

**LA LECTURA CRÍTICA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO DÉCIMO DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA MARCO FIDEL SUÁREZ, DEL MUNICIPIO DE
MILÁN CAQUETÁ**

**AZAEEL CORREA CARVAJAL
MAESTRANTE**

**MARÍA ISABEL RAMÍREZ
TUTORA**

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS
CALDAS, MANIZALES, COLOMBIA
2015-2016**

NOTA DE ACEPTACIÓN

PRESIDENTE JURADO

JURADO

JURADO

AGRADECIMIENTOS

A Dios, fuente de sabiduría e inteligencia.

A mi esposa, Leidy Muñoz, por su comprensión en los momentos de total dedicación a la academia.

A la Dra. María Isabel Ramírez, tutora del proyecto de investigación, por su apoyo y comprensión.

A la familia Universidad Autónoma de Manizales (Docentes y compañeros) que de alguna manera incidieron en mi proceso de actualización académica.

DEDICATORIA

A Dios. Sé que me seguirá dando mayores triunfos académicos y sociales.

A mi hija Isabella Correa Muñoz (3 años). Muchas veces me encerré en la oficina a trabajar días enteros, noches enteras y podía escuchar su tierna y llorosa voz diciendo: “¿dónde está mi papito, por qué no juega conmigo, por qué no me cuenta una historia?”. El tiempo sacrificado será proporcional a la calidad de vida que ahora podré brindarle.

TABLA CONTENIDO

1.	Introducción	9
2.	Descripción del problema	10
3.	Justificación	12
4.	Objetivos	13
4.1	Objetivo general	13
4.2	Objetivos específicos	13
5.0	Marco conceptual	14
5.1	Antecedentes	14
5.2	Marco teórico	19
5.2.1	Comprensión lectora	19
5.2.2	Niveles de comprensión lectora	20
5.2.3	lectura literal	20
5.2.4	lectura inferencial	21
5.2.5	lectura crítica	22
5.2.5.1	Dimensión inferencial	23
5.2.5.2	Dimensión relacional intertextual	25
5.2.5.3	Dimensión valorativa	26
5.2.5.4	Dimensión contextual	27
5.2.6	Unidad didáctica	27
5.2.6.1	Componente ideas previas	28
5.2.6.2	Componente historia y epistemología de las ciencias	29
5.2.6.3	Componente múltiples modos semióticos y TIC	29
5.2.6.4	Metacognición	30
5.2.6.5	Evolución conceptual	30
5.2.6.6	Metodología para la construcción de una unidad didáctica	31
6.	Marco metodológico	32
6.1	Tipo de investigación	32
6.2	Contexto de la investigación	33
6.3	Unidad de trabajo	33
6.4	Unidad de análisis	33
6.5	Técnicas e instrumentos	34
6.5.1	Los talleres	34
6.5.2	Grupo de discusión	34
6.6	Diseño de la investigación	35
6.7	Metodología para el análisis de la información	36
6.8	Categorías de análisis	36
7.	Análisis y discusión	39
7.1	Análisis dimensión inferencial	40
7.2	Análisis dimensión relacional intertextual	44

7.3	Análisis de la dimensión valorativa	46
7.4	Análisis de la dimensión contextual	48
8.	Conclusiones	51
9.	Recomendaciones	52
10.	Bibliografía	53
11.	Anexos	58

INDICE DE FIGURAS

Figura No 1. Cuestionario C.R.I.T.I.C	23
Figura No 2. Diseño de la investigación	36

RESUMEN

El presente documento presenta los resultados de un proyecto de investigación sobre lectura crítica con un grupo de estudiantes de la educación media. La investigación se caracterizó por ser de orden cualitativo, el diseño de una unidad didáctica y emplear el estudio de caso como la principal técnica de investigación. Se concluye que el proceso de intervención realizado permitió el desarrollo del nivel de lectura crítica en sus diferentes dimensiones: inferencial, relacional intertextual, valorativa y contextual, en los estudiantes focalizados en el proceso investigativo.

Palabras claves: Lectura crítica, estudio de caso, unidad didáctica, dimensiones de la lectura crítica.

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la comprensión lectora, es uno de aquellos temas no solo en el campo de la educación sino en cualquier disciplina humana, que en las últimas décadas ha despertado el interés de académicos e investigadores. Al parecer, la comprensión lectora se requiere no solo al momento de enfrentarse a un texto escrito, sino que trasciende a cada uno de los espacios de la vida humana, pues no solo se lee el código escrito, también los acontecimientos sociales implican una lectura de sus códigos. Sin embargo, la comprensión lectora ha despertado interés no solo por su interdisciplinariedad sino por lo complejo que ha resultado su desarrollo. Si bien, un gran número de personas logran denotar el significado de los códigos escritos y diferentes tipos de textos, entre ellos los multimodales y la misma realidad, no todos logran connotar su significado más profundo. Es allí donde entra en juego la lectura crítica.

El mundo actual, producto de un proceso evolutivo de la psiquis humana en miles de años, es complejo. La ciencia ha avanzado como nunca y las actuales relaciones humanas que se entretienen son diversas como resultado de la interacción de distintos lenguajes. Es por eso que “este mundo lleno de complejidades requiere un pensamiento crítico y lectura comprensiva crítica; su enseñanza y aprendizaje deben ser la savia que encauce el conocimiento del mundo” (Herrera y Villalba, 2012, p. 15).

En este contexto, la educación se abre paso como el principal proceso intermediador entre el ser humano y la realidad. La comprensión de la realidad es tan importante que “si los jóvenes no entienden lo que leen o ven en los medios y si carecen de lectura crítica, no pueden participar con criterio en unas elecciones presidenciales (...) si los jóvenes tienen ínfimos niveles de argumentación, sencillamente conviven peor” (De Zubiría, 2015, p. 3).

De allí la importancia de otorgarle a la comprensión lectora lugar especial en el sistema educativo, en donde precisamente, se evidencia una ruptura entre el conocimiento y la realidad. El problema de la lectura crítica es una situación que se ve reflejada en las aulas de clases. Por esta razón se propuso una investigación con estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez, del municipio de Milán Caquetá, con el objeto de identificar su nivel de comprensión lectora; el diseño y aplicación de una Unidad Didáctica que promoviera el desarrollo de la lectura crítica, y la evaluación de la intervención realizada a los estudiantes.

En este sentido, el presente documento recoge cada uno de los apartes de la investigación: su descripción problemática, las razones que sustentan la investigación, marco teórico y conceptual, marco metodológico, diseño de la unidad didáctica, resultados y análisis de los resultados de la aplicación de la unidad didáctica, conclusiones y referencias bibliográficas.

2. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

La comprensión lectora es un aspecto fundamental, no sólo en la formación académica sino también en el aprendizaje de otros aspectos de la vida cotidiana. El mismo mundo es un gran texto que implica una continua lectura de sus códigos. Por eso “en los últimos tiempos y en especial los países de América Latina, han brindado gran atención a las políticas educativas y a la evaluación de la comprensión lectora” (Atarama, 2007, p. 1).

Las evaluaciones realizadas a los estudiantes en diversos países a nivel mundial, siempre han reflejado bajos logros en el campo del lenguaje, sobre todo en comprensión lectora, entre ellas se pueden encontrar las pruebas TERCE, 2013; PIRLS, 2011 y PISA, 2009. “Al analizar éstas pruebas se infiere que un gran número de estudiantes comprenden de manera fragmentaria los textos que leen, alcanzan a reconocer el significado de las palabras, pero no consiguen determinar la relación entre ellas y su finalidad dentro del texto” (De Zubiría, 2015, p. 2). Esto probablemente se debe a que el actual sistema escolar se caracteriza por ser fuertemente instruccional, informativo y memorizante, es decir, no promueven el desarrollo de otras habilidades que le apunten por ejemplo a la comprensión lectora crítica.

Cruz (2015), al analizar el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo de los países de América Latina y El Caribe (TERCE), del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad de la Educación (LLECE), aporta algunos indicios de una clara situación de bajos resultados en materia de rendimiento educativo y pone de manifiesto la importancia de priorizar una política sistemática, destinada a elevar los rendimientos académicos de los alumnos de la región.

El mismo autor al referirse al estudio del Progreso Internacional en Competencia Lectora (PIRLS), en el que Colombia participó en el pre- PIRLS, prueba en la que los textos eran más cortos y fáciles, y se hacía menos hincapié en las habilidades superiores de lectura, el país obtuvo una puntuación media de 576, y en la prueba PIRLS, un puntaje de 448, puntaje que no alcanzó la media, que era de 500 puntos.

De Zubiría (2015), al referirse a los resultados que obtuvieron los estudiantes colombianos en la evaluación del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE en su cuarta edición, que estuvo centrada en lectura (PISA, 2009), afirma que el 43% de los estudiantes se ubicaron en el nivel 1 (lectura fragmentaria), el 31% en el nivel 2 (inferencia directa), el 17% en el nivel 3 (inferencia general), y entre el nivel 4 (lectura profunda), el nivel 5 (lectura crítica) y el nivel 6 (lectura de experto), se ubicaron el 9%. Respecto al 4% faltante, pertenecen a aquellos que se ubicaron por debajo del nivel 1. El mismo autor, plantea que estos resultados son un indicio de que los niveles de comprensión lectora en Colombia son mínimos, también que la mitad de los estudiantes de 15 años, leen como si tuvieran 7 años.

Otra de las comprobaciones más importantes de la evaluación del TERCE revela que con la excepción de Cuba, el nivel de logro en Lenguaje en la región es considerablemente bajo. Ello podría indicar que en la región a los niños se les está enseñando a decodificar, es decir, a traducir las palabras escritas al lenguaje oral pero sin entender el significado del texto, ni interpretar lo que leen. Se aprende a leer un texto en voz alta o "pronunciar" un texto, aunque no a aprender leyendo (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, 2000, p. 30).

Los resultados anteriormente evidenciados se manifiestan en el aula de clase, prueba de ello es el informe de resultados de las pruebas SABER 11 del año 2014 de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez, del municipio de Milán Caquetá, en la que esta institución se sitúan en el nivel de desempeño bajo, especialmente en habilidades como analizar, interpretar e inferir (Institución Educativa Marco Fidel Suárez, 2014, p.2).

Una situación que complica más el problema, desde la perspectiva de los docentes de ésta Institución es el hecho que *los estudiantes se quedan cortos a la hora de resolver los diversos ejercicios propuestos en cada una de las áreas del conocimiento, pues aunque saben el significado literal de los textos, cuando se trata de pasar a otros niveles de comprensión como el inferencial y el crítico, presentan limitaciones.*

A pesar del panorama crítico de la comprensión lectora en el país, un barrido bibliográfico de fuentes impresas y de la web, demuestra que son pocas las investigaciones que se han adelantado en la educación media para intentar corregir el problema pues la mayoría de las investigaciones realizadas se han centrado en la educación básica primaria y en la educación superior, en el marco de la alfabetización o literacia académica.

Las escasas investigaciones referentes en el campo de la educación media para analizar el problema, fortalecieron la idea de desarrollar una investigación en la Institución educativa Marco Fidel Suárez de Milán Caquetá, bajo la pregunta ¿Cómo desarrollar el nivel de lectura crítica en los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez, del municipio de Milán Caquetá?

3. JUSTIFICACIÓN

A partir de los análisis de las evaluaciones TERCE, 2013; PIRLS, 2011, realizado por Cruz (2015) y de PISA, 2009, por De Zubiría (2015), se evidenció que los dominios de comprensión lectora de los estudiantes colombianos de nivel medio y superior resultaron por debajo del nivel educativo de los países desarrollados. Los resultados de estas evaluaciones dejaron a Colombia mal posicionada, ya que sus estudiantes no logran desarrollar las habilidades de lectura necesarias que les permitan aprender y poner en práctica sus conocimientos. Por eso la presente investigación se justifica desde la necesidad de desarrollar la lectura crítica en los estudiantes.

De Zubiría (2015), respecto a la necesidad de desarrollar la lectura crítica en los estudiantes no solo para responder al mundo de la escuela sino a la realidad, plante que “si los jóvenes no entienden lo que leen - ven en los medios y si carecen de lectura crítica, no pueden participar con criterio en unas elecciones presidenciales (...) si los jóvenes tienen ínfimos niveles de argumentación, sencillamente conviven peor” (p. 15).

El autor indica una de las varias razones por las que es importante enseñar a leer críticamente, y es que la lectura trasciende las fronteras de la escuela, de tal forma que quien aprende a leer de forma crítica, puede interpretar la realidad social en la cual se encuentra inmerso y tomar decisiones de impacto social.

Además, la comprensión permite la igualdad de posibilidades de apropiación de saberes, en ella se activan una serie de habilidades que se denominan cognitivo lingüísticas, que se formalizan constantemente en el proceso de enseñanza aprendizaje. “La comprensión incluye, entre otras, habilidades como analizar, comparar, interpretar, inferir, deducir, etc., que los estudiantes activan de manera constante en la realización de diferentes tareas” (Dománico, 2008, p. 3).

De otra parte, en la actualidad hay una gran avalancha de información que circula en los medios masivos de comunicación, especialmente en la Web, y se necesita formar lectores críticos que sepan seleccionar la información que es útil de aquella que no es valiosa; la clave está en la comprensión lectora crítica.

En el contexto actual, es preciso formar seres pensantes, reflexivos, críticos y solidarios, responsables de la información que manejan, pero sobre todo que se desenvuelvan en un clima de afectividad. “Se necesitan capacidades para actualizar conocimientos en un mundo que cambia constantemente y donde predomina un alto grado de incertidumbre” (Atarama, 2007, p. 1).

En tal sentido, el desarrollo de ésta investigación es una oportunidad para que los estudiantes del grado décimo del Marfis desarrollen las habilidades de lectura necesarias que les permitan aprender y poner en práctica sus conocimientos. El fortalecimiento del nivel de lectura crítica, permite a la vez la formación de mejores ciudadanos y genera oportunidades de movilidad social y de desarrollo en la región y el país. Además de lectores críticos que sepan seleccionar la información, responsables de la información que manejan.

Finalmente, esta investigación se convierte en un aporte importante para la línea de investigación en Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Manizales, la cual se circunscribe dentro de la Maestría en Enseñanza de las Ciencias, y busca la formación de maestrantes investigadores, transformadores de su contexto de acción pedagógica y disciplinar.

4. OBJETIVOS

4.1 OBJETIVO GENERAL

Promover el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez, del municipio de Milán Caquetá, a través del diseño y aplicación de una Unidad Didáctica.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar el nivel de lectura crítica en el que se encuentran los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez, del municipio de Milán Caquetá.
- Diseñar y aplicar una Unidad Didáctica que promueva el desarrollo de la Lectura Crítica en los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez, del municipio de Milán Caquetá.
- Evaluar los avances logrados por los estudiantes, en lectura crítica, a partir de la implementación de la UD.

5. MARCO CONCEPTUAL

5.1 ANTECEDENTES

A partir de la revisión de los trabajos realizados con relación al objeto de estudio de la presente investigación, se lograron identificar una serie de estudios que se relacionan a continuación.

Un primer estudio encontrado es el realizado por Madero y Gómez (2013), cuyo objetivo fue conocer qué proceso siguen los alumnos para tratar de comprender un texto cuya dificultad obliga a utilizar estrategias de comprensión y cómo este proceso está mediado por las creencias que tienen los alumnos sobre la lectura y la concepción de sí mismos como lectores. Se utilizó un método de investigación mixto secuencial cuantitativo/cualitativo. En la fase cuantitativa se seleccionó una muestra de altos y bajos lectores, que fueron observados durante la ejecución de dos tareas, mediante las cuales se evidenció el proceso que siguieron al intentar comprender diversos textos. Los datos recabados en la fase cualitativa evidenciaron que no todos los alumnos siguen el mismo camino para lograr un objetivo. Ante la pregunta de qué proceso siguen para comprender un texto, frecuentemente había varias respuestas, es decir, los alumnos no seguían un proceso único, sino diversas rutas. Se encontraron evidencias que apuntan hacia la idea de que la Metacognición podría tener un papel fundamental como detonador de estrategias de comprensión lectora.

Se ha tomado este estudio como referente porque pretendía conocer el proceso que seguía un grupo de estudiantes al tratar de comprender un texto. De igual manera por su metodología que focalizó su atención sobre una muestra de altos y bajos lectores durante el desarrollo del proceso lector. Esta investigación se relaciona con la investigación central pues también pretende conocer las habilidades que intervienen en el proceso de comprender un texto, en una muestra de estudiantes.

Un segundo trabajo, es el realizado por Arias, Beltrán, y Solano (2012), cuyo objetivo fue potenciar la lectura crítica en los estudiantes del grado quinto de Primaria del colegio la Inmaculada de Chía, mediante la aplicación de una secuencia didáctica como estrategia. La investigación se enmarca dentro de una orientación cualitativa dado que presenta dentro de su gama de diseño de investigación, descripciones a partir de observaciones que en éste caso, adoptan la forma de notas de campo. Según los resultados, a los niños se les dificultó establecer relaciones intertextuales, dado que cuentan con una limitada experiencia lectora; el 59% de los niños obtuvieron desempeño entre básico y superior cuando se trató de reconocer la posición del autor, y el 52% lograron asumir una posición crítica frente al texto.

Se ha tomado este estudio como referente porque hace énfasis en la potenciación de la lectura crítica a través de unas secuencias didácticas. Esta investigación se relaciona con esta investigación, pues también pretende elevar el nivel de lectura de unos estudiantes, mediante el desarrollo de una Unidad Didáctica.

Un tercer estudio referente para ésta investigación, es el desarrollado por Pérez, Ardila y Villamil (2014), cuyo objetivo fue que los estudiantes de educación media pudieran desarrollar competencias de lectura crítica cuando se enfrenten a la lectura en internet. Ya que el interés investigativo buscaba respuestas frente a un fenómeno social, el estudio correspondió en lo metodológico a una investigación cualitativa, orientada por la perspectiva crítico-hermenéutica-etnográfica. Las conclusiones de este estudio enfatizan en que saber leer en la red no es una tarea exclusiva para los estudiantes, es también un imperativo para el docente; así, de esta investigación surge el esbozo de una estrategia de enseñanza, cuyo propósito es desarrollar competencias de lectura crítica en internet desde el aula para la educación media.

Se ha tomado este estudio como referente, porque pretendía que los estudiantes de educación media pudieran desarrollar competencias de lectura crítica cuando se enfrenten a la lectura en internet. De igual manera desde la investigación central, se hace énfasis en la necesidad de leer críticamente el texto impreso pero también aquellos textos que circulan por otros medios, aún la misma realidad social y política del país y del mundo.

Una cuarta investigación, es la llevada a cabo por Herrera y Villalba (2012), cuyo objetivo fue determinar la influencia de un programa de intervención centrado en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del primer semestre de Ingeniería Agroindustrial de la Universidad de Sucre a través de estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura crítica. El programa se estructuró con una metodología variada, sobresaliendo la aplicación de talleres, guías y controles de lectura, a través de 5 bloques temáticos de 5 horas, para un total de 25 horas.

Los resultados permitieron determinar que, los estudiantes que presentaban deficiencias relacionadas con la lectura crítica como análisis de argumentos, credibilidad de la fuente, resolución y formulación de proposiciones, y elaboración de juicios de valor, pudieron superar esas deficiencias.

Se ha tomado este estudio como referente, ya que su estructura metodológica fue variada, sobresaliendo la aplicación de los talleres. Esta investigación se relaciona con la presente investigación pues dentro de las técnicas e instrumentos se tienen planeados algunos cuestionarios, talleres y grupos de discusión.

Un quinto estudio, es el desarrollado por Silva y Amache (2010), cuyo objetivo fue determinar en qué medida la aplicación de actividades pedagógicas alternativas, mejora las estrategias de metacompreensión de textos escritos. Se planteó un diseño de investigación pre-experimental a 43 estudiantes, bajo un enfoque explicativo. La aplicación de actividades pedagógicas alternativas, efectivamente mejoró las estrategias de metacompreensión de textos escritos de niños de sexto grado, obteniendo 15.28 puntos de ganancia, luego de la aplicación de un programa planificado para tal fin.

Se ha tomado este estudio como referente, porque estuvo centrada en determinar la medida en que la aplicación de actividades pedagógicas mejora la metacompreensión de textos escritos. Esta investigación se relaciona con la presente investigación, pues en ella se trabajará la producción textual escrita como reflejo del nivel de lectura y de comprensión que van desarrollando los estudiantes. Además, porque en la parte final de la Unidad Didáctica, los estudiantes deben hacer una reflexión autorreguladora, sobre su proceso en el desarrollo de la misma.

Un sexto estudio tenido en cuenta en ésta investigación, es el realizado por Sardá; Márquez y Sanmartí (2006), cuyo objetivo fue promover distintos niveles de lectura de textos científicos. Se partió de la hipótesis de que el tipo de preguntas que se hacen sobre las lecturas puede ayudar a los estudiantes a desarrollar estrategias lectoras. Se aplicaron dos cuestionarios a una muestra de 48 estudiantes entre 12 y 13 años, de una escuela de un municipio cercano a Barcelona. Los resultados del trabajo refuerzan la idea de que los docentes deben replantear la actividad de lectura comprensiva de textos científicos, puesto que tanto docentes como estudiantes la perciben como una actividad básica para aprender ciencias, pero también como una habilidad cognitiva difícil de alcanzar sin contar con algún tipo de ayuda.

Se ha tomado esta investigación como referente, porque su objetivo fue promover distintos niveles de lectura de textos científicos, partiendo de la hipótesis de que el tipo de preguntas que se hacen sobre las lecturas puede ayudar a los estudiantes a desarrollar estrategias lectoras. Esta investigación se relaciona con esta investigación, porque de igual manera se apoya tanto en el instrumento de exploración de ideas previas como en el desarrollo de la Unidad Didáctica, de los diversos tipos de preguntas, como elemento importante para desarrollar el nivel de lectura crítico, pues desde una pregunta se puede indagar lo más sencillo y literal del texto, hasta lo inferencial y crítico del mismo.

Un séptimo trabajo, es el llevado a cabo por Sánchez y Maldonado (2008), cuyo propósito principal fue mejorar en los estudiantes la comprensión de lectura, a través de la aplicación de un programa basado en la teoría de la metacognición, con el fin de reflexionar sobre las estrategias y operaciones metacognitivas, interiorizarlas y aplicarlas en las diferentes tareas académicas de lectura, trascendiendo a contextos sociales y culturales.

Este estudio es de tipo descriptivo exploratorio, ya que comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza de un fenómeno en particular, en este caso, los cambios que se originan en la comprensión de lectura ante la aplicación de un programa de entrenamiento metacognitivo. Los resultados demostraron que el nivel de conciencia lectora inicial de los sujetos evaluados en promedio estuvo en un 70%, porcentaje que corresponde a nivel medio; posterior al entrenamiento metacognitivo, la puntuación total de la escala y el promedio grupal realizado arrojaron que el desempeño se incrementó en un 10%, siendo 80% el promedio resultante de la evaluación pos-test ubicando a la muestra en un nivel alto. Con respecto a los desempeños individuales se observa que el nivel de conciencia lectora, aumento considerablemente en los sujetos número 2, el cual muestra un incremento del 14%, sujeto número 3, el cual muestra un incremento del 17%, y el sujeto número 5, el cual muestra un incremento del 20%.

Se ha tomado este estudio como referente, porque analiza los cambios que se originan en la comprensión de lectura ante la aplicación de un programa de entrenamiento metacognitivo. De igual manera, en la investigación central se pretende generar unos cambios en el nivel de comprensión de lectura en un grupo de estudiantes.

Un octavo estudio relacionado con ésta investigación es el realizado por Medelius y Mejía (2010), cuyo propósito general fue determinar si las estrategias de enseñanza tienen influencia en el desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos del primer grado de educación secundaria en el área de comunicación. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, un diseño de estudio experimental y un método deductivo, a una población muestra de 60 estudiantes. Dentro de los resultados se encontró que antes de aplicar la estrategia de enseñanza, el puntaje promedio obtenido por los alumnos en comprensión lectora fue de 10 puntos, después de la aplicación de la estrategia de enseñanza el puntaje promedio de comprensión lectora aumentó a 14 puntos.

Se ha tomado esta investigación como referente, porque se pretendía determinar si las estrategias de enseñanza tienen influencia en el desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos. Esta investigación se relaciona con la esta investigación, pues mediante ella, también se buscaba comprender si la transposición didáctica realizada a través de la Unidad Didáctica, permitía que los estudiantes desarrollaran el nivel de lectura crítico.

Un noveno estudio es el realizado por Oliver y Fonseca (2009), cuyo objetivo principal fue identificar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de nuevo ingreso al bachillerato tecnológico, evaluar el impacto que tiene el programa de Lectura Expresión Oral y Escrita I en dicha comprensión e intervenir –con un grupo muestra– para establecer estrategias de acción para fortalecer dicha habilidad. Este trabajo de investigación se desarrolló bajo un enfoque de intervención, su estructura fue diseñada en tres etapas: un diagnóstico, un Programa de Mejora Continua (PMC) y una evaluación. La etapa final

corresponde a la evaluación, ésta se realizó una vez que se desarrolló el PMC, que si bien, éstos fueron alentadores porque se logró un gran avance, aún no cubrieron los requisitos indispensables para que los alumnos pudieran transitar y egresar por el bachillerato en condiciones óptimas para, posteriormente, realizar con satisfacción estudios a nivel superior.

Se ha tomado este estudio como referente porque su objetivo principal fue identificar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes. Para ello se implementó el programa de Lectura Expresión Oral y Escrita I, mediante tres etapas, siendo la primera de ellas un diagnóstico. Esta investigación se relaciona con la presente investigación, porque de igual forma utiliza un instrumento de exploración de ideas previas antes de la aplicación de la Unidad Didáctica.

Una última investigación, es la realizada por Dománico (2008), cuyo objetivo fue el desarrollo de las habilidades cognitivo lingüísticas por parte de los alumnos/as y la apropiación de instrumentos culturales, como el uso de determinados registros y tipos de lenguajes (o sistemas semióticos de que disponen como miembros de una comunidad determinada). Los docentes prepararon a 298 estudiantes de EGB I-II, Inicial y de Historia durante cuatro semanas, en habilidades cognitivo lingüísticas requeridas para la resolución de situaciones problemas. De 298 alumnos aprobaron 235, es decir, el 78,8% de la población, con ayuda ajustada. Al final de ésta fase de la investigación se pudo concluir que los estudiantes que pudieron tomar conciencia de los procesos cognoscitivos que conlleva la comprensión, entre otros, los de autorregulación y metacognición, les permitieron el desarrollo de cierta autonomía.

Se ha tomado este estudio como referente porque pretendía desarrollar algunas habilidades cognitivo-lingüísticas en los alumnos y al final los estudiantes tomaron conciencia de los procesos cognoscitivos que conlleva la comprensión. De igual manera, desde la investigación central se pretende que los estudiantes tomen conciencia de procesos como la autorregulación y la metacognición, para el desarrollo de la comprensión en el nivel de lectura crítico.

5.2 MARCO TEÓRICO

Las categorías que se abordan en ésta Investigación son: la comprensión lectora, los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico, y la Unidad Didáctica.

5.2.1 COMPRENSIÓN LECTORA

Leer es una tarea de todos los días, se lee el anuncio publicitario que está pegado al supermercado promocionando un producto, se lee el periódico, una revista un libro; aún quien es iletrado también lee el rostro de una persona, el ambiente del día, la radio, la televisión, etc. y saber lo que cada una de esas cosas significa es lo que se denomina comprensión. De hecho, las personas logran comprender lo que leen, pero no todas alcanzan el nivel de lectura crítico porque leer críticamente es un proceso mucho más complejo y tan necesario que se convierte en un proceso vital para conocer el mundo y sus reglas de juego.

Actualmente son diversos los estudios que aportan sus construcciones teóricas sobre éste concepto, la mayoría de ellos están direccionados a entenderla como un proceso superior de la mente humana que permite entender la realidad que rodea al ser humano, de allí que el estudiante aprenda a comprender lo que se dice en los libros, en los textos académicos y literarios, pero más aún, las obras de arte, las noticias, lo que sucede en la escuela, en la comunidad a la que pertenece, a la región, al país, al sistema, la sociedad, los medios de información, la política, la religión, en fin, el universo de significados que giran alrededor del ser humano.

Sanmartí (2009), asume que la lectura en la escuela “es un componente importante de la actividad científica escolar, posibilita plantearse preguntas y acceder a formas de explicar distintas de las que se generan desde el llamado sentido común” (p. 1). Es decir, considera la lectura como una parte constitutiva de la génesis del conocimiento científico, con valor y sentido en sí mismo, ya que posibilita ir más allá de lo que se lee y generar nuevos saberes.

También se lee para identificar nuevas informaciones e ideas e interactuar con las propias para revisarlas o reforzarlas, para conocer campos de aplicación del conocimiento que se está aprendiendo y nuevos datos, con la finalidad de ser capaz de intervenir en el entorno y tomar decisiones fundamentadas y responsables. La lectura no es un simple instrumento para la transmisión de un saber científico bien establecido, sino que es una forma de construirlo y utilizarlo, y en ella intervienen varias habilidades cognitivas.

De otro lado, es importante tener en cuenta que la comprensión incluye diversas habilidades.

La comprensión incluye diversas habilidades, entre otras, habilidades como analizar, comparar, interpretar, inferir, deducir, etc., que los estudiantes activan de manera constante en la realización de diferentes tareas que se les proponen cuando son conscientes de dichos procesos, a los que se los ha identificado en la resolución de problemas de distinta índole (Dománico, 2008, p. 3).

Es decir, la lectura crítica de todo texto implica analizarlo, compararlo con otros textos, interpretar su significado, además de a partir de la información textual disponible crear inferencias o deducciones.

Finalmente, se puede decir que la comprensión no se encuentra en el texto: surge en la mente del lector. El lector a la hora de leer pone en juego sus saberes previos, esto es, lo que conoce sobre las palabras y sus significados: gramática, signos de puntuación, y el contexto. El proceso funciona así:

“El lector construye una representación mental al relacionar la información contenida en el texto con sus conocimientos; la comprensión dependerá, de un lado, de la cohesión y coherencia que presente el texto, y de otro de las intenciones del lector o de su competencia literaria” (McNamara, 2004, p. 2).

Es decir, la comprensión de alguna manera resulta siendo el producto de todo un proceso de lectura previa, ya que ésta pone en juego la competencia enciclopédica y literaria del lector.

5.2.2 NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA

Aun cuando existen varios niveles de comprensión lectora, el objetivo del lector debe ser la comprensión del texto en el más alto nivel de comprensión, es decir, el nivel de lectura crítica. Existen tres niveles de comprensión lectora: el literal, el inferencial y el crítico (ICFES, 2013, p 2) y Bustamante y Jurado (como se citó en Herrera y Villalba, 2012).

5.2.3 LA LECTURA LITERAL

La palabra “Literal” viene de letra, y desde la perspectiva asumida significa la acción de “retener la letra”. Es el nivel que se constituye en primera llave para entrar en el texto, si se considera que los procesos de lectura dependen del uso de una serie de llaves necesarias para pasar de un nivel a otro, estando simultáneamente en ellos (Herrera y Villalba, 2012, p. 77).

Esto significa que el proceso de lectura se hace a nivel mínimo, asumiendo una lectura denotativa, sencilla que no indaga más allá del significado real de las palabras, limitándose el lector al reconocimiento gráfico de éstas.

“En este nivel el lector recupera la información que se encuentra explícita en el texto. No hay exigencia mental para el lector pues toda la información se encuentra contenida en el texto” (Gordillo y Del Pilar, 2009, p. 3).

En el caso de un cuento o una novela, el lector se centra básicamente en los elementos de la narración: tipo de narrador, personajes, tiempo, lugar del relato, acciones e ideas principales y secundarias.

Se distinguen dos variantes en el nivel literal: la literalidad transcriptiva y la literalidad en el modo de la paráfrasis. En la primera, el lector simplemente reconoce palabras y frases, con sus correspondientes significados de “diccionario” y las asociaciones automáticas con su uso. En la segunda variante, el sujeto desborda la mera transcripción grafemática y frásica, para hacer una traducción semántica en donde palabras semejantes a las del texto leído ayudan a retener el sentido. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, citado por Herrera y Villalba (2012).

En conclusión, algunas de las acciones del proceso lector que se ubican en este nivel son: identificar en el texto el significado local de una palabra, una frase, un párrafo; elaborar paráfrasis entendidas como la reelaboración del significado de una palabra o frase empleando sinónimos sin que se altere el significado, e identificar relaciones semánticas explícitas en el texto, entre los componentes de una oración o de un párrafo.

5.2.4 LA LECTURA INFERENCIAL

En este nivel el lector tiene que encontrar informaciones que no están contenidas de forma explícita en el texto. Este tipo de ejercicio exige mayor concentración para inferir las ideas implícitas. Debe crear relaciones entre las partes para llegar a ciertas conclusiones. “No es una interpretación arbitraria, el texto fija los límites de la interpretación. Los ejercicios pueden ser variados: falso y verdadero, selección múltiple, pareo simple y complejo, cuestionarios, resúmenes, etc.” (Aguilera, 2005, p. 1).

Sin inferencias no puede haber comprensión, es decir, para que un texto sea comprendido le exige al lector inferirlo. La inferencia es entonces un proceso mental intrínseco a la lectura de todo texto. La inferencia es un proceso en donde el conocimiento del sujeto entra en interacción activa con la información del texto, y va más allá de lo que el texto explícitamente puede decir.

“Cuando el lector se encuentra con palabras desconocidas, conscientemente trabaja alguna estrategia para extraer su significado. Una vez que se aproxima al significado, vuelve a la lectura y a la comprensión global del texto, infiriendo lo que el texto dice” (Ministerio de Educación Ecuador, 2010, p. 11).

En este sentido, inferir el significado del texto implica:

1. Deducir detalles adicionales, que según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente;
2. Deducir ideas principales, no incluidas explícitamente;
3. Deducir secuencias, sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera;
4. Deducir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden hacer conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones;
5. Predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no;
6. Interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto (Herrera y Villalba, 2012 p. 79).

Finalmente, es importante mencionar que la comprensión es un proceso jerárquico, por lo tanto, un texto no puede ser inferido sin antes haber sido comprendido en su nivel literal, pues las inferencias surgen a partir de lo que está presente en el texto. Inferir significa acceder a conclusiones que no son explícitas en el texto, pero que se llega a ellas después de analizar la información presente.

5.2.5 LA LECTURA CRÍTICA

Considerado el nivel de lectura más complejo, ya que hay que realizar un proceso de negociación entre el texto y los propios conocimientos para poder construir una interpretación.

Un lector crítico es aquél que es capaz de integrar la información que proporciona el texto con sus propios conocimientos y crear uno nuevo, “una interpretación que vaya más allá del contenido de la lectura en sí, y que tenga en cuenta las intenciones del autor y lo que había previamente en la mente del lector” (Sanmartí, 2009, p. 5).

Las personas lectoras pueden posicionarse epistemológicamente de diferentes maneras con respecto a un texto:

Una primera posibilidad es que adopten una posición dominante y permitan que sus ideas previas condicionen la información del texto, forzando una interpretación que no sea consistente con su contenido. Otra posibilidad es que los lectores permitan que el texto condicione sus ideas previas y hagan interpretaciones en contra de ellas. Finalmente, pueden adoptar una postura crítica e iniciar una negociación interactiva entre el texto y sus creencias u opiniones para lograr una interpretación que sea lo más consistente y completa posible y, al mismo tiempo, que tenga en cuenta sus ideas previas y la información del texto. Ésta es la posición que más interesa en el aula (Sanmartí, 2009, p. 5).

Pensando en la forma como un lector puede acceder a la lectura crítica, Bartz (como se citó en Sanmartí, 2009) propuso el cuestionario C.R.I.T.I.C el cual busca promover que el

alumnado “identifique las principales afirmaciones del discurso y los intereses que mueven al autor a construir el punto de vista que adopta, valore la solidez, fiabilidad y validez de las pruebas y argumentos aportados, y detecte incoherencias, imprecisiones, errores y/o contradicciones”.

C	Consigna o afirmación que expone el texto. ¿A quién va dirigido?
R	Rol del que hace la afirmación. ¿Quién ha escrito esta noticia, anuncio, artículo...? ¿Qué intereses puede tener? ¿Por qué lo ha escrito? ¿Estará de acuerdo con lo que ha escrito?
I	Ideas. ¿Qué conocimientos o creencias hay detrás de las afirmaciones expresadas?
T	Test. ¿Se podría hacer una prueba o experimento para comprobarlas? ¿Los datos que aporta son suficientes y válidos?
I	Información. ¿Qué evidencias o pruebas se exponen o podrían exponerse para apoyar la afirmación? ¿Hay incoherencias, errores o contradicciones?
C	Conclusiones. ¿Te convence lo que afirma el texto? ¿Da argumentos suficientes? ¿Está de acuerdo con el conocimiento científico actual? ¿Has aprendido algo?

Figura No 1. Cuestionario C.R.I.T.I.C

A la vez, la lectura crítica se configura en varias dimensiones: “la dimensión inferencial; dimensión relacional intertextual; dimensión valorativa, y dimensión sociocultural” (ICFES, 2013).

5.2.5.1 DIMENSIÓN INFERENCIAL/ RETOMA LA LECTURA INFERENCIAL

El concepto de inferencia se vuelve amplio dependiendo del punto de vista del autor que se desea referencias. Sin embargo, las diversas perspectivas sobre este concepto suscitan un diálogo sobre una problemática común: el hombre, gracias a la facultad del lenguaje, busca comprender la realidad que le rodea, sin embargo, es desconocedor de los procesos específicos que deben seguir la comprensión de la misma. Ante esto, la inferencia viene siendo, para decirlo en términos metafóricos, un puente entre la comprensión literal y la comprensión crítica.

Jouini (2005), señala que en el proceso de comprensión de un texto, se ponen en juego diversas estrategias, una de las importantes, la inferencia:

Tres estrategias básicas para comprender un texto: a) el muestreo o la capacidad para seleccionar las palabras e ideas más útiles para la comprensión del texto; b) la predicción o la capacidad que posee el lector para anticipar el contenido de un texto: el final de una historia, la lógica de una explicación, la estructura de una oración compleja, etc; c) la inferencia o la capacidad para sacar deducciones y conclusiones acerca de lo que no está explícito en el texto (p. 101).

A la vez define la inferencia como “ir más allá de la comprensión literal o de la información superficial del texto (...) la inferencia también es equivalente al proceso de juzgar, razonar, deducir, es decir, sacar conclusiones que no aparecen en el texto, pero que se pueden extraer basándose en la información (Jouini, 2005, p. 102, 103).

Respecto a los tipos de inferencias, Jouini (2005), clasifica 6, que establecen relaciones tanto a nivel sintáctico, proposicional y pragmático entre las diferentes secuencias y elementos textuales para llegar a construir el significado global del texto:

- Inferencias acerca de la actitud o intención del autor (Permiten la explicitación de la actitud o motivos del autor para escribir un determinado segmento del texto).
- Inferencias acerca de objetivos (Permiten la identificación del objetivo o propósito que motiva la acción intencional de un agente o personaje y la especificación del plan o acción que da cuenta de cómo se logra tal acción).
- Inferencias instrumentales (Permiten la especificación del objeto o recurso utilizado cuando un agente ejecuta una acción intencional).
- Inferencias secuenciales (Permiten la especificación de cómo una serie de situaciones, acontecimientos, actos, etc., se suceden en una cadena acumulativa que, generalmente, lleva a un resultado. La aparición de los marcadores del tipo en primer lugar, a continuación, posteriormente, por último, etc., nos inducen a establecer el orden de los acontecimientos. En otros casos, no aparecen estas pistas, sino que el mismo tema nos lleva de una secuencia a la siguiente).
- Inferencias de antecedentes causales (Permiten la especificación de las causas, en el contexto previo del texto, de las acciones, sucesos o estados que se están comprendiendo y que son presentados explícitamente).
- Inferencias de consecuencias causales (Permiten hacer predicciones acerca de sucesos físicos y planes nuevos de los agentes a partir de la cláusula explícita que se está procesando) (p 111).

Otra definición que ayuda a aclarar el concepto de inferencia es el propuesto por Parodi (2005). Este autor la define como una representación mental que el lector construye a través de su proceso de lectura.

La definimos como el conjunto de procesos mentales que -a partir de la información textual disponible y la correspondiente representación mental coherente elaborada por quien lee- un sujeto realiza para obtener un conocimiento nuevo no explicitado, toda vez que se enfrenta a la comprensión de un texto dado (Parodi, 2005, p. 51).

Otra posición es la de Gutiérrez (como se citó en Aravena, 2004) al definir la inferencia “como una representación mental que el lector/oyente construye o añade al comprender el texto/discurso, a partir de la aplicación de sus propios conocimientos a las indicaciones explícitas en el mensaje” (p. 146).

Según Calsamiglia y Tusón (2002), para la lingüística:

“La gramática formal se ha ocupado desde la perspectiva de la semántica lógica para referirse a un tipo de información que si bien no está explícitamente dicha, se desprende del significado de las palabras enunciadas y de ella depende que una oración pueda someterse a la prueba veritativa” (p. 190).

En el marco de la educación en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), define en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, lo que se debe tener en cuenta como inferencia:

La inferencia es un modelo poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que poseen. Los lectores utilizan estrategias de inferencia para inferir lo que no está explícito en el texto. Pero también infieren cosas que se harán explícitas más adelante; la inferencia es utilizada para inferir sobre el antecedente de un pronombre, sobre la relación entre caracteres, sobre las preferencias del autor, entre otras cosas (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p. 74).

Por esta misma línea, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), encargado de diseñar las pruebas externas de seguimiento al aprendizaje en la Educación Básica Primaria, y de ingreso a la Educación Superior, define la inferencia como el proceso en el que “el lector construye un nuevo conocimiento al relacionar la información ya leída y su conocimiento previo ya consolidado (ICFES, 2013).

De manera puntal, conviene retomar la propuesta de Herrera y Villalba (2012) en la que sintetizan los procesos relacionados con la inferencia: “deducir detalles adicionales, deducir ideas principales, deducir secuencias, deducir relaciones de causa y efecto, predecir acontecimientos e interpretar un lenguaje figurativo” (p. 79).

En conclusión, la lectura es un proceso de construcción de significado a partir de la interacción entre el lector y el texto. El núcleo de este proceso es la elaboración de inferencias que va más allá del sentido literal y explícito que presenta el texto.

5.2.5.2 DIMENSIÓN RELACIONAL INTERTEXTUAL

En palabras de Eco (como se citó en Herrera y Villalba, 2012), “el nivel de lectura crítico ya no es la lectura desde el “Diccionario” sino la lectura desde la “Enciclopedia”. A este tipo de saberes enciclopédicos o múltiples, es lo que se conoce como la intertextualidad.

La lectura crítica se basa en la lectura intertextual, es decir, el conjunto de textos con los que se vincula explícita o implícitamente un texto constituyendo un tipo especial de contexto, que influye tanto en la producción como en la comprensión del texto referente.

Barthes plantea que todo texto es una cámara de ecos, el intertexto no es necesariamente un “campo de influencias, es más bien una música de figuras, de metáforas, de pensamientos-

palabras, es el significante como sirena ". En el universo discursivo del libro, el destinatario está incluido únicamente en calidad de discurso de él mismo. Él se fusiona, pues con ese otro discurso (ese otro libro) con respecto al cual el escritor escribe su propio texto. Barthes (como se citó en González, 2012)

Según Aguilar (como se citó en Gonzáles, 2012) la intertextualidad está siendo considerada por algunas propuestas de la educación, “como un recurso útil para tornar más completa la red de relaciones conceptuales y semánticas que están en juego en el momento en que se formula el sentido de los textos”.

Además no se queda en el plano semántico, para Buckingham (como se citó en Gonzáles, 2012), “el desarrollo de la competencia comunicativa, y por añadidura de la intertextualidad, forma parte de la democratización del sujeto, al tomar en cuenta su cultura, validándola para desarrollar y definir la comprensión y su participación sobre la misma”.

5.2.5.3 DIMENSIÓN VALORATIVA

El lector debe asumir una postura frente al texto. ¿Está o no de acuerdo con lo que lee, qué piensa frente a esto? En este nivel se abre paso a la crítica pero también a la proposición, no se trata solo de criticar sino de proponer transformaciones sobre aquello que no se comparte. En tal sentido implica, valorar lo que se lee y plantearse preguntas sobre el mismo, con el objeto de develar lo que el texto no dice explícitamente, para luego armarse opiniones e ideas.

Por eso, la intención del lector crítico debe ser llegar a la profundidad del texto, a sus ideas, y a no dar todo por sentado. Esto indica que hay que asumir una posición sobre el texto y se abre una puerta para diferir de lo que el autor plantea, condición sine qua non, exista una sustentación o argumentación que permita demostrar la razón de su juicio o valoración.

Tomar posición, por parte del lector, quiere decir, que el lector necesita definir un punto de vista sobre el contenido total o parcial del texto. Además, se requiere dentro de su acción, que el lector analice elementos como: el estilo, el tipo de léxico, los recursos gráficos, la estructura; identificar el universo de intereses y elementos políticos, simbólicos e ideológicos que circulan en los textos; analizar la pertinencia del tipo de texto respecto a la situación de comunicación o enunciación (Herrera y Villalba, 2012, p. 80).

Según Argudín y Luna (como se citó en Herrera y Villalba, 2012), “leer críticamente es razonar bien dentro de los más elevados procesos mentales que incluye diferentes formas de pensamiento: la evaluación crítica, la formulación de juicios, la imaginación y la resolución de problemas”.

5.2.5.4 DIMENSIÓN CONTEXTUAL

En la dimensión sociocultural se retoma la importancia de reconocer la intención y el propósito que guían la puesta en la escena social de circulación del texto.

Paul y Elder (como se citó en Herrera y Villalba, 2012), proponen unas preguntas orientadoras que permiten reconocer la profundidad del texto en relación con un conjunto de valores y puntos de vista que se ponen en juego en la situación comunicativa. En este sentido, preguntarse por “la información que hay en el texto, el punto de vista del autor, las suposiciones que éste hace, y las posibles implicaciones, se hace explícito el carácter sociocultural que se le reconoce al texto, como una práctica que se produce en el seno de lo social”.

En conclusión, ser un lector crítico significa haber pasado por los niveles de lectura literal e inferencial, y todas las implicaciones adheridas a estos, además de las mismas cinco dimensiones que componen el nivel de lectura crítico. Es decir, la comprensión crítica debe ser entendida como un proceso y no como una actividad arbitraria y espontánea. El lector crítico asume un papel trascendental no solo para la comprensión de los textos escritos, sino de todo cuanto tiene significado: una imagen, un sonido, un gesto, la realidad, etc.

5.2.6 UNIDAD DIDÁCTICA

La unidad didáctica (UD) se entiende como un proceso flexible de planificación de la enseñanza de los contenidos relacionados con un campo del saber específico (...) para construir procesos de aprendizaje en una comunidad determinada (Tamayo, Vasco y Suárez, 2010). De acuerdo con lo propuesto por los autores, la UD pretende desarrollar aprendizajes significativos acerca de un tema, razón por la cual es conocida como una unidad relativa de trabajo.

La flexibilidad mencionada consiste en que el docente o maestro, entre otros aspectos, le da una importancia especial a los conocimientos previos de los estudiantes, y les proporciona a ellos herramientas didácticas que les permitan construir sus propios procedimientos para pasar del conocimiento escolar al conocimiento erudito, tomando como referencia el modelo constructivista.

Con el modelo constructivista adoptado en el aula, lo que se pretende es desarrollar en los estudiantes pensamiento científico y crítico de las problemáticas actuales en las ciencias.

Al ser la enseñanza una actividad que involucra distintas entidades y no una actividad de transmisión de información, vemos la necesidad de abordar la educación de las ciencias desde una perspectiva constructivista y evolutiva, en la cual se integren aspectos tales como: la historia y epistemología de los conceptos, las ideas previas de los estudiantes, la reflexión Metacognitiva, los múltiples lenguajes que incluyen las TIC y el proceso de evolución conceptual como aspecto que permite una evaluación formativa, la transformación del conocimiento del pensamiento inicial y final de los docentes y de los estudiantes (Tamayo et al, 2010, p. 108).

Tamayo (2010) reconoce la importancia de abordar la enseñanza de la educación desde el modelo constructivista, y considera que una UD debe estar conformada por cinco dimensiones: “la historia y epistemología de los conceptos, las ideas previas de los estudiantes, la reflexión Metacognitiva, los múltiples lenguajes que incluyen las TIC y el proceso de evolución conceptual” (p. 109).

5.2.6.1 IDEAS PREVIAS

Las ideas previas son esquemas mentales previos, que inexorablemente los estudiantes usan para interpretar lo que se les va a enseñar.

Si bien las ideas previas están basadas en la experiencia diaria del estudiante, por lo general, estas ideas se relacionan con el conocimiento científico. Tamayo, et al, (2010), establecen una caracterización de los aspectos comunes presentes en las ideas previas de los estudiantes:

1. Las ideas previas no son fáciles de identificar porque hacen parte del conocimiento implícito del estudiante.
2. Las ideas previas de los estudiantes no presentan las mismas características ni los mismos niveles de especificidad y de generalidad, esta es la razón por la que cada estudiante presenta distintos niveles de comprensión.
3. Se puede presentar algún de las siguientes situaciones: que las ideas previas varíen constantemente, ya que algunos estudiantes no poseen ideas altamente arraigadas o definidas, o que algunos presenten ciertas barreras por no modificar sus ideas, pues su saber es el producto de conocimientos inducidos por la familia, o la sociedad (p. 110).

5.2.6.2 HISTORIA Y EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

La historia de la ciencia estudia los diferentes cambios y evolución del pensamiento científico en una trayectoria espacio-temporalmente dinámica de las teorías científicas. La epistemología se preocupa por los problemas del conocimiento científico, por ejemplo su origen y evolución.

La historia de la ciencia y la epistemología de la ciencia cobran sentido dentro de la UD en la medida que,

1. Permiten ubicar la temática científica que se va a enseñar en un período de tiempo específico, lo que posibilita conocer las implicaciones y significados contextuales de dicho conocimiento.
2. Para enseñar es necesario tener conocimiento de los acontecimientos históricos de la disciplina que se quiere enseñar, y de esta forma conocer los estilos de pensamiento desarrollados en la época.
3. El conocimiento históricamente ha presentado obstáculos que impiden acceder de forma transparente a él. Conocer sobre los tres conceptos en cuestión, ayuda a identificar los obstáculos más representativos que impiden el desarrollo científico (Tamayo, et al 2010, p. 112).

5.2.6.3 MÚLTIPLES MODOS SEMIÓTICOS Y TIC

Los múltiples lenguajes o modos semióticos deben entenderse desde la comprensión del lenguaje funcionalmente. “El maestro comprende que no hay solo una manera de entender un problema, por eso busca diversas estrategias de enseñanza para presentarles a sus estudiantes el fenómeno de múltiples maneras, así los estudiantes, pueden asumir su comprensión desde diferentes perspectivas” (Tamayo et al, 2010, p. 113).

Ahora, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), son un tipo de lenguaje que ayudan a resolver el problema de los modos semióticos.

Las nuevas tecnologías de la información y comunicación son las que giran en torno a tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones; pero giran, no sólo de forma aislada, sino lo que es más significativo de manera interactiva e interconexionadas, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas (Cabrero, 1998, p. 1).

La educación de este siglo exige un nuevo enfoque que haga énfasis en las TIC, pues como expresa Cabrero, estas funcionan de manera interactiva, permitiendo conseguir nuevas realidades, una de ellas, la significación de los conocimientos educativos.

Esto quiere decir que las TIC se vienen a convertir en un puente entre el mundo del saber científico y el mundo de la escuela, en donde la ciencia se asume desde una perspectiva didáctica.

5.2.6.4 METACOGNICIÓN

El componente metacognitivo hace referencia al conocimiento que las personas construyen respecto a su proceso de aprendizaje.

Según Tamayo et al (2010), las siguientes son algunas de las ventajas de incluir el componente metacognitivo dentro de cualquier proceso de construcción del conocimiento:

1. La Metacognición le permite al maestro y al estudiante conocer, las formas como piensa la comunidad educativa a la cual pertenecen.
2. Experimentar otras maneras de manifestar lo que piensan a través de los múltiples modos semióticos o lenguajes de la ciencia escolar.
3. Permite que los maestros modifiquen su planificación escolar, pues ha logrado conocer a sus estudiantes y la manera como estos aprenden, adecuándolos a sus necesidades.
4. Facilita que los estudiantes asuman una posición crítica frente a los contenidos, pues son ellos los que identifican la manera cómo van a acceder al conocimiento.

5.2.6.5 EVOLUCIÓN CONCEPTUAL

Hay situaciones que ponen al estudiante frente a un conflicto conceptual entre los conceptos iniciales o conocimientos previos del estudiante y los científicos, ante esto, el componente de evolución conceptual viene a ser un mediador al transformar el aprendizaje del conocimiento científico en una experiencia de relevancia o significativa.

Según Tamayo (2010), el componente evolución conceptual viene a ser un facilitador en la tarea del maestro y del estudiante porque:

1. Evalúa la funcionalidad y la evolución conceptual que posibilita la UD.
2. El conocimiento básico o basado en la experiencia, de los actores de la comunidad educativa, son modificados al lograr conocer los referentes científicos sobre los que se ancla la UD.
3. Genera confianza en los estudiantes al mostrarles que la brecha entre el conocimiento cotidiano y el científico no es tan amplia como la ciencia pura a veces lo muestra, sino que existe la ciencia escolar.
4. Las prácticas de aula llegan a un nivel distinto, pues todo es transformado en el contexto escolar, es decir, el lenguaje de los estudiantes cambia, sus prácticas de

aula son diferentes, los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación se cualifican.

5.2.6.6 METODOLOGÍA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA UD

La manera de construir y ejecutar una UD, se compone de tres momentos secuenciales, esto es, que uno depende del otro y todos entre si la componen (Álvarez, 2013):

1. El primer momento tiene en cuenta: las ideas previas de los estudiantes, aplicación de una técnica que lleve al estudiante a elaborar un rastreo histórico y epistemológico del concepto estudiado, la tercera instancia es desarrollar una actividad que articule múltiples modos semióticos y el componente tecnológico con las TIC, finalizando con una actividad que lleve al estudiante a auto regularse y a reflexionar Metacognitivamente sobre el concepto estudiado.
2. El segundo momento se inicia nuevamente con la exploración de ideas previas de una forma más elaborada, con actividades similares a la exploración del primer momento con diferencia en el nivel de dificultad de la actividad.
3. Finalmente, se inicia con actividades de un nivel de mayor dificultad de cada uno de los componentes de la UD (historia y epistemología del concepto estudiado, múltiples modos semióticos y TIC, reflexión Metacognitiva) culminando con una nueva exploración de ideas previas, dicha exploración permite hacer comparación directa con la realizada en los dos momentos anteriores con el propósito de identificar en cada uno de los estudiantes si evolucionaron conceptualmente.

En este sentido, la UD resulta importante porque a través de ella el maestro organiza los elementos del currículo para presentarlo a sus estudiantes de forma didáctica mediante actividades de aula. La UD, hace del trabajo del maestro un proceso conscientemente organizado, que facilita su práctica de aula, al anticipar su labor, prever lo que puede ocurrir y evaluar críticamente el proceso que se desarrolla. Permite que los estudiantes se sientan vinculados en su proceso de aprendizaje, desde unas prácticas diferentes que facilitan su evolución conceptual.

6. MARCO METODOLOGICO

Este capítulo presenta el proceso y diseño metodológico llevado a cabo; se describe el tipo de investigación elegida, el diseño de la investigación, el contexto investigativo, las categorías de análisis y los instrumentos usados para la recolección de los datos; finalmente se explica el procedimiento que permitió codificar y analizar la información, mediante la triangulación de los datos, provenientes de diversas fuentes.

6.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación es de orden cualitativo, ya que tiene en cuenta los acontecimientos, acciones, normas y valores de las personas que están siendo parte de la población objeto de estudio.

Bajo la denominación de investigación cualitativa se agrupan una serie de propuestas metodológicas que buscan describir e interpretar situaciones y prácticas sociales singulares, dando un lugar privilegiado al punto de vista de sus actores; desde los enfoques cualitativos se busca comprender la realidad subjetiva, el sentido que subyace a las acciones sociales. Los enfoques cualitativos de investigación, asociados al paradigma interpretativista en ciencias sociales asumen la realidad social como una construcción colectiva de sentido, como un tejido de relaciones y representaciones sociales siempre cambiantes y complejas. Su abordaje investigativo exige descifrar tal urdimbre, acudiendo a su configuración histórica, al análisis de sus relaciones y al reconocimiento del universo simbólico y de sentido que la estructuran (Torres, 1996, p. 4)

Este tipo de investigación se caracteriza no solo por el hecho de indagar y comprender la realidad en la que se inserta la investigación, sino provocar transformaciones sociales en ésta, teniendo en cuenta el aspecto humano de la vida social. De esta forma, no solo indaga, sino que obtiene datos y comprende la realidad en la que se inserta la investigación, provocando transformaciones sociales, en el contexto en donde se interviene.

La Investigación es un estudio de caso, el cual según Yin (1989), citado por Martínez (2006), es una herramienta valiosa de investigación cuya mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado, mientras que los métodos cuantitativos sólo se centran en información verbal obtenida a través de encuestas por cuestionarios.

El estudio de caso puede incluir tanto estudios de un solo caso como de múltiples casos. En este sentido, se considera el estudio de caso como la técnica apropiada para el desarrollo de ésta investigación en la que se intervendrán a 20 estudiantes, pero el análisis de los resultados no se les hará a todos sino solo a un grupo de 5 estudiantes. Teniendo en cuenta

que cada estudiante posee un nivel de comprensión diferente y desarrolla diferentes Habilidades de Pensamiento, se registrará su comportamiento durante la aplicación de la herramienta seleccionada para el desarrollo de ésta investigación.

6.2 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se llevó a cabo en la institución educativa Marco Fidel Suárez del Municipio de Milán, Caquetá, única institución urbana del municipio. Se aplicó la unidad didáctica a los 22 estudiantes de grado décimo, de los cuales se seleccionaron 5 estudiantes. Se realizaron ocho sesiones de trabajo, en los cuales se desarrollaron cuatro talleres y un grupo de discusión, con el fin de recolectar la información necesaria para determinar si hubo variaciones en cuanto a los procesos de lectura crítica.

El tipo de datos recolectados fueron predominantemente cualitativos, realizando el análisis manual, a través de matrices de Análisis de datos. A partir de este tratamiento, se fueron obteniendo los elementos que fueron constituyendo las categorías de análisis.

6.3 UNIDAD DE TRABAJO

La investigación se realizará con 5 estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez, de Milán Caquetá.

Existen 3 razones por la que estos 5 estudiantes fueron seleccionados como la unidad de trabajo: 1) son un grupo de jóvenes cuyas edades oscilan entre los 14 y 18 años, cuando se cree que los jóvenes poseen una visión crítica de la realidad; 2), estos jóvenes son de clase social baja, pertenecientes a familias de estratos 1 bajo, 1 y 2, en este sentido, “los datos arrojados por los estudios nacionales e internacionales sobre factores asociados al logro cognitivo y las investigaciones sobre eficacia escolar son contundentes, pues señalan que el peso de los factores socioculturales y familiares determina el éxito académico hasta en un 70%, aproximadamente” Cano (1997), citado por Pérez y Rincón (2013), y 3) porque son jóvenes que académicamente necesitan fortalecer la comprensión textual, específicamente el nivel de lectura crítico.

6.4 UNIDAD DE ANÁLISIS

La unidad de análisis es el desarrollo del nivel de lectura crítico. Al ser el desarrollo del nivel de lectura crítico, el objetivo general y principal de ésta investigación, se convierte a la vez en la unidad que se analizará durante la aplicación de la UD, para evaluar los avances logrados por los estudiantes, en lectura crítica.

6.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Teniendo en cuenta las características de la Unidad de Trabajo, se ha considerado que las técnicas que complementarían la recolección de la información y que ayudarían a alcanzar el objetivo central de ésta investigación, fueron los talleres y un grupo de discusión.

6.5.1 LOS TALLERES

El taller es una forma de trabajo, preferiblemente grupal, en la que además de comprender un concepto de forma teórica, se lleva a la práctica.

Según Ghiso (1999) el taller es un instrumento válido para la socialización, la transferencia, la apropiación y el desarrollo de conocimientos, actitudes y competencias de una manera participativa y pertinente a las necesidades y cultura de los participantes:

Taller es una palabra que relacionamos experiencial y conceptualmente con el hacer, con el procesar con otros. Es un término que nos lleva a considerar que hay algo que está dispuesto para la acción entre varias personas. A eso que está dispuesto: espacios, insumos, herramientas, decisiones que se entretajan para facilitar u obstaculizar el hacer colectivo le llamamos "dispositivo". A esta noción asimilamos la idea de Taller en procesos de investigación, como un conjunto multilineal compuesto por elementos- líneas de diferente naturaleza como son: sujetos, intenciones, lenguajes, reglas, visiones, ubicaciones, objetos de estudio y técnicas, entre otros, dispuestos para facilitar haceres conjuntos (p 4).

En este sentido, es necesario considerar el taller como una técnica en la que los estudiantes que integran la Unidad de Trabajo deberán observar, hablar, recrear actividades, analizar los textos y sus contextos, sacar a la luz elementos que no eran visibles, compartir saberes, construir ideas, deconstruir ideas y volver a construirlas.

Los talleres, que aparecen en cada una de las 4 secuencias didácticas se convertirán en un pretexto para que los estudiantes interactúen y desarrollen habilidades como analizar, comparar, interpretar, inferir, deducir, etc., que los estudiantes activan de manera constante en la realización de diferentes actividades.

6.5.2 GRUPO DE DISCUSIÓN

La idea de trabajar mediante un grupo de discusión surge de la necesidad de resolver situaciones que emergen en el seno de lo social. Es así como desde la UD, de manera implícita se abordan aspectos de la realidad social del país y del mundo, que solo mediante un grupo de discusión se podrán analizar, debatir, inferir, comprender, asumir miradas críticas y proponer alternativas de solución.

Peinado, Martín, Corredera, Moñino y Prieto (2010), definen un grupo de discusión como “una técnica de investigación grupal, es cualitativa, es decir su objetivo es entender problemas sociales concretos, es grupal, estudiará a más de una persona y como herramienta básica se basa esencialmente en el diálogo y conversación entre las personas” (p 5).

El propósito principal de ésta técnica es que los estudiantes puedan intercambiar sus ideas acerca de las actividades propuestas en la UD para posteriormente sacar una conclusión como grupo.

Para que este grupo de discusión pudiera funcionar se pensó que el número de integrantes del grupo de discusión fueran los 5 estudiantes. El tiempo de realización fue superior a 90 minutos, pues “un tiempo excesivo podía hacer que los estudiantes fueran perdiendo el interés, la concentración y aumentara la fatiga” (Peinado et al, 2010, p. 5). Finalmente, se asignaron los roles dentro del grupo, teniendo en cuenta el moderador y las otras funciones, para que todos cumplieran un función relevante dentro del mismo.

6.6 DISEÑO LA INVESTIGACIÓN

El diseño de esta investigación cualitativa, incorpora, dentro del proceso de aprendizaje: la lectura crítica, a su vez, esta categoría direccionó el diseño de la Unidad Didáctica y de los instrumentos necesarios para recolectar los datos. La siguiente figura, ilustra el diseño metodológico seguido en la investigación.

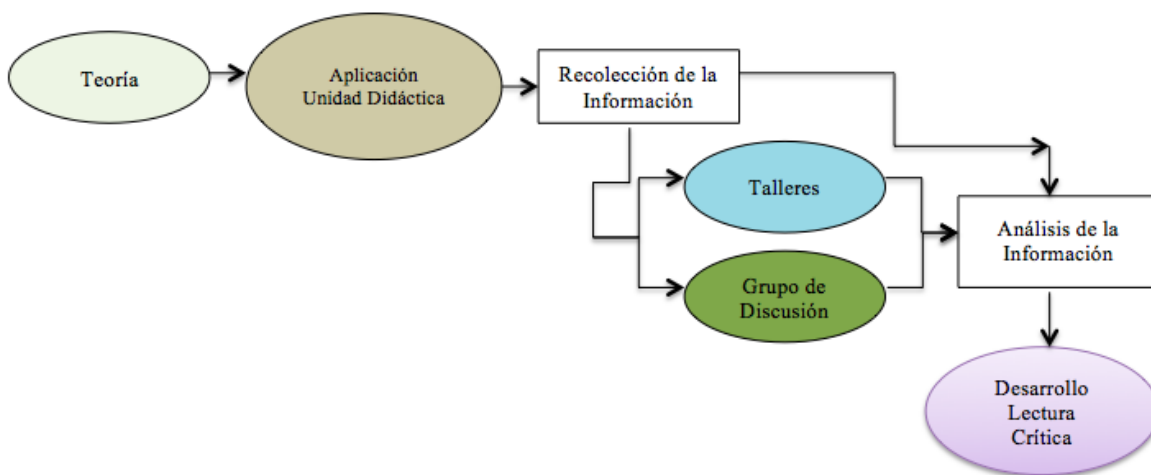


Figura No 2. Diseño de la investigación.

Fases del proceso metodológico

Fase uno: Apoyados en la teoría y teniendo en cuenta el objeto de investigación, se hizo una búsqueda de autores para fundamentar conceptualmente la unidad didáctica. Entre los autores más relevantes se encontraron Calsamiglia y Tusón (2002), y Pozuelo (1998). Estos autores son representativos en el campo de las tipologías textuales.

Fase dos: Se diseñó y aplicó la Unidad Didáctica. La unidad didáctica cuenta con cuatro secuencias: secuencia narrativa, expositiva, descriptiva y argumentativa, que a su vez contienen cuatro talleres y cuatro grupos de discusión. La unidad didáctica en su conjunto, fue aplicada durante seis semanas.

Fase tres: Después de aplicar la Unidad Didáctica se realizó un análisis cualitativo de la información, con el fin de determinar si hubo variaciones en cuanto a los procesos de lectura crítica

6.7 METODOLOGÍA PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El proceso de triangulación se llevó a cabo mediante la contrastación de la información procedente de las actividades realizadas en la unidad didáctica, a la luz de la teoría sobre la lectura crítica. En este sentido, lo planteado por autores como Sanmartí (2009) y el mismo ICFES (2013), fueron importantes para determinar las categorías de análisis de la información arrojada mediante la aplicación de la unidad didáctica.

6.8 LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA			
LECTURA CRÍTICA (Sanmartí, 2009)			
Definición: Un lector crítico es aquél que es capaz de integrar la información que proporciona el texto con sus propios conocimientos y crear uno nuevo, una interpretación que vaya más allá del contenido de la lectura en sí, y que tenga en cuenta las intenciones del autor y lo que había previamente en la mente del lector.			
DIMENSIONES DE LA LECTURA CRÍTICA			
INFERENCIAL	RELACIONAL	VALORATIVA	CONTEXTUAL

INTERTEXTUAL			
Definición:	Definición:	Definición:	Definición:
El lector a partir de la información textual disponible, extrae información que no está explícitamente expresada en él, al tratar de comprender el mensaje leído (Icfes, 2013; Sanmartí, 2009).	El lector construye un nuevo conocimiento al relacionar la información ya leída y su conocimiento previo ya consolidado (Icfes, 2013).	El lector durante la lectura o después de ella, asume una posición a favor o en contra del texto, es decir, frente al tema, a la intención del texto, tipo de texto, estilo del autor, organización de las ideas, polifonía textual, y es propositivo (Icfes, 2013).	El estudiante comprende las circunstancias en que se ha producido el texto (Icfes, 2013).
Indicadores	Indicadores:	Indicadores:	Indicadores:
Identifica lo que el autor quiere decir sin que esté explícito en el texto. Predice situaciones o eventos en el marco del texto. Extrae el sentido del texto. Traslada el sentido del texto a eventos de la realidad. Identifica la macro proposición del texto o la tesis del texto, a la vez que identifica las ideas secundarias.	Logra comparar lo que está escrito con otros textos, ya sean escritos o del contexto real.	Logra tomar posición frente al texto sobre si está o no de acuerdo con lo que plantea el texto. Propone alternativas de solución frente a aquellos aspectos del texto que no se comparten.	Establece un paralelo entre lo que el texto presenta y lo que ocurre en la realidad.

Descubre elementos similares y diferenciadores en los objetos, hechos, sucesos, eventos, personas, etc.

Identifica el objetivo o propósito que motiva la acción dentro del texto.

7. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

El estudio de caso de grupo se consideró como la principal técnica de esta investigación pues su mayor fortaleza radica en describir y analizar la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado (Yin, 1989, citado en Martínez, 2006, p. 1), es así como se diseñó el estudio de caso de grupo con 5 estudiantes, para describir y analizar el comportamiento de estos estudiantes en relación con la lectura crítica.

En la intervención del problema, a estos 5 estudiantes se les aplicó una UD sobre tipologías textuales, a la luz de lo planteado por Calsamiglia y Tusón (2002), estructurada mediante 4 secuencias didácticas, una por cada tipología textual abordada: narrativa, expositiva, descriptiva y argumentativa. Los talleres diseñados en cada secuencia didáctica atendían al desarrollo de la lectura crítica, y a las subcategorías abordadas en el marco teórico, es decir, las dimensiones de la lectura crítica: inferencial, relacional intertextual, valorativa y contextual. De tal forma que cada una de las preguntas de los talleres tenía un propósito implícito, provocar al grupo estudio de caso hacia la lectura crítica.

Es así como para el presente análisis se tienen en cuenta como categoría central la lectura crítica y como subcategorías las dimensiones de la lectura crítica. Se analizará el desarrollo del nivel de lectura crítico que lograron los estudiantes a través de cada una de las dimensiones.

7.1 DIMENSIÓN INFERENCIAL

Según el Icfes (2013), al hablar de la dimensión inferencial se hace referencia al proceso en el que el lector al tratar de comprender el mensaje leído y a partir de la información textual disponible, extrae información que no está explícitamente expresada en él.

Esta dimensión avanza en el reconocimiento de las relaciones que pueden ser identificadas al interior del texto o entre dos textos, sean éstas de orden sintáctico o de orden semántico. En este sentido, se consideraron diferentes aspectos que constituyen la dimensión inferencial a través de la identificación de lo que el autor quiere decir sin que esté explícito en el texto, la predicción de situaciones o eventos en el marco del texto, la extracción del sentido del texto, el traslado del sentido del texto a eventos de la realidad, la identificación de la macroproposición del texto o la tesis del texto, a la vez que identifica las ideas secundarias, el descubrimiento de elementos similares y diferenciadores en los objetos, hechos, sucesos, eventos, personas, etc., e identificación del objetivo o propósito que motiva la acción dentro del texto.

Con respecto a esta dimensión se encontró que en la secuencia didáctica narrativa, en la que se pidió a los estudiantes que leyeran el cuento “Un día de estos”, de Gabriel García

Márquez, y luego interpretaran el sentido de ciertos fragmentos del texto. También se les pidió que vieran el video de la obra literaria “El Matadero”, narrado por Salo Pasik, adaptación de la obra literaria “El Matadero” de Esteban Echevarría y respondieran algunas preguntas de tipo inferencial.

En relación con el cuento “Un día de estos”, a partir de la idea textual “don Aurelio Escobar era dentista sin título y el alcalde fue a buscarlo para que le sacara una muela”. Los estudiantes interpretaron que el dentista del pueblo no tenía título porque “el pueblo era pobre”. Además que el alcalde buscó los servicios de dicho odontólogo para que le sacara una muela porque “seguramente no había otra odontología en ese lugar”, lo que lleva a pensar que para los estudiantes el hecho de haber sólo un dentista es sinónimo de pobreza. Esta es una inferencia ya que como afirma Jouini (2005) “inferir implica ir más allá de la comprensión literal o de la información superficial del texto” (p. 102). Por lo tanto, los estudiantes al decir “el pueblo era pobre”, en este caso, efectuaron una inferencia, dado que la palabra “pobreza” no está explícita en el texto y es a partir de lo enunciado en la narración y los conocimientos previos de los estudiantes que lograron construir la inferencia.

Al analizar en el mismo texto la expresión “el dentista le dice al alcalde que le va a sacar la muela sin anestesia”, los estudiantes se preguntaron “¿realmente el alcalde tiene un absceso? y afirmaron “el texto no lo confirma, puede ser solo una maraña del dentista para hacer sufrir al alcalde”. Esto lleva a pensar que al cuestionar las ideas del texto, crearon una inferencia, pues como lo afirma Jouini (2005) “la inferencia también es equivalente al proceso de juzgar, razonar, deducir, es decir, sacar conclusiones que no aparecen en el texto, pero que se pueden extraer basándose en la información” (p. 103). En este caso, realizaron una inferencia al juzgar la idea de que el dentista le tuviera que sacar la muela al alcalde sin anestesia, porque tenía un absceso, pues aunque no está literal en el texto, es a partir de este y de su capacidad para juzgar que logran construir la inferencia.

Continuando con el ejercicio de la secuencia narrativa, los estudiantes escucharon la narración de la obra literaria “El Matadero”. Ante la pregunta ¿por qué creen que se le brinda un mayor espacio en la obra a describir el comportamiento de las personas cuando estaban matando los toros, y no al hecho de que un niño hubiera muerto degollado?, los estudiantes respondieron que “la muerte de un niño en cualquier contexto puede ser un hecho trascendente”, sin embargo, en la obra no lo es así, porque “El Matadero es una crítica social y política al mundo de la época”, en tal sentido, a los federalistas “no les importó la muerte del niño sino terminar de solucionar el problema de la ausencia de carne”. Además, los estudiantes se preguntaron “¿cómo es posible que un toro sea más importante que un niño?” Al preguntarse ¿cómo es posible que un toro sea más importante que un niño?, lograron cuestionar nuevamente el texto. De esta forma, los estudiantes realizaron un proceso inferencial en donde “el conocimiento de ellos entró en interacción

activa con la información de los textos, y fueron más allá de lo que los textos explícitamente podían decir” (Sanmartí, 2009). Por lo tanto, los estudiantes al decir ¿cómo es posible que un toro sea más importante que un niño?, realizaron una inferencia, dado que dicha pregunta no está integrada en el texto, fue formulada por los estudiantes, a partir de lo que el texto plantea y los conocimientos previos de los estudiantes.

Siguiendo el desarrollo del taller se planteó la pregunta: ¿qué razones creen motivaron a Echevarría a escribir ésta obra?, los estudiantes consideraron que el autor “estaba cansado de lo mismo que hay hoy, y decidió escribir una historia en la que criticó fuertemente a los políticos de su época”. Al decir que “Echevarría escribió su obra para criticar fuertemente a los políticos de su época”, logran identificar el objetivo o propósito que motiva la acción dentro del texto. Respecto a lo anterior, Jouini (2005) plantea que la “inferencias acerca de la actitud o intención del autor, permite la explicitación de la actitud o motivos del autor para escribir un determinado segmento del texto” (p. 111). Es así que los estudiantes al decir que Echevarría escribió su obra para criticar a los políticos de su época, logran crear una inferencia puesto que la idea expresada por los estudiantes no está explícita en el texto, sino que fue producto del análisis del texto en relación con sus conocimientos previos.

En el desarrollo de la secuencia didáctica expositiva, y al analizar las respuestas dadas por los estudiantes en relación con la dimensión inferencial, al leer el texto expositivo llamado “El tigre”, en el que se les solicitó inferieran el significado de ciertos fragmentos del texto, se encontró que a partir de la información “las rayas del tigre son como sus huellas dactilares”, los estudiantes respondieron que “cada especie de animal posee una huella que lo identifica de otras especies, en el tigre las rayas negras, en las ballenas el color de la piel y en los humanos las huellas que tiene en los dedos”. La interpretación realizada por los estudiantes es una inferencia ya que como afirma Parodi (2005), una inferencia se crea “a partir de la información textual disponible y la correspondiente representación mental coherente elaborada por quien lee- un sujeto realiza para obtener un conocimiento nuevo no explicitado” (p. 51). Al decir que cada especie de animal posee una huella que lo identifica, y hacer la descripción correspondiente a las especies que mencionan, construyeron una inferencia pues lograron descubrir elementos similares y diferenciadores entre el tigre y sus rayas con los aspectos que identifican a otras especies animales.

También se evidencia que además de haber una comprensión inferencial, hubo un proceso relacional intertextual, al establecerse ciertas relaciones con otros animales del contexto real. De acuerdo con Eco, citado por Herrera y Villalba (2012), “la intertextualidad hace referencia a los saberes enciclopédicos o múltiples que posee un lector y con los que relaciona los textos en su proceso de comprensión”. En tal sentido, los estudiantes al relacionar la información del texto sobre los tigres con sus conocimientos

previos sobre el color de la piel en las ballenas y las huellas dactilares en el ser humano, lograron establecer una relación intertextual.

De igual forma, a partir de la información “los tigres logran correr a una velocidad de hasta 90 km/h y saltar hasta 5 mts de altura”, los estudiantes plantearon que “si alguien va en una moto por una trocha y se encuentra con un tigre, por muy rápido que se conduzca en la moto, la probabilidad es alta de que el tigre lo alcance y si una persona o un animal al ver un tigre se sube a un árbol de 4 mts de altura, también es probable que el tigre lo alcance”. Aquí hay una inferencia pues de acuerdo con Bartz, citado por en Sanmartí (2009), comprender un texto implica intentar comprobar el sentido del texto con la realidad “¿qué evidencias o pruebas se exponen o podrían exponerse para apoyar la afirmación expresada?” Al plantear el ejemplo de una persona en moto huyendo de un tigre, logran predecir lo que podría ocurrir en la realidad si una persona se encuentra con un tigre con las características que menciona el texto y trasladar el sentido del texto a eventos de la realidad, como situación hipotética a partir del texto, logrando crear una inferencia al relacionar la información del texto con lo que podría ocurrir en una situación real.

En el desarrollo de la secuencia didáctica descriptiva, en relación con la dimensión inferencial, en la que se pidió a los estudiantes leer el texto denominado “Formas” y responder al interrogante sobre la intención del autor con el texto, los estudiantes respondieron que “resaltar el valor de los utensilios caseros y herramientas agrícolas que hoy para la mayoría de personas han perdido su valor”, los estudiantes lograron inferir el sentido del texto, pues como plantea Jouini (2005) “las inferencias acerca de la actitud o intención del autor, permite la explicitación de la actitud o motivos del autor para escribir un determinado segmento del texto” (p. 111). Como se puede observar en las respuestas de los estudiantes, al expresar que la intención del autor con el texto es resaltar el valor de los utensilios caseros, logran identificar el propósito en ese segmento del texto, lo cual no aparece explícito sino que es inferido por los estudiantes sobre la base de lo que plantea el texto y sus saberes previos.

Ante la pregunta en lenguaje figurativo ¿en qué objetos de su propia historia hallarían el inicio de su alma?, los estudiantes respondieron que hallarían el inicio de su alma en “un hacha”, “un fogón”, “un trompo”, “unas pepas de mamoncillo con las que se jugaba a las canicas”, “una cauchera”, “un balón”, “un ataris”, “unos zapatos”. Las respuestas dan a entender que la escogencia de cada uno de esos objetos representa algo especial para ellos, ya que al dar la explicación sobre esto, afirman que su infancia giró en torno a esos objetos. Dicha respuesta es inferencial pues como afirman Herrera y Villalba (2012), “inferir implica interpretar el lenguaje figurativo, para deducir la significación literal de un texto”. Al mencionar los objetos en los que hallarían el inicio de su alma, logran interpretar el sentido figurativo de la pregunta, a partir de la información textual disponible en el texto y sus conocimientos previos.

En el desarrollo de la secuencia didáctica argumentativa, en relación con la dimensión inferencial, se encontró que los estudiantes debían leer el artículo noticioso “Nos aguarda la suerte del sapo” de Samper Pizano. Luego se les indagó sobre la relación que se puede establecer entre el calor de la selva costarricense hacia la década de los 80 y la disminución del número de sapos dorados que acudían a reproducirse. Los estudiantes respondieron que si casualmente hacia la década del 80 el calor en la selva costarricense aumentó y a la vez el número de sapos dorados que acudían a reproducirse en la selva disminuyó, “era porque el calor los estaba matando”. Como se evidencia en las respuestas de los estudiantes, al establecer la relación entre la disminución de sapos y el aumento de calor en la selva costarricense hacia la década de los 80, lograron hacer una inferencia predictiva, lo que confirma lo expresado por Herrera y Villalba (2012), quienes afirman que “inferir el significado de un texto implica predecir acontecimientos sobre la base de la lectura”. Esto contribuyó a que hubiese una mayor apropiación del texto, pues comprendieron que la extinción de los sapos dorados de Costa Rica fue debido al calentamiento de la selva costarricense.

Ante la frase, “desde entonces han desaparecido varias más, pero este sapo equivale a aquel canario cuya muerte en la jaula anunciaba a los mineros la presencia de gases letales”, ¿cómo interpretan la metáfora del canario en la jaula?, los estudiantes respondieron que “el sapo dorado de Costa Rica, al igual que las otras especies de animales que han desaparecido, han estado encerradas en una jaula llamada planeta tierra y es inevitable su salvación pues en el planeta tierra cada día aumenta la contaminación”. En tal sentido, la respuesta es inferencial pues como afirman Herrera y Villalba (2012), “inferir implica interpretar el lenguaje figurativo, para deducir la significación literal de un texto”, es así como al interpretar la metáfora del canario en la jaula, logran extraer el sentido figurativo de la misma.

Finalmente, ante la pregunta ¿por qué creen que el autor del texto cita en su texto autores como Marty Crump, Mark Lynas y hechos de la realidad como el del Titanic en 1912?, los estudiantes respondieron que citar autores y hechos de la realidad “ayudan a que nosotros los lectores nos convenzamos de lo que el autor del texto está diciendo. Saber que los gases del Titanic en 1912 todavía están en la atmósfera, es sorprendente”. Se puede afirmar que la respuesta de los estudiantes es de carácter inferencial pues como plantean Herrera y Villalba (2012) inferir implica “deducir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden hacer conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones”. Por lo tanto, los estudiantes al decir que el autor cita autores y hechos para que los lectores se convenzan de lo que se plantea en el texto logran deducir que el autor cita a referentes como Marty Crump y Mark Lynas para argumentar su

posición frente al tema, lo cual no está explícito en el tema sino que es una conjetura sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas.

De esta forma se puede evidenciar que los estudiantes en el desarrollo de las diferentes secuencias didácticas, en relación con la dimensión inferencial, mostraron un avance en lo relacionado con los procesos inferenciales, ya que lograron identificar lo que el autor quería decir sin que estuviese explícito en el texto, extrajeron el sentido de los textos, identificaron el objetivo o propósito que motiva la acción dentro de los textos, predijeron situaciones en el marco del texto, encontraron elementos similares y diferenciadores en los objetos, hechos, sucesos, eventos, personas, etc, y trasladaron el sentido de algunos textos a eventos de la realidad. En esto precisamente consiste la lectura crítica, un lector crítico es aquél que es capaz de integrar la información que proporciona el texto con sus propios conocimientos y crear uno nuevo, tal como lo afirma Sanmartí (2009), “una interpretación que vaya más allá del contenido de la lectura en sí, y que tenga en cuenta las intenciones del autor y lo que había previamente en la mente del lector”.

Del análisis anterior se puede inferir que los estudiantes en el desarrollo de las diferentes actividades propuestas, además de apropiarse de los textos en su sentido literal, fueron más allá de los mismos, ya que integraron la información explícita de los textos con sus conocimientos previos, juzgaron, dedujeron, sacaron conclusiones que no aparecen en el texto, pero que extrajeron basándose en la información.

7.2 DIMENSIÓN RELACIONAL INTERTEXTUAL

Eco, citado por Herrera y Villalba (2012), plantea que “leer críticamente también implica salirse del texto, el nivel de lectura crítico ya no es la lectura desde el ‘Diccionario’ sino la lectura desde la ‘Enciclopedia’. A este tipo de saberes enciclopédicos o múltiples, es lo que se conoce como la intertextualidad”.

Con respecto a esta dimensión se encontró que en la secuencia didáctica narrativa, en relación con el cuento “Un día de estos” se planteó la pregunta ¿Con qué historias conocidas se puede relacionar el cuento?, los estudiantes respondieron que “no conocían otros cuentos sobre el mismo tema, pero conocían historias reales sobre alcaldes que están en el poder por intereses personales”. Lo anterior permite deducir que la competencia literaria o enciclopédica de los estudiantes es baja, como lo afirma De Zubiría (2015) “los niveles de comprensión lectora en Colombia son mínimos, la mitad de los estudiantes de 15 años, leen como si tuvieran 7 años”, sin embargo se les facilita relacionar el texto con situaciones de la cotidianidad, ya que hicieron referencia a que conocían historias reales sobre políticos que están en el poder por intereses personales. También, para Buckingham citado por González (2012), el desarrollo de la competencia comunicativa, y por añadidura de la intertextualidad, forma parte de la democratización del sujeto. En tal sentido, los

estudiantes al relacionar el alcalde del cuento con los alcaldes de la realidad, toman en cuenta su cultura, validándola para desarrollar y definir la comprensión y su participación sobre la misma.

Frente a la pregunta en relación con la obra “El Matadero” ¿Encuentran alguna relación entre federalistas y unitarios, y los partidos políticos del país donde ustedes viven?, algunas de las relaciones que se establecieron fueron “hay conflictos entre varios partidos”, “a los políticos no les importa la sociedad: sus necesidades, la pobreza, la falta de empleo, la educación, la salud, sino llegar al poder”, así que “los niños se mueren de hambre (...) y “los políticos sencillamente continúan su camino”. En estas expresiones se puede ver que los estudiantes establecieron una relación intertextual, ya que como afirma McNamara (2004) “la comprensión no se encuentra en el texto, surge en la mente del lector”, por lo tanto, los estudiantes al decir que la relación entre federalistas y unitarios con los políticos actuales es que existen conflictos entre varios partidos y a los políticos no les importa la sociedad, pusieron en juego sus saberes previos, para relacionarlo con los que plantea el texto respecto a los partidos políticos de esa época.

En el desarrollo de las otras secuencias didácticas, también se encontró que las respuestas de los estudiantes tienen un carácter relacional intertextual. En la secuencia didáctica expositiva al solicitarles a los estudiantes relacionaran el texto expositivo “El Tigre” con otros textos que hubieran leído, hicieron referencia inicialmente a la fábula de Esopo “El león y el ratón”, y luego al escrito de Kafka “Una pequeña fábula”. Si bien, la relación que establecen entre estos dos textos y el texto expositivo de referencia no fue directa, ya que el texto “El Tigre” hace referencia a las características de este y sus subespecies, la fábula de Esopo menciona a un león y un ratón y el escrito de Kafka a un gato y un ratón, de igual forma hay una relación intertextual, pues de acuerdo con Aguilar citado por Gonzáles (2012), la intertextualidad “es un recurso útil para tornar más completa la red de relaciones conceptuales y semánticas que están en juego en el momento en que se formula el sentido de los textos”. En tal sentido, los estudiantes al comparar el texto “El Tigre” con la fábula de Esopo y el escrito de Kafka, lograron construir un campo semántico entre tres textos que hablan de animales y particularmente de felinos, poniendo así en juego, lo planteado en el texto con otros textos que previamente habían leído.

En cuanto a la secuencia didáctica argumentativa, en relación con el texto “Nos aguarda la suerte del sapo”, al preguntarles ¿Por qué el autor expresa que si supiéramos lo que nos espera con el calentamiento global, las pandemias que ha sufrido la humanidad, nos parecería literalmente, moco de pavo?, los estudiantes afirmaron que esta es “otra metáfora, similar a la del pajarito o canario en la jaula, quiere decir que las pandemias que ha sufrido la humanidad a causa del calentamiento global han sido menos fuertes de las que vienen en el futuro, tan fuertes que las que hasta ahora hemos vivido son moco de pavo, es decir, “de poca importancia”. Esta es una intertextualidad, como plantea Aguilar (2008), citado por

González (2012, p.3), quien afirma que la intertextualidad es “un recurso útil para tornar más compleja y completa la red de relaciones conceptuales y semánticas que están en juego en el momento que se formula el sentido”. Por lo tanto, los estudiantes activaron su conocimiento intertextual dado que para comprender la metáfora se requiere conocer lo que en la realidad se conoce como “moco de pavo”, en tal sentido los estudiantes se vieron obligados a consultar lo que esto significa para hacer su interpretación, logrando comprender que en el marco del texto significa poca importancia.

De esta forma se puede evidenciar que los estudiantes en el desarrollo de las diferentes secuencias didácticas, en relación con la dimensión relacional intertextual, hicieron un acercamiento a los procesos relacionados con esta dimensión, ya que trasladaron los sentidos de los textos a eventos de la realidad y establecieron paralelos entre lo que los textos presentan y lo que ocurre en la realidad, lo cual corrobora lo afirmado por Barthes (2002), citado por González (2012, p.2) “todo texto es una cámara de ecos, el intertexto no es necesariamente un campo de influencias, es más bien una música de figuras, de metáforas, de pensamientos-palabras”. Dado que todo texto es una cámara de ecos, los estudiantes en las actividades lograron encontrar el eco de los textos en otros textos.

7.3 DIMENSIÓN VALORATIVA

Al habla de la dimensión valorativa, según el Icfes (2013), se hace referencia al proceso en el que el lector durante la lectura o después de ella, asume una posición a favor o en contra del texto, es decir, frente al tema, a la intención del texto, tipo de texto, estilo del autor, organización de las ideas y la polifonía textual. Además implica que el lector sea propositivo.

Con respecto a esta dimensión y analizando la información recolectada, se encontró que en relación con la secuencia didáctica narrativa y con base al cuento “Un día de estos”, en el que se le pidió a los estudiantes que propusieran una solución al problema de la “corrupción política”, plantearon que “parte de la solución está relacionada con revelarse u oponerse a la forma como actualmente funciona la política, como lo hizo Manuela Beltrán, el 16 de marzo de 1781”; en este mismo sentido, afirmaron que “Sin embargo, en muchos casos, quienes se oponen terminan asesinados y por eso la gente teme”, “Ante este temor, otra solución viable podría ser formar desde el hogar a no vender el voto y el día de las elecciones votar por quien realmente pueda hacer bien las cosas”. Los estudiantes realizan una comprensión valorativa de la idea, pues de acuerdo con Norris y Phillips, citado por Sanmartí (2009), un lector crítico es aquel que “inicia una negociación interactiva entre el texto y sus creencias u opiniones para lograr una interpretación que sea lo más consistente y completa posible y, al mismo tiempo, tener en cuenta sus ideas previas y la información del texto”. Por tal razón, al mencionar en su respuesta el caso Manuela Beltrán, y la formación de una conciencia sana hacia el voto, asumen una posición valorativa del texto, ya que

lograron una interpretación apropiada, al tiempo que relacionaron la información del texto con sus ideas previas.

En el desarrollo de la secuencia didáctica descriptiva, en relación con la dimensión valorativa, se encontró que en el marco de lo propositivo, los estudiantes debían escribir un texto de carácter descriptivo. Los estudiantes escribieron un texto sobre el origen y desarrollo de su municipio. Al construir el texto gramaticalmente correcto, con coherencia y cohesión textual, se puede afirmar que fueron propositivos, pues de acuerdo con Argudín y Luna, citados por Herrera y Villalba (2012), “leer críticamente es razonar bien dentro de los más elevados procesos mentales que incluye diferentes formas de pensamiento: la evaluación crítica, la formulación de juicios, la imaginación y la resolución de problemas”. Por tal razón, los estudiantes al imaginar un texto sobre el origen y desarrollo de su pueblo, lograron asumir un carácter propositivo.

De igual forma, en el desarrollo de la secuencia didáctica argumentativa, en relación con la dimensión valorativa, se encontró que los estudiantes debían escribir un texto de carácter argumentativo. Los estudiantes escribieron un texto sobre lo paradójico que ha resultado el conocimiento para el ser humano, pues en medio de su sabiduría, ha ido promoviendo su propia extinción al no cuidar el medio ambiente que lo rodea. Al someter el texto al cuestionario C.R.I.T.I.C propuesto por Bartz, citado por Sanmartí (2009), se presentaron los siguientes interrogantes: “¿Hay incoherencias, errores o contradicciones?, ¿Te convence lo que afirma el texto?, ¿Da argumentos suficientes?”, se encontró que el texto cumple con estos aspectos. El texto fue corregido por los estudiantes hasta que este quedara sin incoherencias, sin errores o contradicciones. Respecto al tema, dieron argumentos tales como: “el hombre es la especie más inteligente del planeta, pero desafortunadamente ha venido atentando contra su mismo ecosistema”, argumentos utilizados para persuadir al lector frente a lo que se venía planteando. Esto demuestra que los estudiantes fortalecieron su capacidad no solo para leer los textos y la realidad en el nivel de lectura crítico sino que también fortalecieron su capacidad para producir textos escritos.

De esta forma se puede evidenciar que los estudiantes en el desarrollo de las diferentes secuencias didácticas, en relación con la dimensión valorativa, hicieron un acercamiento a los procesos relacionados con esta dimensión al desarrollar diferentes habilidades de pensamiento que les permitió una comprensión del texto: infirieron, crearon relaciones intertextuales al hacer referencia a Manuela Beltrán y propusieron soluciones al problema señalado, además de construir un texto de carácter descriptivo y un texto de carácter argumentativo. Esto indica que los estudiantes desarrollaron apropiadamente la dimensión valorativa, tal como lo afirman Argudín y Luna, citados por Herrera y Villalba (2012), “leer críticamente es razonar bien dentro de los más elevados procesos mentales que incluye diferentes formas de pensamiento: la evaluación crítica, la formulación de juicios, la imaginación y la resolución de problemas”. En este sentido, los estudiantes asumieron una

posición crítica sobre el texto, abriendo una puerta para diferir de lo que los autores planteaban, sustentando o argumentación para demostrar la razón de su juicio o valoración. En este caso, hubo comprensión de los textos desde la dimensión valorativa porque los estudiantes propusieron diferentes soluciones frente a los problemas planteados en las diversas actividades, además de construir dos textos.

7.4 DIMENSIÓN CONTEXTUAL

En la dimensión contextual, se retoma la importancia de reconocer la intención y el propósito que guían la puesta en la escena social de circulación del texto. Según Paul y Elder, citados por Herrera y Villalba (2012), “en el análisis contextual se retoma la importancia de reconocer la intención y el propósito que guían la puesta en la escena social de circulación del texto”.

Con respecto a esta dimensión y analizando la información recolectada, se encontró que en la secuencia didáctica narrativa, en relación con la obra “El Matadero”, en la se planteó la pregunta ¿Creen que en la actualidad el hombre está reducido a una máquina que debe obedecer a la iglesia y al gobierno?, los estudiantes respondieron “los seres humanos en la actualidad somos robots obligados a obedecer, no a la iglesia, porque hay libertad de religión, pero si al gobierno, pues aunque hay libertad de partidos políticos, finalmente se hace lo que desea el gobierno de turno”. La anterior es una interpretación contextual del texto, pues de acuerdo con Norris y Phillips, citados por Sanmartí (2009), quienes afirman que “las personas lectoras pueden posicionarse epistemológicamente de diferentes maneras con respecto a un texto, una de ellas es adoptar una postura crítica e iniciar una negociación interactiva entre el texto y sus creencias u opiniones para lograr una interpretación que sea lo más consistente y completa posible”. Aquí se observa que los estudiantes al decir somos robots que obedecemos al gobierno, adoptaron una postura crítica e iniciaron una negociación interactiva entre el texto y sus creencias u opiniones como elemento para lograr una interpretación contextual, al mismo tiempo que se tenían en cuenta sus ideas previas.

Frente a la pregunta ¿Creen que en la actualidad, el derecho a la libertad de expresión del pensamiento es violado?, los estudiantes respondieron: “cada día se firman nuevas leyes pero todo eso se queda en el papel porque en la realidad siguen igual las cosas”, “Hace años en México mataron a unos estudiantes”, “en Venezuela tienen en la cárcel a unos políticos” y “en Colombia todos los días vemos irregularidades, por ejemplo, cuando los campesinos salen a protestar les botan la comida, los atropellan y hasta asesinan a sus líderes”. Esta respuesta es contextual, pues como lo afirman Paul y Elder citados por Herrera y Villalba (2012), la comprensión crítica implica “el reconocimiento del carácter social y cultural de los textos”. En este sentido, al decir que se firman leyes pero todo sigue igual, y al sustentar esa respuesta con 3 ejemplos: “en Venezuela tienen e la cárcel a políticos”, “en

México muerte a estudiantes y en Colombia atropellan a los campesinos”, logran sustentar lo que está escrito con otros textos de la misma realidad. Los estudiantes integraron la información que proporciona el texto con sus propios conocimientos y crearon un nuevo texto.

En el desarrollo de la secuencia didáctica expositiva, en relación con la dimensión contextual, a partir del texto “El Tigre” se planteó la pregunta ¿Qué relación existe entre la extinción de las seis subespecies de tigres y el contexto social en el que se desarrolla el texto?, los estudiantes respondieron que “hay una relación estrecha entre la extinción de las seis subespecies de tigres y el hombre”, “El hombre siempre ha admirado a este felino y le ha temido por su ferocidad, han sido estas las razones por las que el tigre se ha venido extinguiendo, “el hombre los mata con fines comerciales o porque teme su encuentro con ellos”. Esta es una respuesta contextual ya que como afirman Paul y Elder citados por Herrera y Villalba (2012), “preguntarse por la información que hay en el texto (...) y las posibles implicaciones, se hace explícito el carácter social y cultural que se le reconoce al texto, como una práctica que se produce en el seno de lo social”. Por lo tanto, los estudiantes al decir que el hombre los mata con fines comerciales o porque teme su encuentro con ellos, logran identificar el sentido social del texto o identificar la relación que hay entre el texto y la realidad, es decir, la extinción de una especie.

En el desarrollo de la secuencia didáctica descriptiva, en relación con la dimensión contextual, se encontró que después de leer el texto “Formas” se les preguntó a los estudiantes si los objetos mencionados en el texto corresponden a la época actual. Las respuestas dadas a este interrogante fueron: “algunos objetos como el molinillo de café existen y son utilizados en la época actual, mientras que otros como el arado, el trillo, la hoz, no corresponden a nuestra época”. “Los objetos mencionados en el texto tuvieron su auge en las décadas del 50 al 90, pero hoy las máquinas han desplazado muchos de esos objetos”. Esta es una respuesta contextual ya que como afirman Paul y Elder citado por Herrera y Villalba (2012), preguntarse por “la información que hay en el texto (...) y las posibles implicaciones, se hace explícito el carácter social y cultural que se le reconoce al texto, como una práctica que se produce en el seno de lo social”. En este sentido, los estudiantes al decir que “algunos objetos como el molinillo de café existe y es utilizado en la actualidad, mientras que otros ya dejaron de utilizarse, pues se utilizaron en las épocas del 50 al 90”, relacionaron los nombres de los objetos que plantea el texto con el contexto real en la actualidad, logrando trasladar el sentido del texto a otras épocas, identificando de ésta manera la relación objeto – mundo real que existe en el texto, es decir, la relación entre los objetos mencionados y su uso en otras épocas y su uso en la actualidad.

Finalmente, en el desarrollo de la secuencia didáctica argumentativa, se encontró que después de leer el texto “Nos aguarda la suerte del sapo”, los estudiantes debían responder a la pregunta ¿Creen que nuestros tataranietos compartirán la suerte del sapo dorado de Costa

Rica?, los estudiantes respondieron que “el actual comportamiento del ser humano no favorece su permanencia dentro del planeta”, y “si hacia el 2050 no hemos reducido en un 80% las emisiones de gas carbónico, ni nuestros tataranietos ni alguna otra especie viva podrá existir, ni sobrevivirá a las catástrofes naturales que se avecinan”. Esta es una respuesta contextual ya que como afirman Paul y Elder citado por Herrera y Villalba (2012), “pensar en las posibles implicaciones, se hace explícito el carácter sociocultural que se le reconoce al texto como una práctica que se produce en el seno de lo social”. Por lo tanto, los estudiantes al decir que si hacia el 2050 no hemos reducido en un 80% las emisiones de gas carbónico, ninguna especie viva podrá sobrevivir, lograron pensar en lo que posiblemente ocurrirá, es decir, en las implicaciones que ocurrirán en el mundo real si el ser humano sigue expulsando deliberadamente gas carbónico, en otras palabras, las implicaciones de lo que plantea el texto.

De esta forma se puede evidenciar que los estudiantes en el desarrollo de las diferentes secuencias didácticas, en relación con la dimensión contextual, hicieron un acercamiento a los procesos relacionados con esta dimensión, al buscar las relaciones que planteaban los textos con la realidad social y cultural del hombre, tal como lo afirman Paul y Elder (como se citó en Herrera y Villalba, 2012) preguntarse por “la información que hay en el texto, el punto de vista del autor, las suposiciones que éste hace, y las posibles implicaciones, se hace explícito el carácter sociocultural que se le reconoce al texto”. En este sentido, en las diferentes actividades propuestas se les preguntó a los estudiantes por parte de la información que los textos plantean y sus implicaciones en el mundo real, entre otras.

Teniendo en cuenta el análisis de la información de cada una de las dimensiones de la lectura crítica, transversales a cada secuencia didáctica, y los indicadores de cada dimensión, se puede afirmar que en el desarrollo de las secuencias didácticas que configuran a su vez la UD, los estudiantes demostraron una evolución hacia el desarrollo del nivel de lectura crítico.

7. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Abordar el fenómeno de la comprensión lectora y condicionar la lectura al nivel de comprensión lectora crítica permitió una mejora sustancial de los problemas estructurales detectados en la fase inicial de la investigación. Es decir, que en ambientes de aprendizaje en donde se potencia la comprensión y se involucra el fenómeno de la comprensión lectora crítica, se favorece la capacidad de los estudiantes para deducir información implícita a partir de la información textual disponible, la predicción de situaciones o eventos en el marco del texto, la extracción del sentido del texto, el traslado del sentido del texto a eventos de la realidad, la identificación de la macroproposición del texto o la tesis del texto, a la vez que se identifican las ideas secundarias, el descubrimiento de elementos similares y diferenciadores en los objetos, hechos, sucesos, eventos, personas, etc., e identificación del objetivo o propósito que motiva la acción dentro del texto. También, durante la lectura o después de ella, facilita que los estudiantes asuman una posición a favor o en contra del texto, es decir, frente al tema, a la intención del texto, tipo de texto, estilo del autor, organización de las ideas y la polifonía textual. Además que los estudiantes sean propositivos y reconozcan la intención y el propósito que guían la puesta en la escena social de circulación del texto. Sin embargo, persisten algunas dificultades relacionadas con las relaciones intertextuales.

Se evidencia además que, efectivamente los estudiantes pueden hacer cambios en la manera de comprender, cuando se hace una investigación didáctica bien construida sobre la comprensión lectora crítica. Una propuesta didáctica y una técnica de investigación apropiada (grupo de discusión) permiten a los estudiantes tomar conciencia de los diferentes niveles de comprensión lectora, en este sentido, se hace necesario el desarrollo de propuestas didácticas que favorezca en los estudiantes su comprensión lectora, a través de ambientes de aprendizajes que privilegien la comprensión lectora crítica.

9. RECOMENDACIONES

- Considerar la lectura crítica como transversal a todas las áreas del conocimiento y no como una responsabilidad de la Lengua Castellana y la Literatura.
- Propiciar espacios en la institución para realizar investigaciones didácticas que fortalezcan los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
- Elaborar unidades didácticas en las diferentes áreas del conocimiento, que fortalezcan los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

10 BIBLIOGRAFÍA

Aguilera, N. Proyecto ALDA (2007). Recuperado de: http://www.fundacionalda.org/mm/file/biblio_recursosdidacticos/29_Niveles_de_la_Compr ension_Lectora.pdf

Álvarez, O.D. (2013). Las Unidades Didácticas en la Enseñanza de las Ciencias Naturales, Educación Ambiental y Pensamiento Lógico Matemático. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/308041368_Las_unidades_didacticas_en_la_ense nanza_de_las_Ciencias_Naturales_Educacion_Ambiental_y_Pensamiento_Logico_Matema tico/fulltext/57d81b1608ae601b39af96c9/308041368_Las_unidades_didacticas_en_la_ense nanza_de_las_Ciencias_Naturales_Educacion_Ambiental_y_Pensamiento_Logico_Matema tico.pdf?origin=publication_detail

Aravena, M. S (2004). Noción de inferencia y procesamiento inferencial en personas con daño cerebral. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1345/134517755007.pdf>

Arias Ibarra, Martha, Beltrán Amaya, Diana Maritza y Solano Cobos, María de Jesús (2012). La secuencia didáctica como estrategia para desarrollar niveles de lectura crítica en estudiantes de grado quinto. Recuperado de: http://repository.uniminuto.edu:8080/jspui/bitstream/10656/2406/2/TELEC_AriasIbarraMa rthaErminia_2012.pdf

Atamara Vásquez, Virginia y López Albújar, Enrique (2007). “Cómo Asumir la Problemática de Comprensión Lectora en el Nivel Secundario”. Recuperado de: <http://virginiaataramavasquez.blogspot.com/>

Barbolla Díaz, Cristina, Benavente Martínez, Nuria, López Barrera, Támara, De Almagro Gómez, Cristina Martín, Perlado Sotodosos, Lucía y Serrano de Luca, Carme (2010). Investigación Etnográfica. Recuperado de: www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Et nografica_Trabajo.pdf

Behar Rivero, Daniel (2008). Metodología de la investigación. Recuperado de: <http://www.trabajosocialbadajoz.es/colegio/wp content/uploads/2011/05/Intriducci%C3%B3n-a-la-Metodolog%C3%ADa-de-la Investigaci%C3%B3n.pdf>

Cabrero Almenaria, Julio (1998). Impacto de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en las Organizaciones Educativas. Recuperado de: <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/75.pdf>

Calsamiglia, H y Tusón, A (2002). Las cosas del decir. Manual de Análisis el discurso. Barcelona, España: Editorial Ariel Lingüística.

Cruz, J. (2015). Comprensión Lectora Basada en Evidencias. [En línea] Disponible en <https://clbe.wordpress.com/about/>

De Zubiría Samper, Julián (2015). Análisis de los Resultados PISA para Colombia. Recuperado de: <http://www.razonpublica.com/index.php/economia-y-sociedad/7571-las-pruebas-pisa-%C2%BFc%C3%B3mo-mejorar-los-resultados.html>

Dománico, Di Lorenzo, J. L. (septiembre de 2008). La Importancia Escrituraria y la Comprensión de Textos en el Contexto Académico. Revista Iberoamericana de Educación. No. 46/9. En <http://rieoei.org/expe/2339Lorenzo.pdf>

Ghiso, Alfredo (1999). Metodologías, métodos y técnicas. Acercamientos: El taller en procesos de investigación interactivos. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/316/31600907.pdf>

González García, Javier (2012). Intertextualidad y Desarrollo de Competencias Comunicativas y Narrativas. Recuperado de: <http://rieoei.org/deloslectores/5086Glez.pdf>.

Gordillo Alfonso, Adriana y Del Pilar Flórez, María (2009). Los Niveles de Comprensión Lectora: Hacia una Enunciación Investigativa y Reflexiva para Mejorar la Comprensión Lectora en Estudiantes Universitarios. Recuperado de: <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/viewFile/1048/953>

Grajales, Tevni (2000). El concepto de investigación. Recuperado de: <http://tgrajales.net/invesdefin.pdf>

Herrera Ucrós, Alexandra y Villalba Mercado, Andrea (2012). Procesos de lectura crítica, mediación pedagógica para propiciar desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios. Recuperado de: file:///C:/Users/Usuario/Desktop/Herrera%20A%20_%20Villalba%20A.pdf

ICFES (2013). Módulo de Lectura Crítica. Recuperado de: <http://www.tecnar.edu.co/sites/default/files/pdfs/M%C3%B3dulo-LECTURA%20CRITICA.pdf>

Institución Educativa Marco Fidel Suárez (2014). Informe de resultados pruebas SABER 11. Milán Caquetá.

Jouini, Khemais (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. Recuperado de: http://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13_10.pdf

Katz, Miguel (2011). Epistemología e Historia de la Química. Epistemología. Recuperado de: <http://www.rlabato.com/isp/qui/epistemo-001.pdf>

LABOTARIO LATINOAMERICANO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (2000). Primer Estudio Internacional Comparativo. Segundo Informe. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149268s.pdf>

Madero Suárez, I. P. y Gómez López, L. F. (2013). El Proceso de Comprensión Lectora en Alumnos de Tercero de Secundaria. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 18, núm. 56, enero-marzo, 2013, pp. 113-139. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025581006.pdf>

Martínez Carazo, Piedad Cristina (2006). El Método Estudio de Caso. Recuperado de: http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento_gestion/20/5_El_metodo_de_estudio_de_caso.pdf

Martínez, M.C (2002). Lectura y escritura de texto. Perspectivas teóricas y talleres. Recuperado de: http://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/bibliografia/martinez_estrategiaslecturaescritura.pdf

McNamara, D. (2004) Aprender del texto: efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. Revista Signos, 37(55), 19-30. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157013765002>

Medelius Monteagudo, Patricia Luz María y Mejía Molina, Marina del Carmen (2010). Las Estrategias de Enseñanza y la Comprensión Lectora de los Alumnos del Primer Grado de Educación Secundaria en el Área de Comunicación de la I.E. Pedro A Labarthe, del Distrito de la Victoria. Recuperado de: <http://es.slideshare.net/juanpablojuanpablo/tesis-final-15581724>

Ministerio De Educación Ecuador (2010). Lectura Crítica: Estrategias de Comprensión Lectora. Recuperado de: <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-Lectura-critica-1.pdf>

Parodi, G (2005). Comprensión de textos escritos. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Peinado Castro, Yolanda, Martín Lain, Tamara, Corredera Genovés, Ester, Moñino, Nadia y Prieto Jiménez, Lorena (2010). Grupos de discusión. Recuperado de:

https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/GrupDiscusion_trabajo.pdf

Peralbo, M, Porto, A, Barca, A, Risso, A, Mayor, M. A y García, M (2009). Comprensión lectora y rendimiento escolar: cómo mejorar la comprensión de textos en secundaria obligatoria. Recuperado de: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/t9/t9c305.pdf>

Pérez Abril, Mauricio y Rincón Bonilla, Gloria (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Bogotá: Javeriana.

Pérez Bautista, Sandra Yaneth, Ardila Medina, Claudia Patricia y Villamil Moreno Hernán (2014). La lectura crítica en internet en la educación media. Recuperado de: <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/2669>

Sánchez Abril, Cristina Y Maldonado Clavijo, Marcela (2008). Comprensión de lectura y metacognición en jóvenes, una herramienta para el éxito en la comprensión de lectura estudio descriptivo exploratorio en niños de once a trece años de edad que cursan primero de bachillerato, pertenecientes al colegio Gimnasio Los Robles De Bogotá D.C. Recuperado de: <http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/1231/tesis%20completa.pdf?sequence=1>

Sanmartí, Neus (2009). Leer para Aprender Ciencias. Recuperado de: <http://leer.es/documents/235507/353837/monografico-investigar-2.pdf/b5584056-dbf1-440c-94cf-21dbafe9c8b7>

Sardá Jorge, Anna; Márquez Bargalló, Conxita y Sanmartí Puig, Neus (2006). Cómo promover distintos niveles de lectura de los textos de ciencias. Recuperado de: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen5/ART5_Vol5_N2.pdf

Silva Valencia, Catalino y Amache Serrano, Gladys (2010). Actividades pedagógicas alternativas para mejorar las estrategias de metacomprensión de textos escritos de sexto grado en la Institución Educativa N° 50696 ACPITÁN–CCOYLLURQUI COTAMBAS APURIMAC. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/49565379/Tesis-Comprension-Lectora#scribd>

Tamayo Alzate, O.E; Vasco Uribe, C.E y Suárez de la Torre, M.M. Et Al (2010). Diseño y análisis de Unidades Didácticas desde una Perspectiva Multimodal. La Clase Multimodal y la Formación y Evolución de los Conceptos Científicos mediante el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. Recuperado de:

<http://repositorio.autonoma.edu.co/jspui/bitstream/11182/368/1/Clase%20multimodal%20y%20la%20formaci%C3%B3n%20y%20evoluci%C3%B3n.pdf>

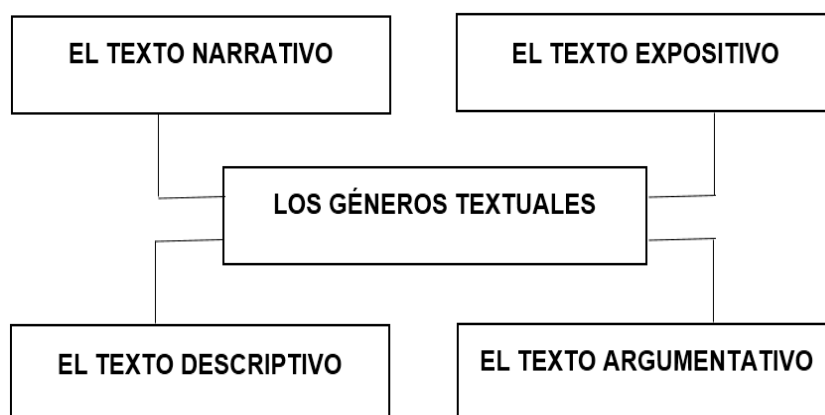
Torres Carrillo, Alfonso (1996). La Sistematización como Investigación Interpretativa Crítica: Entre la Teoría y la Práctica. Seminario Internacional sobre Sistematización y Producción de Conocimiento para la Acción. Recuperado de: http://www.cepalforja.org/sistem/sistem_old/SISTEMATIZ_CIDE.pdf

11 ANEXOS

LA UNIDAD DIDÁCTICA

El elemento seleccionado para intervenir el problema en cuestión, es la UD, entendida como un proceso flexible de planificación de la enseñanza de los contenidos relacionados con un campo del saber específico...para construir procesos de aprendizaje en una comunidad determinada (Tamayo et al, 2010).

Es importante señalar que para llevar a cabo la configuración de la UD, se diseñarán algunos cuestionarios y talleres, los cuales permitirán poner en juego los saberes de los estudiantes a través de los grupos de discusión frente al saber científico que se desea trabajar, para éste caso, “los géneros textuales”, como pretexto para desarrollar el nivel de lectura crítico en los estudiantes de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez, del municipio de Milán Caquetá.



Los autores referentes para el diseño de la UD son Calsamiglia y Tusón (2002). Según ellos las tipologías textuales se dan gracias a unas estructuras, estrategias discursivas, elementos y características determinadas.

OBJETIVO GENERAL

-Comprender el concepto de géneros textuales.

ESPECÍFICOS

-Diferenciar los distintos géneros textuales.

-Identificar las características de cada uno de los géneros textuales.

ELEMENTOS COMUNES EN LAS 4 SECUENCIAS

La forma como está diseñada cada una de las 4 secuencias de la UD, permitirá un posterior análisis de la información pues cada de ellas posee una estructura similar.

Nombre de la UD.

Objetivo.

Conceptualización.

Ejercicios para la recreación de la secuencia o taller.

Aspectos que se van a trabajar dentro de los textos: Estructura, estrategias discursivas, elementos y características.

Nota informativa.

Regulación de nuestro proceso como estudiantes en el desarrollo de la UD.

Evaluación de la UD.

LAS SECUENCIAS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

La presente UD está conformada por 4 secuencias, a desarrollarse en 6 semanas.

Es importante mencionar que antes de la aplicación de las 4 UD se aplicará un instrumento de exploración de ideas previas, que servirá para identificar las habilidades de lectura crítica en los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez, del municipio de Milán Caquetá.

SECUENCIA 1. Género narrativo. El propósito de esta secuencia de actividades es que los estudiantes aprendan el concepto de género narrativo, e identifiquen la estructura y las características del cuento y la novela, como dos tipos de textos que hacen parte de este género textual.

Aspectos que se van a trabajar dentro de los textos narrativos:

Estructura interna de la narración

-Título

-Situación inicial

-Desarrollo de las acciones

-Continúan las acciones

-Desenlace

Estrategias discursivas

-Temporalidad

-Unidad temática

- Transformación
- Unidad de acción
- Causalidad

Los elementos de la narración:

- Acciones
- Personajes
- Espacio
- Tiempo
- Narrador

Nota informativa

Textos referentes: Cuentos “Un día de estos” y “Algo muy grave va a suceder en este pueblo” de Gabriel García Márquez. Respecto a la novela, se estará trabajando sobre algunos fragmentos de la obra “La ciudad y los perros” de Mario Vargas Llosa.

SECUENCIA 2. Género expositivo. El propósito de esta secuencia es lograr que los estudiantes comprendan y redacten textos expositivos. En un primer momento, a partir de textos didácticos, se emplean procedimientos que favorecen la lectura autónoma (localizar información, reconocer el vocabulario técnico o específico, preguntar al texto) y permiten identificar y emplear recursos expositivos.

La práctica de estos procedimientos en textos de uso habitual en el colegio, permitirá emprender, en un segundo nivel, la producción escrita de textos expositivos de mayor complejidad.

Aspectos que se van a trabajar dentro del texto explicativo:

Esquema de la aplicación o estructura externa

- Esquema inicial
- El cuestionamiento
- Esquema problemático
- Fase resolutive

Estrategias discursivas de la explicación

- La definición
- La explicación

- La reformulación
- La ejemplificación
- La analogía
- La citación

Nota informativa

Texto referente: Sin montarla, de Revista Semana Jr., abril de 2010.

SECUENCIA 3. Género descriptivo. Las actividades diseñadas en esta secuencia tienen como objeto lograr que los estudiantes comprendan el concepto de género descriptivo, e identifiquen su estructura y características.

Aspectos que se van a trabajar dentro del texto descriptivo:

Estructura interna del texto descriptivo

- Anclaje descriptivo
- Aspectualización
- Relación del mundo exterior

Elementos discursivos que se usan en los textos descriptivos

- Léxico nominal
- Verbos
- Marcadores y conectores lingüísticos

Nota informativa

Texto descriptivo: Formas, de Manuel Vicent (s.f), citado en Casado (2009).

SECUENCIA 4. Género argumentativo. Las actividades tienen el objetivo que los estudiantes reconozcan las marcas lingüísticas que permiten diferenciar en los textos los hechos de las opiniones, e identifiquen distintas estrategias para expresar y fundamentar opiniones personales. Para eso, se propone la lectura y la producción de textos que manifiestan opiniones.

Aspectos que se van a trabajar dentro del texto argumentativo:

Características fundamentales de la argumentación

- Objeto
- Autor
- Carácter
- Propósito

Esquema de la argumentación

- Tesis
- Argumentos
- Conclusión

Conectores lingüísticos

- Contrastivos
- Causales
- Consecutivos
- Distributivos

Concepto del ensayo

¿Qué tan bueno es un ensayo?:

- Título provocador
- Tesis sencilla y clara
- Argumentos sólidos
- Posibles soluciones al objeto controversial

Las citas y las referencias.

Texto referente: Nos aguarda la suerte del sapo, de Daniel Samper Pizano (2009).

EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

INSTRUMENTO DE EXPLORACIÓN DE IDEAS PREVIAS

TALLER SOBRE TIPOLOGÍAS TEXTUALES

Nombres y apellidos del estudiante: _____

Lean los siguientes textos y respondan las preguntas del taller propuesto, argumentando cada respuesta:

El gesto de la muerte

Jean Cocteau

Un joven jardinero persa dice a su príncipe:

-¡Sálvame! Encontré a la Muerte esta mañana. Me hizo un gesto de amenaza. Esta noche, por milagro, quisiera estar en Ispahán.

El bondadoso príncipe le presta sus caballos. Por la tarde, el príncipe encuentra a la Muerte y le pregunta:

-Esta mañana ¿por qué hiciste a nuestro jardinero un gesto de amenaza?

-No fue un gesto de amenaza -le responde- sino un gesto de sorpresa. Pues lo veía lejos de Ispahán esta mañana y debo tomarlo esta noche en Ispahán.

Taller:

1. ¿Cuál es el conflicto del texto?
2. ¿Si la muerte se te apareciera anunciándote que horas después vas a morir, qué harías?
3. ¿Por qué los seres humanos le tenemos miedo a la muerte?
4. ¿Se experimentan sensaciones al leer la historia? ¿Existe alguna relación entre esas sensaciones y el propósito de este tipo de texto?

Los flamencos del altiplano boliviano

Omar Rocha

Los flamencos son aves gregarias altamente especializadas, que habitan sistemas salinos de donde obtienen su alimento (compuesto generalmente de algas microscópicas e invertebrados) y materiales para desarrollar sus hábitos reproductivos.

Las tres especies de flamencos sudamericanos obtienen su alimento desde el sedimento limoso del fondo de lagunas o espejos lacustre-salinos de salares. El pico del flamenco

actúa como una bomba filtrante. El agua y los sedimentos superficiales pasan a través de lamelas en las que quedan depositadas las presas que ingieren.

La alimentación consiste principalmente en diferentes especies de algas diatomeas, pequeños moluscos, crustáceos y larvas de algunos insectos. Para ingerir el alimento, abren y cierran el pico constantemente produciendo un chasquido leve en el agua, y luego levantan la cabeza como para ingerir lo retenido por el pico.

En ocasiones, se puede observar cierta agresividad entre los miembros de la misma especie y frente a las otras especies cuando está buscando su alimento, originada posiblemente por conflictos de territorialidad.

Taller:

1. Realicen un mapa de ideas en el que se esquematice la información brindada en el texto.
2. ¿Se pueden aprender cosas a partir de la información brindada en el texto?
3. ¿Ocurriría algo especial si los flamencos del altiplano boliviano fueran desplazados de su hábitat?
4. ¿Se asemeja o se diferencia este texto del anterior? ¿El propósito de este texto y su estructura, son algunas de esas semejanzas o diferencias?
5. ¿Quiénes pueden ser el público lector de este tipo de texto? ¿En qué lugar se puede encontrar redactado un texto de este tipo?
6. ¿Han leído textos que tengan el mismo propósito y estructura de éste?
7. Desafortunadamente, otras especies no han contado con la misma suerte de los flamencos del altiplano boliviano y se han extinguido, un ejemplo de ello es el “sapo dorado de Costa Rica”, o están cerca de su extinción, ejemplos de ello son el “rinoceronte de Java” en Indonesia; el “leopardo de las nieves” en China, Pakistán, India y Nepal; la “vaquita marina” en el golfo de México; el “gorila de montaña” en Ruanda, Uganda y Congo; el “oso polar” tras el derretimiento de los polos del Ártico; el “oso panda” en China; el “pingüino de Magallanes” en el sur de Argentina; el “lobo gris mexicano” en México; el “armadillo”, la “guacamaya bandera”, el “manatí del caribe”, el “oso perezoso”, en Colombia, y otras muchas especies.
8. ¿Debe cambiar el ser humano su accionar en relación con la naturaleza?

Años y leguas

Gabriel Miró

Al caer la tarde, ha recordado Sigüenza su propósito de ir al otro pueblo, de compras. Le agrada sentarse en la tienda lugareña. Siempre se arrima a los montones de aperos, de odres, de cedazos. De las vigas cuelgan los racimos de la cordelería; sogas, cinchas, esportillas, alpargatas, cabezales, alternando con la variedad de los géneros de la batihoja: crisuelos, faroles, coladores, alcuzas, moldes de cuajar pastas y confituras. En los anaqueles se reúne todo lo que puede saciar los deseos de la humanidad en muchas leguas: rodillos de lienzo, basquiñas, calzas y tocas; azafrán, pimienta molida, azúcar, lejía, anís escarchado, torcidas de candiles, almidón y petróleo. En una grada de arcones abiertos, están los granos, las simientes y harinas. En un poyo, reposan los toneles y zafras; en una rinconada, se junta la obra del alcaller: lebrillos, cántaras, tinajas, orzas, cósiolos... En las alacenas del portal se ofrece la mercería y brujería: dedales, alfileres, cadejos y abalorios; sorpresas, figuritas de alfañique, puros de regalicia, peonzas de zumbel de colores..., y las vidrieras se empañan de la respiración de las criaturas que vienen a mirar. El olor de esa tienda, tan humilde y concreta, es olor de mundo.

Taller:

1. Teniendo en cuenta las cosas que el autor menciona en el texto, ¿se podría pensar que lo que allí sucede corresponde a nuestra época?
2. ¿Recuerdan la película alemana “El perfume”, del director Tom Tykwer, publicada en el año 2006, basada en el drama de la novela homónima de Patrick Süskind y está protagonizada por Ben Whishaw?

Jean-Baptiste Grenouille nace el 17 de julio de 1738 en el mercado donde su madre vende pescado: cuando da a luz, la mujer lo abandona sobre unos restos de pescado sin preocuparse por él, ya que piensa que ha nacido muerto, al igual que sus otros hijos.

Por la forma como el autor redacta el texto “Años y leguas” y lo que muestra este fragmento de la película, el lector experimenta ciertas sensaciones, entre ellas la de cercanía ¿Cómo logran los autores trasladar al lector al texto o a la película?

3. ¿Es común que en un almacén, las vidrieras se empañen de la respiración de las personas que van a mirar?
4. ¿La frase “el olor de esa tienda, tan humilde y concreta, es olor de mundo”, encierra un significado especial?
5. ¿En qué se asemeja y en qué se diferencia este texto del anterior? ¿El propósito de este texto y su estructura, son algunas de esas semejanzas o diferencias?

La verdadera minoría

T. V

-No sex, please.

“La asexualidad ya no es sólo para las amebas” se lee en una jocosa camiseta de la tienda virtual oficial de AVEN (Asexual Visibility and Education Network). Ésta y otras frases como “Orgullosamente A” y “Así es como nos vemos los asexuales” están causando furor entre los pertenecientes a, como la llaman, la cuarta orientación sexual.

Se calcula que un 5% de la población mundial en edad reproductiva, nunca ha sentido ninguna clase de atracción sexual-romántica. “La vida es más que sexo”, suelen decir los miembros de este grupo cuando el tema sale a flote, “No sentimos atracción por el otro género, pero eso no significa que seamos gay”. La labor de AVEN es darse a conocer como un grupo de personas que existen, que están entre nosotros y que no necesitan del sexo ni del romance para ser felices. Aun así, sigue siendo una tendencia muy poco conocida y que, desafortunadamente, no goza de una gran credibilidad. El 91% de la población jamás ha escuchado hablar de ellos, y el 76% considera que un asexual es un homosexual reprimido...

Taller:

1. ¿El autor de éste texto pertenece a la cuarta orientación sexual, es crítico de ésta o sencillamente un escritor que da a conocer un tema?
2. ¿Lo que afirman los pertenecientes a la cuarta orientación sexual respecto a que no se necesita del sexo ni del romance para ser felices, es convincente? ¿Dan argumentos suficientes?
3. Si la felicidad no está sujeta al romance o cosas materiales ¿en qué consiste la felicidad?
4. ¿Este texto es del mismo tipo que los anteriores? ¿Cuál es su propósito?
5. El mundo ha cambiado y exige que las personas que vivimos en él, pensemos de una manera más ética, ¿qué se puede hacer frente al problema de la discriminación?

De forma individual:

Has tenido la oportunidad de leer cuatro diferentes tipos de textos ¿Cuál te gustó más?

Elige el texto que más te haya gustado. Grábate a ti mismo a través del celular, leyéndolo en voz alta. Haz uso de los matices de voz, atendiendo a las particularidades del texto. Envíalo por whatsapp a un amigo. Espera sus reacciones y luego pregúntale si sabe qué tipo de texto es. Finalmente, describe ésta experiencia y compártela con tus compañeros y docente.

SECUENCIA 1 GÉNERO NARRATIVO



El propósito de esta secuencia de actividades es que los estudiantes aprendan el concepto de género narrativo, e identifiquen las características del cuento y la novela, como dos tipos de textos que hacen parte de este género textual.

EL CUENTO

GUÍA PARA LOS ESTUDIANTES LEER Y CONVERSAR SOBRE LO LEÍDO

1. Recuerden los cuentos tradicionales que les contaron o leyeron en los años anteriores. Compartan, en una conversación guiada por el docente, recuerdos de títulos, comportamiento de los personajes, fragmentos de cuentos que hablen de aventuras, de pícaros, de cosas que parecen reales y de las que parecen fantásticas.
2. Reunidos en grupos de 4 o 5 personas, elijan alguno de los cuentos mencionados en la explicación anterior que les haya interesado en particular, para narrarlo de forma oral con la mayor cantidad de detalles posibles a los otros grupos.
3. Lean el cuento “Un día de estos”, de Gabriel García Márquez, y luego resuelvan el taller propuesto:

UN DÍA DE ESTOS

Gabriel García Márquez

El lunes amaneció tibio y sin lluvia. Don Aurelio Escobar, dentista sin título y buen madrugador, abrió su gabinete a las seis. Sacó de la vidriera una dentadura postiza montada aún en el molde de yeso y puso sobre la mesa un puñado de instrumentos que ordenó de mayor a menor, como en una exposición. Llevaba una camisa a rayas, sin cuello, cerrada arriba con un botón dorado, y los pantalones sostenidos con cargadores elásticos. Era rígido, enjuto, con una mirada que raras veces correspondía a la situación, como la mirada de los sordos.

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

Después de las ocho hizo una pausa para mirar el cielo por la ventana y vio dos gallinazos pensativos que se secaban al sol en el caballete de la casa vecina. Siguió trabajando con la idea de que antes del almuerzo volvería a llover.

La voz destemplada de su hijo de once años lo sacó de su abstracción.

-Papá.

-Qué.

-Dice el alcalde que si le sacas una muela.

-Dile que no estoy aquí.

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

-Dice que sí estás porque te está oyendo.

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

-Mejor.

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

-Papá.

-Qué.

Aún no había cambiado de expresión.

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

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

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

Hizo girar el sillón hasta quedar de frente a la puerta, la mano apoyada en el borde de la gaveta. El alcalde apareció en el umbral. Se había afeitado la mejilla izquierda, pero en la otra, hinchada y dolorida, tenía una barba de cinco días. El dentista vio en sus ojos

marchitos muchas noches de desesperación. Cerró la gaveta con la punta de los dedos y dijo suavemente:

-Siéntese.

-Buenos días -dijo el alcalde.

-Buenos -dijo el dentista.

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

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

-Tiene que ser sin anestesia -dijo.

-¿Por qué?

-Porque tiene un absceso.

El alcalde lo miró en los ojos.

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

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

-Aquí nos paga veinte muertos, teniente.

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

-Séquese las lágrimas -dijo.

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

-Me pasa la cuenta -dijo.

-¿A usted o al municipio?

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

-Es la misma vaina.

FIN.

4. A través de la técnica “secuencia de eventos” (tabla en la que se relacionan temporalmente los hechos ocurridos), enumeren las acciones o hechos narrados si es necesario utilicen más cuadros).

TÍTULO _____
EVENTO 1.
EVENTO 2.
EVENTO 3.
EVENTO 4.
EVENTO 5.
EVENTO 6.

5. Resuman los hechos correspondientes a la situación inicial del cuento, la ruptura o complicación del equilibrio inicial y la salida a esa complicación.
6. Expliquen quién narra los hechos y qué otras voces su suman a las del narrador.
7. Escriban una lista de las características del cuento, que hayan podido identificar a partir del análisis de este cuento en particular.
8. Completen el siguiente cuadro con ideas que aunque no aparecen en el cuento, el lector las puede inferir. En el cuadro se relaciona un ejemplo, que pueden usar como referente.

NÚMERO	LO QUE DICE EL TEXTO	LO QUE SE PUEDE INFERIR
1	-Papá. -Qué. -Dice el alcalde que si le sacas una muela.	Al dentista no le importaba el dolor que padecía el alcalde y estaba decidido a no sacarle la muela debido a sus profundas diferencias

	-Dile que no estoy aquí. (...) -Dice que sí estás porque te está oyendo.	ideológicas. Esto demuestra la distancia que había entre el alcalde y la gente del pueblo, representada en el dentista.
2		
3		
4		
5		

9. ¿Con qué historias que ya conocían, pueden relacionar el cuento escrito por Gabriel García Márquez?
10. Creen que en el cuento hay un trasfondo social y político, en caso de decir que sí, ¿Cuál es?
11. En caso de haber respondido la pregunta anterior, ¿cuál puede ser una solución a esa problemática encontrada?
12. Seleccionen, con la orientación del docente, una serie de cuentos, con el propósito de adicionar una lectura autónoma a la lectura guiada.
13. Después de leer algunas de las historias seleccionadas, tomen notas en una “libreta de lector”, de las partes que más les interesaron, que los hicieron reír, que los hicieron poner tristes o le provocaron ganas de seguir leyendo o que les generaron ideas para escribir sus propios cuentos.

ORIENTACIONES PARA EL APRENDIZAJE

La cultura humana está plagada de narraciones. A menudo estamos acostumbrados a concebir el narrativo como uno de los tres géneros literarios y nuestra relación de estudio con la narración suele tenderse por el puente de la novela o el cuento, que son oro lo demás los géneros literarios de mayor consumo en la actualidad. Sin embargo, por muy grande que sea el volumen de novelas y cuentos que se publica en las diferentes literaturas, ocupa un lugar cuantitativamente muy reducido en relación con el contacto que las gentes, de cualquier condición, edad o cultura, tienen con la narración (Pozuelo, 1988).

Vivimos en un mundo narrativo. La narración es un género literario que da cuenta de los hechos diferenciándose del autor. Se narra para informar, para argumentar, para persuadir, pero particularmente para divertir, crear intriga y entretener al lector/oyente, entre otras.

ESTRUCTURA INTERNA DE LA NARRACIÓN

- Título
- Situación inicial
- Desarrollo de las acciones
- Desenlace

En la siguiente narración, “Algo muy grave va a suceder en este pueblo”, del Gabo, se señalarán los elementos nombrados:

TÍTULO

Se relaciona el nombre que recibe la narración

Algo muy grave va a suceder en este pueblo

Gabriel García Márquez

SITUACIÓN INICIAL

Se hace una presentación de la narración para situar al lector en lo que se va a desarrollar

Imagínese usted un pueblo muy pequeño donde hay una señora vieja que tiene dos hijos, uno de 17 y una hija de 14. Está sirviéndoles el desayuno y tiene una expresión de preocupación. Los hijos le preguntan qué le pasa y ella les responde:

-No sé, pero he amanecido con el presentimiento de que algo muy grave va a sucederle a este pueblo.

Ellos se ríen de la madre. Dicen que esos son presentimientos de vieja, cosas que pasan. El hijo se va a jugar al billar, y en el momento en que va a tirar una carambola sencillísima, el otro jugador le dice:

-Te apuesto un peso a que no la haces.

Todos se ríen. Él se ríe. Tira la carambola y no la hace. Paga su peso y todos le preguntan qué pasó, si era una carambola sencilla. Contesta:

-Es cierto, pero me ha quedado la preocupación de una cosa que me dijo mi madre esta mañana sobre algo grave que va a suceder a este pueblo.

Todos se ríen de él, y el que se ha ganado su peso regresa a su casa, donde está con su mamá o una nieta o en fin, cualquier pariente. Feliz con su peso, dice:

-Le gané este peso a Dámaso en la forma más sencilla porque es un tonto.

-¿Y por qué es un tonto?

-Hombre, porque no pudo hacer una carambola sencillísima, estorbado con la idea de que su mamá amaneció hoy con la idea de que algo muy grave va a suceder en este pueblo.

Entonces le dice su madre:

-No te burles de los presentimientos de los viejos porque a veces salen.

DESARROLLO DE LAS ACCIONES

Las acciones son el soporte de la trama que se está desarrollando

La pariente lo oye y va a comprar carne. Ella le dice al carnicero:

-Véndame una libra de carne -y en el momento que se la están cortando, agrega-: Mejor véndame dos, porque andan diciendo que algo grave va a pasar y lo mejor es estar preparado.

El carnicero despacha su carne y cuando llega otra señora a comprar una libra de carne, le dice:

-Lleve dos porque hasta aquí llega la gente diciendo que algo muy grave va a pasar, y se están preparando y comprando cosas.

Entonces la vieja responde:

-Tengo varios hijos, mire, mejor deme cuatro libras.

Se lleva las cuatro libras; y para no hacer largo el cuento, diré que el carnicero en media hora agota la carne, mata otra vaca, se vende toda y se va esparciendo el rumor.

CONTINÚAN LAS ACCIONES

Las acciones se refuerzan para darle mayor solidez a la narración

Llega el momento en que todo el mundo, en el pueblo, está esperando que pase algo. Se paralizan las actividades y de pronto, a las dos de la tarde, hace calor como siempre. Alguien dice:

-¿Se ha dado cuenta del calor que está haciendo?

-¡Pero si en este pueblo siempre ha hecho calor!

(Tanto calor que es pueblo donde los músicos tenían instrumentos remendados con brea y tocaban siempre a la sombra porque si tocaban al sol se les caían a pedazos.)

-Sin embargo -dice uno-, a esta hora nunca ha hecho tanto calor.

-Pero a las dos de la tarde es cuando hay más calor.

-Sí, pero no tanto calor como ahora.

Al pueblo desierto, a la plaza desierta, baja de pronto un pajarito y se corre la voz:

-Hay un pajarito en la plaza.

Y viene todo el mundo, espantado, a ver el pajarito.

-Pero señores, siempre ha habido pajaritos que bajan.

-Sí, pero nunca a esta hora.

DESENLACE

Culminación del conflicto

Llega un momento de tal tensión para los habitantes del pueblo, que todos están desesperados por irse y no tienen el valor de hacerlo.

-Yo sí soy muy macho -grita uno-. Yo me voy.

Agarra sus muebles, sus hijos, sus animales, los mete en una carreta y atraviesa la calle central donde está el pobre pueblo viéndolo. Hasta el momento en que dicen:

-Si este se atreve, pues nosotros también nos vamos.

Y empiezan a dismantelar literalmente el pueblo. Se llevan las cosas, los animales, todo.

Y uno de los últimos que abandona el pueblo, dice:

-Que no venga la desgracia a caer sobre lo que queda de nuestra casa -y entonces la incendia y otros incendian también sus casas.

Huyen en un tremendo y verdadero pánico, como en un éxodo de guerra, y en medio de ellos va la señora que tuvo el presagio, clamando:

-Yo dije que algo muy grave iba a pasar, y me dijeron que estaba loca.

FIN

ESTRATEGIAS DISCURSIVAS

Además de la superestructura señalada anteriormente, según Calsamiglia y Tusón (2002), la narración se da gracias a unas estrategias, y posee una estructura determinada:

-Temporalidad: La narración se desarrolla en el tiempo de un día, desde el amanecer hasta que al final de la tarde, se materializa el presentimiento de la mamá de Dámaso.

-Unidad temática: Garantizada por lo menos por un personaje, la mamá de Dámaso, quien determina el antes de la tragedia y es quien le da el cierre a la misma. El narrador, en este caso, también hace parte de la unidad temática de esta historia: “y para no hacer largo el cuento, diré que el carnicero en media hora agota la carne, mata otra vaca, se vende toda y se va esparciendo el rumor”.

-Transformación: Los estados emocionales de esta narración cambian de una situación de incertidumbre, por no saber lo que realmente pasará en el transcurso del día, a una de

resignación por el desplazamiento de toda una comunidad, como consecuencia de un presagio.

-Unidad de acción: Se presenta a partir de un proceso integrador, esto es que a partir de una situación inicial se llega a una situación final a través del proceso de transformación. En la narración que se está analizando, se presenta una situación inicial: un presagio que amenaza con transformar la quietud y la vida cotidiana de un pueblo, a tal punto de que toda la comunidad está a la expectativa de lo que pueda suceder. En el intermedio, ocurren algunas situaciones inesperadas que sirven de sustento para el cierre de la narración: los habitantes abandonan el pueblo en donde vive, por temor a la desgracia que les pueda caer si lo siguen habitando, creando de ésta forma la desgracia esperada.

-Causalidad: La intriga que se presenta, en la narración que se viene analizando, es la incertidumbre reinante de todo un pueblo ante un presagio. Desde el mismo momento cuando en la historia se dice: “No te burles de los presentimientos de los viejos porque a veces salen”, el lector asume que se acerca una tragedia, que va a repercutir en los habitantes del pueblo.

ESQUEMA DE LA NARRACIÓN

-Acciones: Acontecen varios hechos importantes. El primero de ellos es el presagio, este presagio se fortalece con el rumor de las personas, y en esto cobra importancia lo que sucede en el billar, la carnicería, la plaza, para finalmente, ver el hecho que el presagio se hizo realidad.

-Personajes: En la historia se presentan varios personajes, que se pueden considerar secundarios y terciarios, sin embargo, el personaje principal de la historia, ya que a partir de ella es que se desencadena el relato, es la madre de Dámaso.

-Espacio: El espacio de esta historia es real, pues acontece en un pueblo común. Dentro de la misma historia aparecen diferentes espacios físicos, la casa de la madre de Dámaso, el billar, la plaza, entre otros.

-Tiempo: La historia es contada como si ya hubiera ocurrido, en tal sentido, se puede afirmar que el tiempo de la historia es pasado.

-Narrador: La narración se conjuga entre una voz en tercera persona, con un narrador en primera persona, pues quien está relatando los hechos llega a mencionarse.

GUÍA DE TRABAJO

Como guía para ejercitar lo aprendido, se sugieren las siguientes actividades:

14. Busquen en internet o en la biblioteca del colegio un cuento y establezcan la estructura interna del texto seleccionado:

- Título
- Situación inicial
- Desarrollo de las acciones
- Continúan las acciones
- Desenlace

Establezcan las estrategias discursivas que utilizó el autor para la construcción del texto seleccionado:

- Temporalidad
- Unidad temática
- Transformación
- Unidad de acción
- Causalidad

Identifiquen los elementos de la narración:

- Acciones
- Personajes
- Espacio
- Tiempo
- Narrador

15. Seleccionen un tema del cual les gustaría escribir y empiecen a redactar su propia narración.

16. Analicen si su historia cumplen con la estructura de la narración y con las estrategias discursivas para la construcción de un cuento.

LA NOVELA

EL AMBIENTE POLÍTICO EN ARGENTINA EN LA NOVELA: EL MATADERO, DE ESTEBAN ECHEVARRÍA

GUÍA PARA LOS ESTUDIANTES

FORMULARIO DE COMUNICACIÓN DE OBJETIVOS Y AUTORREGULACIÓN

¿QUÉ SABEN ACERCA DE...?	NADA	POCO	ALGO	MUCHO
La revolución argentina.				
La obra literaria “El Matadero”.				
El escritor Esteban Echevarría.				
La dictadura de Juan Manuel de Rosas.				
Los movimientos políticos de la época: unitarios y federalistas.				
El clima polarizado de la política del país entre 1829 y 1852.				

Para el desarrollo de ésta actividad, los estudiantes deben ver el video de la obra literaria “El Matadero”, narrado por Salo Pasik, adaptado de la obra literaria “El Matadero” de Esteban Echevarría: <https://www.youtube.com/watch?v=RBaBrbWrPMo>

SINÓPSIS

El matadero es un relato en prosa, considerada por muchos como una obra realista, y por otros como una obra de carácter romántica. La historia se desarrolla posterior a la Revolución de Mayo en un matadero vacuno en la provincia de Buenos Aires en Argentina. Los personajes son descriptos en dos grupos: unitarios y federales. Los militantes del partido federal, cuyo caudillo era Juan Manuel de Rosas, son representados como personas crueles y brutales. En cambio, los unitarios, con los que se identifica el narrador, son presentados como personas cultas y amantes de las luces. El conflicto principal del relato es el brutal asesinato de un unitario llevado a cabo por los federales en el contexto de una matanza general de animales para paliar el hambre de la población de la ciudad.

17. ¿Por qué creen que se le brinda un mayor espacio en la obra, a describir el comportamiento de las personas cuando estaban matando los toros, y no al hecho de que un niño hubiera muerto degollado? Justifiquen su respuesta.
18. ¿Encuentran alguna relación entre federalistas y unitarios, y los partidos políticos del país donde ustedes viven?

19. ¿Están de acuerdo que en la obra se presenta una guerra entre estómagos y conciencias? Justifiquen su respuesta.
20. ¿Creen que en la actualidad el hombre está reducido a una máquina que debe obedecer a la iglesia y al gobierno? Justifiquen su respuesta.
21. ¿Qué razones creen motivaron a Echevarría a escribir ésta obra?
22. ¿Creen que en la actualidad, el derecho a la libertad de expresión del pensamiento es violado?

LA NOVELA TAMBIÉN ES UN TEXTO NARRATIVO

ESTRUCTURA INTERNA DE LA NARRACIÓN

Identificar la estructura interna aprendida en el cuento, a la novela

-Título:

-Situación inicial:

-Desarrollo de las acciones:

ESTRATEGIAS DISCURSIVAS

Aplicar las estrategias discursivas aprendidas en el cuento, a la novela

-Temporalidad:

-Unidad temática:

-Transformación:

-Unidad de acción:

-Causalidad:

ESQUEMA DE LA NARRACIÓN

Identificar las estrategias discursivas aprendidas en el cuento, a la novela

-Acciones:

-Personajes:

-Espacio:

-Tiempo:

-Narrador:

[Lean la siguiente noticia:](#)

Los gobiernos de Chile, Perú, Costa Rica y Paraguay manifestaron su preocupación por la sentencia de casi 14 años contra el coordinador nacional de Voluntad Popular

El caso del dirigente opositor Leopoldo López, condenado a más de 13 años de prisión por la violencia desatada tras una protesta en 2014, está llevando a que más países latinoamericanos dejen de ser "no alineados" respecto a Venezuela.

Ya no es tan resonante el silencio con el que los Gobiernos que no son aliados formales de Venezuela suelen responder a medidas tomadas por el presidente Nicolás Maduro u otros poderes venezolanos que son denunciadas como violaciones de los derechos humanos por organismos internacionales y la oposición del país caribeño.

El caso de López, que lleva recluido en una celda de una cárcel militar desde febrero de 2014, parece haber sido la gota que ha hecho rebosar el vaso de la defensa a ultranza de la no injerencia, con la que siempre se ha justificado el silencio ante las denuncias.

Ni siquiera la crisis provocada con el cierre de la frontera con Colombia ordenado por Maduro, que ya afecta a la casi totalidad de los pasos terrestres y ha hecho que más de 20.000 colombianos hayan retornado obligados o por propia voluntad a su país, ha generado tantos mensajes de preocupación e incluso de rechazo.

El Gobierno venezolano ha criticado las actitudes "injerencistas" y se ha mostrado especialmente molesto por los comentarios del Gobierno de Chile, al que ha recomendado no "inmiscuirse".

Tras avisar de que no acepta "lecciones de justicia" de nadie, Maduro ha dicho que si tiene que enfrentar al mundo entero y quedarse solo en defensa de "la libertad, la justicia y la paz" de Venezuela, así lo hará, algo que no va a ocurrir de acuerdo con el "absoluto respaldo" que ha recibido del Gobierno de Cuba, su mayor aliado.

Este miércoles el canciller cubano, Bruno Rodríguez, consideró inaceptables las "interferencias o injerencias en los asuntos internos de Venezuela y menos en las decisiones que adopta sobre la base de todas las garantías procesales y el debido derecho por parte de su sistema judicial".

Rodríguez subrayó que no es posible que se dé "impunidad" a "actos de naturaleza ilegal, violenta y golpista", en línea con los argumentos esgrimidos por el Gobierno venezolano.

Sin embargo, organismos internacionales, gobiernos, expresidentes, políticos y artistas han calificado la condena a López de "injusta", "infundada" y "desproporcionada", le han catalogado de "preso político" y han puesto en duda la independencia judicial en Venezuela

La vicepresidenta y canciller de Panamá, Isabel De Saint Malo de Alvarado, expresó su preocupación por la situación interna de Venezuela e instó a que en ese país se respete el debido proceso y se cree un entorno propicio para "unas elecciones libres y transparentes".

En términos parecidos se pronunciaron antes los Gobiernos de Chile, Perú, Costa Rica y Paraguay, mientras que los de Argentina, Brasil, México y Uruguay callan y el de Colombia está centrado en el problema del cierre de la frontera con Venezuela y la situación creada por el regreso de miles de colombianos.

En Uruguay, dos senadores del gobernante Frente Amplio pusieron en tela de juicio la condena a López, pero el oficialismo exigió después disciplina de voto a todos sus senadores para rechazar que se debatiera una declaración de condena a la sentencia judicial y para pedir la "inmediata liberación" del dirigente opositor.

En México, la senadora opositora Laura Rojas, presidenta de la Comisión de Relaciones Exteriores-Organismos Internacionales, ha pedido al Gobierno que abandone su silencio respecto a Venezuela.

"Ya basta del silencio cómplice, ya basta de una prudencia disfrazada de omisión que es

lo que ha caracterizado a este Gobierno (mexicano) desde el principio en relación a la violación sistemática de los derechos humanos en Venezuela", declaró.

Por el contrario, la Alianza Bolivariana para los Pueblos de América (ALBA), a la que pertenecen Bolivia, Nicaragua, Ecuador, Cuba y Venezuela además de algunos países insulares caribeños, se ha pronunciado contra los que hacen "valoraciones" sobre las "decisiones judiciales" tomadas en Venezuela y les ha acusado de tener un "doble rasero".

EFE (2015). El Nacional. Caso de Leopoldo López rompe el silencio de los países latinoamericanos.

23. ¿Qué piensan ahora acerca del derecho a la libertad de expresión política en la actualidad?

[Realicen un escrito de una cuartilla, sobre la importancia de la libertad de expresión de pensamiento.](#)

NOTA INFORMATIVA

En la forma en que la literatura entiende el término, una novela se caracteriza de textos de otros géneros principalmente por su extensión (superior a las 60.000 palabras). De este modo, puede diferenciarse de los cuentos por ser más larga, presentar varias historias entrelazadas y no tener un carácter lineal. Además, generalmente las novelas (salvo algunas excepciones) presentan tramas de gran complejidad, una cantidad de personajes y, en algunos casos, varios narradores.

La novela consta de tres elementos fundamentales, estos son: acción (los hechos que suceden), caracteres (los personajes que participan) y ambiente (escenario, espacio donde se desarrollan las acciones y donde están dichos caracteres). A su vez, en lo que respecta a su estructura, se halla compuesta por tres partes: presentación, desarrollo y conclusión, en cada una varía la extensión de cada parte, pero se mantiene rigurosamente la estructura, aunque en algunos casos sea difícil identificar cada uno de estos fragmentos.

La ciencia que se encarga de establecer las condiciones que debe cumplir cada texto correspondiente a un tipo de narración, se denomina narratología. Durante el estructuralismo esta ciencia creció considerablemente, subdividiendo y clasificando los aspectos más importantes de toda narración.

Para marcar estas diferencias estableció formas de estudiar al narrador (la voz narrativa, la relación con el cual, el punto de vista, etc.), a los personajes (las funciones en la obra), la trama (todo lo que acontece en la historia y cómo lo hace) y el tiempo y espacio de la

narración (representados con el concepto de cronotopo y que se fija en la conexión entre diferentes lugares y tiempos en una misma obra narrativa).

La novela puede catalogarse de varias formas, según su extensión, según su contenido, según su narrador, etc.

Según su estructura puede ser: novela corta o simplemente novela. La novela corta tiene una estructura sencilla y carece de largos diálogos y descripciones muy detalladas. Presenta historias muy concisas y no se profundiza en demasía en la vida de los personajes sino que la atención se enfoca directamente en los hechos que van a narrarse.

Por su parte, la novela presenta las características que antes citamos y se divide en capítulos, donde cada unidad tiene una coherencia y una cierta autonomía.

Según el narrador la novela puede ser: narrada en primera persona (narrador protagonista o personaje secundario) o en tercera persona (narrador testigo, omnisciente u observador).

De acuerdo a la estructura de la historia, a los temas que se tocan y a la forma en la que se abordan los conflictos, la novela puede ser de varios tipos: romántica, dramática, histórica, política, entre muchos otros tipos.

Por último citaremos otra forma de caracterizar a la novela, según el discurso narrativo que presente y cómo lo haga. El discurso narrativo es la forma en la que la historia se cuenta, quién es el que la narra y cómo lo hace. Existen varios tipos de discursos en narrativa, estos.

Discurso narrativo propiamente dicho es una forma de introducir las historias como si fuera contada. No es tan importante el cómo se expresa el autor sino lo que expresa. Es importante prestar especial atención a las conversaciones y a cada palabra dicha.

Discurso citado se le llama a esas historias donde el narrador toma palabras de los personajes y los introduce en el relato. Puede ser de estilo directo (reproduciendo las palabras tal cual fueron pronunciadas) o indirecto (reproduciendo el sentido de las palabras de los personajes pero en forma no literal).

Fluir de conciencia es el tercer tipo de discurso en narrativa y consiste en presentar los pensamientos de los personajes de forma casi instantánea, tal cual van surgiendo en sus conciencias. Además se narran los hechos y conversaciones que darán vida a la obra literaria.

Tomado de: <http://definicion.de/novela>

SECUENCIA 2 TEXTO EXPOSITIVO



El propósito de esta secuencia es lograr que los estudiantes comprendan y redacten textos expositivos. En un primer momento, a partir de textos didácticos, se emplean procedimientos que favorecen la lectura autónoma (localizar información, reconocer el vocabulario técnico o específico, preguntar al texto) y permiten identificar y emplear recursos expositivos.

La práctica de estos procedimientos en textos de uso habitual en el colegio, permitirá emprender, en un segundo nivel, la producción escrita de textos expositivos de mayor complejidad.

EL TEXTO EXPOSITIVO

Es también conocido, en el contexto escolar, como texto informativo. Es frecuente el contacto con este tipo de textos, pues se recurre a ellos para dar a conocer, aclarar y comprender acerca un conocimiento.

ESTRUCTURA INTERNA DEL TEXTO EXPOSITIVO

Según Calsamiglia y Tusón (2002), el texto explicativo posee la siguiente estructura y presenta unas determinadas estrategias discursivas:

- Esquema inicial: se presenta el conocimiento que se pretende explicar, presumiendo que algo desconocido.
- El cuestionamiento: este puede ser implícito o explícito, es decir, lo plantea directamente el autor, o puede surgir en la mente del lector.
- Esquema problemático: se desarrolla la explicación. Se da respuesta al cuestionamiento.

Fase final: se concluye la explicación, se busca la solución al problema, se redondea la explicación para que el conocimiento explicado quede totalmente claro.

ESTRATEGIAS DISCURSIVAS PARA LA EXPOSICIÓN O EXPLICACIÓN

- Definición: conceptualización del problema.
- Clasificación: ordenar un conjunto de elementos a partir de un criterio determinado.
- Reformulación: se utiliza para aclarar un conocimiento, expresando de una nueva forma, lo que ya se había expresado.
- Ejemplificación: se utiliza para ilustrar, para simbolizar un conocimiento.
- Analogía: aclaración que se construye, relacionando un concepto con otro de distinto campo.
- Citación: son las ideas tomadas de otras fuentes, para argumentar el conocimiento que se está desarrollando.

TEXTO

Sin montarla
Jr., revista Semana

ESQUEMA INICIAL

El autor presenta de forma general el tema como un fenómeno social que ha existido siempre.

Algunos niños se la amontan a sus compañeros, los golpean, les roban el dinero, y hasta los obligan a que les hagan las tareas y a hacer cosas para que queden en ridículo ante todo el colegio. Esto que te puede causar risa es un fenómeno que ha existido toda la vida y en todo el mundo.

CUESTIONAMIENTO

En este momento el lector se estará preguntando ¿cuál es el nombre de ese fenómeno social? El texto a continuación responde ese cuestionamiento.

Esa manera tan violenta de ejercer el poder se conoce en nuestro medio como acoso escolar, y ahora también se aplica el termino bullying, y a quien lo practica se le conoce como bully. Es una práctica despiadada que en Colombia crece cada día, y aunque durante mucho tiempo fue vista como algo normal, está comprobado que deja huellas que, a veces, las víctimas no logran superar en toda su vida.

ESQUEMA PROBLEMÁTICO

Se precisan algunos detalles acerca del fenómeno social ya conocido con el nombre de bullying.

El acoso escolar es una práctica repetitiva y constante. Es cuando alguien siente que se la tienen montada y se siente intimidado. No se considera bullying a las peleas o conflictos que existen entre compañeros y que una vez superados no se repiten.

El bullying puede ser físico, cuando hay golpes, pellizcos, mordiscos, empujones o zancadillas; cuando se lanzan objetos a su víctima o cuando le meten animales, vivos o muertos, en el pupitre o en la maleta. Es frecuente que el bully cause más daño físico del que pretende. Pero también puede ser verbal, cuando hay burlas, se pone a la víctima en ridículo ante los demás o se le ponen apodosos ofensivos. Inventar historias para desprestigiar a alguien, excluirlo del grupo y hacer que los demás lo excluyan también es acoso.

FASE FINAL

Se presenta una solución al problema esbozado.

La víctima no puede enfrentar sola al bully. Los expertos recomiendan que si sabes de esta situación te unas con tus compañeros y profesores para que lo enfrenten en grupo. Normalmente el agresor disfruta del temor que siente su víctima, entonces se calmará cuando vea que nadie le tiene miedo. Es común que la gente celebre las acciones del bully, o que observe en silencio sus abusos. Si ves una práctica de estas no te quedes callado, y mucho menos la debes celebrar por más popular que sea el acosador. Junto con tus compañeros hazle saber que no están de acuerdo. Para parar a un bully es importante la unión.

GUÍA DE TRABAJO

1. El siguiente texto, al que le falta el título, constituye un ejemplo de texto expositivo. Lean como se desarrolla la información y luego escriban un posible título para el texto.
2. Identifiquen las palabras cuyo significado desconocen; socialicen acerca de sus posibles sentidos, guiándose por las palabras que las acompañan y el sentido global del texto.
3. Consulten en diccionarios o en la web, para resolver sus dudas.

El tigre pertenece a la familia de los felinos. Es admirado por su belleza, y temido por su conocido carácter de depredador. Existen seis subespecies de Tigre, sin embargo, casi todas ellas se encuentran en grave peligro de extinción.

Los tigres machos pueden llegar a pesar entre 100 y 310 kilogramos y medir entre los dos y los tres metros y medio aproximadamente incluyendo su cola, que puede llegar a medir hasta un metro. Por su parte las hembras, son más pequeñas, ya que pueden llegar a pesar aproximadamente entre 85 y 170 kilogramos y medir entre dos metros y dos metros setenta y cinco. La mayoría de los tigres tienen un pelaje de color naranja, aunque existen los tigres blancos. Todos se caracterizan por las rayas negras que son mayores en cantidad en los machos que en las hembras. Las rayas del tigre son como sus huellas dactilares. Son distintas en cada animal. Un dato curioso es que estas rayas negras también se encuentran en la piel del felino, de modo que si se le quitara todo su pelaje, seguiríamos viendo sus rayas.

Los tigres son animales esencialmente carnívoros y depredadores que buscan presas grandes. Sin embargo, no desperdician animales menores como peces, monos, pavos reales, liebres, ciervos, tapires y jabalíes. Su método de caza se basa en utilizar su fuerza, agilidad y rapidez, ya que es capaz de alcanzar una velocidad promedio de 90 kilómetros por hora y puede saltar hasta 5 metros de altura y 10 metros de largo.

Se encuentran principalmente en Asia, buscando sobre todo bosques densos, así como zonas más abiertas como sabanas.

4. Las inferencias son expresiones bien formadas que conducen a una verdad a partir de una información dada. Por ejemplo, en el texto se afirma que el Tigre es admirado por su belleza, y temido por su conocido carácter de depredador. Existen seis subespecies, sin embargo, casi todas ellas se encuentran en grave peligro de extinción.

En este caso, la inferencia es: las seis subespecies de Tigre están en grave peligro de extinción debido a su belleza. Su piel es vendida a un alto costo y utilizada para construir prendas, hacer decoraciones, etc.

La tarea consiste en construir cinco inferencias más, a partir de la información brindada en el texto.

5. ¿Qué películas, textos, documentales, anécdotas conocen que estén relacionadas con los tigres? ¿Han visto la película Life of Pi (Una aventura extraordinaria en [Hispanoamérica](#) y La vida de Pi en [España](#))? Es una película de drama y aventura estrenada en noviembre de 2012. Basada en la novela [homónima](#), de [Yann Martel](#), que por su vez es basada en el libro Max e os felinos, del

brasileño [Moacyr Scliar](#), fue dirigida por [Ang Lee](#) y protagonizada por [Suraj Sharma](#), [Irrfan Khan](#) y [Rafe Spall](#).

Escriban lo que conozcan y que se relacione con los tigres.

6. El texto leído, surge en el seno de lo social, es decir, obedece a un contexto social. ¿Qué relación existe entre la extinción de las seis subespecies de Tigres y ese contexto social? ¿Cuál puede ser la intención del autor con ese texto?
7. Frente al problema de la extinción de las seis subespecies de Tigres, ¿qué solución se puede plantear?

NOTA INFORMATIVA

¿A qué llamamos texto expositivo?

Un texto es expositivo cuando tiene como función fundamental informar, pero no es la única función. Un texto expositivo no solo proporciona datos sino que además agrega explicaciones, describe con ejemplos y analogías, con el fin de guiar y facilitar la comprensión de determinado tema. Entonces, se puede afirmar que los textos expositivos tienen diversas funciones: son informativos porque presentan datos o información sobre hechos, fechas, personajes, teorías, etc., son explicativos porque la información que brindan incorpora especificaciones o explicaciones significativas sobre los datos que aportan, son directivos porque funcionan como guía de la lectura, presentando claves explícitas (introducciones, títulos, subtítulos, resúmenes) a lo largo del texto. Estas claves permiten diferenciar las ideas o los conceptos fundamentales de los que no lo son.

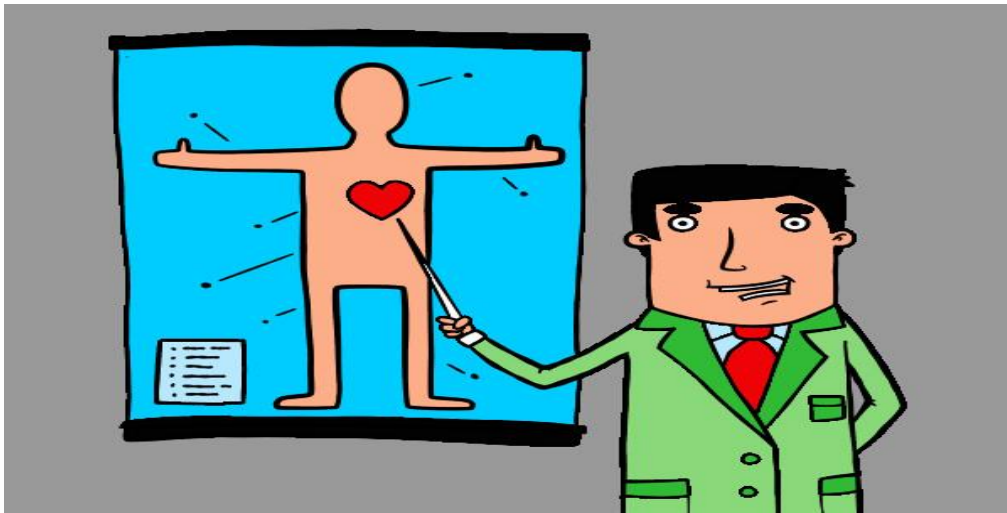
Los textos expositivos están presentes en todas las ciencias, tanto en las físico-matemáticas y en las biológicas como en las sociales, ya que el objetivo central de la ciencia es proporcionar explicaciones a los fenómenos característicos de cada uno de sus campos. Obviamente, de acuerdo con la ciencia de que se trate, variará la forma del texto expositivo. No tiene las mismas características un texto sobre la estructura del átomo que uno sobre alguna revolución social, sin embargo, se puede decir que hay características comunes a este tipo de texto: predominan las oraciones enunciativas, se utiliza la tercera persona y el registro es formal.

Tomado

de:

http://escritorioalumnos.educ.ar/datos/recursos/pdf/lengua/el_texto_expositivo.pdf

SECUENCIA 3 TEXTO DESCRIPTIVO



Las actividades diseñadas en esta secuencia tienen como objeto lograr que los estudiantes comprendan el concepto de género descriptivo, e identifiquen su estructura y características.

¿QUÉ ES DESCRIBIR?

Describir es decir o expresar, de forma detallada y ordenada, cómo son las cosas, los objetos, los lugares, las personas. Un gran reto en este campo es la descripción de lo abstracto.

Una de las funciones más importantes de la descripción es crear una atmósfera que haga creíble una cuestión determinada, por ejemplo un hecho, y hacer sentir al lector dentro del contexto de la descripción.

Para describir algo es necesario que el autor:

- Elija la cuestión que desea describir.
- Observe cuidadosamente cómo es y cómo quiere que los demás la vean.
- Describir los elementos más importantes, presentando la cantidad de detalles necesarios.
- Esos detalles deben estar en orden de jerarquía, importancia, etc.
- La descripción se debe enriquecer con adjetivos.

ESTRUCTURA INTERNA DE LA DESCRIPCIÓN

Calsamiglia y Tusón (2002), identificaron una estructura y elementos discursivos en el texto descriptivo:

La descripción presenta tres momentos:

- Objeto o tema a describir: se presenta la cuestión que va a ser descrita.
- Aspectualización: se presentan las características o cualidades de aquello que se describe.
- Relación entre la cuestión que se describe y el mundo real-exterior.

OBJETO O TEMA A DESCRIBIR

Formas

Cuando uno vuelve a su lugar de origen después de muchos años se encuentra con los utensilios domésticos y las viejas herramientas que se usaban en la niñez: el molinillo de café, el almud, la balanza romana, el molde de las magdalenas, el almirez, el arado, el trillo, la hoz, los trébedes, ...

GUÍA DE TRABAJO

1. Intenten predecir, a partir del título, de qué va a tratar el texto.
2. ¿El molinillo de café, el almud, la balanza romana, el molde de las magdalenas, el almirez, el arado, el trillo, la hoz, los trébedes, son objetos que corresponden a ésta época?

ASPECTUALIZACIÓN

Al haber perdido su carácter utilitario, la mirada nueva que se posa sobre estos instrumentos los convierte en objetos puros. Están depositados todavía en alacenas o despensas polvorientas y en almacenes derrumbados, un espacio que ha sido abandonado. También el tiempo se ha ido alejando de sus formas hasta dejarlas detenidas en un punto del pasado que se confunde con el espíritu. A esos utensilios caseros y herramientas agrícolas estuvieron pegados el amor y el sudor de unos seres desaparecidos, además de todos los flujos y aromas de alimentos, de tierra, de heno y animales.

Estos vapores se han esfumado dejando la materia ventada y desnuda. Si alguien desubicara estos objetos y los trasladara desde el espacio donde duermen bajo el polvo a la sala de un museo y los colocara bien iluminados sobre un plinto, una nueva energía zen brotaría de su interior para transformarlos en obras de arte minimalista. El mismo viajero que un día

regresó a su lugar de origen puede entrar ahora fuera del tiempo, en la sala de exposición, después de un largo camino en el que la existencia se ha hecho dura y compleja.

Continuación guía trabajo

3. La frase: “a esos utensilios caseros y herramientas agrícolas estuvieron pegados el amor y el sudor de unos seres desaparecidos”, ¿qué significado especial esconde?
4. ¿Cuál es la intención del autor con este texto?

RELACIÓN OBJETO-MUNDO REAL

En las formas simples de estos objetos hallará el inicio de su alma cuando ésta también era todavía una forma pura: el trillo, la niñez, el molde de las magdalenas, las primeras lágrimas, el molinillo de café, la inocencia perdida, el almirez, el nombre de aquel perro, los juegos de la noche de verano, el costurero, el aguamanil de cerámica, aquella niña de las pecas, los trébedes, la noticia del primer crimen, la plancha de carbón, el sentimiento de culpa estremecido junto al primer placer del cuerpo. Después de todo, la vida no es sino una sensación que se extiende sobre las formas de la materia que uno ha amado.

Continuación guía trabajo

5. Identifiquen la relación objeto-mundo real que hay en el texto.
6. ¿Si fueran ustedes los autores de ese texto, en qué objetos de su propia historia hallarían el inicio de su alma?

ELEMENTOS DISCURSIVOS

-Léxico nominal: son los sustantivos y adjetivos, ejemplo, el almud, la balanza romana, el molde de las magdalenas, el almirez, el arado, el trillo, la hoz, los trébedes, ... la inocencia perdida, noches de verano, aquella niña de las pecas.

-Verbos: vuelve, encuentra, usaban, haber, perdido, posa, convierte, depositados, todavía, derrumbados, etc.

-Marcadores y conectores lingüísticos: también, después, etc.

Continuación guía trabajo

7. Piensen en un tema del que les gustaría escribir. Empiecen a redactar un texto acerca de este tema en el que sobresalga la función descriptiva.
8. En el texto que están escribiendo sobre el tema que eligieron, introduzcan características o cualidades a aquello que están describiendo y relaciones entre la cuestión que se describe y el mundo real-exterior.
9. Realicen una revisión cuidadosa del uso de los elementos discursivos que están utilizando en el texto que están construyendo.

NOTA INFORMATIVA

Un texto es un discurso escrito u oral que tiene coherencia interna. Descriptivo, por su parte, es aquello que describe algo (es decir, que otorga información para que la gente pueda representárselo en su mente).

El texto descriptivo, de este modo, realiza una descripción de algún elemento. Puede centrarse en una persona, un animal, un paisaje, un objeto o una situación, por citar algunas posibilidades.

La enumeración de características es el rasgo principal del texto descriptivo. Mientras que un texto narrativo relata sucesos y un texto argumentativo brinda razones, un texto descriptivo se centra en la mención de particularidades para la construcción de una representación del elemento en cuestión.

Un ejemplo de texto descriptivo es el siguiente: *“La casa era amplia y antigua. Una mesa de roble con cuatro sillas dominaba el comedor, cuyas paredes estaban pintadas de un tono anaranjado. En el dormitorio principal, se destacaba una cama matrimonial con cabecero de hierro. El dormitorio más pequeño, en cambio, presentaba tres camas infantiles”*. Como se puede apreciar, este texto describe algunas características de una vivienda.

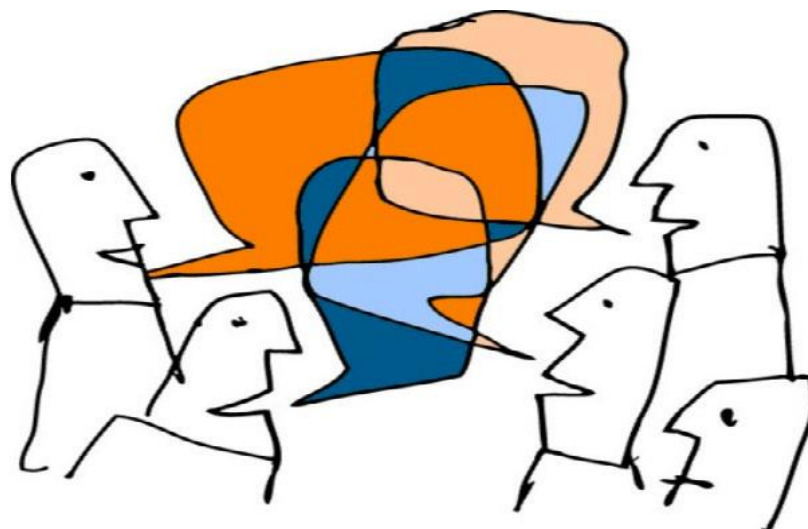
Los textos descriptivos incluso pueden abundar en adjetivos calificativos que le otorgan un tinte muy subjetivo: *“Era una mujer hermosa, con cabello color oro y unos impactantes ojos celestes. Sus largas piernas parecían extenderse hasta el infinito, al igual que sus finos brazos. Su cuerpo escultural lleno de curvas, por otra parte, hacía delirar a los hombres”*.

En este caso, adjetivos como *“hermosa”*, *“impactantes”* y *“escultural”* contribuyen a la descripción que realiza el texto.

Tomado de: <http://definicion.de/texto-descriptivo/>

SECUENCIA 4

TEXTO ARGUMENTATIVO



Las actividades tienen el objetivo que los estudiantes reconozcan las marcas lingüísticas que permiten diferenciar en los textos los hechos de las opiniones, e identifiquen distintas estrategias para expresar y fundamentar opiniones personales. Para eso, se propone la lectura y la producción de textos que manifiestan opiniones.

EL TEXTO ARGUMENTATIVO

Calsamiglia y Tusón (2002), definen el texto argumentativo como una práctica discursiva que responde a una función comunicativa: orientar al receptor para lograr su adhesión. Ejemplos: discursos de las personas que se dedican a la enseñanza, la política, la publicidad, la predicación.

Un texto argumentativo se distingue de otros, gracias a que posee cuatro características particulares:

- Su objeto son los temas controversiales, polémicos.
- El autor debe dejar ver una posición clara frente al tema.
- Su carácter es polémico al contraponer diversos puntos de vista.
- Su propósito es persuadir al lector. (Calsamiglia y Tusón: 2002, citado en Mendoza: 2007).

De otro lado, los textos argumentativos se clasifican en: ensayos, anuncios, artículos de opinión, editoriales, cartas al director, crítica cultural al cine, el teatro, los deportes, etc.

Independientemente del tipo de texto argumentativo, su estructura es:

-Proposición o tesis, que consta de los siguientes atributos:

Se identifica fácilmente porque se trata de una oración afirmativa breve y contundente; está escrita en forma clara, pues se intenta evitar cualquier lenguaje ambiguo, inconsistente o demasiado abstracto; es directa, dado que debe responder al problema planteado; es defendible, ya que proporciona razones buenas y contundentes a una posición, y es original y creíble, se pretende que sea verdadera para el autor; en virtud de que se trata de su punto de vista, no se parece a otra, son sus ideas.

-El cuerpo argumentativo. Son las razones que fundamentan las tesis. Es el contenido principal, dado que presenta las razones en las que se fundamenta el tema.

-Las conclusiones. Se cierra el ensayo, fijando claramente la posición del autor frente al tema y dado el caso, proponiendo alternativas de transformación (Enciclopedia de conocimientos fundamentales: 2010).

Finalmente, es importante mencionar que el autor puede organizar la información de acuerdo a como más le convenga, puede ser de tres formas: cronológico (en orden histórico), comparativo (argumentos de semejanzas y diferencias), y causa-efecto (se ordenan los argumentos junto a las consecuencias que se derivan de ellos). Sin embargo, el tema tratado en un texto argumentativo, cualesquiera que sean los argumentos utilizados, nunca será acabado porque siempre podrá existir una posición que difiera acerca del tema, dado que carácter es polémico.

CONECTORES LINGÜÍSTICOS

En cuanto a los conectores lingüísticos se pueden distinguir los siguientes:

-Contrastivos: pero en cambio, sin embargo, ahora bien, por el contrario, antes bien, excepto si, a no ser que etc.

-Causales: a causa de ello, por eso, porque pues, puesto que, ya que, dado que, por el hecho de que, en virtud de, gracias a, etc.

-Consecutivos: de ahí que, pues, luego que, por eso, de modo que, de ello resulta que, así que, de donde se sigue, así pues, por lo tanto, de suerte que, por consiguiente, en consecuencia, en efecto, entonces, etc.

-Distributivos: por un lado, por otro, por una parte, por otra, estos, aquellos, etc.

LECTURA

Nos aguarda la suerte del sapo
Daniel Samper Pizano

TESIS

Durante milenios pululó en las charcas silvestres de Costa Rica un simpático batracio conocido como el sapo dorado. Era característico el frenesí amoroso que lo acometía en mayo, cuando miles de sapos y sapas dejaban en ciertos pantanos sus huevos fertilizados, de los que luego saldrían entusiastas muchedumbres de renacuajos. Hace un tiempo, la especialista en batracios Marty Crump observó que, a medida que aumentaba el calor en la selva, disminuía el número de sapos de ambos sexos que acudían al rito anual. En 1987 eran solo 29, cuyos 43.500 huevos fueron incapaces de generar nuevas vidas. En 1988 llegó tan solo un macho. Al año siguiente regresó aquel macho solitario, viejo y estéril. Pero no volvió nunca más.

CUERPO ARGUMENTATIVO

El viernes se cumplirán 20 años de la última vez que fue visto un sapo dorado. En el 2004, la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza lo declaró oficialmente extinguido. La fecha aparece señalada de manera nítida y fatal en los almanaques científicos porque corresponde a la primera especie zoológica que se extingue por el calentamiento del planeta. Desde entonces han desaparecido varias más, pero este sapo equivale a aquel canario cuya muerte en la jaula anunciaba a los mineros la presencia de gases letales.

El pequeño batracio anuncia que empezó la extinción de las especies vivas a causa del aumento de temperaturas generadas por gases carbónicos de automotores y plantas de carbón. En los últimos días, la alarma de una gripa apocalíptica ha sacudido al mundo. Si supiéramos lo que nos espera con el calentamiento global, la pandemia nos parecería, literalmente, moco de pavo. Así lo demuestra el libro que ganó el año pasado el premio de ciencias de la Royal Society británica. Se titula (en inglés) Seis grados: nuestro futuro en un planeta más caliente, y su autor, Mark Lynas, advierte en él sobre la catástrofe planetaria que se avecina en un plazo de pocas décadas si no disminuimos al mínimo el uso de hidrocarburos y carbones como fuentes de energía.

Lynas recorrió numerosos laboratorios del mundo, donde los científicos, apoyados en refinados programas de computador, realizan proyecciones sobre la manera como el calentamiento afectará diversos aspectos de la naturaleza. Los resultados anticipan los efectos que surgirán con cada grado centígrado que suba el termómetro. El panorama, según comentó el Sunday Times, "es aterrador". Por lo pronto, la ciencia advierte que los gases permanecen en la atmósfera durante cientos de años, de modo que, por ejemplo, allí arriba flotan, ayudando a formar el horno planetario, los humos de todos los trenes de carbón que trepidaban en los siglos XIX y XX y los que expulsaron las chimeneas del Titanic en 1912.

El calentamiento promedio del planeta se acerca a un grado, aunque en ciertas partes -los polos, por ejemplo- ha subido más. Al llegar a dos grados sufrirán daños irreparables muchas especies, aumentarán deshielos, huracanes, diluvios y sequías. A partir de tres se desatará una reacción en cadena cuyo resultado casi inevitable será un remezón geológico, producto del calentamiento marino, que liberará del lecho oceánico una explosión de hidratos de metano diez mil veces superior al arsenal nuclear mundial. Ya la Tierra conoce este fenómeno, pues hace 251 millones de años el llamado PETM (Máximo Termal del Paleoceno-Eoceno) borró el 95 por ciento de la vida en el planeta durante 10 millones de años.

CONCLUSIÓN

La anterior es apenas una archisíntesis de lo que nos espera a menos que a partir del 2015 las emisiones de gases carbónicos empiecen a descender y en el 2050 se hayan reducido en un 85 por ciento. De lo contrario, nuestros tataranietos compartirán la suerte del sapo dorado de Costa Rica. Conociendo la vocación suicida del hombre, será, quizás, el desenlace más probable.

GUÍA DE TRABAJO

1. ¿Qué relación se puede inferir del primer párrafo entre el calor de la selva costarricense hacia la década del 80 y la disminución del número de sapos dorados que acudían a reproducirse?
2. El segundo párrafo del texto leído anteriormente termina con la siguiente frase: “Desde entonces han desaparecido varias más, pero este sapo equivale a aquel canario cuya muerte en la jaula anunciaba a los mineros la presencia de gases letales”. ¿Qué función cumple la metáfora del canario en la jaula?, ¿qué ayuda a significar dentro de la frase?
3. ¿Por qué el autor expresa en el tercer párrafo que si supiéramos lo que nos espera con el calentamiento global, las pandemias que ha sufrido la humanidad, nos parecería literalmente, moco de pavo?
4. ¿Creen que nuestros tataranietos compartirán la suerte del sapo dorado de Costa Rica?
5. ¿Cuál es su propósito del texto anterior?
6. ¿Por qué creen que el autor del texto cita en su texto autores como Marty Crump, Mark Lynas y hechos de la realidad como el del Titanic en 1912?
7. ¿Se justifica tanto desarrollo tecnológico como consecuencia de la destrucción del medio ambiente?
8. ¿Qué podemos hacer para terminar como el sapo dorado de Costa Rica?

ESCRITURA DE UN ENSAYO

Para la elaboración de un ensayo, se deben tener en cuenta tres aspectos importantes:

- La planeación donde tomarán las decisiones respecto a la forma y el contenido que tendrá tu texto.
- La escritura donde elaborarán el borrador de aquello que van a escribir.
- La revisión donde evaluarán lo que han escrito y en caso de haber necesidad de correcciones, hacer los cambios respectivos.

Planeación de la escritura

9. Decidan de qué tema les interesa escribir.
10. Anoten las ideas que se les ocurren sobre el tema y organícenlas en orden de importancia.
11. Busquen información bibliográfica sobre las ideas que se les ocurrieron.
12. Representen un esquema en el que se visualicen las relaciones existentes entre las ideas del ensayo.

Borrador del texto

13. Tengan presente las decisiones que tomaste en cuanto al contenido y el orden de las ideas.
14. Verifiquen el uso de un vocabulario claro y sencillo.
15. Consulten más información si es necesario.

Revisión del texto

16. Evalúen la forma como quedó escrito el ensayo.
17. Pídanle a otros compañeros y luego al docente, que revisen el ensayo.

¿QUÉ ES UN ENSAYO?

El ensayo es un texto de carácter conversacional que revela, de manera breve y fluida, las inquietudes de un autor sobre un asunto concreto y cuyo propósito es mover al lector a la reflexión. Es un fértil campo de ideas que no agota lo dicho, lo pensado y, menos aún, el tema. Es un texto en continuum, el camino a esa mayoría de edad que tanto promulgaba y

reclamaba Valencia Goelkel, camino que no ensaya imposiciones, sino exponer una apreciación para que el lector la examine desde su perspectiva (Iglesias: 2012).

¿Cómo se determina que tan bueno es un ensayo?

Correa (2013) plantea que un buen ensayo debe persuadir con razones al lector, se trata de desplazarlo mentalmente pero con argumentos, bajo un enfoque crítico y existen cuatro características de un buen ensayo:

-Posee un título provocador. Muchos autores, al hablar del ensayo, se centran en aspectos como la tesis o el desarrollo de argumentos, descuidando éste punto. El título es el primer elemento con el que se enfrenta el lector, y de qué tan interesante sea, depende que el lector se apresure a leerlo. “Yo me he encontrado con personas que han dejado de leer un ensayo, una historia, un libro, porque el título no les provoca nada”. El título puede ser una pregunta, o sencillamente una idea con la que el lector establece inmediatamente una relación dialógica.

-La tesis debe ser sencilla y clara. En ella se concentra la idea base o central del ensayo. Se puede construir a partir de una serie de preguntas, de una afirmación, de una negación o finalmente, una cita para comprobarla o refutarla.

-El cuerpo argumentativo. ¿Cuántos argumentos deben desarrollarse? Los suficientes para convencer al lector de que la tesis planteada es válida. Aquí se desarrollan uno a uno los argumentos que se consideren necesarios para demostrar lo que en la idea central se ha planteado.

-Conclusión. Pueden ser varias conclusiones. Lo importante es que el autor deje ver de forma clara, qué piensa frente al tema esbozado, y en caso de haber cabida, plantear las alternativas de transformación que se consideren apropiadas.

Como se puede observar, lo anterior devela a la vez la estructura de un ensayo que es la misma de un texto argumentativo: título, tesis, cuerpo argumentativo y conclusiones.

¿Se deben incluir citas y referencias?

Las citas son ideas de autores sobre diversos temas. Las referencias es la ubicación de donde se toma la cita. Existen tres tipos de citas: cita textual corta, cita textual larga y la cita paráfrasis. Respecto a las referencias, existen múltiples esquemas de referencias que dependen del tipo de texto de donde se toma la cita. Para efectos de citar y referenciar, se recomienda hacer uso de las normas internacionales APA.

EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Autoevaluación: a partir de los obstáculos detectados, se propicia un ejercicio de Metacognición por parte de los estudiantes sobre la evolución de los obstáculos. Cada estudiante se evalúa a sí mismo respecto a si conceptualmente ha evolucionado y respecto a si su nivel de comprensión lectora ha mejorado.

Coevaluación: en grupos colaborativos, los estudiantes se evalúan entre sí, teniendo en cuenta criterios previamente establecidos con el docente: trabajo en equipo, uso eficiente del tiempo, uso pertinente de los materiales, ética de la comunicación.

Heteroevaluación: Valoración por parte del docente a los estudiantes sobre criterios previamente establecidos, como por ejemplo, cumplimiento de metas de trabajo.