Metacognición-evaluación:

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

- ¿Con qué objetivo el enunciador visualiza a su enunciatario?
- ¿Cuáles estrategias utiliza el enunciador para asegurar la atención de su enunciatario?
- ¿Es posible tener varias voces/intenciones desde un mismo enunciador?
- ¿Cómo se establecen las relaciones de proximidad o distanciamiento entre las personas involucradas en el acto de habla o el texto escrito?
- ¿Cuál es el proceso mediante el cual el autor del texto va construyendo a su lector como aliado, oponente u observador?

Sesión 8

TODAS LAS DIMENSIONES (Género discursivo, situación de enunciación, F.O.S. y Discurso referido)
<p>INDICADOR: El lector comprende el sentido global y lineal de los textos argumentativos que lee; por lo tanto, tiene en cuenta la intención de quien lo produce, las características del contexto comunicativo en el que se produce, la forma de organización superestructural y la dinámica enunciativa propuesta por el autor (sujetos discursivos y discurso referido).</p>
<p>Fase: Transferencia</p>
<p>Objetivo: Poner en práctica los conocimientos adquiridos en relación con las cuatro dimensiones: Género discursivo, situación de enunciación, F.O.S. y Discurso Referido. Evidenciar las falencias o dificultades persistentes con el fin de retroalimentar los aspectos que sean necesarios.</p>
<p>Descripción de la Actividad: Se retoman brevemente las sesiones anteriores para recordar la teoría general hasta el momento trabajada. Se aclara el objetivo de esta última etapa de la secuencia didáctica. El docente entrega el texto “<i>La importancia de usar el lenguaje incluyente cuando se escribe sobre mujeres</i>” de la autora Florence Thomas. Se solicita a los estudiantes que lean y respondan el siguiente cuestionario:</p> <p>I. GÉNERO DISCURSIVO: Pedagógico/Educativo/ Periodístico...</p> <p>1. ¿En qué ámbito/grupo social/comunidad podemos encontrar este texto?</p> <p>II. SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN:</p> <p>2. ¿Quién es el autor? 3. ¿A quién va dirigido este texto? 4. ¿Cuál es la intención del autor del texto? 5. ¿Dónde podemos encontrar este texto? 6. ¿Qué tipo de texto es? 7. ¿Cuál es el tema tratado en el texto?</p> <p>III. Forma de Organización Superestructural-F.OS.</p> <p>8. ¿En qué forma está organizado el texto? (Estructura: inicio-nudo-desenlace/introducción-desarrollo-conclusión) 9. ¿Dónde se ubican la conclusión y la introducción? 10. ¿Cuál es la tesis del autor? (está a favor o en contra del tema) 11. ¿Cuáles argumentos utiliza el autor para apoyar su tesis?</p> <p>IV. DISCURSO REFERIDO:</p> <p>12. ¿El autor usa citas directas de otras fuentes (personas/instituciones)? ¿Cuáles? Escríbalas. 13. ¿El autor usa citas indirectas (parafraseo) de otras fuentes (personas/instituciones)? ¿Cuáles? Escríbalas. 14. ¿El autor está de acuerdo o en desacuerdo respecto a cada fuente que cita?</p> <p>V. SITUACIÓN DE ENUNCIACIÓN:</p> <p>15. ¿Quién es el autor del texto? (¿Cómo es? ¿Qué tanto sabe del tema? ¿Qué edad puede tener? ¿Cuál es su nivel académico o profesión?)</p>

16. ¿Cuál es la intención del autor al escribir este texto?
17. ¿Cómo imagina el autor a su lector?
(¿Sabe más o menos que él? ¿Qué edad tiene? ¿Cuál es su nivel académico?)
18. De acuerdo con su respuesta anterior, ¿Cuál estrategia cree que utiliza el autor para lograr su objetivo en el lector? ¿Por qué? Es decir, ¿Cuál tipo de texto utiliza?
19. ¿Cuál es el tema tratado en el texto?
¿Cómo es abordado este tema en cuanto a léxico y organización de las ideas? (palabras comunes, cotidianas o especializadas, técnicas).

Sin socializar cada respuesta de los estudiantes, se realiza un sondeo general sobre el tema tratado en el texto y la posición de la autora frente al mismo. Se puede preguntar por cuál posición asumirían los estudiantes frente al tema.

Posteriormente se hace entrega del texto “*Colombianos y colombianas, ridículos y ridículas*” escrito por Héctor Abad Faciolince, quien responde al texto planteado por Florence Thomas. En estos textos se hace evidente la postura de cada uno de los autores frente al mismo tema, además los estudiantes pueden entender a través de la lectura de los artículos, cómo se desarrolla la dinámica interactiva en el texto escrito. Cómo se desarrolla el texto argumentativo, por qué es argumentativo, cuál es la posición del autor frente al tema tratado, cómo hace evidente esa posición, cuáles argumentos y voces utiliza para defender su postura, cómo los construye, además de su anticipación del enunciatario, selección del léxico y otras estrategias utilizadas.

El estudiante debe resolver las mismas preguntas que se hicieron para el texto de Florence Thomas “La importancia de usar el lenguaje incluyente cuando se habla sobre mujeres”. A partir de estas respuestas se realiza la comparación entre los dos textos frente a cada una de las dimensiones trabajadas, teniendo en cuenta la posición del autor frente al tema y los argumentos que utiliza para defender ese punto de vista.

Es necesario aclarar en esta sesión todas las dudas presentadas por los estudiantes, sobre cada una de las dimensiones trabajadas durante la secuencia didáctica para hacer el cierre conceptual frente a los temas abordados.

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

¿Cuál de las dimensiones trabajadas a través de la secuencia didáctica, les parece más importante al momento de entender un texto argumentativo? ¿Por qué?

¿Cuál creen que fue la dimensión que mejor entendieron? ¿por qué?

¿Con cuál dimensión presentaron mayor dificultad? ¿Por qué?

¿Cuál fue la sesión que más disfrutaron? ¿Por qué?

A partir de estas preguntas, se realizará un diálogo abierto sobre cuál creen los estudiantes ha sido la incidencia de esta secuencia didáctica en la comprensión que ellos hacen de los textos argumentativos.

Anexo B. Prueba pretest

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

- Lee con atención el texto “Los reality shows: un entretenimiento nocivo”

A lo largo de su historia la televisión ha ganado un gran espacio en la vida familiar, su presencia al interior de los hogares es tan protagónica que hoy podemos decir que ella resulta el acompañante ideal para las comidas, las tareas y hasta para entretener a las visitas. Son muchos los tipos de programas que cubren los horarios día a día. En los últimos años, la televisión colombiana ha sido invadida por un formato llamado reality show, el cual muestra aspectos del diario vivir que no han sido planeados, tal como sí ocurre en las novelas o seriados, donde las escenas han sido previamente creadas por guionistas. Este tipo de programas satisface necesidades del ser humano como la curiosidad de indagar sobre la vida de los demás (Elizalde, 2011). Pero, ¿es sano recrearse explorando y teniendo contacto con la intimidad de los otros?

El diccionario Espasa-Calpe (2005), define reality show así: “Programa televisivo que muestra como espectáculo los aspectos más morbosos o marginales de la realidad”. De acuerdo con esta definición, en los reality shows, la educación y la cultura quedan relegadas a un segundo plano. La idea no es ser moralistas asumiendo que los productores solo deben crear contenidos altamente culturales y educativos, se trata de que ellos apliquen un sentido común en sus creaciones en las cuales lo importante debería ser la formación del televidente (Elizalde, 2011). La solución entonces deberá ubicarse en el plano de la ética televisiva. Consiste, como lo dice Carlos Barrera (1994), en entender al telespectador no como un simple cliente que contribuya a las cifras del raiting, sino más bien como un ser racional que requiere ser formado, educado y entretenido de una manera sana, en lugar de “ser deformado o pervertido, explotando bajos instintos o excitando su curiosidad por lo morbosos”.

Los Reality Shows son cada vez más frecuentes en los canales de televisión y tienen gran acogida por parte de la audiencia. Durante las dos últimas décadas estos programas se han venido apoderando de los horarios nocturnos que son los de más alto índice de sintonía. En el caso colombiano, y más precisamente desde el año 1998 hasta la fecha, es muy común escuchar, en cualquier espacio social, hablar de la situación de los participantes de *Protagonistas de nuestra tele*, *Desafío* o cualquiera de los más de 15 reality shows que se han producido en los canales nacionales.

Según la ley 182 de 1995: “Los fines del servicio de televisión son formar, educar, informar veraz y objetivamente y recrear de manera sana”. De acuerdo con esto, una buena televisión tendrá en cuenta a un televidente que se forma a través del programa, por lo tanto, su contenido debería ser coherente con lo expresado en la ley. En este sentido, se puede afirmar que los Reality Shows, programas con los mayores raiting en la actualidad, no cumplen con los fines legalmente establecidos. Resulta claro que alcanzan los objetivos de las programadoras y satisfacen el gusto de los televidentes al mostrar aspectos de la vida privada de sus participantes, pero, también es cierto, no promueven el respeto por la dignidad de las personas.

Ahora bien, es importante tener en cuenta algunas de las características de los participantes en este tipo de programas. Inicialmente, diremos que para ser seleccionado no se necesita una gran habilidad o destreza específica, basta con cierto atractivo físico que cumpla con los prototipos establecidos por la sociedad televisiva; se requiere, además, de una personalidad que unida a la de los demás participantes, genere ambientes de conflicto. Estos aspectos son, finalmente, los que despiertan mayor interés en el televidente.

Asimismo, la industria de la televisión ha querido establecer un prototipo de televidente activo en sus emociones, pero pasivo frente a la crítica del contenido. Si bien es innegable que los televidentes tienen derecho a elegir el tipo de programa que desean ver, también es claro que el espectador debe asumir una postura crítica frente a la programación emitida. A pesar del gran poder que gira en torno a la televisión, específicamente a los reality shows, y lo difícil que resulta competir contra él, se propone una salida a la problemática que está en *manos del televidente*. Se requiere con urgencia mayor conciencia frente a los programas emitidos. De la responsabilidad de quien se sienta frente a un televisor, depende, en gran medida, la oferta de los canales y por este motivo, es necesario tener muy claro que quien realmente tiene el control en sus manos es el televidente.

Finalmente, si tenemos en cuenta que los reality shows no son fieles a los fines del servicio de televisión establecidos en la ley, atentan contra la dignidad del ser explotando bajos instintos humanos, invaden los espacios de mayor sintonía y degradan a los participantes al exponer su privacidad, entonces este tipo de programas no recrea de manera sana a los televidentes. Es el momento para que todos los actores que intervienen en esta problemática, hagan un alto en el camino para reflexionar sobre una situación que crece con el paso de los días y a la cual no se le ha dado, en nuestro país, la importancia que merece. Este es solo el principio de una discusión en la que todos podemos participar.

- A continuación, encontrarás un cuestionario conformado por 20 preguntas de selección múltiple con única respuesta. Las preguntas de este tipo constan de un enunciado y de cuatro opciones de respuesta, entre las cuales debes escoger la que consideres correcta a partir del texto “Los reality shows: un entretenimiento nocivo”

1. La forma como está escrito el texto, permite pensar que en éste:

- a. Se da una instrucción para que alguien aprenda a ver televisión.
- b. Se hace una descripción para que otra persona conozca sobre los reality shows.
- c. Se expresa una opinión para convencer a otro sobre aspectos negativos de los reality shows.
- d. Se hace una exposición para que alguien aprenda acerca del tema de los reality shows.

2. Lo más probable es que el texto anterior haya sido escrito por:

- a. Un periodista experto en la televisión actual.
- b. Un programador de televisión.
- c. Un televidente crítico frente a lo que ve.
- d. Un profesor de actuación.

3. En el fragmento que dice: “Los fines del servicio de televisión son formar, educar, informar veraz y objetivamente y recrear de manera sana”, el autor:

- a. Usa algunas palabras que no tienen que ver con la ley.
- b. Hace uso de sus propias palabras con algunas que se encuentran en la ley.
- c. Está diciendo con sus propias palabras lo dicho en la ley.
- d. Está citando textualmente lo dicho por la ley.

4. Con la introducción del documento el autor pretende principalmente:

- a. Introducir al lector en la historia de la temática que tratará el texto.
- b. Presentar al lector el tema que tratará el texto y plantear un punto de vista al respecto.
- c. Despertar el interés del lector por la manera como escribe el texto.
- d. Introducir al lector en el tema, a través de las leyes que regulan la televisión.

5. Se podría afirmar que en el texto se presenta:

- a. La voz única de un periodista que habla sobre el tema.
- b. La voz de un periodista y otras voces que apoyan lo que él dice.
- c. La voz de un periodista y otras voces que contradicen lo que él dice.
- d. Las voces de varios periodistas hablando sobre el tema.

6. Podría afirmarse que quien habla en el texto considera a su lector como:

- a. Un lector que sabe mucho sobre el tema y no le interesa lo que dice el autor.
- b. Un lector que sabe mucho sobre el tema y le interesa lo que dice el autor.
- c. Un lector que no sabe mucho sobre el tema y no está de acuerdo con el autor.
- d. Un lector que no sabe mucho sobre el tema y está de acuerdo con el autor.

7. Cuando el autor menciona lo dicho en la ley 182 de 1995, acerca de los fines del servicio de televisión, él considera que lo allí planteado es:

- a. Acertado, porque la ley es estricta con los programadores de televisión.
- b. Negativo, porque lo dicho por la ley contradice sus ideas acerca de los reality shows.
- c. Positivo, porque lo dicho por la ley coincide con su planteamiento acerca de los reality shows.
- d. No acertado, porque la ley aplica solo para los canales privados.

8. Según el texto, los reality shows no recrean de manera sana porque:

- a. Explotan bajos instintos y excitan la curiosidad por lo morboso.
- b. Invitan de manera indirecta a los televidentes a imitar las actuaciones de los participantes.
- c. Los criterios de selección de los participantes no son claros ni previamente conocidos.
- d. Asumen al televidente como un ser ambicioso y superficial.

9. Este texto está dirigido preferiblemente a:

- a. Participantes de los reality shows.
- b. Programadores de televisión.
- c. Entidades reguladoras de la televisión.
- d. Lectores de periódico que ven televisión.

10. De acuerdo con la forma como está escrito el texto, se podría afirmar que el autor espera que el lector:

- a. Esté de acuerdo con él, pues considera que los reality shows no entretienen de manera sana.
- b. Se oponga a él, ya que cree que los reality show son degradantes para el participante.
- c. Esté de acuerdo con él, porque piensa que la televisión debe ser de mejor calidad.
- d. Se oponga a él, ya que cree que el papel del televidente no es importante.

11. En el fragmento del texto: La solución entonces deberá ubicarse en el plano de la ética televisiva. Consiste, como lo dice Carlos Barrera (1994), el autor:

- a. Cita exactamente las palabras del profesor Barrera.
- b. Expresa con sus palabras lo dicho por el profesor Barrera.
- c. Contradice con esas palabras lo dicho por el profesor Barrera.
- d. Toma distancia de las palabras dichas por el profesor Barrera.

12. Según el autor, el televidente juega un papel importante en la solución del tema planteado porque:

- a. Al ver reality shows, aumenta el rating de los canales.
- b. Sus emociones se despiertan al ver reality shows.
- c. Tiene en sus manos el poder de decidir.
- d. Los reality shows dependen, en parte, de la audiencia.

13. El enunciado que resume el tema principal del texto es:

- a. La televisión debe cumplir con los fines establecidos en la ley.
- b. Los reality shows no recrean de manera sana.
- c. Las programaciones de televisión deben ser reguladas.
- d. El televidente es el responsable del éxito de los reality shows.

14. De acuerdo con la forma como el texto se encuentra construido, podríamos decir que es:

- a. Expositivo, porque expone el tema de los reality shows.
- b. Informativo, ya que explica lo que sucede con los reality shows en Colombia.
- c. Argumentativo, porque expresa una opinión sobre los reality shows.
- d. Narrativo, pues cuenta la historia de los reality shows.

15. En el fragmento del texto que dice: La idea no es ser moralistas asumiendo que los productores sólo deben crear contenidos altamente culturales y educativos, se trata de que ellos apliquen un sentido común en sus creaciones en las cuales lo importante debería ser la formación del televidente (Elizalde, 2011), el autor:

- a. Dice con sus palabras lo mencionado por Elizalde.
- b. Hace comentarios relacionados con las palabras de Elizalde.
- c. Repite exactamente las palabras dichas por Elizalde.
- d. Reorganiza la información del texto original de Elizalde.

16. Si se pudiera formular una tesis que contradijera la planteada por el autor, ésta podría decir:

- a. Los reality shows no son fieles a los fines establecidos por la ley.
- b. Los reality shows degradan a los participantes al exponer su privacidad.
- c. Los reality shows invitan al televidente a imitar las acciones de los participantes.
- d. Los reality shows promueven el desarrollo moral de los televidentes.

17. Según la temática tratada, el texto anterior podría encontrarse fácilmente en:

- a. Una revista de farándula.
- b. Un manual escolar de ciencias sociales.
- c. Un periódico de difusión nacional.
- d. Un anuncio publicitario.

18. Al leer el texto, podría decirse que el autor, con respecto al tema tratado, tiene una imagen:

- a. Positiva, puesto que los reality shows tienen mucha audiencia.
- b. Negativa, porque los reality shows no tienen en cuenta al televidente.
- c. Positiva, porque a partir de los reality shows se adquiere fama y dinero.
- d. Negativa, ya que los reality shows no recrean de manera sana.

19. En el fragmento del texto que dice: “ser deformado o pervertido, explotando bajos instintos o excitando su curiosidad por lo morboso”, el autor utiliza las comillas para:

- a. Destacar la conclusión del párrafo contenida en estas palabras.
- b. Mostrar que estas palabras fueron expresadas literalmente por otra persona.
- c. Hacer énfasis en estas palabras porque son importantes para el texto.
- d. Resaltar la idea principal del párrafo expresada en estas palabras.

20. Con la conclusión de este documento, el autor pretende principalmente:

- a. Recordar brevemente los puntos esenciales, reafirmar la tesis y dejar abierta la discusión sobre el tema.
- b. Detallar la información mencionada con anterioridad en el texto, para lograr convencer al lector.

- c. Convencer al lector diciendo de nuevo la tesis y los aspectos más importantes tratados a lo largo del texto.
- d. Preguntar por soluciones viables del problema, dejando abierta la temática que ha tratado a lo largo del texto.

Anexo C. Resultados esperados de la prueba pretest

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

Institución Educativa: _____

Nombres y Apellidos: _____

Grado: _____

Fecha: _____

Preguntas de Selección Múltiple

- | | | | | | | | | | |
|-----|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|-----|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 1. | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> b | <input checked="" type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | 11. | <input type="checkbox"/> A | <input checked="" type="checkbox"/> b | <input type="checkbox"/> c | <input type="checkbox"/> d |
| 2. | <input checked="" type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> b | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | 12. | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> b | <input checked="" type="checkbox"/> c | <input type="checkbox"/> d |
| 3. | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> b | <input type="checkbox"/> C | <input checked="" type="checkbox"/> D | 13. | <input type="checkbox"/> A | <input checked="" type="checkbox"/> b | <input type="checkbox"/> c | <input type="checkbox"/> d |
| 4. | <input type="checkbox"/> A | <input checked="" type="checkbox"/> b | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> d | 14. | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> b | <input checked="" type="checkbox"/> c | <input type="checkbox"/> d |
| 5. | <input type="checkbox"/> A | <input checked="" type="checkbox"/> b | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> d | 15. | <input checked="" type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> b | <input type="checkbox"/> c | <input type="checkbox"/> d |
| 6. | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> b | <input type="checkbox"/> C | <input checked="" type="checkbox"/> d | 16. | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> b | <input type="checkbox"/> c | <input checked="" type="checkbox"/> d |
| 7. | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> b | <input checked="" type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> d | 17. | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> b | <input checked="" type="checkbox"/> c | <input type="checkbox"/> d |
| 8. | <input checked="" type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> b | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> d | 18. | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> b | <input type="checkbox"/> c | <input checked="" type="checkbox"/> d |
| 9. | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> b | <input type="checkbox"/> C | <input checked="" type="checkbox"/> d | 19. | <input type="checkbox"/> A | <input checked="" type="checkbox"/> b | <input type="checkbox"/> c | <input type="checkbox"/> d |
| 10. | <input checked="" type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> b | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> d | 20. | <input checked="" type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> b | <input type="checkbox"/> c | <input type="checkbox"/> d |

Anexo D. Rejilla que explica la elaboración del instrumento pretest

REJILLA QUE EXPLICA LA ELABORACIÓN DEL INSTRUMENTO CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS DESDE LA PERSPECTIVA DISCURSIVA INTERATIVA DE MARÍA CRISTINA MARTÍNEZ			
INDICADOR	PREGUNTAS AL TEXTO	INSTRUMENTO	
Componentes que de acuerdo con la operacionalización de la Variable Dependiente y según el abordaje de la comprensión lectora tanto global como lineal pretendemos medir.	Las preguntas las hacen los investigadores al texto y están orientadas a que el instrumento cumpla con el propósito de medir cada uno de los indicadores de la variable dependiente antes y después de hacer la intervención.	Instrucción Lee con atención el texto. Posteriormente lee detenidamente cada una de las preguntas, luego marca en la hoja de respuestas la opción que consideres correcta; tienes 90 minutos para completar la prueba.	
		CUESTIONARIO	Respuesta
1. COMPRENSIÓN GLOBAL -Inferencias en relación al género discursivo			
Reconoce el contrato social de habla existente entre los participantes de la situación de comunicación	Respecto al contrato social de habla: ¿el texto permite evidenciar una negociación de significado en la situación de comunicación?	1. La forma como está escrito el texto, permite pensar que en éste: a. Se da una instrucción, para que alguien aprenda a ver televisión. b. Se hace una descripción, para que otro conozca de los reality shows. c. Se expresa una opinión, para convencer a otro sobre aspectos negativos de los reality shows. d. Se hace una exposición, para que alguien aprenda acerca del tema de los reality shows.	C
Reconoce la voz que se hace responsable del enunciado	Respecto al Locutor: ¿En el texto se pone en evidencia una voz responsable del enunciado?	2. Lo más probable es que el texto anterior haya sido escrito por: a. Un periodista experto en la televisión actual. b. Un programador de televisión. c. Un televidente crítico frente a lo que ve. d. Un profesor de actuación	A
Reconoce la voz convocada	Respecto al Interlocutor: ¿En el texto se pone en evidencia una voz convocada por el locutor del enunciado de acuerdo con una respuesta esperada?	9. Este texto está dirigido preferiblemente a: a. Participantes de los reality shows. b. Programadores de televisión. c. Entidades reguladoras de la televisión. d. Lectores de periódico que ven televisión.	D
Reconoce el tema privilegiado y su abordaje	Respecto al tema: ¿En el texto hay un tema predominante?	13. El enunciado que resume el tema principal del texto es: a. La televisión debe cumplir con los fines establecidos en la ley. b. Los reality shows no recrean de manera sana. c. Las programaciones de televisión deben ser reguladas. d. El televidente es el responsable del éxito de los reality shows.	B
Reconoce el lugar de difusión del texto	Respecto al lugar de difusión: ¿El texto permite ubicar el lugar en el cual este puede difundirse?	17. Según la temática tratada, el texto anterior podría encontrarse fácilmente en: a. Una revista de divulgación científica. b. Un manual escolar de ciencias sociales. c. Un periódico de difusión nacional. d. Un anuncio publicitario.	C

REJILLA QUE EXPLICA LA ELABORACIÓN DEL INSTRUMENTO CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS DESDE LA PERSPECTIVA DISCURSIVA INTERATIVA DE MARÍA CRISTINA MARTÍNEZ			
INDICADOR	PREGUNTAS AL TEXTO	INSTRUMENTO	
Componentes que de acuerdo con la operacionalización de la Variable Dependiente y según el abordaje de la comprensión lectora tanto global como lineal pretendemos medir.	Las preguntas las hacen los investigadores al texto y están orientadas a que el instrumento cumpla con el propósito de medir cada uno de los indicadores de la variable dependiente antes y después de hacer la intervención.	Instrucción Lee con atención el texto. Posteriormente lee detenidamente cada una de las preguntas, luego marca en la hoja de respuestas la opción que consideres correcta; tienes 90 minutos para completar la prueba.	
		CUESTIONARIO	Respuesta
2. COMPRENSIÓN GLOBAL -Inferencias en relación a la situación de enunciación			
Reconoce el rol asumido por quien habla y la intención del Locutor dada a través del enunciador	Respecto al enunciador: ¿En el texto se encuentra un punto de vista o rol asumido en relación con la imagen que se tiene de un tercero abordado?	5. Se podría afirmar que en el texto se presenta: a. La voz única de un periodista que habla sobre el tema. b. La voz de un periodista y otras voces que apoyan lo que él dice. c. La voz de un periodista y otras que contradicen lo que él dice. d. Las voces de varios periodistas hablando sobre el tema.	B
	¿En el texto se encuentra un punto de vista o rol asumido en relación con un enunciatario y la imagen que se tiene de él?	6. Podría afirmarse que quien habla en el texto considera a su lector como: a. Un lector que sabe mucho sobre el tema y no le interesa lo que dice el autor. b. Un lector que sabe mucho sobre el tema y le interesa lo que dice el autor. c. Un lector que no sabe mucho sobre el tema y no está de acuerdo con el autor. d. Un lector que no sabe mucho sobre el tema y está de acuerdo con el autor.	D
Reconoce el rol asignado al enunciatario y su relación con el enunciador	Respecto al enunciatario: ¿En el texto se perfila a un posible lector y es clara la respuesta que se espera de él?	10. De acuerdo con la forma como está escrito el texto, se podría afirmar que el autor espera que el lector: a. Esté de acuerdo con él, puesto que los reality shows no entretienen de manera sana. b. Se oponga a él, ya que los reality show son degradantes para el participante. c. Esté de acuerdo con él, porque la televisión debe ser de mejor calidad. d. Se oponga a él, ya que el papel del televidente no es importante.	A
	Respecto a lo tercero o lo enunciado: ¿Qué construcción composicional se hace evidente en el texto?	14. De acuerdo con la forma como el texto se encuentra construido, podríamos decir que es: a. Expositivo, porque expone el tema de los reality shows. b. Informativo, ya que da una mirada a los reality shows en Colombia. c. Argumentativo, porque expresa una opinión sobre los reality shows. d. Narrativo, pues cuenta la historia de los reality shows.	C
	¿A partir del texto puede deducirse la imagen que tiene quien habla sobre la temática abordada?	18. Al leer el texto podría decirse que el autor con respecto al tema tratado tiene una imagen: a. Positiva, puesto que los reality shows tienen mucha audiencia. b. Negativa, porque los reality shows no tienen en cuenta al televidente. c. Positiva, porque a partir de los reality shows se adquiere fama y dinero. d. Negativa, ya que los reality shows no recrean de manera sana.	D

REJILLA QUE EXPLICA LA ELABORACIÓN DEL INSTRUMENTO CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS DESDE LA PERSPECTIVA DISCURSIVA INTERATIVA DE MARÍA CRISTINA MARTÍNEZ				
INDICADOR	PREGUNTAS AL TEXTO	INSTRUMENTO		
Componentes que de acuerdo con la operacionalización de la Variable Dependiente y según el abordaje de la comprensión lectora tanto global como lineal pretendemos medir.	Las preguntas las hacen los investigadores al texto y están orientadas a que el instrumento cumpla con el propósito de medir cada uno de los indicadores de la variable dependiente antes y después de hacer la intervención.	<p>Instrucción Lee con atención el texto. Posteriormente lee detenidamente cada una de las preguntas, luego marca en la hoja de respuestas la opción que consideres correcta; tienes 90 minutos para completar la prueba.</p> <table border="1"> <tr> <td>CUESTIONARIO</td> <td>Respuesta</td> </tr> </table>	CUESTIONARIO	Respuesta
CUESTIONARIO	Respuesta			
3. COMPRENSIÓN GLOBAL -Inferencias en relación a la Forma de Organización Superestructural (F.O.S.)				
Reconoce la introducción y su función en el texto	Respecto a la introducción: ¿El texto tiene uno o varios párrafos en los cuales se logra introducir al lector en la temática abordada, presentar un marco histórico o contextualización y además el despertar de su interés sobre el tema?	<p>4. Con la introducción del documento el autor pretende principalmente:</p> <p>a. Introducir al lector en la historia de la temática que tratará el texto. b. Presentar al lector el tema que tratará el texto y plantear un punto de vista al respecto. c. Despertar el interés del lector por la manera como escribe el texto. d. Introducir al lector en el tema, a través de las leyes que regulan la televisión.</p> <p>B</p>		
Reconoce argumentos y contraargumentos, además de su función en el texto	Respecto a los argumentos: ¿En el texto se desarrollan ideas que sustentan o incluso refutan lo planteado por el autor?	<p>8. Según el texto, los reality shows no recrean de manera sana porque:</p> <p>a. Explotan bajos instintos y excitan la curiosidad por lo morboso. b. Invitan de manera indirecta a los televidentes a imitar las actuaciones de los participantes. c. Los criterios de selección de los participantes no son claros y previamente conocidos. d. Asumen al televidente como un ser ambicioso y superficial.</p> <p>A</p>		
		<p>12. Según el autor, el televidente juega un papel importante en la solución del tema planteado porque:</p> <p>a. Al ver reality shows, aumenta el rating de los canales. b. Sus emociones se despiertan al ver reality shows. c. Tiene en sus manos el poder de decidir. d. Los reality shows dependen, en parte, de la audiencia.</p> <p>C</p>		
		<p>16. Si se pudiera formular una tesis que contradijera la planteada por el autor esta podría decir:</p> <p>a. Los reality shows no son fieles a los fines establecidos por la ley. b. Los reality shows degradan a los participantes al exponer su privacidad. c. Los reality shows invitan al televidente a imitar las acciones de los participantes. d. Los reality shows promueven el desarrollo moral de los televidentes.</p> <p>D</p>		
Reconoce la conclusión y su función en el texto	Respecto a la conclusión: ¿El texto presenta uno o varios párrafos que dan el cierre, reformulan la tesis y resumen de alguna manera lo abordado?	<p>20. Con la conclusión de este documento, el autor pretende principalmente:</p> <p>a. Recordar brevemente los puntos esenciales, reafirmar la tesis y dejar abierta la discusión sobre el tema. b. Detallar la información mencionada con anterioridad en el texto, para lograr convencer al lector. c. Convencer al lector diciendo de nuevo la tesis y los aspectos más importantes tratados a lo largo del texto. d. Preguntar por soluciones viables del problema, dejando abierta la temática que ha tratado a lo largo del texto.</p> <p>A</p>		

REJILLA QUE EXPLICA LA ELABORACIÓN DEL INSTRUMENTO CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS DESDE LA PERSPECTIVA DISCURSIVA INTERATIVA DE MARÍA CRISTINA MARTÍNEZ				
INDICADOR	PREGUNTAS AL TEXTO	INSTRUMENTO		
Componentes que de acuerdo con la operacionalización de la Variable Dependiente y según el abordaje de la comprensión lectora tanto global como lineal pretendemos medir.	Las preguntas las hacen los investigadores al texto y están orientadas a que el instrumento cumpla con el propósito de medir cada uno de los indicadores de la variable dependiente antes y después de hacer la intervención.	<p>Instrucción Lee con atención el texto. Posteriormente lee detenidamente cada una de las preguntas, luego marca en la hoja de respuestas la opción que consideres correcta; tienes 90 minutos para completar la prueba.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>CUESTIONARIO</th> <th>Respuesta</th> </tr> </thead> </table>	CUESTIONARIO	Respuesta
CUESTIONARIO	Respuesta			
4. COMPRENSIÓN LOCAL O LINEAL -Inferencias en relación al Discurso referido				
Identifica discursos directos y su función en el texto	<p>Respecto al discurso directo: ¿En el texto se presentan palabras tomadas fielmente de su enunciador original y traídas con una intención particular de apoyar o refutar la postura del autor?</p>	<p>3. En el fragmento que dice: "Los fines del servicio de televisión son formar, educar, informar veraz y objetivamente y recrear de manera sana" el autor</p> <p>a. Usa algunas palabras que no tienen que ver con la ley. b. Mezcla sus propias palabras con algunas que se encuentran en la ley. c. Está diciendo con sus propias palabras lo dicho en la ley. d. Está citando exactamente lo dicho por la ley.</p>	D	
		<p>7. Cuando el autor menciona lo dicho en la ley 182 de 1995, acerca de los fines del servicio de televisión, él considera que lo allí planteado es:</p> <p>a. Acertado, porque la ley es estricta con los programadores de televisión. b. Negativo, porque lo dicho por la ley contradice sus ideas acerca de los reality shows. c. Positivo, porque lo dicho por la ley coincide con su planteamiento acerca de los reality shows. d. No acertado, porque la ley aplica solo para los canales privados.</p>	C	
Identifica discursos indirectos y su función en el texto	<p>Respecto al discurso indirecto: ¿En el texto se presentan palabras en referencia a otro quien fue el enunciador original y cuál es la imagen que tiene el autor frente a estos discursos?</p>	<p>11. En el fragmento del texto: <i>La solución entonces deberá ubicarse en el plano de la ética televisiva. Consiste como lo dice Carlos Barrera (1994), el autor:</i></p> <p>a. Cita exactamente las palabras del profesor Barrera. b. Expresa con sus palabras lo dicho por el profesor Barrera. c. Contradice con esas palabras lo dicho por el profesor Barrera. d. Toma distancia de las palabras dichas por el profesor Barrera.</p>	B	
		<p>15. En el fragmento del texto que dice: <i>La idea no es ser moralistas asumiendo que los productores sólo deben crear contenidos altamente culturales y educativos, se trata de que ellos apliquen un sentido común en sus creaciones en las cuales lo importante debería ser la formación del televidente (Elizalde, 2011)</i> el autor:</p> <p>a. Dice con sus palabras lo mencionado por Elizalde. b. Hace comentarios relacionados con las palabras de Elizalde. c. Repite exactamente las palabras dichas por Elizalde. d. Reorganiza la información del texto original de Elizalde.</p>	A	
		<p>19. En el fragmento del texto que dice: " ser deformado o pervertido, explotando bajos instintos o excitando su curiosidad por lo morboso", el autor utiliza las comillas para:</p> <p>a. Destacar la conclusión del párrafo contenida en estas palabras. b. Mostrar que estas palabras fueron expresadas literalmente por otra persona. c. Hacer énfasis en estas palabras porque son importantes para el texto. d. Resaltar la idea principal del párrafo expresada en estas palabras.</p>	B	

Anexo E. Prueba postest

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

- Lee con atención el texto “Decimos sí”

Editorial|16 Abril 2013 Por: Elespectador.com

Decimos sí

Hoy en el Congreso se discutirá si los homosexuales pueden casarse y constituir una familia.

La discusión, entonces —y así muchos no lo sepan, o lo nieguen con insistencia—, abarca varios derechos. Fundamentales, por demás: como la igualdad, la libertad. Derechos grandes. No es simplemente ir y asumir una postura ideológica determinada sino hablar en clave jurídica de lo que significa ser homosexual en este mundo mayoritariamente heterosexual.

Es justamente por esto último que pensamos que las voces opositoras son más ruido que otra cosa. O, peor, dan razones venidas de creencias particulares, que aunque arraigadas en nuestras costumbres no pueden mezclarse de buenas a primeras con la voluntad de un Estado autoproclamado laico. Sale, entonces, el cardenal Rubén Salazar, líder de la Iglesia católica, y les dice a los congresistas que no apoyen el proyecto porque legalizar las uniones va en contravía de la naturaleza humana y de la Constitución y de la ley. Y no tanto. Va, tal vez, en contra de su manera particular de concebir la naturaleza humana, la Constitución y las leyes. Y eso es otra cosa, otro orden de las palabras.

Que un cura salga a decir esto, sin embargo, poco nos sorprende. Pero que sea el mismísimo presidente del Congreso, Roy Barreras, un hombre público que debería pensar su país en términos de derechos y no de creencias, el que firme un pacto con la Iglesia (como reveló este diario hace unos días) y se comprometa a no legislar a favor de las uniones de parejas del mismo sexo, se nos hace absurdo. Se nos antoja un retroceso. Y más allá de eso, son sus contundentes palabras las que hacen pensar: “Opino igual que la mayoría de los colombianos, sí a la unión civil y al respeto por los derechos civiles de la comunidad LGTB, pero no al matrimonio y la adopción de niños”. Tan incluyente.

Es apelando a la opinión mayoritaria que los opositores creen tener ganado este debate. El problema es que una democracia no es una tiranía respaldada por los votos de una porción gigantesca de la sociedad: es también el respeto a las minorías, a que no se ahoguen en el marasmo de una tendencia dominante y uniforme. Y los homosexuales lo sufren: no pueden casarse dos hombres o dos mujeres así se quieran, así tengan una intimidad construida, una vida conjunta. “Ya les reconocieron derechos patrimoniales”, se oye decir con suficiencia.

Y el matrimonio es el punto de quiebre. Negar un derecho por la condición sexual de una persona es discriminar. El matrimonio es un privilegio muchísimo más amplio que las uniones civiles y ahí es donde los homosexuales quedan desprotegidos. Por sólo citar un ejemplo: la sociedad

patrimonial protegida nace inmediatamente una vez realizado el matrimonio, mientras que en la unión civil hay que esperar dos años de convivencia. Y de ahí para adelante, todo. Lo simbólico y lo material.

Lo que se discute aquí, entonces, no es poco. Más que una sociedad inmoral, sin principios, se busca un país más incluyente que acepte de una vez que hay formas de vida distintas de las que se llaman tradicionales. Pero no sólo son todas estas razones hartas suficientes sino que también es un mandato. La Constitución lo dice, la Corte Constitucional lo reafirmó con contundencia en la sentencia C-577 de 2011.

“Se quiere mirar de acuerdo a la tradición jurídica de Colombia cómo se puede manejar el tema”, dice con prudencia el ministro del Interior, Fernando Carrillo. Al contrario. Lo que hay que hacer es invertir una tradición jurídica excluyente y discriminatoria que va en contravía de la realidad. Por todo esto es que decimos sí. El Congreso tiene hoy la palabra.

- A continuación, encontrarás un cuestionario conformado por 20 preguntas de selección múltiple con única respuesta. Las preguntas de este tipo constan de un enunciado y de cuatro opciones de respuesta, entre las cuales debes escoger la que consideres correcta a partir del texto “Decimos sí”

1. Lo más probable es que el texto anterior haya sido escrito por:

- a. Un representante de la Iglesia Católica.
- b. Un periodista que sabe del tema.
- c. Un funcionario del Congreso.
- d. Un representante de la comunidad gay.

2. La forma como está escrito el texto, permite pensar que en éste:

- a. Se expresa una opinión para convencer a otro sobre la legalización de los matrimonios homosexuales.
- b. Se hace una descripción para que otra persona conozca sobre los matrimonios homosexuales.
- c. Se hace una exposición para que alguien aprenda acerca de la legalización de los matrimonios homosexuales.
- d. Se da una explicación para que alguien aprenda sobre los matrimonios homosexuales.

3. En el fragmento que dice: “Opino igual que la mayoría de los colombianos, sí a la unión civil y al respeto por los derechos civiles de la comunidad LGTB, pero no al matrimonio y la adopción de niños”, el autor:

- a. Usa algunas palabras que no tienen que ver con Roy Barreras.
- b. Hace uso de sus propias palabras con algunas que dijo Roy Barreras.
- c. Está citando textualmente lo dicho por Roy Barreras.
- d. Está diciendo con sus propias palabras lo dicho por Roy Barreras.

4. Con la introducción del documento el autor pretende principalmente:

- a. Introducir al lector en la historia de la temática que tratará el texto.
 - b. Presentar al lector el tema que tratará el texto y plantear un punto de vista al respecto.
 - c. Despertar el interés del lector por la manera como escribe el texto.
 - d. Introducir al lector en el tema, a través de las críticas planteadas al tema.
5. Podría afirmarse que quien habla en el texto considera a su lector como:
- a. Un lector que sabe mucho sobre el tema y no le interesa lo que dice el autor.
 - b. Un lector que sabe mucho sobre el tema y le interesa lo que dice el autor.
 - c. Un lector que no sabe mucho sobre el tema y no está de acuerdo con el autor.
 - d. Un lector que no sabe mucho sobre el tema y está de acuerdo con el autor.
6. Se podría afirmar que en el texto se presenta:
- a. La voz única de un periodista que habla sobre el tema.
 - b. La voz de un periodista y otras voces que apoyan lo que él dice.
 - c. La voz de un periodista y otras voces que contradicen lo que él dice.
 - d. Las voces de varios periodistas hablando sobre el tema.
7. Cuando el autor menciona lo dicho por Roy Barreras, acerca de los matrimonios homosexuales, él considera que lo expresado por el congresista es:
- a. Acertado, porque los matrimonios homosexuales no deben ser aprobados.
 - b. Negativo, porque lo dicho por Roy Barreras contradice sus ideas acerca de los matrimonios homosexuales.
 - c. Positivo, porque lo dicho por Roy Barreras coincide con su planteamiento acerca de los matrimonios homosexuales.
 - d. No acertado, porque Roy Barreras expresa opiniones que no le corresponden.
8. El enunciado que resume el tema principal del texto es:
- a. Las leyes que rigen el matrimonio homosexual.
 - b. El presidente del Congreso no está de acuerdo con el matrimonio homosexual.
 - c. La Iglesia Católica no está de acuerdo con el matrimonio homosexual.
 - d. Se debe legalizar el matrimonio homosexual.
9. De acuerdo con la forma como está escrito el texto, se podría afirmar que el autor espera que el lector:
- a. Esté de acuerdo con él, pues considera que los matrimonios homosexuales se deben legalizar.
 - b. Se oponga a él, ya que cree que los matrimonios homosexuales no son necesarios.
 - c. Esté de acuerdo con él, porque piensa que seguir discriminando a la comunidad LGTB es insólito.
 - d. Se oponga a él, ya que cree que la Iglesia Católica tiene la razón sobre el tema de los matrimonios.
10. Según el texto, los matrimonios homosexuales deben legalizarse porque:

- a. La mayoría de las personas de este país así lo están pidiendo.
- b. Roy Barreras está equivocado, pese a ser el presidente del Congreso.
- c. Colombia debe ser un país incluyente que garantice los derechos a las minorías.
- d. Colombia debería ser un país independiente de las ideas de la Iglesia Católica.

11. Este texto está dirigido preferiblemente a:

- a. Colombianos del común.
- b. Los representantes de la Iglesia Católica.
- c. Los congresistas de la República.
- d. Lectores de periódico que les interesa este tema.

12. En el fragmento del texto: Sale, entonces, el cardenal Rubén Salazar, líder de la Iglesia católica, y les dice a los congresistas que no apoyen el proyecto porque legalizar las uniones va en contravía de la naturaleza humana y de la Constitución y de la ley, el autor:

- a. Expresa con sus palabras lo dicho por el cardenal Salazar.
- b. Cita exactamente las palabras del cardenal Salazar.
- c. Contradice con esas palabras lo dicho por el cardenal Salazar.
- d. Toma distancia de las palabras dichas por el cardenal Salazar.

13. Según el autor del texto anterior, aceptar el matrimonio homosexual sería:

- a. Promover una sociedad sin principios ni moral.
- b. Pensar a Colombia en términos de creencias.
- c. Tener en cuenta la condición sexual al legislar.
- d. Aceptar que hay formas de vida diferentes.

14. De acuerdo con la forma como el texto se encuentra construido, podríamos decir que es:

- a. Expositivo, porque expone el tema de los matrimonios homosexuales.
- b. Informativo, ya que explica lo que sucede con los matrimonios homosexuales en Colombia.
- c. Argumentativo, porque expresa una opinión sobre los matrimonios homosexuales.
- d. Narrativo, pues cuenta la historia de los matrimonios homosexuales.

15. Cuando el autor menciona lo dicho por el cardenal Salazar, acerca de los matrimonios homosexuales, él considera que lo expresado por el líder de la Iglesia Católica es:

- a. Acertado, porque los matrimonios homosexuales no deben ser aprobados.
- b. Negativo, porque lo dicho por Rubén Salazar contradice sus ideas acerca de los matrimonios homosexuales.

- c. Positivo, porque lo dicho por Rubén Salazar coincide con su planteamiento acerca de los matrimonios homosexuales.
- d. No acertado, porque Rubén Salazar no debería tomarse esos atrevimientos frente al Congreso.

16. Si se pudiera formular una tesis que contradijera la planteada por el autor, ésta podría decir:

- a. Los matrimonios homosexuales son un derecho.
- b. Los matrimonios homosexuales le convienen al país.
- c. Los matrimonios homosexuales deben ser aprobados.
- d. Los matrimonios homosexuales no deben legalizarse.

17. Según la temática tratada, el texto anterior podría encontrarse fácilmente en:

- a. Una carta del papa a la Iglesia.
- b. Un manual escolar de ciencias sociales.
- c. Un periódico de difusión nacional.
- d. Un artículo de la Constitución Nacional.

18. Al leer el texto, podría decirse que el autor, con respecto al tema tratado, tiene una imagen:

- a. Positiva, puesto que los matrimonios homosexuales deben legalizarse.
- b. Negativa, porque los matrimonios homosexuales son una aberración.
- c. Positiva, porque los matrimonios homosexuales son necesarios.
- d. Negativa, ya que los matrimonios homosexuales van en contra de la naturaleza.

19. En el fragmento del texto que dice: “Se quiere mirar de acuerdo a la tradición jurídica de Colombia cómo se puede manejar el tema”, el autor utiliza las comillas para:

- a. Destacar la conclusión del párrafo contenida en estas palabras.
- b. Mostrar que estas palabras fueron expresadas literalmente por otra persona.
- c. Hacer énfasis en estas palabras porque son importantes para el texto.
- d. Resaltar la idea principal del párrafo expresada en estas palabras.

20. Con la conclusión del documento, el autor pretende principalmente:

- a. Recordar brevemente los puntos esenciales, reafirmar la tesis y dejar abierta la discusión sobre el tema.
- b. Detallar la información mencionada con anterioridad en el texto, para lograr convencer al lector.
- c. Convencer al lector diciendo de nuevo la tesis y los aspectos más importantes tratados a lo largo del texto.
- d. Preguntar por soluciones viables del problema, dejando abierta la temática que ha tratado a lo largo del texto.

Anexo F. RESULTADOS ESPERADOS DE LA PRUEBA POSTEST

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

Institución Educativa: _____

Nombres y Apellidos: _____

Grado: _____

Fecha: _____

Preguntas de Selección Múltiple

- | | | | | | | | | | |
|-----|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|-----|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 1. | <input type="checkbox"/> A | <input checked="" type="checkbox"/> b | <input type="checkbox"/> c | <input type="checkbox"/> d | 11. | <input type="checkbox"/> a | <input type="checkbox"/> b | <input type="checkbox"/> c | <input checked="" type="checkbox"/> d |
| 2. | <input checked="" type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> b | <input type="checkbox"/> c | <input type="checkbox"/> d | 12. | <input checked="" type="checkbox"/> a | <input type="checkbox"/> b | <input type="checkbox"/> c | <input type="checkbox"/> d |
| 3. | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> b | <input checked="" type="checkbox"/> c | <input type="checkbox"/> d | 13. | <input type="checkbox"/> a | <input type="checkbox"/> b | <input type="checkbox"/> c | <input checked="" type="checkbox"/> d |
| 4. | <input type="checkbox"/> A | <input checked="" type="checkbox"/> b | <input type="checkbox"/> c | <input type="checkbox"/> d | 14. | <input type="checkbox"/> a | <input type="checkbox"/> b | <input checked="" type="checkbox"/> c | <input type="checkbox"/> d |
| 5. | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> b | <input type="checkbox"/> c | <input checked="" type="checkbox"/> d | 15. | <input type="checkbox"/> a | <input checked="" type="checkbox"/> b | <input type="checkbox"/> c | <input type="checkbox"/> d |
| 6. | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> b | <input checked="" type="checkbox"/> c | <input type="checkbox"/> d | 16. | <input type="checkbox"/> a | <input type="checkbox"/> b | <input type="checkbox"/> c | <input checked="" type="checkbox"/> d |
| 7. | <input type="checkbox"/> A | <input checked="" type="checkbox"/> b | <input type="checkbox"/> c | <input type="checkbox"/> d | 17. | <input type="checkbox"/> a | <input type="checkbox"/> b | <input checked="" type="checkbox"/> c | <input type="checkbox"/> d |
| 8. | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> b | <input type="checkbox"/> c | <input checked="" type="checkbox"/> d | 18. | <input checked="" type="checkbox"/> a | <input type="checkbox"/> b | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> d |
| 9. | <input checked="" type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> b | <input type="checkbox"/> c | <input type="checkbox"/> d | 19. | <input type="checkbox"/> a | <input checked="" type="checkbox"/> b | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> d |
| 10. | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> b | <input checked="" type="checkbox"/> c | <input type="checkbox"/> d | 20. | <input checked="" type="checkbox"/> a | <input type="checkbox"/> b | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> d |

Anexo G. Rejilla que explica la elaboración del instrumento postest

REJILLA QUE EXPLICA LA ELABORACIÓN DEL INSTRUMENTO CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS DESDE LA PERSPECTIVA DISCURSIVA INTERATIVA DE MARÍA CRISTINA MARTÍNEZ		
INDICADOR	PREGUNTAS AL TEXTO	INSTRUMENTO
Componentes que de acuerdo con la operacionalización de la Variable Dependiente y según el abordaje de la comprensión lectora tanto global como lineal pretendemos medir.	Las preguntas las hacen los investigadores al texto y están orientadas a que el instrumento cumpla con el propósito de medir cada uno de los indicadores de la variable dependiente antes y después de hacer la intervención.	Instrucción Lee con atención el texto. Posteriormente lee detenidamente cada una de las preguntas, luego marca en la hoja de respuestas la opción que consideres correcta; tienes 90 minutos para completar la prueba.
		CUESTIONARIO Respuesta
1. COMPRENSIÓN GLOBAL -Inferencias en relación al género discursivo		
Reconoce el contrato social de habla existente entre los participantes de la situación de comunicación	Respecto al contrato social de habla: ¿el texto permite evidenciar una negociación de significado en la situación de comunicación?	2. La forma como está escrito el texto, permite pensar que en éste: a. Se expresa una opinión para convencer a otro sobre la legalización de los matrimonios homosexuales. b. Se hace una descripción para que otra persona conozca sobre los matrimonios homosexuales. c. Se hace una exposición para que alguien aprenda acerca de la legalización de los matrimonios homosexuales. d. Se da una instrucción para que alguien aprenda sobre los matrimonios homosexuales.
Reconoce la voz que se hace responsable del enunciado	Respecto al Locutor: ¿En el texto se pone en evidencia una voz responsable del enunciado?	1. Lo más probable es que el texto anterior haya sido escrito por: a. Un representante de la Iglesia Católica. b. Un periodista que sabe del tema. c. Un funcionario del Congreso. d. Un colombiano del común.
Reconoce la voz convocada	Respecto al Interlocutor: ¿En el texto se pone en evidencia una voz convocada por el locutor del enunciado de acuerdo con una respuesta esperada?	11. Este texto está dirigido preferiblemente a: a. Colombianos del común. b. Los representantes de la Iglesia Católica. c. Los congresistas de la República. d. Lectores de periódico que les interesa este tema.
Reconoce el tema privilegiado y su abordaje	Respecto al tema: ¿En el texto hay un tema predominante?	8. El enunciado que resume el tema principal del texto es: a. Las leyes que rigen el matrimonio homosexual. b. El presidente del Congreso no está de acuerdo con el matrimonio homosexual. c. La Iglesia Católica no está de acuerdo con el matrimonio homosexual. d. Se debe legalizar el matrimonio homosexual.
Reconoce el lugar de difusión del texto	Respecto al lugar de difusión: ¿El texto permite pensar el lugar en el cual puede difundirse fácilmente?	17. Según la temática tratada, el texto anterior podría encontrarse fácilmente en: a. Una carta del papa a la Iglesia. b. Un manual escolar de ciencias sociales. c. Un periódico de difusión nacional. d. Un artículo de la Constitución Nacional.

REJILLA QUE EXPLICA LA ELABORACIÓN DEL INSTRUMENTO CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS DESDE LA PERSPECTIVA DISCURSIVA INTERATIVA DE MARÍA CRISTINA MARTÍNEZ				
INDICADOR	PREGUNTAS AL TEXTO	INSTRUMENTO		
Componentes que de acuerdo con la operacionalización de la Variable Dependiente y según el abordaje de la comprensión lectora tanto global como lineal pretendemos medir.	Las preguntas las hacen los investigadores al texto y están orientadas a que el instrumento cumpla con el propósito de medir cada uno de los indicadores de la variable dependiente antes y después de hacer la intervención.	<p>Instrucción Lee con atención el texto. Posteriormente lee detenidamente cada una de las preguntas, luego marca en la hoja de respuestas la opción que consideres correcta; tienes 90 minutos para completar la prueba.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>CUESTIONARIO</th> <th>Respuesta</th> </tr> </thead> </table>	CUESTIONARIO	Respuesta
CUESTIONARIO	Respuesta			
2. COMPRENSIÓN GLOBAL -Inferencias en relación a la situación de enunciación				
Reconoce el rol asumido por quien habla y la intención del Locutor dada a través del enunciador	Respecto al enunciador: ¿En el texto se encuentra un punto de vista o rol asumido en relación con la imagen que se tiene de un tercero abordado?	<p>6. Se podría afirmar que en el texto se presenta:</p> <p>a. La voz única de un periodista que habla sobre el tema.</p> <p>b. La voz de un periodista y otras voces que apoyan lo que él dice.</p> <p>c. La voz de un periodista y otras voces que contradicen lo que él dice.</p> <p>d. Las voces de varios periodistas hablando sobre el tema.</p> <p style="text-align: right;">C</p>		
	¿En el texto se encuentra un punto de vista o rol asumido en relación con un enunciatario y la imagen que se tiene de él?	<p>5. Podría afirmarse que quien habla en el texto concibe a su lector como:</p> <p>a. Un lector que sabe mucho sobre el tema y no le interesa lo que dice el autor.</p> <p>b. Un lector que sabe mucho sobre el tema y le interesa lo que dice el autor.</p> <p>c. Un lector que no sabe mucho sobre el tema y no está de acuerdo con el autor.</p> <p>d. Un lector que no sabe mucho sobre el tema y está de acuerdo con el autor.</p> <p style="text-align: right;">D</p>		
Reconoce el rol asignado al enunciatario y su relación con el enunciador	Respecto al enunciatario: ¿En el texto se perfila a un posible lector y es clara la respuesta que se espera de él?	<p>9. De acuerdo con la forma como está escrito el texto, se podría afirmar que el autor espera que el lector:</p> <p>a. Esté de acuerdo con él, pues considera que los matrimonios homosexuales se deben legalizar.</p> <p>b. Se oponga a él, ya que cree que los matrimonios homosexuales no son necesarios.</p> <p>c. Esté de acuerdo con él, porque piensa que seguir discriminando a la comunidad LGTB es insólito.</p> <p>d. Se oponga a él, ya que cree que la Iglesia Católica tiene la razón sobre el tema de los matrimonios.</p> <p style="text-align: right;">A</p>		
	Respecto a lo tercero o lo enunciado: ¿Qué construcción composicional se hace evidente en el texto?	<p>14. De acuerdo con la forma como el texto se encuentra construido, podríamos decir que es:</p> <p>a. Expositivo, porque expone el tema de los matrimonios homosexuales.</p> <p>b. Informativo, ya que explica lo que sucede con los matrimonios homosexuales en Colombia.</p> <p>c. Argumentativo, porque expresa una opinión sobre los matrimonios homosexuales.</p> <p>d. Narrativo, pues cuenta la historia de los matrimonios homosexuales.</p> <p style="text-align: right;">C</p>		
Reconoce el rol interpretado del acontecimiento, opinión o voz ajena y su relación valorativa del enunciador	¿A partir del texto puede deducirse la imagen que tiene quien habla sobre la temática abordada?	<p>18. Al leer el texto podría decirse que el autor con respecto al tema tratado, tiene una imagen:</p> <p>a. Positiva, puesto que los matrimonios homosexuales deben legalizarse.</p> <p>b. Negativa, porque los matrimonios homosexuales son una aberración.</p> <p>c. Positiva, porque los matrimonios homosexuales son necesarios.</p> <p>d. Negativa, ya que los matrimonios homosexuales van en contra de la naturaleza.</p> <p style="text-align: right;">A</p>		

REJILLA QUE EXPLICA LA ELABORACIÓN DEL INSTRUMENTO CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS DESDE LA PERSPECTIVA DISCURSIVA INTERATIVA DE MARÍA CRISTINA MARTÍNEZ				
INDICADOR	PREGUNTAS AL TEXTO	INSTRUMENTO		
Componentes que de acuerdo con la operacionalización de la Variable Dependiente y según el abordaje de la comprensión lectora tanto global como lineal pretendemos medir.	Las preguntas las hacen los investigadores al texto y están orientadas a que el instrumento cumpla con el propósito de medir cada uno de los indicadores de la variable dependiente antes y después de hacer la intervención.	<p>Instrucción Lee con atención el texto. Posteriormente lee detenidamente cada una de las preguntas, luego marca en la hoja de respuestas la opción que consideres correcta; tienes 90 minutos para completar la prueba.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>CUESTIONARIO</th> <th>Respuesta</th> </tr> </thead> </table>	CUESTIONARIO	Respuesta
CUESTIONARIO	Respuesta			
3. COMPRENSIÓN GLOBAL -Inferencias en relación a la Forma de Organización Superestructural (F.O.S.)				
Reconoce la introducción y su función en el texto	Respecto a la introducción: ¿El texto tiene uno o varios párrafos en los cuales se logra introducir al lector en la temática abordada, presentar un marco histórico o contextualización y además el despertar de su interés sobre el tema?	<p>4. Con la introducción del documento el autor pretende principalmente:</p> <p>a. Introducir al lector en la historia de la temática que tratará el texto. b. Presentar al lector el tema que tratará el texto y plantear un punto de vista al respecto. c. Despertar el interés del lector por la manera como escribe el texto. d. Introducir al lector en el tema, a través de las críticas planteadas al tema.</p> <p style="text-align: right;">B</p>		
Reconoce argumentos y contraargumentos, además de su función en el texto	Respecto a los argumentos: ¿En el texto se desarrollan ideas que sustentan o incluso refutan lo planteado por el autor?	<p>10. Según el texto, los matrimonios homosexuales deben legalizarse porque:</p> <p>a. La mayoría de las personas de este país así lo están pidiendo. b. Roy Barreras está equivocado, pese a ser el presidente del Congreso. c. Colombia debe ser un país incluyente que garantice los derechos a las minorías. d. Colombia debería ser un país independiente de las ideas de la Iglesia Católica.</p> <p style="text-align: right;">C</p>		
		<p>13. Según el autor del texto anterior, aceptar el matrimonio homosexual sería:</p> <p>a. Promover una sociedad sin principios ni moral. b. Pensar a Colombia en términos de creencias. c. Tener en cuenta la condición sexual al legislar. d. Aceptar que hay formas de vida diferentes.</p> <p style="text-align: right;">D</p>		
		<p>16. Si se pudiera formular una tesis que contradijera la planteada por el autor, ésta podría decir:</p> <p>a. Los matrimonios homosexuales son un derecho. b. Los matrimonios homosexuales le convienen al país. c. Los matrimonios homosexuales deben ser aprobados. d. Los matrimonios homosexuales no deben legalizarse.</p> <p style="text-align: right;">D</p>		
Reconoce la conclusión y su función en el texto	Respecto a la conclusión: ¿El texto presenta uno o varios párrafos que dan el cierre, reformulan la tesis y resumen de alguna manera lo abordado?	<p>20. Con la conclusión del documento, el autor pretende principalmente:</p> <p>a. Recordar brevemente los puntos esenciales, reafirmar la tesis y dejar abierta la discusión sobre el tema. b. Detallar la información mencionada con anterioridad en el texto, para lograr convencer al lector. c. Convencer al lector diciendo de nuevo la tesis y los aspectos más importantes tratados a lo largo del texto. d. Preguntar por soluciones viables del problema, dejando abierta la temática que ha tratado a lo</p> <p style="text-align: right;">A</p>		

REJILLA QUE EXPLICA LA ELABORACIÓN DEL INSTRUMENTO CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS DESDE LA PERSPECTIVA DISCURSIVA INTERATIVA DE MARÍA CRISTINA MARTÍNEZ				
INDICADOR	PREGUNTAS AL TEXTO	INSTRUMENTO		
Componentes que de acuerdo con la operacionalización de la Variable Dependiente y según el abordaje de la comprensión lectora tanto global como lineal pretendemos medir.	Las preguntas las hacen los investigadores al texto y están orientadas a que el instrumento cumpla con el propósito de medir cada uno de los indicadores de la variable dependiente antes y después de hacer la intervención.	<p>Instrucción Lee con atención el texto. Posteriormente lee detenidamente cada una de las preguntas, luego marca en la hoja de respuestas la opción que consideres correcta; tienes 90 minutos para completar la prueba.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>CUESTIONARIO</th> <th>Respuesta</th> </tr> </thead> </table>	CUESTIONARIO	Respuesta
CUESTIONARIO	Respuesta			
4. COMPRENSIÓN LOCAL O LINEAL -Inferencias en relación al Discurso referido				
Identifica discursos directos y su función en el texto	<p>Respecto al discurso directo: ¿En el texto se presentan palabras tomadas fielmente de su enunciador original y traídas con una intención particular de apoyar o refutar la postura del autor?</p>	<p>3. En el fragmento que dice: "Opino igual que la mayoría de los colombianos, sí a la unión civil y al respeto por los derechos civiles de la comunidad LGTB, pero no al matrimonio y la adopción de niños", el autor:</p> <p>a. Usa algunas palabras que no tienen que ver con Roy Barreras. b. Hace uso de sus propias palabras con algunas que dijo Roy Barreras. c. Está citando textualmente lo dicho por Roy Barreras. d. Está diciendo con sus propias palabras lo dicho</p> <p>7. Cuando el autor menciona lo dicho por Roy Barreras, acerca de los matrimonios homosexuales, él considera que lo expresado por el congresista es:</p> <p>a. Acertado, porque los matrimonios homosexuales no deben ser aprobados. b. Negativo, porque lo dicho por Roy Barreras contradice sus ideas acerca de los matrimonios homosexuales. c. Positivo, porque lo dicho por Roy Barreras coincide con su planteamiento acerca de los matrimonios homosexuales. d. No acertado, porque Roy Barreras expresa opiniones que no le corresponden.</p>	C	
		<p>12. En el fragmento del texto: <u>Sale, entonces, el cardenal Rubén Salazar, líder de la Iglesia católica, y les dice a los congresistas que no apoyen el proyecto porque legalizar las uniones va en contravía de la naturaleza humana y de la Constitución y de la ley</u>, el autor:</p> <p>a. Expresa con sus palabras lo dicho por el cardenal Salazar. b. Cita exactamente las palabras del cardenal Salazar. c. Contradice con esas palabras lo dicho por el cardenal Salazar. d. Toma distancia de las palabras dichas por el cardenal Salazar.</p> <p>15. Cuando el autor menciona lo dicho por el cardenal Salazar, acerca de los matrimonios homosexuales, él considera que lo expresado por el líder de la Iglesia Católica es:</p> <p>a. Acertado, porque los matrimonios homosexuales no deben ser aprobados. b. Negativo, porque lo dicho por Rubén Salazar contradice sus ideas acerca de los matrimonios homosexuales. c. Positivo, porque lo dicho por Rubén Salazar coincide con su planteamiento acerca de los matrimonios homosexuales. d. No acertado, porque Rubén Salazar no debería tomarse esos atrevimientos frente al Congreso.</p> <p>19. En el fragmento del texto que dice: "Se quiere mirar de acuerdo a la tradición jurídica de Colombia cómo se puede manejar el tema", el autor utiliza las comillas para:</p> <p>a. Destacar la conclusión del párrafo contenida en estas palabras. b. Mostrar que estas palabras fueron expresadas literalmente por otra persona. c. Hacer énfasis en estas palabras porque son importantes para el texto. d. Resaltar la idea principal del párrafo expresada en estas palabras.</p>	A	
Identifica discursos indirectos y su función en el texto	<p>Respecto al discurso indirecto: ¿En el texto se presentan palabras en referencia a otro quien fue el enunciador original y cuál es la imagen que tiene el autor frente a estos discursos?</p>		B	

Anexo H. Material utilizado en la secuencia didáctica

H.1 Artículo de opinión, texto argumentativo.

Publicado el 06 de enero de 2013 en: http://www.eltiempo.com/entretenimiento/tv/ARTICULO-WEB-NEW_NOTA_INTERIOR-12494366.html

Televisión a lo bien / El otro lado

La televisión es la reina. Se le podrá criticar, odiar, mofar pero es el centro de la sociedad para entretenerse, informarse, hacer la nada y estar en todo. Es el eje mediático y cultural de nuestra Colombia. Y los que hacen televisión hacen su mejor esfuerzo, ya que no se busca fracasar, siempre cada canal y productor busca hacer lo mejor... que puede.

Para comenzar el año, solo hablaré de lo bueno, ya que el resto del año lo dedico a enunciar los pecados y debilidades. He aquí 5 cosas "a lo bien" de la tele colombiana:

Noticias. El 80 por ciento de la sociedad se informa vía televisión. Los informativos están muy bien hechos en lo tecnológico y en lo visual: escenarios, gráficas, diseño de imagen y modos de hacer el directo.

Así mismo, tenemos las mejores presentadoras de noticias, como Silvia Corzo, Inés María Zabarain, Mabel Lara, Claudia Palacios. Excelentes secciones de farándula con potencia de imagen, con Carolina Cruz, Cristina Hurtado y Silvana Altahona.

Mucha emoción para la vida cotidiana en los canales privados e impacto de opinión con CM& y Noticias Uno. Cubrimientos locales innovadores con CityNoticias. Y el gran papel de mostrar lo cercano de los canales regionales y comunitarios.

Divertimiento. A la tele se va, prioritariamente, a relajarse. Que don Jota Mario logre acompañar y relajar las mañanas, que Sábados felices nos haga reír en fin de semana, que haya concursos populares como El precio es correcto, y fútbol a la lata, y muchos realities para uno sentirse juez, y muchas comedias para reír a lo fácil... mejor dicho, que uno prenda la tele y se quedé ahí relajado y en calma, sintiéndose parte de la emoción... eso es lo que hace que la tele sea grande.

Ficción. Nuestro producto cultural es la telenovela. Cada noche hay un encuentro con nosotros mismos. Y es que nos contamos en historias: por eso gozamos con el humor y desenfado de lo caribeño, con el rebelde sin atributos de los jóvenes urbanos, con la sagacidad y valores antioqueños, con el sabor valluno y del pacífico, con las peripecias democráticas de la justicia y las mujeres.

Por eso, gozamos nuestras historias porque nos reconocemos. Y nos permiten comprender cómo hemos venido siendo, de qué estamos hechos y dónde están nuestros atributos. Por eso, cuando queremos saber qué somos, vamos a Escobar, o a Betty, o a Pedro, o a El ídolo.

Política. La tele para tener éxito debe ser como su país. Y en noticias, diversión y ficción aparece el país que somos, no se tiene un país sino muchos: el de los ricos, que poco salen o ven la tele; otro de los políticos, que 'marranean' con el país y les encanta la pantalla; uno de los corruptos, que salen siempre ganando, y uno de los pobres, que se conforman con su honestidad.

Entonces, la tele colombiana lo hace bien y nos cumple como país. Feliz 2013.

ÓMAR RINCÓN
Crítico de televisión

H.2 Listado de argumentos tomados de diversos textos para el abordaje de tipos de argumentos.

ARGUMENTOS TOMADOS DE TEXTOS PUBLICADOS POR EXPERTOS

Los argumentos del 1 al 3 fueron tomados del artículo: La crítica de los reality shows en la prensa. Autor: Carlos Barrera, Revista Comunicación y Sociedad. Universidad de Navarra Volumen VII No.2 /1994.

Argumento No. 1

Lolo Rico alertaba además sobre el hecho, ya por desgracia varias veces comprobado, de que "estos programas crean conductas imitativas" [8], y se inicia así una espiral difícil de detener.

Argumento No.2

Otro experto, un abogado penalista, comentaba al semanario *Tribuna* que "los asesinatos y la violencia en televisión constituyen un factor criminógeno de primer orden. Estos espacios producen un efecto de mimetismo en la juventud" [9]

Argumento No.3

Como ha dicho Ignacio Sotelo, "el consumo de televisión es cada vez más un indicador de las diferencias entre clases. A mayor desarrollo social cultural y económico, menos televisión se ve. En cambio, en las regiones más atrasadas es donde más se consume"

Argumento No.4

Tomado de: Y vienen más realities ¿Qué está pasando? Por Omar Rincón Agosto 31 de 2012

Los realities son buenos programas porque tienen todo lo que se necesita para relajar y emocionar: hay mucho melodrama en los personajes y sus historias, hay documental del human-planet, hay sexo-clip insinuado todo el tiempo, hay cuerpos-clip para el goce voyerista, hay sufrimiento para el sádico que llevamos dentro, hay escándalo para el morboso que disfrutamos, hay miseria social para el goce moral de cada uno... y, sobre todo, hace sentir al televidente el dios que decide y la inteligencia superior que analiza: todo un procurador. Todo esto es muy difícil de lograr en otros programas de televisión.

Argumento No.5

En el caso colombiano la página en la Internet Colombia.com realizó una encuesta virtual que fue respondida por más de 420 personas en las que un 51% señalaron que el fenómeno de los *realities* en el país tiene un tratamiento exagerado, el 20% como excesivo, un 13% cree que es un formato censurable y sólo un 6% lo cataloga como positivo.

Argumento No.6

TOMADO DE: <http://www.eluniverso.com/2011/10/20/1/1379/influencia-tv-reality.html>

Jueves 20 de octubre del 2011 Influencia de la TV 'reality'

El 78% de las espectadoras de televisión reality era más propenso a aceptar que contar chismes es normal en las relaciones con sus pares, en comparación con el 54% que no lo era en el resto de las niñas encuestadas. El 68% de las que miraban reality shows consideró que ser maliciosa y competitiva está en la naturaleza de las niñas, en comparación con el 50% entre las que no veían esos programas. Las fanáticas de la TV reality también se inclinaban más a creer que las chicas deben competir por la atención de un chico y que las citas y los novios las hacen felices. Además tendían a dedicar mucho tiempo a su apariencia.

Argumento No.7

Embarazos en adolescentes se incrementan por influencia de programas televisivos

Mar, 12/09/2008 - 00:00

Guatemala, 9 Dic (OCLACC).- El porcentaje de embarazos entre adolescentes se incrementa por la influencia de los dramas, reality shows y programas televisivos con ciertos contenidos sexuales, según se desprende de un reciente estudio publicado por Pediatrics.

Argumento No. 8 Influencia de la tv reality

TOMADO DE: <http://www.eluniverso.com/2011/10/20/1/1379/influencia-tv-reality.html>

Las adolescentes que regularmente ven reality shows en televisión esperan, y aceptan, situaciones intimidantes y dramáticas en sus vidas, le dan más valor a la apariencia física y se ven a sí mismas como líderes y modelos a seguir, según un estudio en EE.UU. 1.141 menores de 11 a 17 años participaron en la encuesta nacional realizada en abril por la organización Girl Scouts de ese país, que muestra el impacto que la TV reality puede tener sobre las adolescentes.

H.3 Enunciados iniciales de argumentos para ser completados.

TALLER SOBRE TIPOS DE ARGUMENTOS

Recordemos que un argumento es

Y que este está constituido por

Teniendo en cuenta el esquema anterior complete con razones las siguientes proposiciones. Si es posible construya un argumento válido.

1. La televisión ocupa un lugar privilegiado en nuestros hogares porque..

2. La televisión influye especialmente en la población infantil y juvenil ya que...

3. Se ha demostrado que la televisión crea una personalidad dispuesta solo a recibir información sin cuestionar absolutamente nada de lo recibido ya que...

4. La televisión es un hábito que repercute en todas las esferas de la vida porque...

5. La televisión alienta el consumismo debido a que...

6. Si no cambiamos nuestra mentalidad sobre la forma pasiva de ver televisión...

7. Sería mejor tener un solo televisor en casa porque...

8. Es importante no utilizar la televisión como niñera porque...

H.4 Texto argumentativo para el análisis de diversos elementos.

Fuente: Texto elaborado por los investigadores en el diseño del pretest.

Los reality shows: un entretenimiento nocivo

A lo largo de su historia la televisión ha ganado un gran espacio en la vida familiar, su presencia al interior de los hogares es tan protagónica que hoy podemos decir que ella resulta el acompañante ideal para las comidas, las tareas y hasta para entretener a las visitas. Son muchos los tipos de programas que cubren los horarios día a día. En los últimos años, la televisión colombiana ha sido invadida por un formato llamado reality show, el cual muestra aspectos del diario vivir que no han sido planeados, tal como sí ocurre en las novelas o seriados, donde las escenas han sido previamente creadas por guionistas. Este tipo de programas satisface necesidades del ser humano como la curiosidad de indagar sobre la vida de los demás (Elizalde, 2011). Pero, ¿es sano recrearse explorando y teniendo contacto con la intimidad de los otros?

El diccionario Espasa-Calpe (2005), define reality show así: “Programa televisivo que muestra como espectáculo los aspectos más morbosos o marginales de la realidad”. De acuerdo con esta definición, en los reality shows, la educación y la cultura quedan relegadas a un segundo plano. La idea no es ser moralistas asumiendo que los productores solo deben crear contenidos altamente culturales y educativos, se trata de que ellos apliquen un sentido común en sus creaciones en las cuales lo importante debería ser la formación del televidente (Elizalde, 2011). La solución entonces deberá ubicarse en el plano de la ética televisiva. Consiste, como lo dice Carlos Barrera (1994), en entender al telespectador no como un simple cliente que contribuya a las cifras del rating, sino más bien como un ser racional que requiere ser formado, educado y entretenido de una manera sana, en lugar de “ser deformado o pervertido, explotando bajos instintos o excitando su curiosidad por lo morboso”.

Los Reality Shows son cada vez más frecuentes en los canales de televisión y tienen gran acogida por parte de la audiencia. Durante las dos últimas décadas estos programas se han venido apoderando de los horarios nocturnos que son los de más alto índice de sintonía. En el caso colombiano, y más precisamente desde el año 1998 hasta la fecha, es muy común escuchar, en cualquier espacio social, hablar de la situación de los participantes de *Protagonistas de nuestra*

tele, Desafío o cualquiera de los más de 15 reality shows que se han producido en los canales nacionales.

Según la ley 182 de 1995: “Los fines del servicio de televisión son formar, educar, informar veraz y objetivamente y recrear de manera sana”. De acuerdo con esto, una buena televisión tendrá en cuenta a un televidente que se forma a través del programa, por lo tanto, su contenido debería ser coherente con lo expresado en la ley. En este sentido, se puede afirmar que los Reality Shows, programas con los mayores raiting en la actualidad, no cumplen con los fines legalmente establecidos. Resulta claro que alcanzan los objetivos de las programadoras y satisfacen el gusto de los televidentes al mostrar aspectos de la vida privada de sus participantes, pero, también es cierto, no promueven el respeto por la dignidad de las personas.

Ahora bien, es importante tener en cuenta algunas de las características de los participantes en este tipo de programas. Inicialmente, diremos que para ser seleccionado no se necesita una gran habilidad o destreza específica, basta con cierto atractivo físico que cumpla con los prototipos establecidos por la sociedad televisiva; se requiere, además, de una personalidad que unida a la de los demás participantes, genere ambientes de conflicto. Estos aspectos son, finalmente, los que despiertan mayor interés en el televidente.

Asimismo, la industria de la televisión ha querido establecer un prototipo de televidente activo en sus emociones, pero pasivo frente a la crítica del contenido. Si bien es innegable que los televidentes tienen derecho a elegir el tipo de programa que desean ver, también es claro que el espectador debe asumir una postura crítica frente a la programación emitida. A pesar del gran poder que gira en torno a la televisión, específicamente a los reality shows, y lo difícil que resulta competir contra él, se propone una salida a la problemática que está en *manos del televidente*. Se requiere con urgencia mayor conciencia frente a los programas emitidos. De la responsabilidad de quien se sienta frente a un televisor, depende, en gran medida, la oferta de los canales y por este motivo, es necesario tener muy claro que quien realmente tiene el control en sus manos es el televidente.

Finalmente, si tenemos en cuenta que los reality shows no son fieles a los fines del servicio de televisión establecidos en la ley, atentan contra la dignidad del ser explotando bajos instintos humanos, invaden los espacios de mayor sintonía y degradan a los participantes al exponer su privacidad, entonces este tipo de programas no recrea de manera sana a los televidentes. Es el momento para que todos los actores que intervienen en esta problemática, hagan un alto en el camino para reflexionar sobre una situación que crece con el paso de los días y a la cual no se le ha dado, en nuestro país, la importancia que merece. Este es solo el principio de una discusión en la que todos podemos participar.

H.5 Rejilla G.D.1.

Adaptado de: Martínez, M. C. (2006). *Curso virtual de comprensión y producción de textos escritos. Situación de Enunciación*. Cali: Universidad del Valle.

REJILLA G.D.1					
GÉNERO DISCURSIVO Y SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN DE LOS TEXTOS.					
TÍTULO DEL TEXTO	CONTRATO SOCIAL DE HABLA	locutor Autor Enunciador Emisor	Interclocutor Lector Enunciatario Destinatario	TEMA-LÉXICO-TIPO DE TEXTO	LUGAR DE DIFUSIÓN
	Qué se hace-Para qué se hace?	Quién lo escribe	Para quién lo escribe	Qué escribió y Cómo lo hizo	Dónde puede encontrarse este texto

H.6 Fábula. Texto para contraste de información.

Tomado de: Esopo. <http://edyd.com/Fabulas/Esopo/E293Elasnoelgalloyelleon.htm>

El burro, el gallo y el león

Estaban el gallo y un burro en el pastizal cuando llegó un hambriento león . Y ya iba el león a tirarse encima del burro, cuando el gallo, cuyo cantar se dice que aterroriza a los leones, gritó fuertemente, haciendo salir corriendo al león tan rápido como pudo.

El burro al ver el impacto que un simple canto del gallo realizaba, se llenó de coraje para atacar al león, y corrió tras de él con ese propósito. No había recorrido mayor distancia cuando el león se volvió, lo atrapó y lo seccionó en pedazos.

Ten siempre presente que las cualidades de los demás no son iguales que las tuyas.

H.7 Texto argumentativo. Análisis de marcas textuales.

Tomado de: Libro de texto lengua castellana Proyecto Sé. Ediciones SM S.A. Bogotá, 2012. Pág. 259

Una liga para ellas

En Colombia, el balompié femenino es una cenicienta en la estructura organizativa de este deporte. Transita en el Congreso de la República un texto de ley para la creación de una liga profesional de fútbol femenino en el país.

[...] Las “chicas superpoderosas” cautivaron la atención nacional, lograron el cuarto lugar en esa competición y aseguraron un cupo en la Copa Mundo de este año. Además sus goles lograron la notoriedad necesaria para buscar que esa actividad, principalmente aficionada, se convierta en un torneo de equipos profesionales.

Aunque es novedad para muchos colombianos, el fútbol femenino lleva en funcionamiento unas tres décadas en distintas partes del mundo. De hecho, el campeonato mundial llega a su sexta edición en Alemania 2011. Tras veinte años de la primera Copa Mundo en China, han surgido ligas profesionales en varios países y las distintas conferencias de la FIFA organizan competencias interclubes, como la Copa Libertadores Femenina y la Liga de Campeones para Mujeres de la UEFA.

1. Señalar los marcadores encontrados en el texto anterior.
2. Explicar qué significado tienen los marcadores señalados.
3. Escribir un texto cuyo asunto sea la respuesta al editorial “Una liga para ellas”. Manifestar su opinión sobre la importancia de la incursión de la mujer en este deporte. Utilizar apropiadamente cuadro marcadores textuales, como mínimo cuatro.

H.8 Cuadro de tipologías textuales para contrastar información.

CUADRO DE TIPOLOGÍAS TEXTUALES		
TIPOS DE TEXTO/ MODALIDAD DISCURSIVA	INTENCIÓN DEL AUTOR/ CONTRATO SOCIAL DE HABLA ENTRE AUTOR Y LECTOR	EJEMPLOS DE ESTE TIPO
INSTRUCTIVOS	Instruir o explicar un procedimiento - Para que otro aprenda o para que siga instrucciones para llegar a un fin.	Recetas. Manual de instrucciones. Reglas de juego.
INFORMATIVOS	Informar un hecho/suceso – Para que otro se entere o conozca.	Noticia. Afiches. Circulares. Cartas.
NARRATIVOS	Contar o narrar – Generalmente para entretener o divertir (Literatura).	Fábulas. Cuentos. Mitos. Leyendas. Novelas. Historietas.
EXPOSITIVOS	Enseñar o informar acerca de un tema – Para que otro aprenda.	Libros de textos. Artículos periodísticos. Textos científicos.
ARGUMENTATIVOS	Convencer o persuadir acerca de una opinión o postura – Para que otro se convierta en aliado.	Artículo de opinión. Columna de opinión. Editoriales de periódicos. Ensayos.

NOTA: No olviden que los textos no se presentan de manera pura. Un usuario de la lengua –hablante- busca estrategias que le permitan cumplir con su intención, por lo tanto puede combinar características de distintos tipos. Sin embargo, predomina un tipo de texto en particular, de acuerdo con esa intención y es ese el que deben inferir.

H.9 Receta, texto instructivo.

Tomado de: Revista Mía Yo cocino No. 42. Cocina de autor Bruno Oteiza. Diciembre de 2010-enero de 2011. p 38



Champiñones empanados

[**PREPARACIÓN:** 20 min. **COCCIÓN:** 5 min. **DIFICULTAD:** mínima.]

INGREDIENTES PARA 4 PERSONAS

150 g de **champiñones** pequeños, 35 g de **queso azul**, 1 diente de **ajo** picado, 1 **yema de huevo**, **pimienta negra** recién molida, 1 pellizco de **cayena**, 1 **huevo** batido, 35 g de **pan** fresco recién rallado, abundante **aceite** para freír, **sal**.

Elaboración

- **Retirar con cuidado los tallos de los champiñones.** Limpiar bien los sombrerillos.
- **Aplastar el queso con un tenedor** en un cuenco hasta convertirlo en una pasta. Mezclar con el ajo picado y la yema; luego, sazonar con una pizca de sal, pimienta molida y cayena.
- **Rellenar los champiñones** con la mezcla de queso, de forma que sobresalga un poco, como si fuese otro sombrerillo. Pasarlos primero por el huevo batido y después rebozar con el pan rallado.
- **Calentar el aceite a 180°C** en una sartén honda y freír los champiñones por tandas, hasta que estén dorados. Sacar y dejarlos escurrir bien sobre papel absorbente para retirar el exceso de grasa. Servir inmediatamente.



Limpeza a fondo

La parte más terrosa es el tallo, pero no por ello hay que olvidar el sombrerillo. Como se trata de un alimento que absorbe con facilidad el agua, pásalos bajo un chorro fino y frío, procurando que no estén mucho tiempo en contacto con el agua; nunca en remojo. Frota suavemente con un cepillo blando y seca con papel absorbente.

De sorpresa en sorpresa

> **Prepara otra tanda de champiñones con rellenos variados;** por ejemplo, taquitos de jamón, cebolla y los tallos de los champiñones, todo bien picado, con un poco de sal, y salteado en aceite. Para amalgamar bien los ingredientes, mézclalos con una salsa bechamel. Tus invitados no sabrán qué sorpresa van a encontrar bajo el empanado.

H.10 Listado de conectores. Abordaje y análisis de marcas textuales.

Compilación realizada por uno de los docentes investigadores.

CONECTORES DISCURSIVOS

Al momento de escribir, se requieren partículas que nos permitan enlazar nuestras ideas, con el fin de no caer en repeticiones, redundancias o muletillas, que terminan por alterar el discurso e incomodar a nuestro interlocutor. Los conectores discursivos son aquellos elementos de enlace o de conexión que, sin formar parte de la estructura interna de las oraciones que cohesionan, tienen como misión expresar las relaciones semánticas existentes entre las unidades textuales. Estos enlaces, son elementos necesarios en toda comunicación puesto que, aunque no aparezcan explícitos, regulan la dirección del pensamiento del hablante y dan coherencia (sentido) al texto.

Se clasifican según su función así:

1. Aditivos: Sirven para agregar información a lo ya dicho. Por ejemplo:

y, o, además, encima, incluso, aun, hasta, igualmente, asimismo, del mismo modo, también, amén de, de nuevo, otra vez, más aún, todavía más, aparte, por lo demás, es más, análogamente, igualmente, parejamente, de igual modo, de igual manera, de la misma manera, por otro lado, por otra parte, tampoco, del mismo modo, por añadidura, hasta, para colmo.

2. Ordenadores discursivos: Permiten dar un orden específico a la secuencia del texto según lo que se pretenda. Por ello se hace una tipología así:

- Genéricos: Para empezar, después, por otra parte.
- Enumerativos: En primer lugar, en segundo lugar, en un segundo momento, segundo, luego, después, en seguida, primeramente, a continuación, además, por otra parte, primero...segundo, etc.
- De cierre: Por último, en fin, por fin, finalmente, en resumen, en suma, en conclusión, total, en una palabra, en pocas palabras, brevemente, dicho de otro modo, pues bien, bien, en definitiva, a fin de cuentas, definitivamente, al fin y al cabo.
- De apertura: Ante todo, para comenzar, en principio, por cierto, a propósito, a todo esto, es que..., el caso es que...(el caso, lo cierto, el hecho, la verdad, la cosa, el asunto, el problema), bueno, bien, pues, vamos, mira, oye, dime, qué digo yo, qué te iba a decir, ¿verdad qué?, yo pienso, yo creo, ¿ y entonces? ¿ no te parece que...?, hombre, mujer, tío, tía.
- De continuación: bueno, pues, entonces, vamos, yo que sé, ya te digo, bien, no sé, digamos, pues entonces.
- De transición: por otra parte, por otro lado, por lo demás, además, en cuanto a, en lo que tiene relación con.

- **Temporales:** en un principio, antes que nada, inmediatamente, al instante, acto seguido, más tarde, después, luego, en otra ocasión, al cabo de, mientras, entretanto, al mismo tiempo, mientras tanto, paralelamente, simultáneamente, a la vez, entonces, todavía, aún.
- **De resumen:** en síntesis, resumiendo, en resumen, en pocas palabras, para resumir, en suma, en resumidas cuentas.

3. Conector explicativo: Permiten dar razones o explicaciones de algo ya mencionado. Por ejemplo:

por lo tanto, luego, en conclusión, debido a, ya que, pues, porque, en otras palabras, a saber, es por esto que, es decir, o sea, puesto que, en tanto que, esto es, quiero decir, o lo que es lo mismo, vamos, bueno, mejor dicho.

4. Conector comparativo: Establece relación entre dos o más elementos así:

así, como, cual, así como, tal cual, lo mismo que, también, aun, además, más, menos, mejor, peor, más bien, en cambio, antes bien, antes, después, un tanto, mejor dicho.

5. Conector adversativo: oposición o contraposición: Sirven para oponer ideas. Por ejemplo:

o, por el contrario, pero, mas, sino, por otro lado, en cambio, antes al contrario, por el contrario, no obstante, con todo, con todo y con eso, con eso y todo, aun así, ahora bien, ahora, sin embargo, de todas formas (maneras, modos), de cualquier modo (manera, forma), después de todo, en cualquier caso, en todo caso, sea como sea, opuestamente, en contraste, por otra parte, etc., antes bien, más bien, a pesar de, con todo.

6. Conector causativo / consecuente / conclusivo:

es por esto que, por lo tanto, luego, entonces, así, en conclusión, ya que, porque, puesto que, por ende, por consiguiente, se sigue que, pues, así pues, por lo tanto, por consiguiente, en consecuencia, de ahí (que), así, por eso, por ello, a causa de esto, por lo cual, por ende, en ese caso, en tal caso, de otro modo (manera, suerte), en caso contrario, de lo contrario, pues bien, de hecho, entonces, pues, así pues, por lo tanto, por consiguiente, en consecuencia, de ahí (que), así, por eso, por ello, a causa de esto, por lo cual, en ese caso, en tal caso, de otro modo (manera, suerte), en caso contrario, de lo contrario, pues bien, de hecho.

7. Conector metatextual:

Como se ha dicho anteriormente, como ya se ha dicho antes, citando lo antes dicho, como ya se ha señalado arriba.

8. Ejemplificadores:

así, por ejemplo, a saber, pongo (pongamos) por caso, valga como ejemplo, concretamente, sin ir más lejos, más concretamente, verbigracia, o sea, es decir, bueno, vamos, por ejemplo, entre otros, de modo específico, en particular, a saber, así, y así sucesivamente, cabe destacar que.

H.11 Editorial, texto argumentativo.

Tomado de: <http://www.elespectador.com/opinion/editorial/celebramos-cada-8-de-marzo-articulo->

Editorial | 7 Mar 2013 - 8:27 pm - Por: Elespectador.com

¿Qué celebramos cada 8 de marzo?

Hace más de 100 años se proclamó el Día de la Mujer, que tiene lugar el día de hoy. Se trata del reconocimiento a una lucha por los derechos que ellas tienen en una sociedad prominentemente machista.

Es bastante lo que ha cambiado en un siglo: las mujeres han conseguido en muchos casos apropiarse de sus vidas y definirse a partir, ya no de un hombre, sino de lo que ellas mismas escogen. No ha sido fácil esa lucha, sin embargo.

Pese a los grandes cambios (mujeres trabajando, votando, dirigiendo), las mujeres de hoy, de pleno siglo XXI, esas que, por no ir tan lejos, viven en alguno de los 139 países que han declarado en su Constitución la igualdad de género, siguen siendo sujetas de ataques: desde el lenguaje hasta la acción física, desde el rechazo hasta el acoso. Muchas no se dan cuenta siquiera. Lo asimilan, lo normalizan, incluso lo defienden. Para eso debería servir un día

como hoy, para reflexionar en torno al rol de la mujer en este mundo de hombres, de discursos y prácticas machistas.

La igualdad formal que proclaman las leyes hace que se disfrace la realidad. Pensar que por ese hecho (que, sin duda, es importante, es una batalla ganada) la realidad ha cambiado por completo, es un grave error. Las mujeres tienen los mismos derechos, sí, pero en la realidad los hombres siguen siendo más privilegiados: en cargos, en sueldos, en su posición en el mundo. La mesa de negociaciones en La Habana, por citar un ejemplo suelto, está dirigida por hombres. La composición de las altas cortes, en su mayoría, también. La ley de cuotas se incumple. Y no se trata de que los hombres estén mejor preparados y sea justo. Harto ya ha dicho la sociología acerca de los “techos de vidrio” que impiden que las mujeres suban a ocupar altos cargos pese a estar igual —o mejor— preparadas que los hombres.

Este es, apenas, un nivel de la discriminación. Está, también, la que es llevada al extremo de lo físico: Rosa Elvira Cely, violada y empalada en el Parque Nacional, en pleno centro de Bogotá, por alguien que es calificado por la sociedad como un “loco” y no como un hombre que discrimina. La defensora de derechos humanos Angélica Bello, ultrajada una y mil veces por el simple hecho de ser mujer, porque su cuerpo se convirtió en objeto de guerra, como pasa en esta guerra. Podríamos seguir.

Y saliéndonos de Colombia, abordando el mundo, la situación no cambia: la mitad de las mujeres en el mundo tienen empleos inseguros, no se les deja decidir sobre su cuerpo y sexualidad, se les niega el aborto, cuando éste debería ser un derecho pleno; incluso, en algunos países se les castiga por transmitir el virus del sida. Ser mujer en este mundo no es fácil. Un día como hoy debería servir para reflexionar sobre esto.

El Día de la Mujer, sin embargo, se ha vuelto un evento en el que se refuerzan los estereotipos más antipáticos que hay sobre las mujeres: la ternura, la delicadeza, a su vez la debilidad, la capacidad de servilismo. No está mal hacer un homenaje a las mujeres. Un hombre con una flor en la calle no debe ser sujeto de rechazo. Pero otras cosas deben hacerse, otras realidades deben y pueden imponerse. La discriminación, como acto naturalizado, empieza por casa, por la realidad íntima de cada hombre en relación con las mujeres.

El día de hoy es para hacer las preguntas claves del día a día. De otra manera, se convertirá en lo que nunca quiso ser: un evento para seguir obstaculizando el paso de las mujeres por este mundo.

H.12 Introducciones para ser analizadas con base en la función de sus elementos.

Tomado de: Martínez, M. C. (2002). Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres. Cali: Unidad de Artes Gráficas Universidad del Valle. P. 108-109.

Texto 1

“En el país, sólo se les recuerda en tiempo de elecciones porque hacen parte del nombre programa de los candidatos. Después se les olvida. En las familias, se les recuerda cuando mueren y sobre todo si dejan alguna herencia. Después se les olvida. Últimamente un periodista los comparaba a los trastos viejos que uno bota cuando han dejado de servir. Es de ellos de quienes les voy a hablar hoy: les voy a hablar de los ancianos.

¿Por qué escogí hablarles de ellos? Por dos razones: la primera, es porque los amo y me conmueven; ¡Son tan frágiles! La segunda, porque yo mismo lo seré, ustedes también serán algún día ancianos y si nadie se preocupa hoy de mejorar su suerte, quién nos dice que alguien se ocupará de nosotros mañana?

De estas personas, les diré tres cosas: les hablaré primero de los ancianatos que los acogen, es decir, de un aspecto de su vida material. Les hablaré enseguida de la soledad que domina su existencia, es decir, de un aspecto de su vida moral. Propondré finalmente soluciones para mejorar la suerte de los ancianos”.

Texto 2

“A lo largo de más de cuarenta años los oficiales de los ejércitos de América Latina se han adiestrado en la Escuela de la Américas, con manuales que enseñan cómo perseguir a los partidos de oposición y a los terroristas, con técnicas que desconocen y violan los derechos humanos.

La escuela, mantenida por el departamento de Defensa de los Estados Unidos, reconoció junto con el Pentágono, que esos manuales, recientemente retirados, contienen normas que violan la política del gobierno de los Estados Unidos y que hacen referencia a ejecuciones, palizas, chantajes, uso del suero de la verdad y pago de recompensa por la muerte de los enemigos.

En nombre de la defensa de la democracia, esos manuales han servido para entrenar a los militares del continente en los métodos más descaradamente antidemocráticos.

Los títulos de los siete manuales son: Manejo de fuentes, Contrainteligencia, Guerra revolucionaria, Guerrillas de ideología comunista, Terrorismo y guerrilla urbana, Interrogatorios, El combate de inteligencia y Análisis. La lectura de estos textos deja la sensación de quien mira el envés de la tele macabra de las guerras sucias que se han sucedido en América Latina. Es como descubrir la clave del horror”.

H.13 Conclusiones para ser analizadas con base en la función de sus elementos.

Tomado de: Martínez, M. C. (2002). Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres. Cali: Unidad de Artes Gráficas Universidad del Valle. P. 109.

Texto 1

Y aún nada se ha hecho. Mis visitas a los ancianatos me desagarran el corazón. Veo siempre la misma situación: ancianos desposeídos, solitarios y relegados. Salgo de estos lugares lleno de compasión, de rebeldía pero también con mucha intranquilidad. La misma pregunta me viene a la mente, me pregunto cada vez: ¿y yo...y nosotros...el día de mañana?

Texto 2

Al cabo de cuarenta años el Pentágono descubrió que estas normas no coincidían con las políticas de derechos humanos de su país y ordenó retirar los manuales. Lo que no podrá retirar será la concepción y las técnicas de defensa de la democracia que sembró en los militares del continente a lo largo de cuatro decenios. Tampoco se podrá considerar un simple error administrativo los muertos, las torturas y las desapariciones con que las normas de esos manuales se han llevado a la práctica. Crear otra mentalidad requerirá otros manuales, otra escuela y otra generación de militares.

H.14 Texto periodístico para el análisis de discursos referidos directo e indirecto.

Tomado de: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-9978145> Fecha de publicación: 22 de julio de 2011.

“Si Farc quieren paz, que hagan gestos que así lo demuestren”.

Santos lanzó campaña 'Mambrú NO va a la guerra', que busca sacar los niños del conflicto.

Al participar este viernes en la marcha contra el reclutamiento de niños para la guerra, que hizo parte de la campaña 'Mambrú no va a la guerra, este es otro cuento', el presidente Juan Manuel Santos dejó ver que vería como un gesto de paz de los grupos armados ilegales la liberación de los menores que tienen en sus filas.

"Quiero aprovechar esta oportunidad para mandarles un mensaje muy claro: si ellos realmente quieren la paz, como la queremos todos los colombianos (...), si quieren hablar de paz, tienen que comenzar a hacer gestos como liberar a los secuestrados, dejar de reclutar a los niños, liberar a todos los niños que tienen reclutados en sus filas", dijo el Primer Mandatario.

Agregó que "esa sería una demostración de paz que el Gobierno recibiría como un gesto verdadero de una intención de llegar a la paz".

Aunque no es la primera vez que Santos fija claramente sus condiciones para considerar la posibilidad de hablar de paz, desde hacía casi seis meses no se refería al tema. Y su mensaje fue más allá. "Creo que este es un momento propicio para enviar esa señal (los gestos de paz)", puntualizó.

En febrero pasado dijo que "para siquiera pensar en una posibilidad de diálogo se requieren hechos contundentes" como "la renuncia al terrorismo, al secuestro, al narcotráfico, a la extorsión y a la intimidación".

Santos ha sido claro en que será él, y solamente él, quien defina las circunstancias y tiempos de un eventual acercamiento para hablar de paz con los grupos armados al margen de la ley.

También ha dicho que su interés por la paz no implicará, de ninguna manera, reducir la presión militar sobre los actores armados ilegales.

Al referirse a la campaña 'Mambrú no va a la guerra, este es otro cuento' y a la marcha contra el uso de niños en el conflicto armado, Santos dijo que no descansará "hasta que todos los niños reclutados para cometer crímenes vuelvan a la sociedad y tengan todos sus derechos".

"Que los niños puedan disfrutar de sus derechos, porque eso es lo que nos hace un país con futuro, con bienestar, y eso es lo que debe ser un compromiso de todos y cada uno de los colombianos", puntualizó.

Según el Alto Consejero Presidencial para la Reintegración, Alejandro Éder, el 47 por ciento de las personas desmovilizadas de la guerrilla y los paramilitares ingresaron al grupo armado siendo menores. El maltrato en la casa, situaciones de pobreza extrema o el deseo de ir a un lugar donde se les reconozca son con frecuencia razones para enfilarse en los grupos armados.

H.15 Textos de contraste entre estrategias narrativas y expositivas, para el análisis de los elementos de la situación de enunciación.

Tomado de: Martínez, M. C. (2006). *Curso virtual de comprensión y producción de textos escritos. Situación de Enunciación*. Cali: Universidad del Valle.

(1) Yo respiro

Yo respiro por mi nariz y mi boca. El aire que respiro se limpia y se calienta en mi cavidad nasal. El aire pasa por mi tráquea, sigue a través de mis bronquios y llega hasta mis pulmones. Una vez utilizado, el aire sale de mis pulmones a través de mis bronquios. Sube por mi tráquea y sale de mi cuerpo por mi boca y mi nariz.

Cuando mi pecho se hincha entra el aire nuevo en mis pulmones. Cuando mi pecho se deshincha, el aire usado sale de mis pulmones.

Debajo de mis pulmones tengo un músculo grande y muy fuerte. Se llama diafragma. Mediante el diafragma mis pulmones aspiran el aire limpio y expulsan el aire usado. Alrededor de mis pulmones hay 24 costillas y numerosos músculos. Las costillas y los músculos protegen los pulmones y les permite moverse hacia arriba y hacia abajo; y de un lado a otro. Mis músculos y mis huesos me ayudan a respirar.

En el aire que yo respiro hay oxígeno. El oxígeno es un gas. Yo no puedo ver, oler ni tocar el oxígeno. Pero mi cuerpo necesita el oxígeno para vivir. El aire que respiro contiene dióxido de carbono. Mi cuerpo produce más dióxido de carbono del que necesita. Yo elimino el dióxido de carbono sobrante.

(2) Clases de respiración

Respiración aerobia. La respiración aerobia requiere la presencia del oxígeno atmosférico para efectuarse. La liberación de la energía es total debido a que la oxidación de las moléculas energéticas es completa, no deteniéndose en reacciones intermedias. Los productos finales son gas carbónico, agua y energía total.

Fases del intercambio de gases. El intercambio de los gases se cumple en dos fases o etapas: la externa y la interna.

Fase externa (respiración externa). Se realiza a través del alvéolo pulmonar por difusión; el intercambio gaseoso se realiza entre la sangre y el aire alveolar a través de las paredes de los capilares sanguíneos y los alvéolos. El oxígeno difunde del alvéolo a la sangre y transportado por ella, llega a los órganos y tejidos. El gas carbónico difunde desde la sangre hasta el alvéolo para ser expulsado al exterior. Interna (respiración interna). Es la que se...

H.16 Textos argumentativos para el análisis final de todos los elementos abordados.

Tomado de: <http://departo.blogspot.com/2009/12/la-importancia-de-usar-el-lenguaje.html>

La importancia de usar el lenguaje incluyente cuando se escribe sobre mujeres

Por: Florence Thomas

Aun cuando conozco las resistencias de muchos de mis buenos amigos y amigas, periodistas, escritores, escritoras, académicos y académicas ante el problema del lenguaje incluyente, me es imposible callarme ante el gran título de la primera página del diario EL TIEMPO del martes 25 de julio. Lo transcribo textualmente. “Capturan a 20 cada día por abuso sexual contra niños” y de nuevo el jueves 27 de julio, en la sección Breves: “Pedirán cadena perpetua para violadores de niños”.

Créanme, no estoy coleccionando ese tipo de títulos, porque si no, una sola columna no sería suficiente para reportarlos a todos. Y como yo, ustedes habrán leído el artículo y se habrán dado cuenta de que los niños son, en su inmensa mayoría, niñas. Son niñas de 4 a 10 años (representan la mayoría, ¡sí, qué horror!), seguidas por adolescentes, mujeres jóvenes y adultas que son violadas a diario en Colombia y en el mundo. Eso sí, los violadores son todos hombres y en su gran mayoría también son hombres los actores de incestos. Las madres o madrastras que cometen incestos con sus hijos o hijas representan el 0,8 por ciento del total, mientras los hombres (padres, padrastros, abuelos, tíos y hermanos mayores) suman el 99,2 por ciento.

Entonces, ¿no les parece que ese gran título nos podría informar mejor? ¿No les parece que podría por lo menos haber dicho “Capturan a 20 hombres cada día por abuso sexual contra niñas y niños”? Porque, como ven, no niego en absoluto que haya también algunos niños violados. Solo pido que reflejen de manera más objetiva la realidad.

¿Será que toca recordarles a los y las periodistas que el lenguaje no solo es una asombrosa herramienta que nos permite interactuar humanamente, sino que refleja y construye la realidad y el mundo en el cual vivimos? Y así, lo que no se nombra no existe. Me parece terrible y casi vergonzoso tener que decir esto a propósito de un gran título de primera página del diario más importante del país.

Ahora bien, no me hagan decir lo que no estoy diciendo. Solo pido sentido común, sentido común para seguir avanzando en la construcción de un país e, incluso, de un mundo capaz de reflejar la idea que tenemos de la democracia. Preciso esto porque no se trata de revisar todos los textos del mundo escritos por hombres o mujeres. No estoy pidiendo a Héctor Abad Faciolince que escriba su próxima novela con lenguaje incluyente; no estoy pidiendo que Cien años de soledad de Gabo sea escrita con lenguaje incluyente. No, por esto hablo de sentido común.

Se trata de reconocer y de discernir cuándo es vital para nosotras ser nombradas y dónde nuestro ocultamiento es de suma gravedad para la construcción de nuestra identidad y el reconocimiento de nuestra participación en la administración del mundo. En este sentido exigimos ser nombradas en documentos oficiales, declaraciones, discursos políticos, constituciones, leyes y decretos, por supuesto. Y, con mayor razón, en textos escolares, en escritos de políticas sociales, en textos universitarios e investigaciones científicas, en editoriales y artículos de prensa, en comerciales y en todo lo que se refiere a la dinámica de la vida cotidiana.

En todos estos lugares y espacios habitados por hombres y mujeres. No sé si con esto convencí a mi amigo Héctor Abad, quien es absolutamente alérgico al lenguaje incluyente. Sin embargo, tendrá que acostumbrarse porque es un debate contemporáneo importante que

estamos ganando poco a poco. Una de las más grandes feministas italianas, Alessandra Bocchetti, dice lo siguiente. "Nombrando mi sexo, quiero que también el otro sexo se nombre, obligándolo a reconocer su parcialidad, obligándolo a la representación de esa parcialidad". ¿Sí o no, Héctor?

Florence Thomas * Coordinadora del grupo Mujer y Sociedad.

Tomado de: <http://www.semana.com/opinion/articulo/colombianos-colombianas-ridiculos-ridiculas/80502-3>

Colombianos y colombianas, ¿ridículos y ridículas?

Si el manual de estilo obligara a usar el lenguaje incluyente, el título tendría que decir: "cadena perpetua para violadores y violadoras de niños y de niñas"

Por Héctor Abad Faciolince

En estos días una amiga que aprecio mucho por su valor e independencia, Florence Thomas, escribió en El Tiempo que yo era "absolutamente alérgico al lenguaje incluyente". No la desmiento, lo soy, sobre todo si por lenguaje incluyente se entiende la costumbre de reemplazar la letra 'a' y la letra 'o' por el signo @ (querid@s amig@s), o si cada vez que uno dice "ciudadanos" debe añadir también "ciudadanas".

Dijo también que, a pesar de esta alergia, tendría que acostumbrarme al lenguaje incluyente (el que no excluye a las mujeres), "porque es un debate contemporáneo importante que estamos ganando poco a poco". Y concluyó con una pregunta: "¿Sí o no, Héctor?" Respondo: No, querida Florence, y voy a tratar de explicar por qué no.

El género es una categoría gramatical que no tiene nada que ver con el sexo. Cuando yo digo, por ejemplo, que "las personas tienen estómago", aunque "personas" tenga género femenino no estoy excluyendo a los hombres. Y aunque "estómago" sea masculino de género, lo llevan por dentro los dos sexos por igual. De hecho el órgano viril por excelencia, suele tener en castellano género femenino y (excúsenme los oídos castos) puedo citar los casos de la verga, la polla, la picha y la mondá, cuatro instrumentos idénticos de género femenino, aunque evidentemente de sexo masculino. Y en España, al menos, pasa lo inverso con la parte correspondiente de la mujer y, por típicamente femenino que sea (en cuanto al sexo) el coño, el género de esta palabra es masculino.

Cita Florence en apoyo de su tesis un titular de El Tiempo que decía así: "Piden cadena perpetua para violadores de niños". Thomas se indigna porque la mayoría de las víctimas del delito de violación son niñas y no niños, y siente que El Tiempo, al escribir niños, está

dejando en la sombra a las niñas, excluyéndolas, negando su sexo, y propone que el título correcto debería haber sido: "Cadena perpetua para violadores de niñas y niños". En realidad, si el manual de estilo del periódico obligara a los periodistas a usar un "lenguaje incluyente", el título, más exacto, tendría que decir: "Cadena perpetua para violadores y violadoras de niñas y de niños". Sé muy bien que por cada mil violadores hombres, si mucho, hay una violadora mujer, pero si uno se va a poner muy preciso, y si se va a saltar la economía propia del idioma, es difícil saber dónde trazar la raya.

Como el género, insisto, es un asunto gramatical y no sexual, hay una convención en varias lenguas occidentales (español, francés...) según la cual ante un número plural de personas, se usará, por economía verbal, el género masculino, lo cual no excluye a las integrantes de ese grupo específico que tengan sexo femenino.

Si Florence viviera en Alemania no habría podido escribir su protesta en el caso de los niños violados, puesto niño, en alemán, es neutro: das Kind. El género es una cosa arbitraria y rara. La palabra mano, en italiano, es femenina como en español, pero su plural (mani) usa la i, que es una típica terminación de género masculino. Se sabe que 'sol' es femenino en alemán (die Sonne, la sol), y luna se dice der Mond (es decir, el luna), y para mayor enredo, ni siquiera la palabra 'muchacha' es femenina, sino neutra: das Mädchen. Con esto quiero demostrar la arbitrariedad que tiene el género gramatical. Es más, hay lenguas no occidentales con muchísimos otros géneros: animal, neutro, dual, de cosa animada, de cosa inanimada, para vegetales, para minerales...

Florence pide "sentido común" en el uso del lenguaje incluyente. No lo pide para las novelas (menos mal) sino para "los documentos oficiales, los discursos políticos, las constituciones, leyes y decretos". El artículo 51 de la Constitución Nacional, por ejemplo, dice así: "Todos los colombianos tienen derecho a vivienda digna". La constitución de Florence diría: "Todas las colombianas y todos los colombianos tienen derecho a vivienda digna". No me convence; me parece redundante, feo e inútil y me lo seguirá pareciendo incluso si algún día, como escribe Thomas "ganan este debate". Es más, me parece mucho más importante el debate de la vivienda digna que el del lenguaje incluyente.

Creo que en ese debate hay un exceso de susceptibilidad de parte de algunas mujeres. Sé que no todas ellas se sienten excluidas cuando se usa el género masculino para el plural, por simple economía de lenguaje, y no para discriminar. Al fin y al cabo, todas las personas que existen en el mundo pueden ser calificadas con adjetivos negativos, y también la mitad de los oficios y actividades pueden tener una connotación peyorativa. Y en todas esas acepciones negativas, el género masculino carga con la abominación, sin que los de mi sexo protestemos. Si usáramos de verdad un lenguaje incluyente, tendríamos que decir no sólo colombianos y colombianas, sino también asesinos y asesinas, borrachos y borrachas,

secuestradores y secuestradoras, violadores y violadoras, feos y feas, brutos y brutas, estúpidos y estúpidas. ¿De verdad les parecería bueno usar el lenguaje así?

H.17 Texto argumentativo para contrastación.

La carrera femenina

(Tomado y adaptado de El Espectador)

La incursión de la mujer tanto en la educación como en el trabajo es cada vez mayor. Según fuentes del ICFES, en 1991 el 60.1% de las personas que lograron una educación superior (técnica, tecnológica, universitaria y postgrado) fueron mujeres. También se contempla que en las carreras donde tradicionalmente predominaba el hombre, como medicina, ingeniería civil o matemáticas, la mujer ha alcanzado destacadas posiciones.

"Por otro lado, los índices de deserción son muy bajitos, señala Antanas Mockus, rector de la Universidad Nacional, ya que las estudiantes llegan con el proyecto de terminar su carrera."

En lo que se refiere a la esfera laboral, el denominado sexo débil ha demostrado su fortaleza. Según Darío Quijano, gerente de la firma Consulgei, la discriminación es casi nula: "Por ejemplo, en este momento, estoy buscando un vicepresidente para un cargo y puede ser mujer u hombre".

Sin embargo, esto no quiere decir que no subsistan algunos rasgos machistas en el mercado laboral: Es el caso de cargos relacionados con el área de producción donde se requiere un manejo de personal que se le atribuye casi exclusivamente al hombre.

Claudia Girón, directora del Banco de Profesionales de la Universidad de los Andes, opina que la participación de la mujer depende, en gran medida, del tipo de trabajo que se necesite. "Por lo general, no hay discriminación de sexo. Pero si toca viajar mucho, se prefieren hombres o mujeres solteras, ya que la mujer puede tener problemas para desplazarse (hijos y esposo): Si la mujer es casada o divorciada, la requieren para cargos que exigen mucha responsabilidad y cuidado".

H.18 Videos utilizados en la Secuencia didáctica

Desafío "El fin del mundo" 2012

https://www.youtube.com/results?search_query=%3Dllega+el+desafio+el+fin+del+mundo+2012+caracol+tv

<https://www.youtube.com/watch?v=dSnDp2fjEBE>

Los costeños reconocen su trampa en Desafío 2012

<https://www.youtube.com/watch?v=Hg0oYAwABf4>

Protagonistas de nuestra tele

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

Elianis le pega a Oscar

<https://www.youtube.com/watch?v=aDP-alSiFLY>

<https://www.youtube.com/watch?v=PSI2TbjfAw0>

Enfrentamiento Jurados “Yo me llamo”.

<https://www.youtube.com/watch?v=9Q13mwXfk58>

El Chavo

<https://www.youtube.com/watch?v=KAkltkh4j4Q>

Mafalda y el televisor

<https://www.youtube.com/watch?v=abua6Bcdkwc>

Campaña del presidente Santos

<https://www.youtube.com/watch?v=7hCBcicjBm8>

Anexo I. Evidencias de la implementación de la S.D.

I.1 Textos escritos por los estudiantes del grupo 2 (Muestra)

TEXTO 1

Tema: Tareas

Tesis: El exceso de tareas no hace que los estudiantes sean mejores, porque existen otras formas de aprender.

Introducción:

Hoy en día es muy común que los profesores de todas las materias nos manden tareas a la casa. Ellos tienen su rutina de todos los días. Mandar tareas sobre el tema visto en clase, aunque ellos saben que solo queremos llegar a descansar y en ese momento del día no vamos a hacer un muy buen trabajo. El exceso de tareas no hace que los estudiantes sean mejores, porque existen otras formas de aprender.

Argumentos básicos:

Se puede utilizar mejor el tiempo en clase planeando actividades en las que los estudiantes puedan entender los objetivos planeados, sin necesidad de invertir el tiempo de descanso que tenemos en casa.

Los estudiantes rinden más cuando están descansados ya que tienen su mente limpia y dispuesta a cualquier tipo de trabajo y van a hacer con mayor esfuerzo y mostrando mejores resultados.

El tiempo en casa es para descansar, pues pasamos ocho horas del día en el colegio y el resto del tiempo lo usamos para la familia y para otras actividades como deportes.

Conclusión:

Las tareas no hacen que nosotros los estudiantes avancemos más, en realidad lo que hacemos en casa no lo hacemos con esfuerzo. Para qué los profesores gastan nuestro tiempo que está siendo usado en nuestras actividades personales estudiando más, a parte de las ocho horas del colegio quieren que lleguemos a nuestras casas a estudiar. ¿Deberíamos tener tareas todos los días o deberíamos usar nuestro tiempo en casa para lo que es, descansar y hacer nuestras cosas personales?

TEXTO 2

Los celulares

Los celulares son dispositivos bastante efectivos, pero la mayoría del tiempo no los manejamos de una manera conveniente, pues los compramos para estar en la moda o para siempre estar conectados a las redes sociales. Estos aparatos pueden traer efectos desfavorables. Los niños y adultos empiezan a depender de ellos. La salud también se afecta y con el simple hecho de poseer un celular se pone en riesgo la propia vida. ¿Vamos a acceder a que los celulares nos perjudiquen?

Los niños piden celulares a sus padres principalmente para jugar, ya que existen diversidad de aplicaciones que lo permiten. Si estos infantes no están restringidos, hay posibilidad de que se tornen adictos.

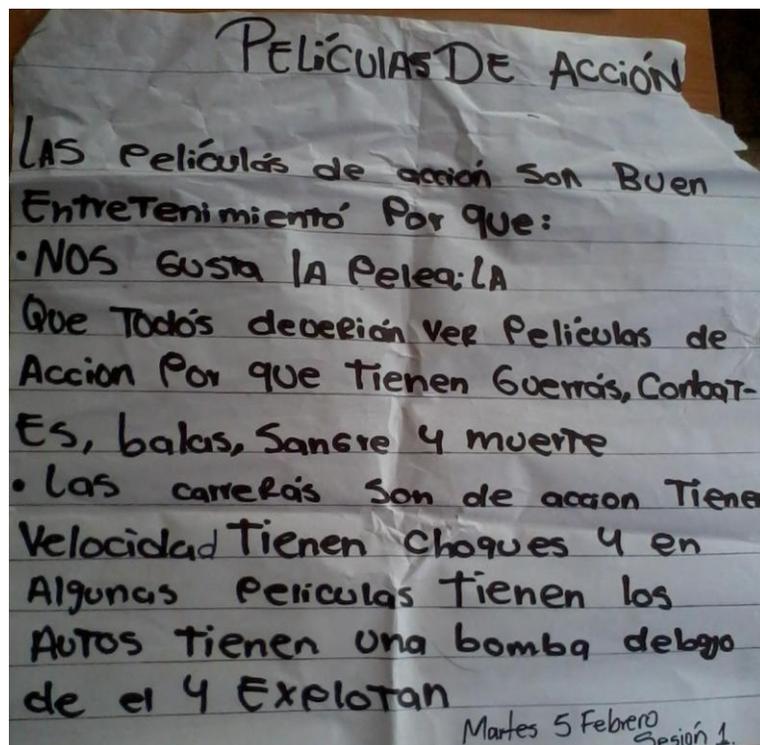
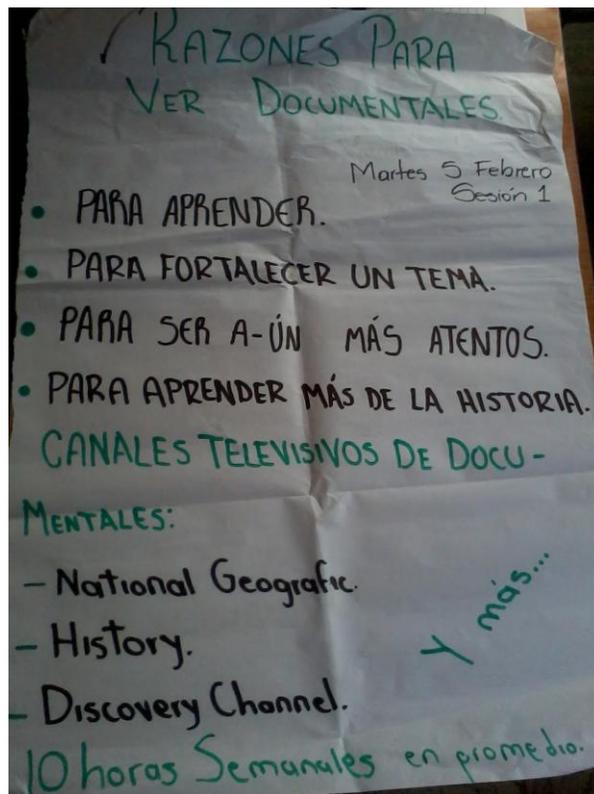
Por el contrario, profesionales conscientes usan estos dispositivos para enriquecerse en conocimiento histórico, económico, político, filosófico y tecnológico. De igual forma, ejecutivos y empresarios les sacan el mayor provecho y los hacen muy productivos en su trabajo, pues con ellos contestan correos, llamadas y organizan reuniones de alta importancia.

Los celulares sin ser este su propósito, causan daño en la salud. Estudios han demostrado que estos que estos quemar millones de neuronas y en algunos casos han causado cáncer en los humanos. Científicos de la agencia internacional para la Investigación del cáncer (IARC) concluyeron que las radiaciones emitidas por el móvil deberían estar clasificadas como “riesgo cancerígenos”. Por lo que la Organización Mundial de la Salud recomendó a los consumidores considerar formas de reducir su uso y más bien usar SMS o manos libres.

Aunque estos aparatos han sido un gran invento y de gran ayuda, varias veces se han visto muertes por causas diferentes al cáncer cerebral. No se trata de que se exploten ni se quemen, sino que los ladrones están alertas para robarlos e incluso matar a sus poseedores por negarse a entregarlos.

Si los aprendemos a utilizar rebajaríamos el número de muertes, de adicciones, de accidentes y expandiríamos nuestro conocimiento, estaríamos enterados de las noticias, sería más fácil organizar nuestros asuntos escolares y de trabajo. Son como los semáforos, si los pasamos en rojo sin razón alguna, podríamos causar accidentes, pero si por lógica esperamos a que pase a verde, todo saldría bien, muertes, accidentes y enfermedades serían ahorradas. Pero ¿De qué nos sirven los móviles si no los manipulamos de buena manera?

I.2 Cartelera (Muestra)



Novelas
 Nos gusta ver novelas
 Porque son entretenedoras, hay
 unas charras, otras de misterio,
 otras de acción, amor y en
 cada capítulo quedas con la
intriga de que va a pasar
 después. ♥

Series

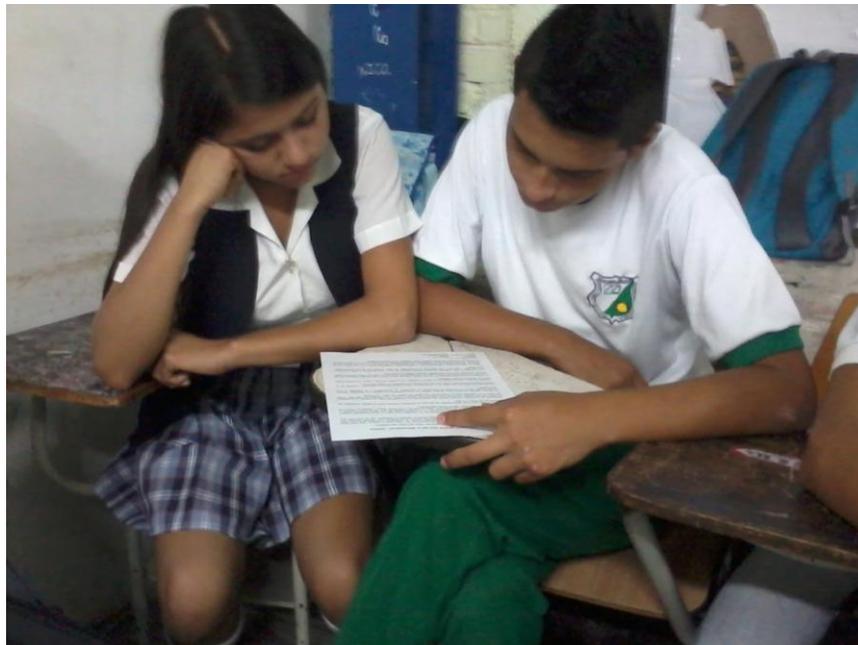
Razones:

- * porque incluye muchos generos, hay series de comedia, hay series de drama, etc...
- * porque nos divierte, nos entretiene.
- * mantienen una historia.
- * hay muchos horarios
- * son adaptables para todo tipo de persona.
- * algunas series no enseñan, como otras divierten.
- * siempre estan al aire

Isabella / paulina / aleja / jana

I.3 Trabajo en equipo (Muestra).

Lectura en parejas:



Construcciones colectivas:

