

MEJORAMIENTO DE LOS PROCESOS DE COMPRESIÓN LECTORA EN EL NIVEL CRÍTICO-INTERTEXTUAL, EN ESTUDIANTES DE GRADO SÉPTIMO DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS TÉCNICO INDUSTRIAL Y ANTONIO RICAURTE DEL MUNICIPIO DE FLORENCIA, MEDIANTE EL USO DE LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS

**DEYVER CUÉLLAR CHALA
PATRICIA VELASCO VIDAL**

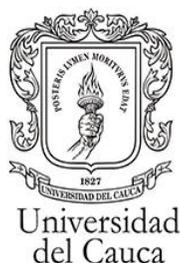


**UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PROGRAMA BECAS PARA LA EXCELENCIA
DOCENTE MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL**

Florencia, 2018

MEJORAMIENTO DE LOS PROCESOS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN EL NIVEL CRÍTICO-INTERTEXTUAL, EN ESTUDIANTES DE GRADO SÉPTIMO DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS TÉCNICO INDUSTRIAL Y ANTONIO RICAURTE DEL MUNICIPIO DE FLORENCIA, MEDIANTE EL USO DE LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS

**DEYVER CUÉLLAR CHALA
PATRICIA VELASCO VIDAL**



Trabajo para optar el título de:
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

Director
MAGÍSTER, ANÍBAL QUIROGA TOVAR

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PROGRAMA BECAS PARA LA EXCELENCIA
DOCENTE MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL**

Florencia, 2018

Dedicatorias

A Dios todopoderoso, por darme vida, salud y entendimiento para lograr las metas planteadas día a día. A mi esposa Elcy Yaneth Murcia Marroquín por su apoyo incondicional, a mi hija Darcy Julieth Cuéllar Murcia, por ser inspiración y motor en nuestra familia. A mi padre Julio Cuéllar Rodríguez, a mi madre María Elcy Chala Agudelo, quienes lo dieron todo para hacer de mí el hombre que soy actualmente. A mis hermanos Yovani, Alexis y Claribeth, a quienes les insto a luchar por cada meta u objetivo trazado.

Deyver Cuéllar Chala

A Dios por permitirme llegar hasta este punto, haberme dado salud y perseverancia para lograr mis objetivos y vivir esta experiencia intelectual que enriquece mi labor docente; a mi esposo Henry Durán Castro por su apoyo incondicional; a mis hijas Kelly Johanna, Karen Dayana y Laura Sofía, por su comprensión ante tantas ausencias y por ser el pilar fundamental en mi vida; a mi madre Aura Vidal, quien siempre me infundió la lucha por aquello que deseamos alcanzar. A todos ellos infinitas gracias.

Patricia Velasco Vidal

Agradecimientos

Los autores expresan sus agradecimientos a:

Ministerio de Educación Nacional, el cual mediante el programa Becas para la Excelencia Académica y a través de la Universidad del Cauca, fortalecieron nuestra formación como profesionales en educación y nos empoderaron con herramientas que harán de la enseñanza-aprendizaje una actividad significativa, contextualizada y cualificada en torno a las competencias asociadas a la enseñanza de La Lengua Castellana.

A la Mag. Isabel Cristina Vasco Bastidas, quien fue hasta el 2017 la Coordinadora del programa Becas para la Excelencia Docente, por su dedicación y excelente gestión administrativa en aras de fortalecer el programa desarrollado en la sede de Florencia.

Al Mag. Aníbal Quiroga Tovar, docente orientador en la línea de profundización en Lengua Castellana, por sus valiosos aportes y acompañamiento como director de este trabajo.

A la Mag. Marisol Sánchez Amaya por sus contribuciones como asesora externa de este trabajo, sus valiosos aportes y sus orientaciones al mismo.

A las directivas de las Instituciones educativas Instituto Técnico Industrial y Antonio Ricaurte, de la ciudad de Florencia, quienes nos brindaron el apoyo necesario para llevar a cabo esta importante Intervención Pedagógica.

Al grupo de estudiantes que conformaban 7C en el año 2017, en la I. E. Instituto Técnico Industrial y a quienes hacían parte del grado 7-02 año 2017 de la I. E. Antonio Ricaurte. Su disposición permitió llevar a cabo todo lo planificado en la propuesta Pedagógica.

A todas aquellas personas que una u otra forma contribuyeron al desarrollo de este trabajo.

Tabla de contenido

	Pag.
1. Presentación	6
2. Descripción del problema	8
2.1 Contexto	22
2.2 Justificación	24
2.3 Objetivo general	26
2.3.1 Objetivos específicos	26
3. Marco Teórico	27
3.1 Antecedentes	27
3.2 Referentes conceptuales	29
4. Referentes metodológicos	46
4.1 Tipo de investigación	46
4.2 Población	46
4.3 Procedimiento	47
4.3.1 Fase diagnóstica	47
4.3.2 Fase de intervención	48
4.3.3 Fase de evaluación	54
5. Conclusiones y reflexiones	72
6. Referencias bibliográfica	77
7. Anexos	81

Lista de anexos

	Pag.
Anexo 1: Cuestionario diagnóstico	81
Anexo 2: Matriz de análisis de resultados cuestionario diagnóstico	85
Anexo 3: Secuencia didáctica “Hacia una comprensión Critico-intertextual”	86
Anexo 4: Cuento los tres cerditos, versión de Jhon Scieszka (1989)	97
Anexo 5: Textos argumentativos seleccionados para la secuencia	99
Anexo 6: Matriz de seguimiento a la secuencia didáctica	106
Anexo 7: Actividad de analogías	110
Anexo 8: Distinción de voces en el texto	113
Anexo 9: Cuestionario de cierre	115
Anexo 10: Entrevista a estudiantes	119

1. Presentación

Durante la práctica educativa es común encontrar problemas asociados a la comprensión lectora de los estudiantes. En muchas ocasiones la lectura, lejos de ser comprensiva, se basa en la decodificación de palabras que no cobran ningún sentido debido a falta de reconocimiento y comprensión de las intenciones y estructuras del discurso al cual se ven enfrentados.

Desde los primeros años de escolaridad, el niño se encuentra familiarizado con la lectura, ya sea a través de imágenes, narraciones, u otras formas asociadas a su realidad, sin embargo, a medida que avanza su formación, el estudiante va encontrando inconvenientes que pueden generarle apatía por todo aquello que le implique leer, convirtiendo esta actividad en algo difícil que puede conllevar a resultados negativos.

Por ello, es necesario reflexionar constantemente sobre su verdadero significado y cómo ésta es abordada desde las aulas de clase, ya que, teniendo en cuenta la forma como es concebida, responderá a los intereses de los estudiantes y mejorará en ellos su nivel de desarrollo respecto al grado de comprensión.

A partir de esta condición, establecer la lectura como punto de análisis y reflexión, fue necesario revisar pruebas ejecutadas en el ámbito internacional, regional y nacional, los cuales arrojaron resultados similares a los reflejados en la prueba diagnóstica, cuestionario aplicado a estudiantes de las instituciones focalizadas para el desarrollo de esta intervención pedagógica, donde el 33% presentó falencias en ítems de comprensión literal, el 54% en el nivel inferencial y el 62% en el nivel crítico-intertextual, a través de estos resultados se pudo demostrar baja comprensión e interpretación textual, especialmente en el nivel de lectura Crítico- intertextual.

Por tal razón, con la presente propuesta se buscó el mejoramiento de este aspecto lector los en los estudiantes del grado séptimo de las instituciones educativas Técnico Industrial y Antonio

Ricaurte del municipio de Florencia, entendiendo que para ello es necesario reforzar las competencias en los demás niveles de lectura, mediante el diseño y aplicación de una secuencia didáctica utilizando textos argumentativos.

El presente informe se encuentra estructurado en cuatro capítulos que dan cuenta de lo desarrollado, además del fundamento teórico y metodológico que soporta la intervención pedagógica. En el primero, se hace una caracterización general del problema a nivel internacional, nacional, regional y local, demostrando cómo la problemática se ve reflejada en los contextos mencionados a través del análisis de resultados de investigaciones desarrolladas por instituciones como PIRLS, OCDE y UNESCO. En el segundo, se construyó un referente conceptual que viabiliza el desarrollo de las prácticas pedagógicas realizadas y permiten tener una visión clara acerca del acto lector, además, de la identificación de documentos que rigen la enseñanza en Colombia como los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje.

El tercer capítulo esboza el referente metodológico utilizado por los docentes, tanto en la aplicación, seguimiento, análisis e interpretación de los resultados obtenidos durante las fases propuestas: fase uno, diagnóstico y la categorización de dificultades lectoras a través de la aplicación del instrumento (cuestionario diagnóstico); fase dos, diseño y aplicación de la secuencia didáctica como estrategia pedagógica para atender los hallazgos evidenciados en la prueba inicial; fase tres, sistematización de los resultados obtenidos en el desarrollo de la propuesta, determinando fortalezas y debilidades de la misma.

Y en el cuarto capítulo, se exponen las conclusiones que surgen a partir de las reflexiones en torno a lo desarrollado a lo largo de la maestría, la de implementación de la propuesta pedagógica, sus implicaciones y la viabilidad en las instituciones educativas beneficiadas.

2. Descripción del problema

Sin duda alguna, lo que más preocupa a los profesores de cualquier nivel escolar, es la comprensión lectora de los estudiantes. Anteriormente, era considerado como el resultado directo del descifrado, es decir, la mera decodificación de un cúmulo de signos (grafos) que se agrupaban para formar estructuras mayores (sílabas, palabras, frases, oraciones, textos) y a partir de aquí se daban una serie de estrategias para que el estudiante logrará comprender lo que leía. Hoy en día, esta visión de la capacidad comprensiva en el campo de la lectura ha reorientado su significación reconociendo que las estructuras mencionadas anteriormente, cobran una verdadera significación cuando se despierta en el lector el interés por ella, llevándolo hacia la comprensión, reflexión y uso apropiado de la información.

Pérez (2003), construyó el documento “Leer y escribir en la escuela” en el que demostró siete problemáticas que se presentan en el aula en torno a la lectura y a la escritura, definiéndolas de la siguiente manera:

- Problemática uno: no hay producción de textos, hay una escritura oracional. Hay una dificultad manifiesta en las producciones escritas de los estudiantes... que consiste en la dificultad para elaborar textos completos, cerrados. La tendencia es a escribir oraciones o breves fragmentos;
- Problemática dos: no se reconocen los diferentes tipos de texto. Al analizar los escritos producidos por los niños, los resultados en interpretación de textos, se encuentra que existen problemas para identificar (interpretar) y producir diferentes tipos de textos: informativos, narrativos, argumentativos, expositivos;
- Problemática tres: falta de cohesión en los escritos de los niños. No se logra establecer de manera clara las relaciones entre una idea y otra;
- Problemática cuatro: no se usan los signos de puntuación en los

escritos. Los escritos carecen de marcas de segmentación entre las unidades que los conforman, sean estas oraciones o párrafos. - Problemática cinco: no se reconocen las intenciones de la comunicación. Identificar si a través de un escrito o de un diálogo se pretende persuadir, convencer, informar, divertir. -Problemática seis: hay dificultad para establecer relaciones entre contenidos de diferentes textos. - Problemática siete: hay dificultad en la lectura crítica. Este tipo de lectura supone una comprensión del sentido literal de la información y la realización de inferencias. Si no hay una comprensión global del texto difícilmente se podrá tomar una posición al respecto. De algún modo, la lectura crítica incluye los demás tipos de lectura literal, inferencial (p. 11-17).

Lo expuesto en el documento de Pérez Abril (2003), lleva a plantear la necesidad de seguir acumulando esfuerzos en la escuela, para reconocer cuáles son los verdaderos inconvenientes de la enseñanza, en especial, los referidos a la lectura; para ello es necesario resaltar los obstáculos que han sido mencionados a través de informes y estudios de índole internacional, regional, nacional, y local. En el plano internacional, es necesario revisar la información que proporcionan instituciones prestigiosas, quienes aportan sugerencias para la superación de las limitaciones en torno a la lectura. El informe PIRLS (2011) y PISA (2015), en el contexto internacional; SERCE (2009), en el plano regional; los informes de las pruebas Saber tercero, quinto, noveno y once por el ICFES (2016), además de los resultados de las pruebas virtuales de Supérate con el Saber 2.0 (2016), en el contexto Nacional; y los resultados del cuestionario diagnóstico de la presente intervención pedagógica, en el plano local.

Inicialmente, se abordó el informe del Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora -PIRLS- (2011). PIRLS es una institución internacional que realiza pruebas escritas cada

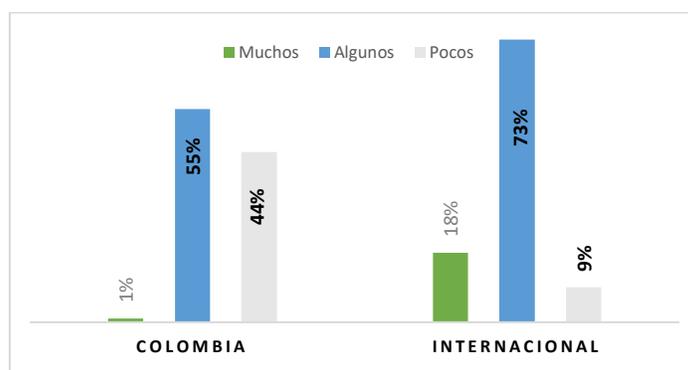
cinco años a los países participantes, específicamente a niños entre los 9 y 10 años de edad, asimismo indaga a padres de familia, docentes y rectores de las instituciones educativas, para caracterizar lo más relevante e incisivo que rodean la formación y el desempeño académico de los niños.

El estudio PIRLS (2011), determinó cuatro niveles de referencia para calificar la competencia lectora de los países participantes: nivel avanzado, para aquellos resultados en el que se obtuvo una calificación de 625 puntos o más; nivel alto, para puntajes obtenidos entre 550 y 625 de puntuación; nivel medio, en resultados con una calificación entre 475 y 550 puntos; y el nivel bajo, para los puntajes entre 400 y 475. Aquellos países cuyos resultados no alcanzaron los 400 puntos, no clasificaron en los niveles de referencia de PIRLS (2011). En esta prueba, Colombia obtuvo 448 puntos con por lo que se ubicó en un nivel de competencia bajo, sin ni siquiera alcanzar la media de 500 puntos que PIRLS estableció en esta competencia, resultado con el que solo se superó a: Marruecos, Omán, Catar, Indonesia, Arabia Saudí y Emiratos Árabes Unidos.

Durante la presentación de la prueba en el 2011, Colombia fue el único país suramericano en participar, por tal razón no se tiene información de las naciones de la región que permitan contrastar los resultados en el sur del continente. En la prueba participaron 3.966 estudiantes que fueron clasificados de la siguiente forma: solo el 1% de los estudiantes colombianos que presentó la prueba alcanzó el nivel de competencia avanzado, el 9% se ubicó en el nivel alto, el 28% en nivel medio, el 34% está en el nivel bajo, y el 28% de la población restante no alcanzó los niveles mínimos establecidos (400 puntos), para ser considerados en las estadísticas de las pruebas. Esto significó (PIRLS, 2011), que no han tenido un aprendizaje eficaz en lo concerniente a la lectura, situación que desencadena en la problemática mencionada.

Además del análisis anterior, existen otros elementos que ayudan a entender el bajo nivel de comprensión de lectura en contraste con otros países. Como primer punto, es importante mencionar que dentro de los cuestionarios que desarrollaron los estudiantes, había un componente de entorno familiar que indagaba sobre los recursos que disponían en los hogares para el aprendizaje, clasificando con muchos recursos a quienes gozaban de tener más de cien libros en casa, los que tenían un poco más de veinticinco fueron caracterizados como con algunos recursos, y aquellos que tenían menos de veinticinco se consideraban con pocos recursos para su formación. La figura uno muestra la realidad del país frente al contexto internacional.

Figura 1: Recursos para el aprendizaje.



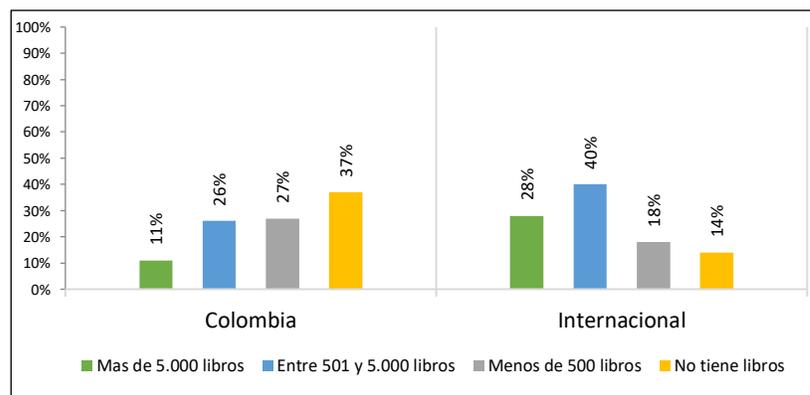
Fuente: Informe PIRLS (2011, p.28).

El Segundo aspecto, también corresponde al entorno familiar, ya que se indagó a los padres de familia respecto al grado de apreciación por la lectura, señalando que cerca del 22% aprecia la lectura como elemento esencial en sus vidas, frente a un 32% en el plano internacional. Quienes asintieron que les gustaba algo o un poco corresponden al 68% en Colombia, frente al 57% en el plano internacional y quienes aseveran que no les gustaba la lectura, coincidieron con el promedio internacional del 11%. Este análisis es interesante para determinar cuál es la percepción de lectura existente en los hogares y cómo éste contribuye a la formación de nuevos lectores (PIRLS, 2011).

Como tercer punto, se encuentra la caracterización de cuántos años se dedican en Colombia a la educación preescolar, con los siguientes resultados: en Colombia, solo el 20% de los educandos estudió tres años o más en la educación preescolar, frente al 42% en el plano internacional, una cifra porcentual bastante alta comparada con la cifra colombiana. Quienes fueron al preescolar entre uno y tres años corresponde al 37% en Colombia, frente al 36% a nivel internacional, aquellos que solo asistieron un año suman el 33% en nuestro país frente al 11% a nivel internacional, y no asistió el 11% en Colombia, frente al 11% en el plano internacional (PIRLS, 2011). Se puede deducir que los demás países reconocen la importancia de la formación temprana y la han incorporado en sus currículos, considerándola como un factor de alta incidencia en la formación de competencias en los nuevos lectores.

Del mismo modo, el informe determinó la conformación o existencia de la biblioteca en las instituciones educativas seleccionadas, reflejando la poca importancia que a nivel nacional se le está dando a este factor, tal como se refleja en la figura dos, dejando de lado el hecho de que estás proporcionan información y/o actividades que contribuyen al desarrollo de competencias, hábitos y placer por la lectura.

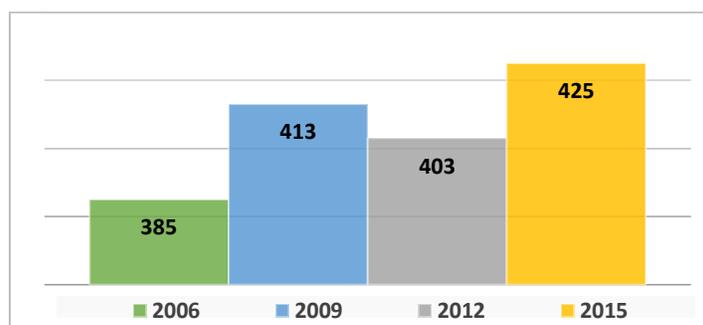
Figura 2: Biblioteca del colegio.



Fuente: Informe PIRLS (2011, p.39).

Otro estudio que ayuda en caracterizar la lectura en Colombia, es el realizado por el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos -PISA- (2015), prueba generalizada que se realiza cada tres años a los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos -OCDE-. La prueba fue diseñada para evaluar estudiantes de 15 años de edad en lectura crítica, matemáticas y ciencias. Colombia participa en dichas pruebas desde el año 2006, durante la prueba del 2015 fueron evaluados 12.000 jóvenes que mejoraron levemente el promedio histórico en la prueba de lectura crítica, como puede apreciarse en la figura tres.

Figura 3: Puntaje histórico en lectura crítica.



Fuente: Informe PISA (2015, p.9).

PISA (2015), pone de manifiesto el avance que reflejó Colombia en la prueba de lectura crítica del año 2006 al 2015, siendo este último, el año con el puntaje más representativo en la historia del país. Dicho resultado le permite a Colombia ubicarse en una buena posición frente a otros países, sin embargo, este no es suficiente para obtener una mejor posición. En contraste con los países latinoamericanos, el informe PISA (2015), determinó que Colombia está ubicada por debajo del promedio de países como Chile, Uruguay, Costa Rica y logró sobrepasar a México, Brasil, Perú y República Dominicana, como lo ilustra la tabla 1.

Es importante resaltar que, aunque Colombia mejoró su promedio durante la prueba del 2015, no logró superar el umbral establecido por la OCDE de 493 puntos en lectura crítica, situación que lo llevó a ocupar la posición número 55 de 72 países que se presentaron la prueba PISA (2015).

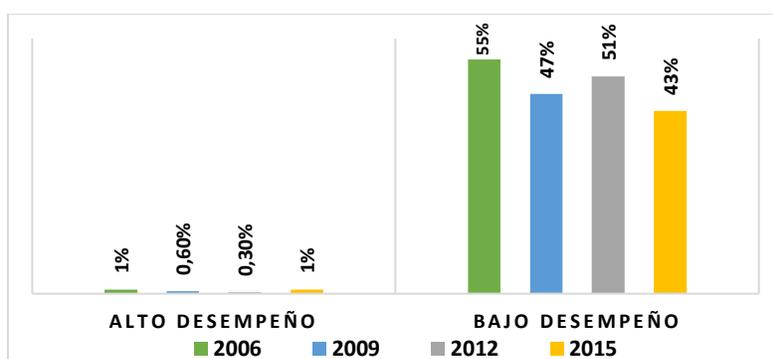
Tabla 1: Resultados de Colombia frente a Latinoamérica.

PAÍS	LECTURA CRÍTICA			
	2006	2009	2012	2015
Chile	442	449	441	459
Uruguay	413	426	411	437
Argentina	374	398	396	-
Costa rica	-	443	441	427
Colombia	385	413	403	425
México	410	425	424	423
Brasil	393	412	410	407
Perú	-	370	384	398
República Dominicana	-	-	-	358

Fuente: Informe PISA (2015, p.11).

Así mismo PISA (2015), caracterizó a los 12.000 jóvenes que presentaron la prueba obteniendo el siguiente resultado: el 1% de la población que se presentó, se ubica en el nivel de desempeño alto (cifra realmente baja y preocupante); el 43% de los estudiantes se ubica en el nivel de desempeño bajo; y el 56% restante no llega a la media establecida por la OCDE (493 puntos), determinando que no poseen las competencias básicas para desarrollar una lectura comprensiva y no fueron tenidos en cuenta en la clasificación.

Figura 4: Desempeños en lectura crítica.



Fuente: Propia, basada en informe PISA (2015, p.15).

A nivel regional, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO- desarrollo el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo -SERCE-

con el objetivo de proporcionar información que contribuya a las políticas educativas que signifiquen el aumento de la calidad de la educación en Latinoamérica y el Caribe, buscando disminuir las desigualdades regionales (SERCE, 2009). Dicho estudio, tomó como referencia los grados tercero y sexto de 16 países y un estado mexicano, en el que cerca de doscientos mil estudiantes fueron evaluados en las áreas de matemáticas, ciencias naturales y lenguaje. En lenguaje, evaluaron por separado la lectura y la escritura, en la primera consideraron las habilidades y competencias que los niños debían tener frente a la comprensión de textos narrativos, argumentativos, descripciones, explicativos y algunas palabras y expresiones.

Con los resultados de esta investigación, se pudo determinar que los niños de grado tercero en Colombia presentan muchas falencias frente a la comprensión de los ítems que requerían la interpretación de textos argumentativos, descriptivos, explicativos y las palabras o expresiones claves, pues sólo el 44% logró responder adecuadamente los interrogantes que implicaban la comprensión de estos textos. En los textos narrativos, el 60% de la población evaluada alcanzó los resultados esperados, reflejando que la enseñanza en la básica primaria está fundamentada esencialmente en las narraciones (SERCE, 2009).

Del mismo modo, los resultados en grado sexto manifestaron que los estudiantes no reconocen entre una serie de listas dadas, sus representaciones, orden de aparición o secuencia de acciones, elaboración de síntesis del texto e identificación de subtemas, pues sólo un 47% respondió acertadamente. Además, el estudio SERCE (2009), destaca la problemática evidente en la enseñanza del área de lenguaje en Colombia, situación que no permite que los estudiantes interpreten la información presente en los textos de diversas tipologías que afrontaron durante la prueba, lo cual no difiere mucho entre los países de la región, con excepción de Cuba, nación que refleja unos promedios bien diferenciados y que pueden apreciarse en la tabla número 2.

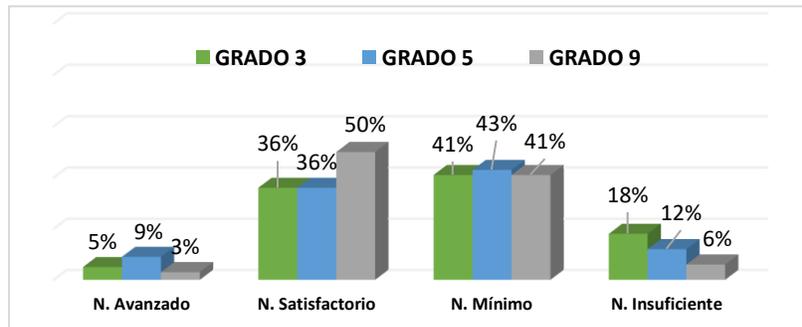
Tabla 2: Sexto grado, porcentaje de promedio de respuestas correctas.

Pais	Narración	Descripción	Explicación	Argumentación	Instrucción	Palabras y expresiones
Argentina	62,19	54,07	54,01	52,12	67,51	57,24
Brasil	65,46	55,71	59,37	50,61	69,84	60,42
Colombia	65,76	53,61	53,59	49,65	65,72	58,90
Costa Rica	71,44	62,08	61,01	59,03	80,34	70,37
Cuba	75,88	68,91	67,13	60,47	76,87	70,82
Chile	68,81	58,16	57,84	54,19	72,63	60,92
Ecuador	52,06	40,38	40,13	38,06	50,25	43,89
El Salvador	61,82	49,23	50,34	46,32	64,42	52,39
Guatemala	55,90	43,21	40,54	39,29	55,07	44,90
México	66,88	56,96	55,68	54,03	75,68	62,94
Nicaragua	58,55	46,94	47,95	42,37	55,93	47,07
Panamá	61,06	48,33	46,69	42,32	59,30	51,16
Paraguay	55,03	43,91	44,84	39,59	51,53	46,28
Perú	60,40	47,66	46,98	45,64	58,82	51,83
Rep. Dominicana	45,58	36,29	37,79	34,21	46,16	37,20
Uruguay	64,60	58,32	56,87	55,87	74,49	60,52
Est. de Nuevo León	67,23	56,16	54,68	54,53	76,94	64,10
Promedio total	62,62	52,17	51,89	48,47	65,21	55,64

Fuente: SERCE (2009, p. 126).

Si bien, el análisis de las pruebas internacionales y regionales reflejan bajos resultados de lectura en el país, los informes nacionales presentados por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior -ICFES- (2016), permiten analizar y comprender puntualmente lo que sucede en los distintos niveles de formación en el área de lenguaje. La figura 5, muestra los bajos resultados en los niveles de formación evaluados hasta noveno.

Figura 5: Comparativo área de lenguaje 2016 en Colombia.

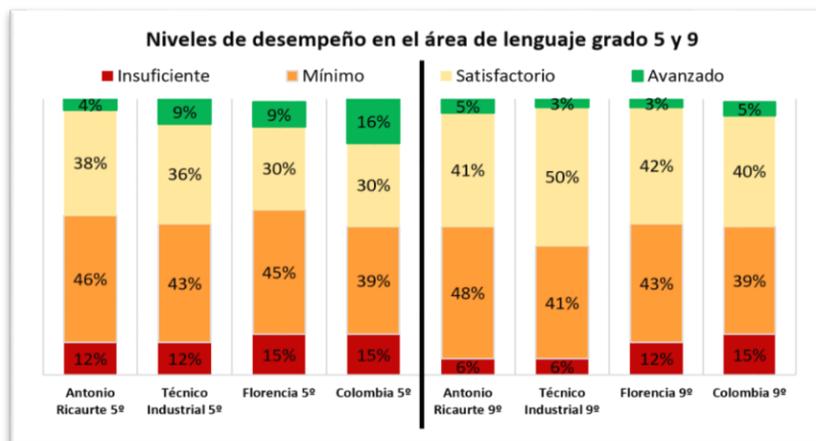


Fuente: Propia, basada en informe ICFES (2016)

Por otra parte, en el reporte del ICFES (2016) del ente territorial Florencia y las instituciones educativas Antonio Ricaurte y Técnico Industrial, se pudo contrastar la realidad local frente a la nacional. Los resultados obtenidos en grado tercero del municipio de Florencia, ubica el 21% de la población estudiantil en el nivel de desempeño insuficiente, frente a un 19% a nivel nacional, mientras que la institución Educativa Antonio Ricaurte tiene el 32% de los estudiantes en este nivel, frente al 18% del Técnico Industrial. En el nivel mínimo, Florencia ubica el 35% de su población, frente a un 28% a nivel nacional, ante el 41% de la población estudiantil del Antonio Ricaurte y el 35% en el Técnico Industrial. En nivel satisfactorio, Florencia clasifica al 28% de los evaluados, frente a un 22% en Colombia, en contraste, la I. E. Antonio Ricaurte tiene un 23% en este nivel, frente al 36% de la I. E. Técnico Industrial. Y en el nivel avanzado, Florencia refleja el 16% frente al 22% en Colombia, las instituciones tiene un promedio similar (4% y 5%).

Respecto a los resultados en grado quinto y noveno, el informe ICFES (2016), permite dilucidar las deficiencias que pueden verificarse en la figura seis. Estos resultados reflejan la misma tendencia, bajo nivel porcentual de estudiantes en nivel avanzado en las instituciones educativas, en el ente territorial y a nivel nacional (el porcentaje más alto, está en la media nacional, grado 5, con un 16%).

Figura 6: Niveles de desempeño área de lenguaje grado 5 y 9.



Fuente: Propia, basada en informe ICFES (2016)

Por otra parte, los resultados de las pruebas Saber del grado once, determinaron una media nacional bastante baja en el área de lenguaje, que está reflejado en el análisis referido por el ICFES (2016), quienes establecieron tres categorías de clasificación porcentual del desempeño académico de los educandos en todo el país, distribuidas así: uno, el estudiante debe identificar y comprender los contenidos locales que conforman un texto; dos, debe establecer comprensión y articulación de las partes de un texto para darle un sentido global; y tres, esta direccionado a la reflexión que los estudiantes deben realizar a partir de la lectura y la evaluación del contenido de un texto. Los resultados expuestos en la tabla 3, dan luz del promedio obtenido a nivel nacional, departamental y municipal, información que permite deducir en qué aprendizajes los estudiantes presentan bajos promedios.

Tabla 3: Lectura crítica grado 11.

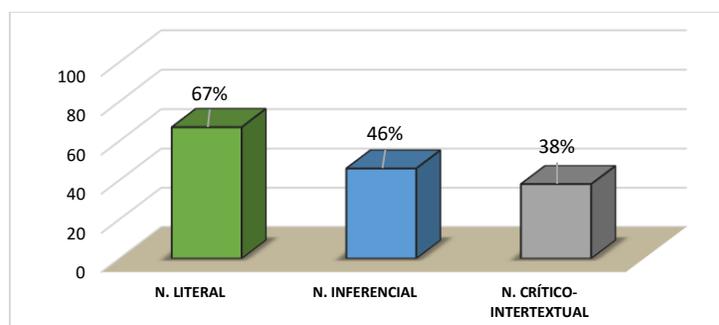
Entidad Territorial	Promedio de estudiantes que no alcanzaron el aprendizaje.		
	Aprendizaje 1	Aprendizaje 2	Aprendizaje 3
COLOMBIA	45%	50%	55%
CAQUETÁ	48%	51%	57%
FLORENCIA	43%	49%	53%

Fuente: Propia, basada en informe ICFES (2016)

El bajo nivel de comprensión lectora, reconocido hasta este momento, también se hizo evidente en la prueba Supérate con el Saber 2.0, tentativa ideada y liderada por el Ministerio de Educación Nacional -MEN-, el cual diseñó una plataforma virtual para evaluar los procesos formativos en las áreas de matemáticas y lenguaje. En dicha prueba, durante el año 2016, los estudiantes de grado séptimo de las instituciones educativas seleccionadas, evidenciaron un alto porcentaje de error al responder los interrogantes que requieren un nivel de interpretación crítico-intertextual, pues cerca del 55,7% no respondió acertadamente, en las que requieren el uso de conocimientos previos, mientras que solo el 44,3% logró ubicarse en un nivel sobresaliente.

Asimismo, en el marco de esta intervención pedagógica “Mejoramiento de los Procesos de Comprensión Lectora en el Nivel Crítico-Intertextual, en estudiantes de grado séptimo de las instituciones educativas Técnico Industrial y Antonio Ricaurte del municipio de Florencia, mediante el uso de los textos argumentativos (2017)”, se evaluaron 64 estudiantes a través de un cuestionario diagnóstico, comprendido por veinte interrogantes que incluían dieciocho de selección múltiple con única respuesta y dos abiertas, que pretendían reconocer el nivel de comprensión lectora literal, inferencial y crítico intertextual; como puede verse en el anexo 1 “cuestionario diagnóstico” (ver anexo 1 p. 84). La siguiente figura, ilustra el porcentaje de estudiantes que respondieron acertadamente según los niveles de comprensión mencionados.

Figura 7: Resultados cuestionario diagnóstico por niveles de comprensión.



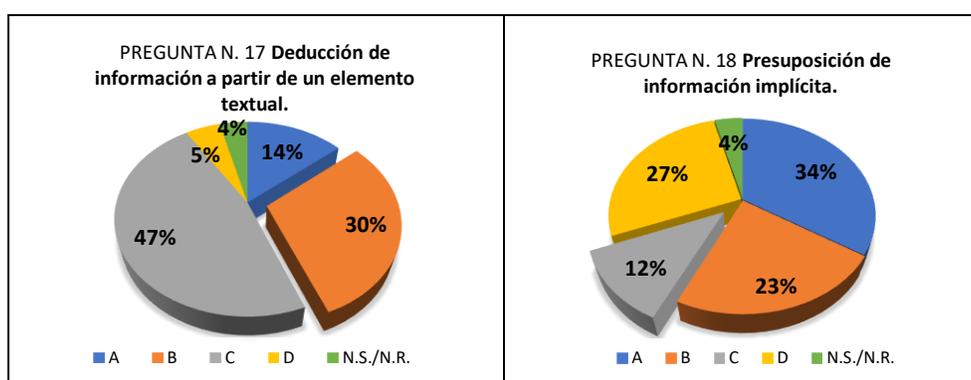
Fuente: Propia (2018)

El análisis de los resultados del cuestionario diagnóstico permitió probar que en el nivel literal un 48% de los estudiantes evaluados no logró discernir entre dos ideas literales similares, en las que se exige recuperar información explícita del texto, frente a un 52% de educandos que respondió acertadamente estos ítems.

En las preguntas que exigían un nivel de comprensión inferencial, reflejaron que el 54% de la población seleccionada se le dificulta realizar inferencia y/o deducción de la información implícita. En estos resultados se puede mencionar los conflictos que el 73% de los educandos presentan en el momento de dar cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados que permiten al

lector leer entre líneas, es decir, la capacidad que debe tener el lector para relacionar la información implícita del texto con una posible conjetura o hipótesis. En este tipo de consultas, solo el 27% de los evaluados pudo establecer esa red de relaciones establecida implícitamente en el texto de referencia. La siguiente figura, grafica como el 70% de la población evaluada optó por alternativas de respuesta erradas en la pregunta número 17 y un 88% en la número 18 del cuestionario diagnóstico. En la primera, el estudiante debía deducir la respuesta a partir de un elemento explícito en el texto y en la segunda, requería de la formulación hipótesis o presuposición de información implícita.

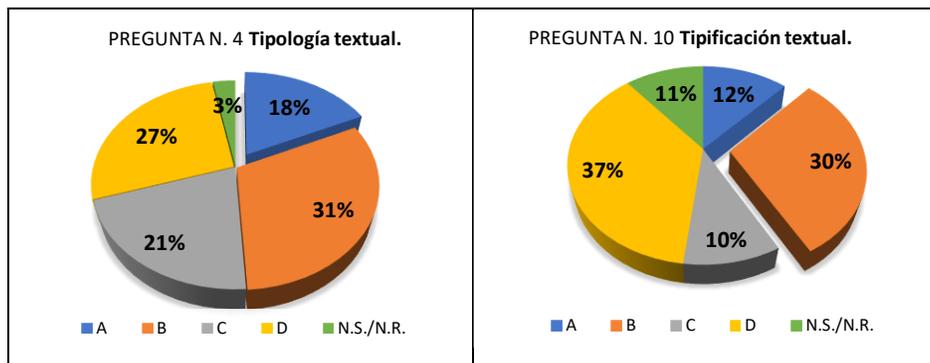
Figura 8: Procesos inferenciales, deducción y presuposición.



Fuente: Propia (2018)

En los ítems correspondientes al nivel crítico-intertextual, se evaluaron competencias que requerían el uso de conocimientos previos para seleccionar apropiadamente las opciones de respuesta, a este grupo pertenecían los interrogantes 4 y 10 del cuestionario diagnóstico, en los cuales se ponía en juego las habilidades para diferenciar las tipologías textuales y ubicar los textos evaluados. En la cuatro, el 82 % de los estudiantes evaluados no logró clasificar el texto leído en una tipología, éste correspondía a los textos narrativos. En el número diez, el 70% de los estudiantes erró seleccionando respuestas inapropiadas, como puede verificarse en la siguiente figura.

Figura 9: Uso de conocimientos previos para identificar textos narrativos.

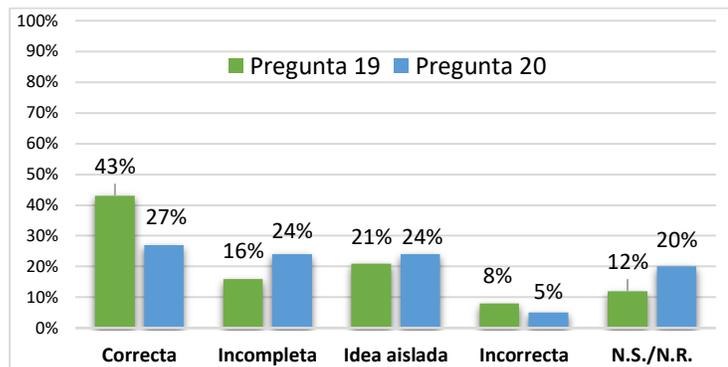


Fuente: Propia (2018)

Otro de los interrogantes, giraba en torno a la significación que cobran los signos de puntuación en un contexto específico de comunicación; en este ítem el 81% de los educandos no logró establecer la función que cumplen algunos signos de puntuación, especialmente las comillas y los paréntesis, usados para discriminar y resaltar información dentro del texto, solo el 19% de los evaluados, da cuenta de ello. De igual forma, los estudiantes se enfrentaron a diferentes textos argumentativos para determinar la capacidad que tenían para determinar las características de esta tipología, tales como la tesis, los argumentos y la conclusión.

En este, un 46% de la población seleccionada contestó acertadamente, mientras que a un 54% no logró realizarlo. Respecto a la posibilidad para expresar sus puntos de vista u opiniones frente a determinadas circunstancias, el resultado determinó que los estudiantes no logran emitir opiniones y juicios de valor sobre el texto leído, tampoco expresan claramente su rechazo o aceptación respecto a los puntos de vista expuestos por los autores de los textos, a través de diversos argumentos. La figura diez, refleja la poca habilidad que poseen para completar ideas y adoptar posturas críticas.

Figura 10: Emisión de juicios de valor.



Fuente: Propia (2018)

Teniendo en cuenta todas las consideraciones anteriores, con las que existe relación y referencia directa con la comprensión lectora, se estableció la pregunta problematizadora que direccionó el diseño, implementación y evaluación de la presente intervención pedagógica:

¿Cómo mejorar los procesos de comprensión lectora en el nivel crítico-intertextual en estudiantes de grado séptimo de la institución educativa Técnico Industrial y Antonio Ricaurte del municipio de Florencia, mediante el uso de textos argumentativos?

2.1. Contexto

Las instituciones seleccionadas para el desarrollo de la intervención pedagógica pertenecen al municipio de Florencia, capital del departamento Caquetá, ubicado entre la cordillera oriental y la Amazonía, con una extensión de 2.311 Km. El perímetro urbano de Florencia está dividido en comunas: Sur Oriental, Oriental, Norte y Occidental y está conformado por 177 barrios con una población aproximada de 175.407 habitantes, incluida la población indígena, estimada en 1.409 personas y la población afrocolombiana con 4.378 integrantes. Sus ingresos per cápita son mínimos dado el incipiente nivel de desarrollo económico productivo. La actividad económica de

la región se basa principalmente en la agricultura, la ganadería y el mercado informal (Plan de desarrollo, 2016-2019, p. 6-8).

La situación académica del municipio de Florencia según los reportes del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior -ICFES- (2017) indica que los porcentajes promedios de las instituciones educativas urbanas en grado 5 y 9 son similares al puntaje promedio presentados a nivel nacional. El comparativo entre las instituciones educativas del sector rural y urbano difieren en sus porcentajes, señalando bajos resultados en la educación rural, que al compararlas con las instituciones de carácter oficial y privado, las segundas mantienen una tendencia de superioridad.

Dichos resultados fueron analizados en el Boletín Estadístico de la Secretaria de Educación del Caquetá (2014, p. 37), con los que se demuestra que los estudiantes no distinguen ni entienden los contenidos locales que conforman un texto, cómo están articulados entre sus partes, igualmente, no determinan el sentido global del texto ni hacen reflexiones en torno a su contenido.

Las instituciones educativas Técnico Industrial y Antonio Ricaurte, son de carácter oficial, modalidad mixta, con calendario A, ofertan educación en jornadas mañana y tarde, líderes en formación de talento humano, y con excelencia en competencias básicas, ciudadanas y laborales en el marco de una educación integral e inclusiva. Atienden a población de diversos sectores y estratos socioeconómicos uno, dos y tres, algunos están categorizadas dentro de la población que vive en situación de vulnerabilidad y desplazamiento forzado a causa de la violencia que azotó la región. Las instituciones ofrecen los niveles de educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y media técnica con diferentes especialidades como ambiental, empresarial, electricidad, metalmecánica, ebanistería, dibujo técnico, sistemas y computación.

Respecto al modelo educativo implementado por las instituciones, el Instituto Técnico Industrial ejecuta el modelo Crítico Social, con el cual pretende desarrollar en los educandos autonomía, liderazgo y capacidad de resolución de conflictos de su entorno (ITI PEI, 2016, p. 35). Por su parte la institución educativa Antonio Ricaurte se fundamenta en el modelo de Desarrollo institucional Integrado, propendiendo por la formación de personas con excelentes desempeños en competencias ciudadanas y laborales, capaces de actuar en la elaboración de su proyecto de vida, apoyándose en alianzas estratégicas con entidades públicas y privadas. (IEAR PEI, 2016, p. 65).

El grupo poblacional tomado para la implementación de la propuesta de intervención fue conformado por estudiantes del grado séptimo de educación básica secundaria, que oscilaban entre los 11 y los 16 años de edad, quienes se caracterizan por pertenecer a grupos familiares fluctuantes, debido a las condiciones socioeconómicas del municipio.

2.2. Justificación

La propuesta de intervención pedagógica “Mejoramiento de los procesos de comprensión lectora en el nivel crítico-intertextual, en estudiantes de grado séptimo de las instituciones educativas Técnico Industrial y Antonio Ricaurte del Municipio de Florencia, mediante el uso de los textos argumentativos” propendió por la adopción de estrategias indispensables para que los niños y adolescentes beneficiados alcancen lecturas realmente comprensivas, que les permitiera afrontar de manera crítica los textos a los que se enfrentan, esto repercutirá en el establecimiento de metas u objetivos con los cuales establezcan proyectos académicos a corto y largo plazo, con los que podría derivar hacia el alcance de proyectos de vida ideados desde sus primeros años de escolaridad.

De otra parte, es importante resaltar que los resultados proporcionados por las pruebas internas y externas requerían tomar medidas para establecer los mecanismos que ayudaran a subsanar la problemática evidenciada en estas, por tal razón, la intervención pedagógica a nivel institucional, buscó proporcionar estrategias que ayudará al cuerpo docente de los colegios seleccionadas, especialmente los del área de lengua castellana, para mejorar la comprensión lectora mediante una serie de clases y actividades propuestas en la secuencia didáctica (ver anexo 3 “Hacia una comprensión Crítico-intertextual”), materiales disponibles para ser abordados, ajustados y trabajados desde el aula o cualquier espacio con conectividad a las nuevas tecnologías de la comunicación.

Además de lo expuesto con anterioridad, el mejoramiento de la comprensión lectora a nivel crítico-intertextual, ayudará a que los educandos optimicen su formación académica, asumiendo que una de las circunstancias más referenciadas por docentes y educandos, tiene que ver con la carencia de habilidades para interpretar textos de diferente índole y asumir posturas críticas ante las temáticas y condiciones del contexto cotidiano que requieren una mirada diferente.

Finalmente, es de anotar que la cualificación de las habilidades lectoras le permitirá al estudiante ser más crítico, reflexivo, competente ante los cambios que implica la modernidad y la globalización, además, de brindarles herramientas lexicales que permitan su inclusión a espacios de los cuales está excluido dadas las brechas sociales establecidas en Colombia, en la que aún se hace distinción entre clases sociales y a través de las que se sigue favoreciendo a unos y desfavoreciendo a otros. En este sentido, la educación se convierte en la única herramienta de transformación que poseen quienes se consideran en desigualdad y con la que se puede potencializar las habilidades que les permita ser competentes.

2.3. Objetivo general

Mejorar los procesos de comprensión lectora en el nivel crítico-intertextual en estudiantes de grado séptimo de las instituciones educativas Técnico Industrial y Antonio Ricaurte, del municipio de Florencia, mediante el uso de textos argumentativos.

2.3.1. Objetivos específicos.

- ✓ Diagnosticar el estado actual de la comprensión lectora en el nivel crítico - intertextual de los estudiantes del grado séptimo de las instituciones educativas Técnico Industrial y Antonio Ricaurte de Florencia-Caquetá.
- ✓ Diseñar una secuencia didáctica que permita el mejoramiento de la comprensión lectora en el nivel crítico – intertextual de los estudiantes del grado séptimo del Técnico Industrial y Antonio Ricaurte de Florencia-Caquetá.
- ✓ Aplicar durante un periodo académico la secuencia didáctica para el mejoramiento de la comprensión lectora en el nivel crítico – intertextual de los estudiantes del grado séptimo del Técnico Industrial y Antonio Ricaurte de Florencia-Caquetá.
- ✓ Sistematizar los resultados obtenidos en la propuesta de intervención pedagógica, determinando fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas.

3. Marco teórico

3.1. Antecedentes

Existen experiencias anteriores a esta intervención pedagógica, que ofrecieron aportes fundamentales para su desarrollo. En ellas se pudo considerar algunos referentes conceptuales y aspectos procedimentales que por sus contribuciones se pueden mencionar y describir brevemente a continuación. La primera propuesta, titulada “Hacia la formación de lectores críticos un estudio de caso de historia y literatura” realizado por Lina Mireya Murcia (2012), de la Universidad Nacional de Colombia, la cual propende por la formación de lectores críticos y el establecimiento de la relación de interpretación entre el lector y el texto. Dicha relación está caracterizada por tres momentos secuenciales: la comprensión, la interpretación y por último la aplicación.

Al igual que en esta propuesta, la mencionada tiene como referentes los Lineamientos Curriculares y los requerimientos establecidos por el MEN, abogando por la elaboración de una propuesta metodológica que se desarrolle desde la perspectiva interpretativa y le apuesta a la intertextualidad “como la estrategia más adecuada para que el estudiante trascienda de una lectura literal y básica a una lectura crítica” (Murcia Díaz, 2012, p. 36). Además, manifiesta que la formación de lectores críticos avanza gradualmente en el manejo de los tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítico intertextual. Los primeros niveles constituyen el peldaño para llegar a la criticidad e intertextualidad del campo lector:

La interpretación en profundidad implica un proceso de lectura que va desde el nivel primario, o lectura literal, pasa por un nivel secundario, o lectura inferencial y converge en un nivel crítico-intertextual. Este tercer nivel, operado en un lector

competente, se caracteriza porque desde allí se generan las relaciones dialógicas entre textos de diversa clase. (Lineamientos Curriculares, 1998, p. 53)

Una segunda propuesta, “La secuencia didáctica como estrategia para desarrollar niveles de lectura crítica en estudiantes de grado quinto” de los autores Martha Arias Ibarra, Diana Maritza Beltrán Amaya y María de Jesús Solano (2012), de la corporación Universitaria Minuto de Dios, plantearon una serie de actividades para optimizar habilidades en lectura, especialmente en la generación de criticidad a partir del análisis de pruebas diagnósticas que aportaron los insumos necesarios para la construcción de la secuencia. De esta, se pueden valorar las estrategias que el grupo de trabajo determinó para desarrollar la competencia de lectura crítico-intertextual y el carácter diagnóstico basado en una prueba inicial, situación similar y usada en esta propuesta (prueba diagnóstica y uso de la secuencia).

Y un tercer proyecto de investigación denominado “La descripción en los procesos de lectura y escritura en el Grado 6 del colegio Nieves Cortes Picón de Bucaramanga”, desarrollado por Irene Rodríguez Trujillo (2006), de la Universidad Industrial de Santander. Dicha investigación parte de una experiencia de aula, en la cual se identificó los niveles de apropiación que poseen los educandos, sujetos de estudio, en la construcción de textos y analizaron los niveles de interpretación textual a nivel, literal, inferencial y crítico-intertextual.

De este proyecto, se valoró el “análisis de los niveles de interpretación” que los autores realizaron para optimizar la capacidad lectora, pues constituyó un elemento esencial en la construcción y diseño de la secuencia didáctica, pues los instrumentos diseñados (cuestionarios), proporcionaron información que una vez analizada, permitió fijar categorías de análisis, con las cuales se diseñó los lineamientos de la intervención pedagógicamente en el grupo de estudiantes seleccionado.

3.2 Referentes conceptuales

Las redes de comunicación están establecidas en las relaciones de los seres humanos desde el momento de su nacimiento, con los que se logra interactuar con el medio circundante. En esta relación sujeto-medio aparece un elemento indispensable, el lenguaje, este se considera como una herramienta que posibilita comunicación acertada entre congéneres. A través del lenguaje se potencializan habilidades que le permiten al hombre crear y utilizar sistemas de comunicación que lo llevan a comprender la realidad y ser competente en diversos ambientes o contextos.

Esta capacidad de aprender sistemas de comunicación, permiten desarrollar habilidades comunicativas entre las cuales leer, entendida desde la visión de Solé (1992), es “un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer u obtener una información pertinente para los objetivos que guían su lectura” (p.17). Así, el lector debe ejercer influencia sobre los textos que lee, de tal manera que la presencia del lector sea activa al entrar en contacto con el texto, mediado por objetivos e intenciones que previamente se establecen, constituyendo una guía de lectura y determina el tipo de interpretación que se le dé, resaltando que el producto final no es necesariamente el significado inicial impregnado por el autor, pues en dicha interacción texto-lector, están involucrados los saberes previos del segundo, de ahí que “aunque el contenido de un texto permanezca invariable, es posible que dos lectores, movidos por finalidades diferentes, extraigan de él distinta información” (Solé, 1992, p.18).

Desde la perspectiva de los lineamientos curriculares, el acto de leer es concebido como “un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector” (Lineamientos Curriculares, 1998, p. 47); esto triada no actúa por separado, por el contrario, es su interactuar lo que permite llegar hasta la comprensión, entendiendo que la comprensión es lo que le permite al lector dar cuenta de lo leído de manera coherente y ordenada, teniendo en cuenta

pre-saberes, propósito, entre otros. Se debe entonces, ver la comprensión como “el proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto” (Lineamientos Curriculares, 1998, p. 47). Hasta este punto, leer y comprender son los ejes sobre los cuales la presente propuesta trabajó partiendo de la interacción de tres componentes esenciales: texto, contexto y lector.

Retomando a Cesare Segre (1985), encontramos que “el texto es definido como el tejido lingüístico de un discurso. Es una materia atravesada por líneas escritas, que están inertes hasta que se leen” (p. 371). Situación que conlleva a que el lector sea quien active el sentido y el significado del texto, quien imprime en su lectura un carácter subjetivo que le permite interpretarlo gracias al dominio del código lingüístico utilizado en los textos abordados.

Dentro de dicha activación, es necesario tener en cuenta que al momento de afrontar un texto se retoman ideas y conceptos afines que tenemos respecto a lo que leemos o vinculamos de otros textos que ya hemos leído, con los cuales se ha tenido contacto anteriormente, haciendo referencia a la intertextualidad como una red de construcción de conocimientos, la cual permite aludir a un texto en otro texto. No obstante, una definición de este tipo no precisa los alcances del concepto porque Gerard Genette (1982) citado por Chandler (1998), propuso el término ‘transtextualidad’, como un término más inclusivo que permite abarcar todas las formas en que un texto refiere a otro y propone cinco subtipos:

- La intertextualidad: incluye a las citas, al plagio y a las alusiones (Stam et al., añaden a la ‘intertextualidad’ aquí, con lo que significan la alusión de un texto a sí mismo);
- La paratextualidad: es la relación entre un texto y su ‘paratexto’ - es decir, todo aquello que rodea al cuerpo principal de un texto – como son los títulos, los

encabezamientos, los prefacios, los epígrafes, las dedicatorias, los reconocimientos, los pies de páginas, las ilustraciones, los forros, etc.;

- La architextualidad: comprende la designación de un texto como parte de un género o de varios géneros (Genette se refiere a la designación por el texto mismo, pero esto también se podría aplicar a la armadura que hacen sus lectores);

- La metatextualidad: incluye a los comentarios críticos, implícitos y explícitos, que un texto hace de otro (la metatextualidad puede ser difícil de distinguir de la siguiente categoría).

- La hipertextualidad (Genette utilizó el término hipertextualidad): la relación entre un texto y un 'hipotexto' precedente - es decir, un texto o género en el cual otro texto se basa, pero lo transforma, modifica, elabora o extiende (este subtipo incluye a la parodia, a la secuencia y a las mofas) (p. 115).

Es de anotar que la comprensión de lectura debe pasar por distintos niveles hasta llegar a la transtextualidad propuesta por Genette y citada por Chandler (1998), para que los estudiantes obtengan de los textos las herramientas necesarias para vivir y ser competitivos socialmente, sin quedar en desventajas con aquellos que poseen la competencia. Por tal razón, la intervención pedagógica buscó familiarizar al niño con el uso apropiado de la lengua, que

inicia desde la alfabetización y busca el dominio del lenguaje desde las etapas iniciales usando su conciencia metalingüística. Para Garton y Pratt (1991), la alfabetización es "el dominio del lenguaje hablado, de la lectura y la escritura. Una persona alfabetizada tiene la capacidad del hablar, leer, escribir con otra persona de forma competente" (p. 19-20).

Es cierto que el niño posee ciertas ideas y habilidades iniciales de lectura y escritura, pero, la influencia del contexto familiar es trascendental en la alfabetización. Para ello, es indispensable

plantear la lectura como una necesidad cotidiana, progresiva y eje transversal de desarrollo de diversas habilidades. Aparece entonces la contextualización como otro elemento fundamental en la enseñanza de la lectura, pues no podemos desligarla de los espacios naturales del niño, pues aislar la realidad contextual del menor, puede llevar al educando a concebir la lectura como una actividad mecánica de repetición o de deletreo silábico, por esta razón, los textos propuestos en el desarrollo de la secuencia didáctica, fueron textos que contenían temáticas familiares, que los estudiantes escuchan y tratan constantemente. Respecto al contexto, los lineamientos curriculares (1998) lo definen atendiendo a las características del texto, del medio y del lector, entendiendo el contexto como las condiciones que rodean el acto de lectura dentro de tres tipos:

Primero, el textual: éste está representado por las ideas presentes antes y después de un enunciado, o sea, las relaciones intertextuales que permiten la delimitación y construcción de un significado. Las palabras, como las oraciones, por sí mismas no comunican, lo hacen por las relaciones entre ellas en una situación comunicativa particular; segundo, el extra textual: Compuesto esencialmente por factores como el clima o el espacio físico donde se realiza la lectura, pues es distinto leer en un medio de transporte que en una biblioteca; también se considera aquí la posición que se utilice al leer: de pie, sentado o acostado; tercero, el psicológico: Se refiere al estado anímico del lector en el momento de leer el texto (p. 50).

Por otro lado, es necesario anotar que al momento de abordar una lectura se deben tener en cuenta el desarrollo de ciertos momentos que garantizan el éxito lector. Dichos momentos se relacionan con las actividades desarrolladas antes, durante y después de la lectura, tal como fue propuesto en la secuencia didáctica diseñada en esta propuesta. Es necesario mencionar que antes de la lectura se pueden desarrollar acciones que motiven y ayuden a los estudiantes en su

comprensión, para Solé (1992) actividades como “actualización de conocimientos previos, predicciones sobre el texto, generar preguntas sobre el texto, establecer los objetivos de la lectura, ideas generales sobre lectura...” (p. 77). Pero dicha motivación no debe sentirse solamente el docente, es necesario que el estudiante encuentre en la lectura una satisfacción personal de tal manera que le genere placer, le permita resolver dudas y que le admita paulatinamente ir desarrollando habilidad de comprensión.

Durante el desarrollo de la lectura es necesaria una ejercitación comprensiva, mediante el desarrollo de diversas actividades que permitan interpretar los textos abordados, ámbito en el que el docente juega un papel modelador, pues debe orientar a sus estudiantes a desarrollar habilidades para crear hipótesis o suposiciones sobre lo que sigue en la lectura, deducir el significado de las palabras o interpretar expresiones que incluyen lenguaje figurado (Solé, 1992).

Después de la lectura, se deben desarrollar estrategias que permitan “habilitar a los niños para que den cuenta de lo que dice el texto y reconstruyan las redes conceptuales que habitan en él” (Lineamientos Curriculares, 1998, p. 64). Dentro de dichas estrategias se pueden citar algunas como el recuento, la relectura, el parafraseo y el establecimiento de redes conceptuales. Una verdadera interacción texto-lector, permite al segundo dar cuenta de lo expresado en el primero.

Existen diferentes niveles que permiten caracterizar la comprensión de la lectura, cada uno de ellos con aportes específicos de interpretación que conllevan a una interacción texto-lector, dentro de los niveles de lectura se reconoce el literal, el inferencial y el crítico-intertextual. En cuanto al nivel literal, éste hace referencia a una comprensión básica, en la cual existe una decodificación de palabras, oraciones, en el que el lector da cuenta a partir de lo leído retomando aportes del autor, en suma “son lecturas instauradas en el marco del “diccionario” o de los significados “estables” integrados a las estructuras superficiales de los textos y constituye la primera llave para entrar al

texto” (Lineamientos Curriculares, 1998, p. 74). Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989) citados por Gordillo & Flórez (2009), plantean que:

En este nivel, el lector reconoce las frases y las palabras clave del texto. Capta lo que el texto dice sin una intervención muy activa de la estructura cognoscitiva e intelectual del lector. Corresponde a una reconstrucción del texto que no ha de considerarse mecánica, comprende el reconocimiento de la estructura base del texto (p. 97).

Al hablar del nivel inferencial, se tiene en cuenta los saberes previos que posee el lector, los cuales permiten ir más allá de lo planteado por el texto explícitamente, inferir cosas que no están literales en él. Desde los lineamientos curriculares (1998), se plantea que:

El lector realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y tensivas del pensamiento, como es la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, espacialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc., inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivos de todo texto (p. 75).

En la realización de inferencias, el lector profundiza en el texto y deduce información implícita, valiéndose de sus conocimientos previos que le permiten profundizar más en la interpretación textual y de ser necesario complementar lo que el texto no expone. Frente a esto Adriana Gordillo y Flórez (2009) precisan:

Este nivel se caracteriza por escudriñar y dar cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados que permiten al lector leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito; es decir, busca relaciones que van más allá de lo leído, explica el texto más ampliamente, agrega informaciones y experiencias anteriores,

relaciona lo leído, los conocimientos previos, formulando hipótesis y nuevas ideas (p. 98).

Al hacer referencia al nivel crítico- intertextual, se habla de una comprensión global del texto, en el que el lector asume una postura frente a éste de manera crítica, correlacionando los conocimientos que posee con estos nuevos conocimientos adquiridos, es decir “este nivel se le considera el ideal, ya que en el lector es capaz de emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos” (Gordillo y Flórez, 2009, p.98). Considerado este punto como el más álgido en el desarrollo de la presente propuesta, ya que a partir de él, los educandos tendrán que la capacidad de evaluar lo leído, emitir juicios de valor y realizar intertextos, partiendo de sus conocimientos como punto de referencia. Aunque en los cuestionarios planteados en la intervención y en la secuencia didáctica, se abordan algunas categorías correspondientes a los demás niveles, se apuntó a mejorar sustancialmente el tercer nivel, sin desconocer la importancia de los demás. El nivel crítico implica diversos elementos, como es señalado en los lineamientos curriculares (1998):

En este nivel de lectura se explota la fuerza de la conjetura, es decir, la puesta en red de saberes de múltiples procedencias (esto sería lo intertextual). La explicación interpretativa se realiza por distintos senderos: va desde la reconstrucción de la macro estructura semántica (coherencia global del texto), pasa por la diferenciación genérico-discursiva (identificación de la superestructura: ¿es un cuento, una historieta, un poema, una noticia, una carta...? (p. 75).

Al desarrollar actividades de lectura comprensiva, es necesario que los estudiantes comprendan las diversas tipologías textuales, por lo tanto, es pertinente partir de la idea: los textos a leer no son iguales, cada uno referencia una súper estructura diferente que se puede abordar desde el aula de

clase como esquemas de interpretación, contribuyendo a fomentar la competencia lectora. En consecuencia, toma relevancia el reconocimiento de estas superestructuras tal como lo plantea Solé (1992) “la estructura del texto ofrece indicadores esenciales que permiten anticipar la información que contiene y que facilitan enormemente su interpretación” (p. 72). Atendiendo a esto, encontramos los planteamientos de Adam (1985), enunciados por Solé (1992), quien considera que la función que cumple el texto es de suma importancia a la hora de realizar una clasificación y propone cuatro tipologías: narrativo, descriptivo, expositivo e instructivo-inductivo. Ante cada uno de ellos consideran:

El texto narrativo presupone un desarrollo cronológico y que aspira a explicar unos sucesos en un orden dado. Algunos textos narrativos siguen una organización: estado inicial/complicación /acción/resolución/estado final. Otros introducen una estructura conversacional dentro de la estructura narrativa (cuento, leyenda, novela). En el texto descriptivo se evidencia la intención de describir un objeto o fenómeno, mediante comparaciones y otras técnicas. Este tipo de texto es frecuente tanto en la literatura como en los diccionarios, las guías turísticas, los inventarios, etc. Es también frecuente en los libros de texto. El expositivo, está relacionado con el análisis y síntesis de representaciones conceptuales, explica determinados fenómenos o bien proporciona informaciones sobre éstos. Los libros de texto y manuales lo utilizan con profusión. El texto instructivo-inductivo, son agrupados los textos cuya pretensión es inducir la acción del lector hacia consignas, instrucciones de montaje o de uso, etc. (p. 73).

Además de los anteriores, dentro de la tipología textual podemos encontrar el texto lírico y el argumentativo. El texto lírico se define según Marchesse (1989), citado por Gonzalez Cisternas

y Ortega Guzmán (2013) como “la forma poética en la que se expresa el sentimiento personal del autor, que se sitúa en el centro del discurso psicológico, introspectivo, rememorativo, evocativo y fantástico con que se determina la experiencia del yo” (p. 22).

Respecto al texto argumentativo, se considera que en este el emisor expresa opiniones, tratando de convencer al destinatario a quien va dirigido su mensaje, sobre la veracidad de su hipótesis o planteamiento e incluso influenciar de tal manera que pueda llegar a cambiar una idea. Perelman (1999) refiere que “el discurso argumentativo constituye un conjunto de razonamientos acerca de uno o varios problemas para que el lector o el oyente acepte o evalúe ciertas ideas o creencias como verdaderas o falsas y ciertas opiniones como positivas o negativas” (p. 2).

Generalmente, los textos argumentativos presentan una estructura que permite su organización: introducción, desarrollo y conclusión. Teniendo en cuenta a Perelman (1999) estos se describen de la siguiente manera:

Introducción: se inicia con la identificación del tema o problema y una toma de posición o formulación de la tesis; Desarrollo: se presentan los diferentes argumentos esgrimidos para justificar esa tesis; Conclusión: se cierra con una reafirmación de la posición adoptada. Esta estructura canónica puede sufrir transformaciones: el punto de partida puede estar sobreentendido, la conclusión puede quedar implícita porque se impone como evidencia, etc. (p. 2)

Es de anotar que, aunque existen diferentes tipos de texto que posibilitan el desarrollo de competencias lectoras, en la presente intervención pedagógica se usó el texto argumentativo, como estrategia para mejorar la comprensión de lectura a nivel crítico-intertextual, en estudiantes de grado séptimo de las instituciones seleccionadas. Cabe resaltar que, debido a la cercanía de los estudiantes con la argumentación, ésta podría permitir que ellos interactúen con facilidad y hagan

el tránsito entre los primeros niveles de lectura hasta la comprensión crítico intertextual. En palabras de Perelman (1999):

La argumentación forma parte de nuestra vida cotidiana. Su presencia es altamente frecuente en las diversas situaciones de comunicación que atravesamos. Se halla en las discusiones con amigos, familiares y otras personas con las cuales intercambiamos a diario problemas comunes; en los textos publicitarios; en los debates públicos acerca de temas polémicos a través de los editoriales, cartas de lectores, programas periodísticos; en los tribunales; etc. (p. 1).

Esta proximidad, hace que el estudiante transite hacia una habilidad discursiva donde el uso de argumentos claros y concretos en momentos específicos, fortalece la capacidad argumentativa con puntos de vista y razonamientos lógicos, con la que buscará convencer a los demás e influenciar sus decisiones. La argumentación puede estar presente en diversos textos ya que su finalidad primordial es la de convencer a otros mediante una idea o tesis planteada. De ahí la importancia de desarrollar desde el ámbito escolar, diferentes estrategias que le permita al estudiante adquirir conocimientos claros y pertinentes frente a lo argumentativo, pues esto le permitirá establecer criterios de validación o refutación en momentos determinados. Frente a esto, Díaz (2002), plantea específicamente que:

En la medida en que al alumno se le entrene adecuadamente para apreciar con claridad y precisión los rasgos que caracterizan a una argumentación y a un argumento bien organizado, estará mejor preparado para la ocasión en que tenga que escribir sus propios argumentos. Y, además, estará en mejores condiciones para detectar a tiempo los argumentos defectuosos que se pretendan utilizar para persuadirlo (p. 16).

Existen diferentes tácticas o estrategias argumentativas que se pueden utilizar en aras de convencer a nuestro receptor, sobre la veracidad de la hipótesis que se plantea respecto a un tema o asunto y darles mayor validez a las mismas. Dentro de ellas podemos citar las que el Ministerio de Educación Nacional cita en Colombia Aprende (2017), en ella se plantean estrategias de tipo descriptivo, comparativo, ejemplificativo y estrategia de causa – efecto (Pérez & Vega, 2003).

Cada una de estas estrategias conlleva características específicas que aportan recursos que permiten validar y dar soporte a la tesis que se plantee. Al respecto, en Colombia Aprende (2017) se caracterizan dichas estrategias argumentativas de la siguiente manera:

Primero, estrategia argumentativa de tipo descriptivo: Se refiere a aquellas estrategias empleadas para describir y mostrar la realidad con la mayor fidelidad posible, haciendo uso de explicaciones detalladas, de procesos, sucesos, relaciones, etc., con el fin de evidenciar un hecho sobre el que queremos argumentar. Segunda, estrategia argumentativa de tipo comparativo: Mediante esta estrategia se pretende establecer paralelos entre personas, lugares objetos, animales, situaciones, conceptos, etc., para mostrar las semejanzas o diferencias entre los elementos comparados. Lo anterior, con el fin de evidenciar una hipótesis y darle más validez a uno de los elementos comparados. Tercera, estrategia argumentativa de tipo ejemplificativo: A través de esta estrategia se utilizan ejemplos, con el fin de ilustrar lo que se pretende demostrar y defender. Cuarta, estrategia argumentativa de tipo causa – efecto: Corresponde a la estrategia mediante la cual se pretende explicar los factores que ocasionan un fenómeno o hecho. Es decir, se señala la causa o las razones de ser de un hecho, acción o proceso y su consecuencia. El empleo de esta estrategia les aporta solidez a los argumentos (p. 4).

Es de anotar que, además de las estrategias anteriormente expuestas, existen técnicas de trabajo que permiten el desarrollo de habilidades y conocimientos respecto a la argumentación, en la secuencia didáctica se utilizó el debate y la mesa redonda, para lograr la transmisión y recepción de ideas con el objetivo de generar discusión en torno a ellas. La técnica del debate, es definida como “cualquier proceso de intercambio dialéctico entre dos o más partes con el objetivo final del voto favorable o aprobación de un tercero” (Sánchez Prieto, 2014, p. 2).

En el ámbito escolar, el debate se realiza conformando grupos de estudiantes quienes exponen sus ideas de manera argumentada respecto a un tema en cuestión, encontrándose generalmente con ideas opuestas, como por ejemplo, a partir de la lectura del texto “los nuevos modelos de familia” propuesto en la sesión nueve de la secuencia didáctica, se estableció todo un andamiaje para que los educandos, moderados por el docente, construyeran un debate en torno al modelo de familia tradicional vs los nuevos modelos.

Otra estrategia (usada con frecuencia) es la mesa redonda, una técnica grupal que permite el fortalecimiento de las capacidades argumentativas en los estudiantes, “la mesa redonda está constituida por un equipo de personas que se reúnen para estudiar un asunto o problema determinado, el estudio de ese asunto se realiza exclusivamente mediante la discusión. Esta actividad está basada integralmente en la discusión” (Maribel Tonder Giraldo, s.f., p. 58). No obstante, es necesario tener en cuenta que se debe prestar atención a los diversos puntos de vista que se exponen para poder discutir respecto a ellos y de ser posible llegar a un acuerdo.

En el desarrollo de la capacidad crítica, para abordar un texto se hace necesario desarrollar habilidades comunicativas que permitan interpretar y reconocer las intenciones de los hablantes-escritores-emisores con los cuales entablamos un flujo comunicacional. Siempre que hablamos o

emitimos un mensaje, este lleva consigo una intención previamente establecida, la cual dará forma y estilo a lo expresado.

Al hablar de una intención comunicativa, se hace referencia al “propósito, la meta o finalidad que quiere conseguir, por medio del discurso, el participante de un acto comunicativo. Los diversos tipos de actos de habla posibles (por ejemplo, asegurar, pedir, explicar), responden a intenciones distintas: convencer, obtener algo, dar información (Pinilla, R. 2014, p. 21). De ahí la importancia de saber expresar una idea y mostrar claramente la intención que se pretende con nuestro discurso, para ello, se puede recurrir a las diferentes funciones del lenguaje, establecidas en base a las relaciones que se dan entre los participantes del evento comunicativo: el emisor (destinador), receptor (destinatario), mensaje, canal (contacto), código y contexto. Desde esta perspectiva, podemos citar la función representativa o referencial, la emotiva o expresiva, la apelativa o conativa, la fática, metalingüística y poética, caracterizadas por Jakobson (1960) como “una orientación hacia el contexto en una palabra, llamada función Referencial, “denotativa”, “cognoscitiva”, emotiva, conativa, como el hilo conductor de varios mensajes” (p. 353).

Estas funciones, toman relevancia en la medida que el lector pueda reconocer la verdadera intención comunicativa presente en el texto, actividad que fue necesaria incluir dentro de la programación de la secuencia didáctica, dado el bajo porcentaje de aciertos en los ítems que requerían de esta competencia. Además, las habilidades comunicativas del educando, debe permitirle el reconocimiento de las intenciones de los emisores, examinar diversas voces narrativas y desarrollar la capacidad para emitir juicios de valor (actividades inmersas en la propuesta). Cuando se refiere a diversas voces narrativas, se hace referencia a la polifonía, la cual se da cuando en un texto hay distintos hablantes quienes se expresan de forma individual, cada uno manifiesta su punto de vista, poniendo su propio matiz y dando una multiplicidad expresiva, dentro del sentido

global del texto, armonizado con los demás, en torno a la idea principal, desde la posición de Mijaíl M. Bajtín (2003), la polifonía es “la pluralidad de voces y conciencias independientes e inconfundibles” (p. 15). La polifonía, es la que le permite al personaje emitir sus puntos de vista respecto al mundo dentro del cual se encuentra inmerso y es precisamente esa individualidad de expresión es la que le da un verdadero sentido a la polifonía, pues “la esencia de la polifonía consiste precisamente en que sus voces permanezcan independientes” (Bajtín, 2003, p. 38).

Respecto a los juicios de valor, estos pueden ser considerados como opiniones o valoraciones sobre algo o alguien, acerca de su desempeño o actuar en determinado asunto y dicha opinión puede ser negativa o positiva, eso dependerá del punto de vista de la persona que hace el comentario. Se hacen juicios de valor, cada vez que se valora una acción o cosas, así “los juicios de valor son voluntaristas, expresan sentimientos, gustos o preferencias del individuo que los profiere” (Mises, 1957, p. 73), por ello son de carácter subjetivo ya que son influenciados por los intereses y deseos particulares de quien los emite y en su mayoría se relacionan con el ambiente dentro del cual se forma y se desenvuelve el individuo. Es de aclarar que los juicios de valor, son percepciones mentales del individuo manifestadas en puntos de vista y que, por lo tanto, “no dicen nada acerca del estado de las cosas, manifiestan la reacción afectiva de una persona a ciertas condiciones específicas del universo en comparación con otras condiciones específicas” (Mises, 1957, p. 84). Este planteamiento remite al sentido del valor impreso por el individuo y no por las cosas o circunstancias aisladamente.

Además, los juicios de valor emitidos por el individuo están estrechamente relacionados con los diferentes contextos que le rodean, por ello se dan juicios de carácter ideológico, moral, político, religioso y cultural. Los juicios de valor le permiten evaluar las cosas en su momento y

establecer el nivel de satisfacción que estas ofrecen frente a sus requerimientos o necesidades, generando los cambios necesarios para alcanzar sus fines, tal como lo indica Mises (1957):

La importancia de los juicios de valor reside justamente en el hecho de que son resortes de la acción humana. Guiado por sus valoraciones, el hombre trata de sustituir las condiciones que encuentra menos satisfactorias por condiciones que le parecen mejor (p. 76).

Importancia que posibilita a los hombres para asumir posturas acordes a los contextos ya mencionados y necesarias en la vida académica de los educandos participantes de las instituciones educativas donde se realizó la intervención pedagógica.

Por otra parte, la caracterización lectora en el contexto escolar local, conlleva al diseño de estrategias que permitieron el mejoramiento de la comprensión lectora, para ello, la propuesta pedagógica que se ajustó a las necesidades escolares y los tiempos previstos, fue la secuencia didáctica, la cual es entendida según Rincón y Pérez (2009), como “una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje” (p.7). La secuencia didáctica permite organizar una serie de actividades con fines específicos de aprendizaje, articulando el saber con el saber-hacer, donde la enseñanza aprendizaje debe darse paulatinamente hacia la complejidad, por lo tanto, en la medida que transcurre la aplicación de las diferentes actividades, éstas conllevan a desarrollar habilidades o competencias. La secuencia enfocada desde este punto de vista, puede como indican Rincón y Pérez (2009):

Abordar algún (algunos) procesos del lenguaje, generalmente ligados a un género y a una situación discursiva específicas. También pueden diseñarse para aprender a argumentar oralmente, escribir artículos de opinión, desarrollar un subproceso indicado en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (p. 7).

El desarrollo de la secuencia didáctica, implica una organización anticipada de las actividades por parte del docente, quien es el que direcciona los saberes que responden a una intencionalidad y a una necesidad de interés para el estudiante, en consecuencia, es necesario definir claramente sus objetivos, diseñar acciones concordantes con las metas propuestas y diseñar mecanismos que permita su evaluación y el reconocimiento de los logros alcanzados en cuanto a la meta-cognición de la población escogida para su aplicación.

Es necesario destacar que, en la presente propuesta de intervención pedagógica, la secuencia desarrolló tres momentos específicos: preguntémosnos, exploremos y apliquemos. Fases retomadas del aprendizaje por indagación, propuesta por Anderson y Garrinson (2005), citados en el manual pedagógico 1 de Secuencias didácticas (s.f.) y que exponen:

- Preguntémosnos: Esta fase involucra al estudiante en un asunto o tópico central, se plantea el problema a resolver o dilema relacionado con la experiencia del estudiante o con el conocimiento previo. Aquí se conceptualiza el problema.
- Exploremos: En esta fase se dirige la actividad hacia la comprensión del problema y la búsqueda de explicaciones potenciales o hipótesis. La actividad central en este caso es la combinación de sesiones de grupo y el trabajo privado para la selección de información relevante.
- Apliquemos: En esta fase se orienta al estudiante hacia construcción conjunta de significado a partir de la elaboración de una explicación apropiada al problema planteado. Se fomenta por tanto, la participación de todos para la integración y sistematización progresiva de las ideas aportadas. La actividad en este caso incluirá aspectos como: integrar información, intercambiar mensajes, construir sobre la base de otras ideas, presentar explicaciones y ofrecer soluciones explícitas (p. 3).

El desarrollo de estos tres momentos, ratifica la importancia de reconocer al estudiante como un ser dotado de conocimientos, los cuales le permiten explorar más a fondo su repertorio mediante la interacción con los demás, de ahí la importancia de la activación de saberes previos que propician la confrontación de sus saberes y la reafirmación o abandono de los mismos.

El objetivo principal de la propuesta de intervención pedagógica, fue el mejoramiento de la comprensión lectora a nivel crítico-intertextual, de aquí la importancia de partir de lo que el estudiante conoce, para que éste pueda llegar a la interpretación profunda de un texto al cual se ve enfrentado. Para ello, fue necesario proporcionarle herramientas teóricas necesarias y fomentar el trabajo cooperativo como elemento propiciador de intercambio y construcción de conocimiento.

De otra parte, las herramientas legales que rigen en la totalidad la propuesta de intervención pedagógica, son los documentos del Ministerio de Educación Nacional como: Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (mencionados en múltiples ocasiones), Estándares Básicos de Competencia (2002), los cuales son referenciados en la secuencia didáctica a partir de los criterios referidos en los ejes de comprensión e interpretación textual y producción textual: “Reconozco las características de los diversos tipos de texto que leo; Propongo hipótesis de interpretación para cada uno de los tipos de texto que he leído; Comparo el contenido de los diferentes tipos de texto que he leído” (p.36). Además, los Derechos Básico de Aprendizaje (DBA, 2016), específicamente en sus numerales 5, 6, 7 y 8, manifestando la importancia de reconocer las estructuras textuales, atendiendo no solo a las características formales, sino a las no formales, la tipología textual y la importancia de la producción de textos con objetivos claros y contextualizados, “interpreta textos informativos, expositivos, narrativos, líricos, argumentativos y descriptivos, y da cuenta de sus características formales y no formales” (p. 35).

4. Referentes metodológicos.

4.1. Tipo de investigación

Atendiendo a la naturaleza del trabajo investigativo al que corresponde esta intervención pedagógica “atención a un problema evidenciado en el proceso enseñanza-aprendizaje”, tal como se estipula en el artículo 4 del Acuerdo Superior 022 de la Universidad del Cauca, esta corresponde a la parte metodológica del enfoque cualitativo considerada como “una actividad sistémica orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socio-educativos” (Bisquerra, 2004, p. 276).

Desde la orientación de este enfoque, se acudió al método referido según Bisquerra (2004), el cual proporciona conocimientos prácticos, que derivan en la construcción de una guía de acción con la que se le dé solución a lo ilustrado en los capítulos anteriores. Para alcanzar este fin, se usó la secuencia didáctica como estrategia de comprensión lectora a nivel crítico-intertextual en los estudiantes de grado séptimo de las instituciones educativas seleccionadas, en su planificación, diseño e implementación, se tuvo en cuenta el postulado de Rincón y Pérez (2009), quienes establecen la secuencia didáctica como una serie de clases o encuentros pedagógicos con el fin de alcanzar objetivos generales y específicos.

4.2. Población

La propuesta de intervención pedagógica, fue desarrollada en las instituciones educativas Técnico Industrial y Antonio Ricaurte de la ciudad de Florencia Caquetá, Colombia, en dos grupos de grado séptimo de educación básica secundaria, uno por cada establecimiento, atendiendo una de las condiciones del trabajo de grado en la que se debía intervenir como mínimo, un grupo de

estudiantes en las instituciones donde labora los docentes. La población estaba conformada por 64 estudiantes, de los cuales 36 hacían parte de la I. E. Técnico industrial y 28 de la I. E. Antonio Ricaurte, grupo estructurado por 26 mujeres y 38 hombres que oscilaban entre los 11 y los 16 años de edad, de los estratos socioeconómicos uno y dos, familias tradicionales y extendidas en condiciones de desplazamiento y vulnerabilidad.

4.3. Procedimiento

Esta intervención pedagógica se desarrolló en tres fases, ejecutando las actividades y los objetivos establecidos previamente como puede verificarse en la tabla 4, fases de la intervención pedagógica.

Tabla 4: Fases de la intervención pedagógica.

FASES	ACTIVIDAD	OBJETIVO
Fase Diagnóstica	✓ Construcción y validación del cuestionario inicial	✓ Diseñar y aplicar un cuestionario inicial para caracterizar los problemas asociados a la comprensión de lectura a nivel crítico-intertextual.
Fase de Intervención	✓ Diseño de la estrategia (Secuencia Didáctica) e implementación	✓ Estructurar la secuencia didáctica según las categorías consideradas en la fase anterior y desarrollarla durante un periodo académico.
Fase de Evaluación	✓ Análisis de resultados y determinar los avances alcanzados.	✓ Determinar los hallazgos durante el desarrollo de la intervención pedagógica, además de contrastar los resultados obtenidos en el cuestionario inicial y el cuestionario de cierre.

Fuente: Propia (2018)

4.3.1. Fase Diagnóstica

Durante esta fase, se construyó y validó el instrumento (cuestionario diagnóstico) que permitió recolectar la información inicial para determinar la situación real del grupo intervenido en torno a la comprensión de lectura. Dicho instrumento, comprendió una serie de veinte preguntas, de las cuales dieciocho fueron de selección múltiple con única respuesta y dos abiertas (ver anexo 1,

cuestionario diagnóstico). Los ítems del cuestionario diagnóstico responden a los niveles de comprensión lectora literal, inferencial y crítico-intertextual, tal como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 5: Niveles y categorías evaluadas en el cuestionario de diagnóstico.

Comprensión Lectora	Cantidad	Categorías evaluadas
Nivel Literal	6 preguntas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificación temática del texto leído ✓ Reconocimiento de ideas principales e ideas secundarias ✓ Determina información explícita en una determinada situación comunicativa ✓ Reconoce secuencias de acciones y hechos en el texto que lee
Nivel Inferencial	6 preguntas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconoce los elementos implícitos de la situación comunicativa del texto ✓ Presupone y deduce información implícita del texto leído ✓ Hace inferencias de visión de mundo ✓ Determina la red de relaciones y asociaciones de significado que permiten leer entre líneas
Nivel Crítico-Intertextual	8 preguntas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ubica el texto leído dentro de una tipología textual específica ✓ Establece la función de los signos de puntuación (comillas y paréntesis) en la comprensión y configuración del sentido de un texto ✓ Reconoce los propósitos e intenciones que cumple el texto ✓ Examina diversos puntos de vista presente en los textos argumentativos ✓ Emite juicios de valor teniendo en cuenta la información presente en los textos ✓ Reconoce la intención comunicativa del texto o autor

Fuente: Propia (2018)

4.3.2. Fase de intervención

En esta fase se diseñó e implementó la secuencia didáctica que puede considerarse en su totalidad en el anexo 3, con la cual se buscó el mejoramiento de la comprensión lectora en los estudiantes de las instituciones seleccionadas. Para el diseño de la secuencia se estableció tres momentos para direccionar el ejercicio docente: preguntemos, exploremos y apliquemos, se usaron diversos recursos didácticos y metodológicos durante once sesiones, cada una con una duración de dos o cuatro horas de clase semanalmente, tal como se puede verificar en la tabla seis.

Tabla 6: Diseño general de la secuencia didáctica.

SECUENCIA DIDÁCTICA: “HACIA UNA COMPRESIÓN CRÍTICO-INTERTEXTUAL”		
DATOS GENERALES		
<ul style="list-style-type: none"> ✚ Instituciones: - I. E. Técnico Industrial - I. E. Antonio Ricaurte Docentes responsables: ✚ Patricia Velasco Vidal ✚ Deyver Cuéllar Chala 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Número de sesiones: 11 ✚ Grado: Séptimo 	
PREGUNTA DIRECCIONADORA		
<p>¿Cómo mejorar los procesos de comprensión lectora en el nivel crítico-intertextual en estudiantes de grado séptimo de la institución educativa Técnico Industrial y Antonio Ricaurte del municipio de Florencia, mediante el uso de textos argumentativos?</p>		
OBJETIVOS GENERAL		
<p>Mejorar los procesos de comprensión lectora en el nivel crítico-intertextual en estudiantes de grado séptimo de las instituciones educativas Técnico Industrial y Antonio Ricaurte, del municipio de Florencia, mediante el uso de textos argumentativos.</p>		
DESCRIPCIÓN		
<p>Con la secuencia didáctica se busca fortalecimiento de la comprensión lectora a partir de los textos argumentativos, atendiendo las categorías identificadas en el cuestionario diagnóstico o inicial y con ello lograr el objetivo propuesto.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Recuperar información expresada en el texto. ✓ Reconocimiento de información implícita. ✓ Tipología y estructura textual. <ul style="list-style-type: none"> ○ Características del texto argumentativo. ○ Tipos de argumentos. ✓ Elementos gramaticales, los signos de puntuación. ✓ Determina diferentes puntos de vista y emite juicios de valor. ✓ Intención comunicativa del texto o autor. 		
COMPETENCIAS	ESTÁNDARES	APRENDIZAJE ESPERADO
<p>Interpretación textual</p> <p>- Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconozco las características de los diversos tipos de texto. - Propongo hipótesis de interpretación para cada uno de los tipos de texto que he leído. - Comparo el contenido de los diferentes tipos de texto que he leído. - Establezco relaciones de semejanza y diferencia entre los diversos tipos de texto que he leído. - Utilizo estrategias descriptivas para producir un texto oral con fines argumentativos. - Defino una temática para la producción de un texto narrativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica la temática de los textos que lee, los personajes principales y secundarios. Además, hace uso del subrayado para indicar las ideas principales y secundarias. - Reconoce la información implícita de un enunciado haciendo uso del razonamiento deductivo e inductivo. - Distingue las características fundamentales del texto narrativo, descriptivo, expositivo y argumentativo. - Establece claramente los elementos constitutivos de la súper estructura del texto argumentativo, para tener una mejor comprensión. - Distingue algunas estrategias argumentativas que le permiten asumir una postura crítica en diversos contextos. -Construye textos orales utilizando algunas estrategias argumentativas. - Reconoce claramente los diferentes puntos de vista presentes en diferentes textos argumentativos. - Emite juicios de valor desde los diferentes ámbitos como el ideológico, moral, político, religioso y cultural. - Da cuenta de la intención comunicativa de diversos actos de habla y crea textos donde se evidencia su comprensión. -Produce textos coherentes que responden a la estructura del texto argumentativo.
<p>Producción textual</p> <p>- Conozco y utilizo algunas estrategias argumentativas que posibilitan la construcción de textos orales en situaciones comunicativas auténticas.</p>		

DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE (D.B.A.)

- Comprende discursos orales producidos con un objetivo determinado en diversos contextos sociales y escolares.
- Interpreta textos informativos, expositivos, narrativos, líricos, argumentativos y descriptivos, y da cuenta de sus características formales y no formales.
- Construye narraciones orales, retomando las características de los géneros que quiere relatar y los contextos de circulación de su discurso.
- Produce textos verbales y no verbales conforme a las características de una tipología seleccionada, a partir de la planificación textual.

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

N. de sesión	Objetivos	Acciones del profesor	Estrategias (técnicas)	Espacios recursos
1 Duración 2 horas	Presentar la propuesta de trabajo (Secuencia didáctica) al grupo seleccionados y aplicar la prueba diagnóstica que permita determinar el nivel de comprensión lectora de estos.	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de la propuesta de intervención pedagógica. • Orientaciones para la desarrollar la prueba diagnóstica. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Análisis individual de texto. ✓ Exposición de la secuencia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Salón de clases. - Video Beam. - Fotocopias. - Hojas blancas. - Lapiceros.
2 Duración 2 horas	Desarrollar una serie de actividades, que permitan la recuperación de la información literal, expresada en dos textos.	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes deberán narrar la versión que conocen de los tres cerditos. • Después, observarán las imágenes y leerán la versión de los tres cerditos por Jhon Scieszka. • Finalmente, se resolverá interrogantes de información explícita (¿Quiénes son los personajes del cuento?, ¿Son los mismos de la versión original? ¿en qué cambian?; reconstrucción de los episodios, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Narración de la versión del cuento. ✓ Observación del material de apoyo. ✓ Diálogo dirigido. ✓ Trabajo cooperativo-colaborativo. ✓ Análisis colectivo de texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fotocopias. - Video Beam. - PC. - Otros.
3 Duración 2 horas	Reconocer la información implícita en un enunciado a través del razonamiento deductivo e inductivo mediante el análisis y comprensión de analogías.	<ul style="list-style-type: none"> • Video de activación de pre-saberes y ejercicios iniciales: completar las relaciones analógicas. • Presentación de la temática, precisando en algunos tipos. • Actividad de razonamiento deductivo e inductivo en un aplicativo de 10 ejercicios de analogías. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cuestionari o dirigido. ✓ Lectura en pares. ✓ Análisis de texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Salón de clases. - Fotocopias. - Hojas blancas. - Lapiceros. - PC
4 Duración 2 horas	Diferenciar la súper-estructura de los textos narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos, haciendo énfasis en el texto argumentativo como estrategia de comprensión lectora a nivel crítico-intertextual.	<ul style="list-style-type: none"> • Audio-cuento: el zorro y el caballo. • Conceptualizar los distintos tipos de texto. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Texto Narrativo ✓ Texto Descriptivo ✓ Texto expositivo • Reconocimiento de super-estructuras en los textos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ El espejo chino. ✓ La anorexia un trastorno de la alimentación. ✓ Las nubes. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escucha de audio. ✓ Toma de apuntes. ✓ Mapas conceptuales. ✓ Trabajo cooperativo. ✓ Exposición. 	<ul style="list-style-type: none"> - Salón de clases. - Fotocopias. - Papel periódico. - Lapiceros. - Marcadores.
5 Duración 2 horas	Conocer las características del texto argumentativo y plantearlo como elemento fundamental para la generación de criticidad e intertextualidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Inicialmente se hace la indagación de los saberes previos en torno al texto argumentativo mediante la lluvia de ideas. • Posteriormente se presentará la súper-estructura para distinguirla en el texto propuesto: Los astronautas que niegan el cambio climático 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Indagación de pre saberes ✓ Trabajo cooperativo ✓ Análisis colectivo de texto ✓ Diálogo dirigido ✓ Mesa redonda. 	<ul style="list-style-type: none"> - Salón de clases. - Video Beam. - Computador. - Fotocopias. - Hojas blancas. - Lapiceros.

6 Duración 2 horas	Establecer una serie de actividades que permitan que el estudiante identifique los tipos de estrategias argumentativas presentes en los textos y adquiera bases conceptuales que le ayuden a asumir postura crítica en momentos específicos y cotidianos.	<ul style="list-style-type: none"> Exposición de estrategias argumentativas: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Descriptivas ✓ Comparativas. ✓ Ejemplificativas. ✓ De causa y efecto. Selección de argumentos en textos polémicos, siguiendo las tipologías expuestas. Preguntas modeladoras a partir del texto "Nuestra casa común": <ul style="list-style-type: none"> * ¿Qué tipo de efectos puede generar la destrucción de nuestra "casa común"? * ¿Cuál es el origen social que conlleva a la destrucción de nuestro planeta? 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observación de video ✓ Diálogo dirigido ✓ Trabajo cooperativo ✓ Análisis de texto en pares ✓ Plenaria 	<ul style="list-style-type: none"> - Salón de clases. - Video Beam. - Computador. - Cabinas de sonido. - Fotocopias. - Hojas blancas. - Lapiceros. - Marcadores. - Cuadernos.
7 Duración 4 horas	Establecer actividades que permitan destacar la función de los signos gramaticales: las Comillas y el paréntesis ("", ()).	<ul style="list-style-type: none"> Exposición de la función de los signos de puntuación en la comprensión y construcción de textos, usos de las comillas y del paréntesis. Talleres lecto-escriturales y ejercicios de reconocimiento funcional. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ejercicio colectivo de aplicación ✓ Ejercicios en pares ✓ Observación de recursos visuales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Salón de clases. - Video Beam. - Computador. - Lapiceros. - Marcadores. - Cuadernos.
8 Duración 2 horas	Reconocer los diversos puntos de vista presentes en los textos argumentativos, que corresponden a la Polifonía literaria.	<ul style="list-style-type: none"> Video de activación de pre-saberes: Di no a las corridas de toros. Exposición temática: Polifonía literaria. Lectura e identificación de las voces y/u opiniones presentes en un texto. <p>(Texto base: Las corridas de toros y Los astronautas que niegan el cambio climático).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observación de video ✓ Activación de conocimientos previos. ✓ Lectura y análisis colectivo de texto. ✓ Subrayado 	<ul style="list-style-type: none"> - Salón de clases. - Video Beam. - Computador. - Fotocopias. - Hojas blancas. - Lapiceros. - Colores
9 Duración 2 horas	Reconocer la intención comunicativa del texto, reconociendo la postura del autor en él.	<ul style="list-style-type: none"> Activación de conocimientos y exploración temática. Seleccionar dos textos de los leídos con anterioridad y realizar su relectura. Destacar en cada uno de ellos la intención comunicativa y producir un texto argumentativo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observación de material digital (cuento) ✓ Análisis de imágenes ✓ Análisis colectivo de texto ✓ Parfraseo 	<ul style="list-style-type: none"> - Sala de audio-visual - Video Beam. - Computador - Fotocopias. - Lapiceros
10 Duración 2 horas	Construir juicios de valor teniendo en cuenta el contexto ideológico, moral, político, religioso y cultural, que permitan demostrar la postura crítica, frente a las problemáticas planteadas en los textos propuestos.	<ul style="list-style-type: none"> Análisis de cortometrajes sobre los juicios y los prejuicios. Reflexión y reconstrucción temática. Realizar una valoración de los textos nuevos modelos de familia y el aborto, a partir de juicios y el debate (Texto base: Nuevos modelos de familia) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observación y análisis de video. ✓ Diálogo dirigido. ✓ Trabajo en pares. ✓ Debate. 	<ul style="list-style-type: none"> - Salón de clases. - Fotocopias. - Hojas blancas. - Lapiceros.
11 Duración 2 horas	Desarrollar la prueba de cierre y finalización de la intervención educativa.	<ul style="list-style-type: none"> Prueba para contrastar los avances obtenidos en relación a las categorías evaluadas en el cuestionario inicial. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Análisis individual de texto 	<ul style="list-style-type: none"> - Fotocopias. - Lapiceros.

EVALUACIÓN Y PRODUCTOS ASOCIADOS

Para evaluar se tendrá en cuenta el desempeño de cada uno de los educandos en las actividades propuestas por sesión, es decir, esta será de carácter formativo y continuo que tendrá en cuenta lo siguientes criterios de valoración:

- ✓ Desarrollo del cuestionario diagnóstico y la prueba de cierre.
- ✓ Participación activa en cada una de las sesiones y actividades propuestas.
- ✓ Construcción de materiales como carteleras, textos orales y escritos.
- ✓ Valoración de conocimientos previos.
- ✓ Respeto y aceptación de las opiniones diversas en el grupo académico.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Para la evaluación, se tendrán en cuenta los instrumentos que construyan sesión a sesión, tales como:

- ✓ Instrumento de evaluación diagnóstica y de cierre.
- ✓ Taller de refuerzo y aplicación de analogías.
- ✓ Super-estructura de diversos textos (cartelera).
- ✓ Mapa conceptual.
- ✓ Diversos textos argumentativos.
- ✓ Seguimiento a la participación activa en mesas redonda, debate e intervenciones espontáneas.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL DE LA SECUENCIA

- ✓ Institución Educativa Antonio Ricaurte, (2017). *Planes de estudio, área Lengua Castellana*, Secretaría de educación municipal, Florencia Caquetá, Colombia.
- ✓ Institución Educativa Técnico Industrial, (2017). *Planes de estudio, área Lengua Castellana*, Secretaría de educación municipal, Florencia Caquetá, Colombia.
- ✓ Nacional, Ministerio de Educación. (2017). *Cápsulas educativas digitales. Área de Lenguaje* Bogota d. C. Colombia: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co>.
- ✓ Nacional, Ministerio de Educación. (2008). *Estándares básicos de competencias del lenguaje. Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución*. Bogota d. C. Colombia: M.E.N.
- ✓ Nacional, Ministerio de Educación. (2006). *Lineamientos curriculares Lengua Castellana*. Bogota, colombia: M.E.N.

Fuente: Propia (2018)

Durante implementación de la secuencia didáctica, se utilizó una serie de técnicas y estrategias pedagógicas, que permitieron que los educandos desarrollaran habilidades y competencias necesarias y requeridas por el Ministerio de Educación Nacional a través de Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, Estándares Básicos de Competencias y Derechos básicos de Aprendizaje. Entre las estrategias pedagógicas aplicadas en las sesiones se pueden mencionar: Uso de videos y audio-cuentos para dinamizar y ambientar las actividades de lectura inicial, mediante la activación de conocimientos previos; presentación de recursos de apoyo mediante el software Power Point, en la ilustración del cuento “Los tres cerditos”, versión de Jhon Scieszka (1989) (ver anexo 4) y en los materiales para la exposición temática de refuerzo; y el trabajo cooperativo-colaborativo, para dinamizar los equipos de trabajo en el desarrollo de las actividades propuestas en cada sesión de la secuencia didáctica.

Del mismo modo, se utilizó la lectura grupal de textos argumentativo, los cuales se pueden ver en el anexo 5 “Textos argumentativo seleccionados para la secuencia” y que respondían a temáticas ampliamente conocidas por los estudiantes (aborto, calentamiento global, corridas de toros, nuevos modelos de familia). Situación que permitió desarrollar reflexiones en torno a su contenido y

contrastar con la experiencia que cada uno tenía: “con el calentamiento global los ríos se secan, hay calor, la gente estaría a hora con los ventiladores o con otras cosas, consumiría más electricidad y generaría más calor” (ver anexo 10 Entrevistas, p. 119)

Se empleó los mapas conceptuales como herramienta didáctica en la distinción de superestructuras de textos leídos, además de socializar diversas actividades grupales, mediante la exposición, mesa redonda y el debate, como técnicas de estudio para que los estudiantes compartieran sus puntos de vista, opiniones y percepciones frente a las temáticas y actividades propuestas sesión a sesión. Finalmente, se utilizó técnicas de comprensión durante la lectura como el subrayado, el sumillado o anotación marginal y el resumen. Estas estrategias y recursos, se pueden visualizar en la figura 11 a través de fotografías, que según Bisquerra (2004) son material referencial en una investigación de enfoque cualitativo.

Figura 11: Evidencias fotográficas de la aplicación de la S. D.



Trabajo cooperativo-colaborativo.



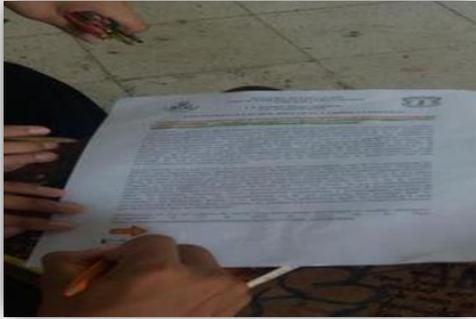
Interacción con recursos tecnológicos.



Construcción de carteleras.



Debates y exposición de argumentos.



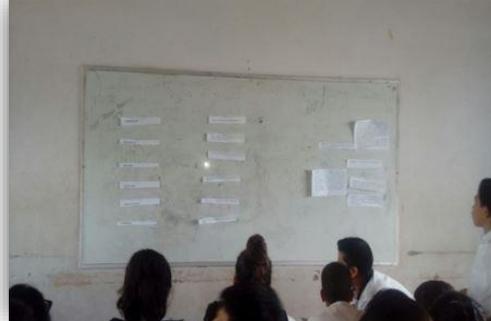
Identificación de ideas principales



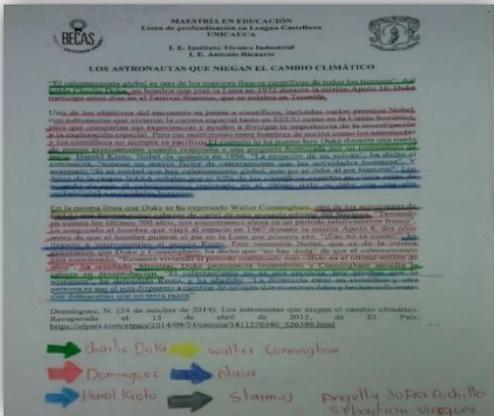
Uso de videos.



Reconstrucción de secuencias de acciones.



Reconstrucción de textos a partir de secuencias de hechos.



Tipificación de las voces presentes en el texto



Actividad grupal: el debate

Fuente: Propia (2018)

4.3.3. Fase de evaluación

La tercera fase consistió en analizar la información obtenida durante la implementación de la secuencia didáctica y evaluar los alcances de la intervención pedagógica, mediante la revisión de resultados del cuestionario inicial, cuestionario de cierre, y los datos consignados en los registros

de observación en cada una de las sesiones de trabajo (ver anexo 6, Matriz de seguimiento a la secuencia didáctica), técnica del enfoque cualitativo para observar y registrar las situaciones más destacadas del grupo intervenido, (Bisquerra, 2004). A continuación, la figura doce registra imágenes de la aplicación del cuestionario inicial.

Figura 12: Aplicación del cuestionario inicial.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
Línea de profundización en Lengua Castellana
UNICAUCA
Técnica: Entrevista
Instrumento: Cuestionario diagnóstico

NOMBRE: Kelán Ramírez Figueroa FECHA: 02/10/2017

COMPRESIÓN LECTORA

Lee los textos y marca la respuesta correcta para cada pregunta.

Texto 1



1. Según las viñetas, ¿qué problema tiene Mafalda?
 a. Le tiene miedo a las ovejas.
 b. Le cuesta dormir.
 c. No sabe los números.
 d. Se enoja porque no puede dormir.

2. Las ovejas aparecen en el relato porque:
 a. son las mascotas preferidas de la niña.
 b. no saben cómo saltar.
 c. Contarlas ayuda a la niña a dormir.
 d. Son los animales más fáciles de dibujar.

3. Se infiere que la niña logra dormir cuando:
 a. Se concentra en dormir e ignora las ovejas.
 b. Empieza a contar ovejas.

4. Cuenta hasta la oveja número veintiséis.
 a. Cuenta llega a la oveja veinticinco.
 b. Cuenta hasta la oveja número veintidós.
 c. Cuenta hasta la oveja número veinticuatro.

5. Según la estructura textual, se puede afirmar que el texto pertenece a:
 a. Textos narrativos.
 b. Textos expositivos.
 c. Textos argumentativos.
 d. Textos descriptivos.

6. Con esta historieta se puede criticar:
 a. Los malos hábitos al dormir.
 b. Los políticos corruptos.
 c. El maltrato animal.
 d. Que los niños no saben contar.

Texto 2: ¿Qué es el amor?

El amor ha dejado de ser exclusivo de los artistas, los filósofos y los enamorados y ha pasado a ser un tema de interés científico dada su importancia en la vida del ser humano. Aunque cada uno de nosotros puede tener su propia definición del amor, desde el punto de vista biológico se le ha caracterizado como un fenómeno integral que involucra nuestro cerebro y nuestros órganos productores de hormonas, como la hipófisis y la glándula adrenal. Es un fenómeno que incluye patrones conductuales, cognitivos y emocionales característicos. Desde el punto de vista biológico, podemos distinguir básicamente dos tipos de amor: el amor de pareja o romántico y el amor filial (maternal o paternal). Ambos son fundamentales para la supervivencia de nuestra especie, ya que el primero es adecuado para su desarrollo. Recordemos que en la especie humana (tal como en los otros primates), las crías requieren de los cuidados de la madre o el padre por un tiempo considerable. Se ha establecido además que el amor de pareja genera seguridad y confianza, lo que asegura protección en situaciones cambiantes en el entorno. Así, el significado biológico del amor se encuentra en la perpetuación y supervivencia de nuestra especie.

6. Según el texto, la definición planteada de la palabra amor puede clasificarse a:
 a. Contenidos filosóficos.
 b. Estudios científicos.
 c. Otros artísticos.
 d. Ideas antiguas.

7. El amor es un fenómeno que incluye patrones:
 a. Románticos, filiales y maternos.
 b. Perpetuación, supervivencia y convivencia.
 c. Conductuales, cognitivos y emocionales.
 d. Cognitivos, románticos y filiales.

8. Desde el aspecto biológico se puede distinguir los siguientes tipos de amor:
 a. De pareja y filial.
 b. Cognitivo y familiar.
 c. Romántico y científico.
 d. Filial y cognitivo.

9. En el texto, se utilizan los paréntesis para:
 a. Explicar la idea anterior.
 b. Interpretar una idea distinta.
 c. Precisar una información.
 d. Aclarar una información.

10. El propósito del texto anterior es:
 a. Dar una opinión acerca del amor.
 b. Explicar aspectos científicos del amor.
 c. Proponer otra manera de ver el amor.
 d. Informar sobre lo que es el amor.

Texto 3: LA MAL NUTRICIÓN Y EL CEREBRO

La mala nutrición de la madre y del niño durante los períodos del crecimiento del cerebro en el feto y en las primeras criaturas, produce deficiencias mentales permanentes. Por investigaciones últimas del Instituto Nacional de Salud en Bethesda, Maryland, se conoce que el daño ocurre cuando las células se están multiplicando. El cerebro crece en tres períodos: en el primero las células se multiplican; en el segundo aumentan en cantidad y en tamaño, y en el tercero solo aumentan de tamaño. La mala nutrición en las dos primeras fases interfiere con la división de las células y ocasiona una menor cantidad de ellas en el cerebro, lo que puede tener efectos permanentes. No se conoce durante el desarrollo intrauterino y la parte inicial del primer año de vida.

Es muy difícil este estudio porque solamente se lo hace por el análisis del cerebro de los niños que mueren y la medición exacta del desarrollo del desarrollo cerebral de los niños vivos. El crecimiento del cerebro es muy rápido desde el nacimiento hasta los 4 y 8 años, y mucho más lento hasta los 16. Al nacer el cerebro pesa por término medio 350g y en el adulto de 1200 a 1400 g. También en el nacimiento el peso del cerebro es una cuarta parte del que tendrá en su madurez; a los nueve meses, la mitad; al final del segundo año las tres cuartas partes; al cuarto año las cuatro quintas y al sexto año el noventa por ciento.

11. El período de crecimiento del cerebro en el que las células se aumentan es:
 a. Primero.
 b. Tercero.
 c. Segundo.
 d. Cuarto.

12. Al nacer, el cerebro pesa:
 a. 500 gramos.
 b. 340 gramos.
 c. 350 gramos.
 d. 400 gramos.

13. La división de la célula nerviosa en el cerebro ocurre durante:
 a. El desarrollo uterino.
 b. La parte inicial del primer año de vida.
 c. La lactancia.

14. Si se usara esta información en un mensaje publicitario este serviría para:
 a. Una campaña de tránsito.
 b. Una campaña política.
 c. Una campaña de cuidado ambiental.
 d. Un programa del bienestar familiar.

15. De la información presentada en el texto puede deducirse que:
 a. Muchos problemas psicomotrices se derivan de la mala nutrición.
 b. Las madres son responsables de los problemas que los niños presentan.
 c. Los programas del gobierno son los responsables de este problema.
 d. Nada cambia los designios de la naturaleza.

Texto 4:

ECOLÓGICO: En una gran ciudad, cuando un automóvil recorre una distancia de 20 km, permanece parado por culpa de atascos durante una media de 15 minutos, en los que, sin embargo, continúa consumiendo combustible y contaminando el aire. Con la bicicleta no se pierde ese tiempo y esta no consume combustible ni contamina. Este hecho hace que el automóvil, al cual solo contribuye al deterioro de nuestra salud.

CONSERVADOR: No estoy de acuerdo contigo. La bicicleta es un vehículo diseñado para pasar y no para ir, por ejemplo, al trabajo, al que uno debe llegar presentable. Es verdad que, a veces, el tráfico se pone pesado y nos dificulta llegar al destino a tiempo, pero son los costos que hay que pagar para aprovechar la principal ventaja de los automóviles: la comodidad de viajar sin hacer esfuerzos físicos agotadores y con rapidez. Además, existen ya los automóviles híbridos, los cuales no contaminan, porque se pueden usar con un sistema eléctrico o con un sistema a gas.

16. La tesis planteada en el discurso de Ecológico es:
 a. La bicicleta es un medio de transporte menos costoso y que respeta el medio ambiente.
 b. La bicicleta es un medio de transporte preferible al automóvil.
 c. En una gran ciudad, se debería prescindir de los automóviles.
 d. Los automóviles hacen perder el tiempo en las grandes ciudades.

17. El significado de la frase "el tráfico pesado" en el parlamento de Conservador podría ser:
 a. Circular vehículos de carga.
 b. Disminuye la fluidez del tránsito.

18. La intención del discurso del conservador es:
 a. Dejar en claro la función que cumplen la bicicleta y el automóvil.
 b. Persuadir a la gente de que el automóvil evita el agotamiento físico.
 c. Disuadir a la gente de iniciativas ciudadanas de uso de la bicicleta.
 d. Convencer a su interlocutor de que el automóvil es preferible a la bicicleta.

19. ¿Qué argumentos puedes usar para defender la propuesta de ecológico?
Que la bicicleta es mejor por que cuidamos más el medio ambiente que con el automóvil. (f)

20. ¿Consideras que la tesis de conservador tiene mayor validez en comparación con la de ecológico? Justifica tu respuesta.
Por que para el automóvil es bueno porque no nos hace sentir para llegar a algún lado pero el motor que bota por el combustible contamina el medio ambiente. (c)

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
Línea de profundización en Lengua Castellana
UNICAUCA
Técnica: Entrevista
Instrumento: Cuestionario diagnóstico

NOMBRE: Ina Dayanna Rodríguez Blasos FECHA: 02-10-2017

COMPRESIÓN LECTORA

Lee los textos y marca la respuesta correcta para cada pregunta.

Texto 1



1. Según las viñetas, ¿qué problema tiene Mafalda?
 a. Le tiene miedo a las ovejas.
 b. Le cuesta dormir.
 c. No sabe los números.
 d. Se enoja porque no puede dormir.

2. Las ovejas aparecen en el relato porque:
 a. son las mascotas preferidas de la niña.
 b. no saben cómo saltar.
 c. Contarlas ayuda a la niña a dormir.
 d. Son los animales más fáciles de dibujar.

3. Se infiere que la niña logra dormir cuando:
 a. Se concentra en dormir e ignora las ovejas.
 b. Empieza a contar ovejas.

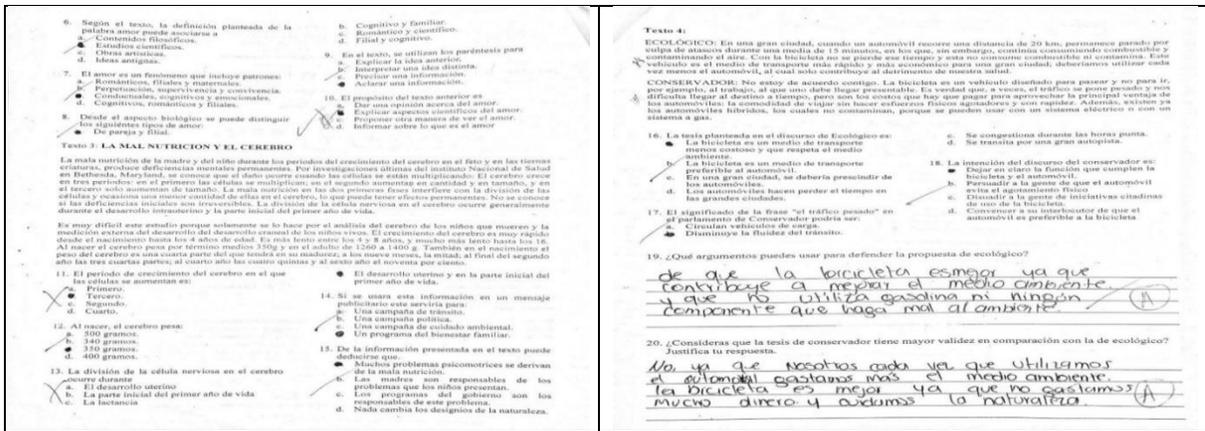
4. Cuenta hasta la oveja número veintiséis.
 a. Cuenta llega a la oveja veinticinco.
 b. Cuenta hasta la oveja número veintidós.
 c. Cuenta hasta la oveja número veinticuatro.

5. Según la estructura textual, se puede afirmar que el texto pertenece a:
 a. Textos narrativos.
 b. Textos expositivos.
 c. Textos argumentativos.
 d. Textos descriptivos.

6. Con esta historieta se puede criticar:
 a. Los malos hábitos al dormir.
 b. Los políticos corruptos.
 c. El maltrato animal.
 d. Que los niños no saben contar.

Texto 2: ¿Qué es el amor?

El amor ha dejado de ser exclusivo de los artistas, los filósofos y los enamorados y ha pasado a ser un tema de interés científico dada su importancia en la vida del ser humano. Aunque cada uno de nosotros puede tener su propia definición del amor, desde el punto de vista biológico se le ha caracterizado como un fenómeno integral que involucra nuestro cerebro y nuestros órganos productores de hormonas, como la hipófisis y la glándula adrenal. Es un fenómeno que incluye patrones conductuales, cognitivos y emocionales característicos. Desde el punto de vista biológico, podemos distinguir básicamente dos tipos de amor: el amor de pareja o romántico y el amor filial (maternal o paternal). Ambos son fundamentales para la supervivencia de nuestra especie, ya que el primero es adecuado para su desarrollo. Recordemos que en la especie humana (tal como en los otros primates), las crías requieren de los cuidados de la madre o el padre por un tiempo considerable. Se ha establecido además que el amor de pareja genera seguridad y confianza, lo que asegura protección en situaciones cambiantes en el entorno. Así, el significado biológico del amor se encuentra en la perpetuación y supervivencia de nuestra especie.



Fuente: Propia (2018)

Con la aplicación del cuestionario inicial, se obtuvo la información necesaria para construir la tabla siete, que consolida el porcentaje por cada opción de respuesta y porcentaje de acierto en cada pregunta. Por ejemplo, en el número uno la opción 'b' es la correcta y 34 de 64 estudiantes evaluados respondieron acertadamente, es decir que el ítem uno fue resuelto efectivamente por el 54% de los evaluados. Así esta discriminado hasta la número 20.

Tabla 7: Resultados cuestionario inicial.

P. N.	Opción A	Opción B	Opción C	Opción D	N.S/N.R.	Acierto
1.	4/64	34/64	12/64	14/64	0/64	54%
2.	3/64	3/64	57/64	1/64	0/64	89%
3.	16/64	29/64	17/64	2/64	0/64	27%
4.	11/64	20/64	14/64	17/64	2/64	18%
5.	34/64	5/64	9/64	12/64	4/64	54%
6.	15/64	38/64	4/64	5/64	2/64	56%
7.	8/64	6/64	40/64	7/64	3/64	63%
8.	50/64	3/64	5/64	4/64	2/64	78%
9.	10/64	9/64	12/64	28/64	5/64	19%
10.	8/64	18/64	7/64	24/64	7/64	30%
11.	11/64	10/64	40/64	2/64	1/64	62%
12.	0/64	2/64	61/64	0/64	1/64	95%
13.	8/64	16/64	6/64	33/64	1/64	52%
14.	0/64	8/64	11/64	44/64	1/64	69%
15.	42/64	15/64	3/64	3/64	1/64	66%
16.	30/64	19/64	10/64	3/64	2/64	46%
17.	9/64	19/64	30/64	3/64	3/64	30%
18.	22/64	15/64	8/64	17/64	2/64	12%
Preguntas abiertas						
P. N.	Correcta	Incompleta	Idea aislada	Incorrecta	N. R.	Acierto
19.	28/64	10/64	14/64	5/64	7/64	43%
20.	17/64	15/64	15/64	3/64	14/64	27%

Fuente: Propia (2018)

De acuerdo con la información proporcionada por el cuestionario inicial, la cual está condensada en el anexo 2 “matriz de análisis de resultados cuestionario diagnóstico”, se evidenció mayor dificultad en las siguientes preguntas:

- ✓ Tres (3), que evaluaba “la red de relaciones y asociaciones de significado que permiten leer entre líneas” con el 73%.
- ✓ Cuatro (4), que requería “ubicar el texto leído dentro de una tipología textual específica” con el 82%.
- ✓ Nueve (9), “función de los signos de puntuación, específicamente las comillas y el paréntesis, en la comprensión y configuración del sentido de un texto” con el 81%.
- ✓ Diez (10), “reconocer el propósito e intención que cumple el texto” con el 70%.
- ✓ Trece (13), “identificación de información explícita en una determinada situación comunicativa” con el 48% de los evaluados.
- ✓ Dieciséis (16), “reconocimiento de la tesis y argumentos del texto leído” con el 54%.
- ✓ Diecisiete (17), “hallar elementos implícitos en situaciones comunicativas” con el 70%.
- ✓ Dieciocho (18), “presuponer y deducir la información implícita del texto leído”, con el 88% de la población evaluada.
- ✓ Diecinueve (19) con el 57% y la veinte (20) con el 73%, en la “emisión de juicios de valor teniendo en cuenta la información presente en los textos”.

Se puede concluir que los estudiantes no lograron ubicar el texto leído dentro de una tipología textual específica, tampoco identificaron la red de relaciones y asociaciones de significado que permiten leer entre líneas, así como la información explícita en una determinada situación comunicativa, además de no determinar la función de los signos de puntuación, específicamente las comillas y el paréntesis, en la comprensión y configuración de sentido. En el análisis de textos

argumentativos se evidenció que los estudiantes no ubicaban la tesis y los argumentos, asimismo, no reconocen factores implícitos que permiten presuponer y deducir la información y emitir juicios de valor teniendo en cuenta la información presentada.

Del mismo modo, los resultados del cuestionario final están condensados en la tabla ocho, actividad desarrollada en la sesión once de la secuencia didáctica, en la que fueron evaluados 58 estudiantes, 31 de la I. E. Técnico Industrial y 27 de la I. E. Antonio Ricaurte. Es importante señalar que la aplicación de la secuencia se dio durante el cuarto periodo académico del año 2017 y las sesiones finales se desarrollaron en las últimas semanas lectivas, fechas para las cuales algunos niños faltaron a clases porque ya tenían definida su situación académica, lo que determinó que el número de evaluados al final fuera distinto al inicial.

Tabla 8: Resultados cuestionario de cierre.

P. N.	Opción A	Opción B	Opción C	Opción D	N.S/N.R.	Acierto
1.	1/58	10/58	45/58	2/58	0/58	77%
2.	11/58	10/58	32/58	7/58	0/58	55%
3.	6/58	6/58	11/58	35/58	0/58	60%
4.	9/58	7/58	9/58	33/58	0/58	57%
5.	17/58	37/58	2/58	2/58	0/58	64%
6.	35/58	9/58	5/58	9/58	0/58	60%
7.	6/58	15/58	3/58	34/58	0/58	59%
8.	10/58	0/58	30/58	18/58	0/58	52%
9.	28/58	4/58	16/58	10/58	0/58	48%
10.	2/58	5/58	48/58	3/58	0/58	82%
11.	49/58	7/58	1/58	1/58	0/58	84%
12.	12/58	34/58	9/58	3/58	0/58	58%
13.	1/58	39/58	12/58	6/58	0/58	67%
14.	1/58	1/58	4/58	52/58	0/58	90%
15.	41/58	8/58	9/58	0/58	0/58	70%
16.	28/58	14/58	9/58	7/58	0/58	48%
17.	9/58	41/58	3/58	5/58	0/58	70%
18.	12/58	9/58	7/58	30/58	0/58	51%
19.	5/58	7/58	41/58	5/58	0/58	70%
20.	45/58	9/58	1/58	3/58	0/58	77%

Fuente: Propia (2018)

Estos resultados fueron contrastados en la tabla nueve y permiten destacar el avance conseguido en las categorías intervenidas, las cuales fueron reforzadas intencionalmente a partir de la caracterización en el cuestionario inicial o de diagnóstico y evaluadas nuevamente en la prueba de cierre aplicada en la última sesión de la secuencia didáctica.

Tabla 9: Resultados del cuestionario inicial y cuestionario final

Categorías intervenidas	Prueba Inicial	Porcentaje Aciertos	Prueba Final	Porcentaje Aciertos	Avances
Determina la red de relaciones y asociaciones de significado que permiten leer entre líneas	Preg. 3 17/64	27%	P. 14: 52/58 P. 15: 41/58	80%	53%
Ubica el texto leído dentro de una tipología textual específica e identifica su estructura	Preg. 4 11/64	18%	P. 6: 35/58 P. 10: 48/58 P. 17: 41/58 P. 19: 41/58	71%	53%
Establece la función de los signos de puntuación (comillas y paréntesis), en la comprensión y configuración del sentido de un texto	Preg. 9 12/64	19%	P. 7: 34/58 P. 8: 30/58	56%	37%
Reconoce los propósitos e intenciones que cumple el texto	Preg. 10 18/64	30%	P. 9: 28/58 P. 18: 30/58	50%	20%
Identifica información explícita en una determinada situación comunicativa	Preg. 13 33/64	52%	P. 1: 45/58 P. 2: 32/58 P. 13: 39/58	66%	14%
Determina la tesis y argumentos del texto leído	Preg. 16 30/64	46%	P. 3: 35/58 P. 11: 49/58	72%	26%
Reconoce los elementos implícitos de la situación comunicativa del texto	Preg. 17 19/64	30%	P. 4: 33/58 P. 5: 37/58	61%	31%
Presupone y deduce información implícita del texto leído	Preg. 18 8/64	12%	P. 12: 34/58 P. 16: 28/58	53%	41%
Emite juicios de valor teniendo en cuenta la información presente en los textos	P. 19: 28/64 P. 20: 17/64	35%	Preg. 20 45/58	77%	42%

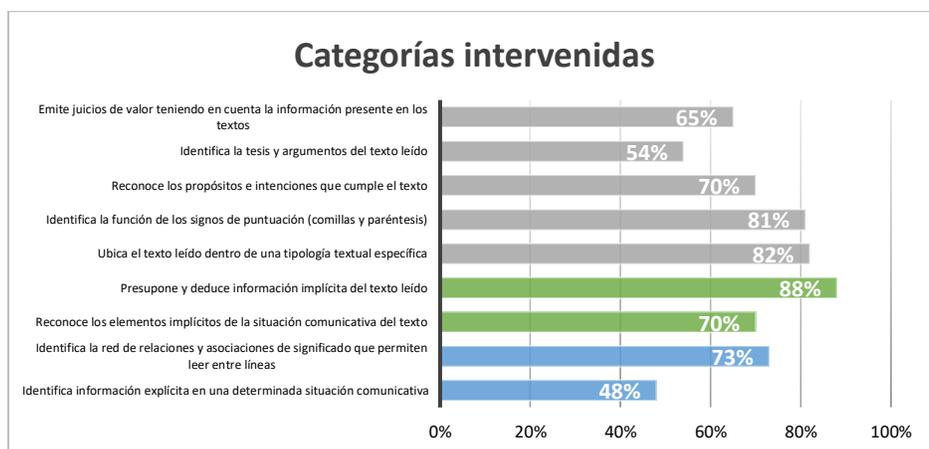
Fuente: Propia (2018)

Por otra parte, el análisis de la información obtenida mediante “La matriz de seguimiento a la secuencia didáctica” (ver anexo 6), arroja los siguientes resultados:

Durante la sesión número uno se planteó como objetivo presentar la propuesta de trabajo (secuencia didáctica) al grupo seleccionado y aplicar la prueba diagnóstica para determinar el nivel de comprensión lectora de estos. La respuesta de los estudiantes frente a la socialización del proyecto fue apropiada, tal como se registra en la matriz de seguimiento (anexo 6), “los estudiantes se mostraron motivados frente al trabajo a orientarse”, esta se asociada a la utilización de equipos tecnológicos en el aula, tales como: computador, video Beam y sonido. Es importante precisar que los estudiantes manifestaron que en sus clases interactúan muy poco con estas herramientas dada la poca dotación a la que disponen las instituciones educativas.

En lo que respecta a los resultados de la prueba inicial descrita anteriormente, la figura 13 enuncia las categorías intervenidas señalando la cantidad de estudiantes inmersos en las dificultades mencionadas, éstas fueron atendidas a partir de la sesión dos hasta la número diez.

Figura 13: Categorías intervenidas.



Fuente: Propia (2018)

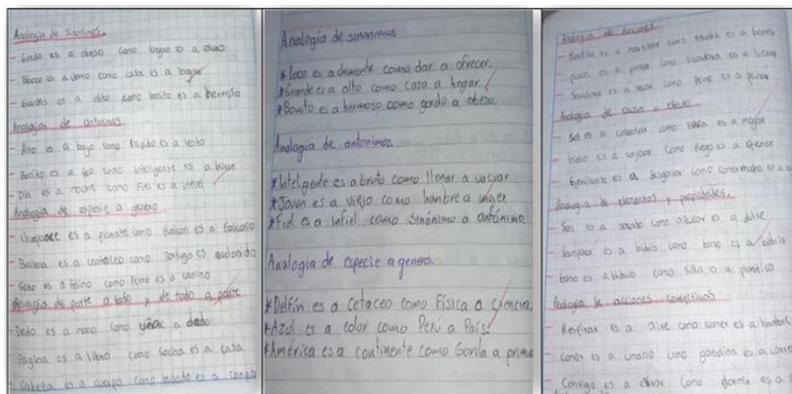
La sesión dos, aplicada bajo el objetivo “desarrollar una serie de actividades, que permitan la recuperación de la información literal, expresada en dos textos” se llevó a cabo en tres momentos: En el primero, los niños debían relatar cuentos tradicionales que conocieran, estos hicieron referencia a lo que habían visto en televisión, pocos se refirieron a lo que han leído; en el segundo,

mostraron poca motivación ante la proyección de un cuento a través de medio audio-visual, pues consideraban que su lectura era inapropiada dada la edad de ellos; y en el tercer momento, en la revisión de una nueva versión del cuento los tres cerditos, escrita por Jhon Scieszka, mostraron admiración, les agradó la adaptación y reconstruyeron el relato atendiendo a componentes narrativos fundamentales (personajes, tiempo, espacio, narrador y acciones).

En esta sesión se atendió la dificultad: “identifica información explícita en una determinada situación comunicativa” la cual indicó mejoría del 14%, pues del promedio inicial 52%, se pasó a un 66% en el cuestionario final, resultado obtenido de la sumatoria de los promedios de aciertos obtenidos en los ítems uno 77%, dos 55% y trece 67%, como puede verse en la tabla 8.

En el encuentro número tres se propuso como objetivo “reconocer la información implícita en un enunciado a través del razonamiento deductivo e inductivo mediante el análisis y comprensión de analogías”, sesión que culminó con normalidad en la orientación y ejercitación de analogías de sinónimos y antónimos, de género y especie, de parte a todo, de causa y efecto y de elementos a propiedades (ver anexo 7). La participación de los educandos fue activa, mostrando comprensión de la temática, tal como se aprecia en la figura 14 y se corrobora con los resultados del cuestionario final donde se obtuvieron mejores promedios.

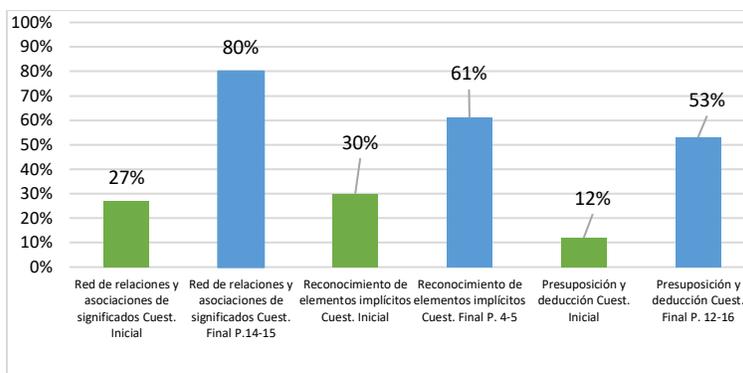
Figura 14: Actividad de analogías.



Fuente: Propia (2018)

Mediante un cuestionario se evaluó tres subprocesos asociados a la inducción, deducción e inferencias, que se trabajó durante la sesión número tres: “determina la red de relaciones y asociaciones de significado que permiten leer entre líneas”, “reconoce los elementos implícitos de la situación comunicativa del texto” y “presupone y deduce información implícita del texto leído”. Los resultados se condensan en la figura 15 en los que se contrastan con los resultados iniciales y finales.

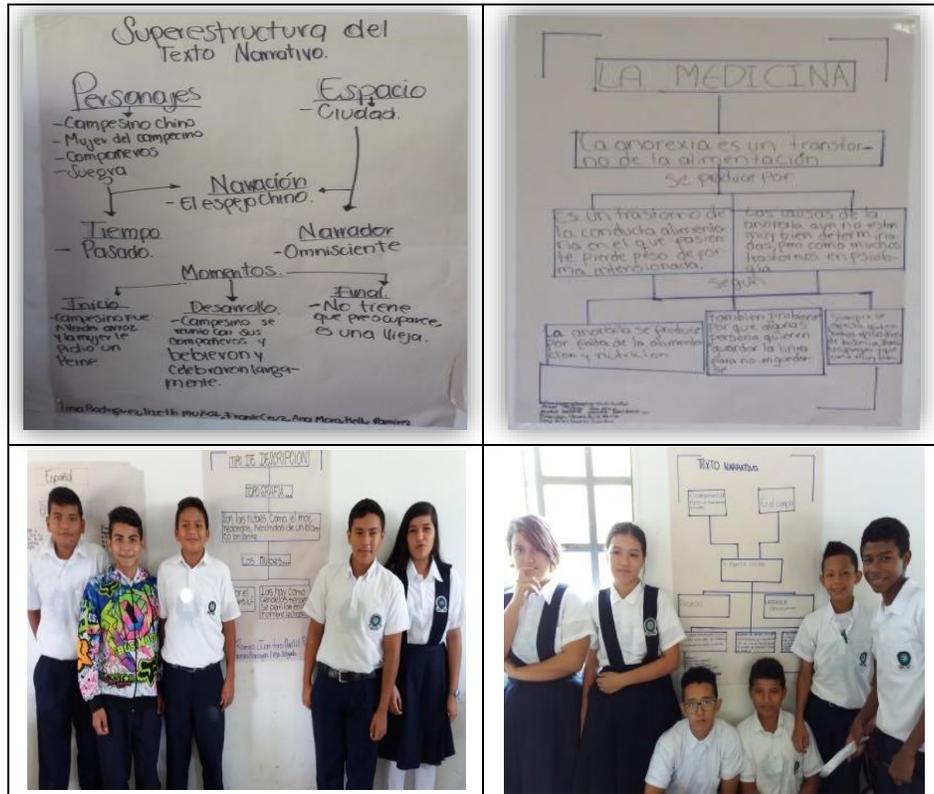
Figura 15: Categorías asociadas a la comprensión a nivel inferencial.



Fuente: Propia (2018)

La sesión cuatro propendió por “identificar la súper-estructura de los textos narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos, haciendo énfasis en el texto argumentativo como estrategia de comprensión lectora a nivel crítico-intertextual” ya que según lo planteado por Flora Perelman (1999) “la argumentación forma parte de nuestra vida cotidiana. Su presencia es altamente frecuente en las diversas situaciones de comunicación. Se halla en las discusiones con amigos, familiares y otras personas con las cuales intercambiamos a diario problemas comunes” (p. 1). Tal como se planteó en el diseño de la secuencia didáctica e intervención pedagógica, la selección de este tipo de texto permitió fortalecer saberes previos y competencias argumentativas de los estudiantes quienes diferenciaron las estructuras con facilidad y así lo refleja figura 16.

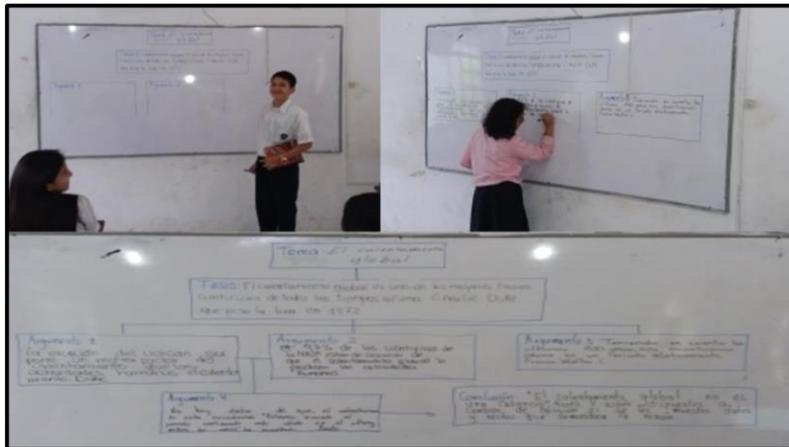
Figura 16: Superestructura de los textos.



Fuente: Propia (2018)

El objetivo de la sesión cinco fue “conocer las características del texto argumentativo y plantearlo como elemento fundamental para la generación de habilidades crítico-intertextuales”, según su estructura, sus características son totalmente distintos a los que se plantearon en la sesión anterior, tal como se puede establecer en los ejercicios y el mapa conceptual que reconstruyeron los estudiantes en el tablero, donde reconocieron la estructura del texto “los astronautas que niegan el cambio climático”; ejercicio que se puede apreciar en la figura 17. Es importante señalar que la estructura que se abordó en la enseñanza de las características del texto argumentativos, corroboró la organización: introducción, desarrollo y conclusión planteada por Flora Perelman y publicada en Revista en el aula, edición N° 11 (1999, p. 2).

Figura 17: Estructura del texto “los astronautas que niegan el cambio climático”.

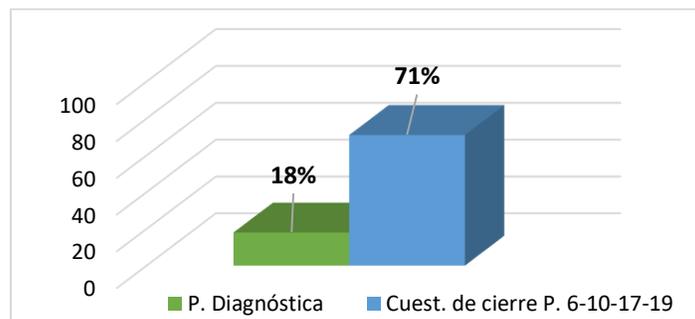


Fuente: Propia (2018)

Igualmente, la sesión seis se orientó para que el estudiante identificará diversas estrategias argumentativas presentes en los textos y adquiriera bases conceptuales que le ayudaran a asumir postura crítica en momentos específicos y cotidianas. Dentro de las estrategias trabajadas, se citan las que el Ministerio de Educación Nacional nombra en Colombia Aprende (2017): estrategias de tipo descriptivo, comparativo, ejemplificativo y estrategia de causa – efecto (Pérez & Vega, 2003); material usado como referencia.

Con el trabajo de las sesiones cuatro, cinco y seis se abordó las tipologías textuales para que los educandos pudieran ubicar los textos leídos dentro de una de ellas, a lo que en el cuestionario final se reflejó un avance del 64%, tal como se contrasta en la figura 18.

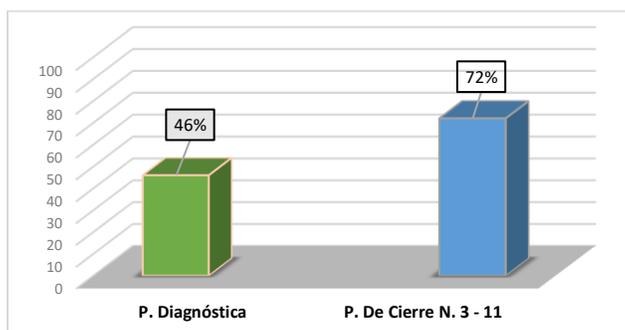
Figura 18: Identificación de la tipología textual.



Fuente: Propia (2018)

Otra categoría abordada desde la intervención pedagógica fue: “identifica la tesis y argumentos del texto leído” la cual fue evaluada en el cuestionario final a través de los ítems tres (3) y once (11), en los que se reflejan mejores promedios, pues en el contraste del cuestionario inicial y final muestra que el 72% de los estudiantes puede distinguir la tesis y/o argumentos planteados en un texto, tal como lo expresa la figura 19.

Figura 19: Distinción de la tesis y/o argumentos presentes en el texto.

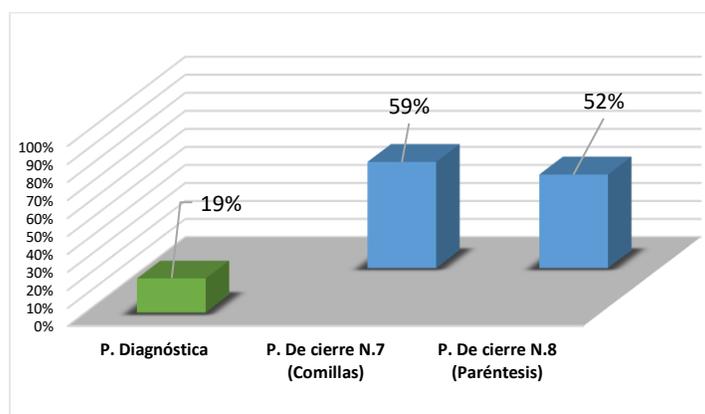


Fuente: Propia (2018)

Durante la sesión siete se reforzó el uso de algunas reglas gramaticales a través del objetivo “establecer actividades que permitan destacar la función de los signos gramaticales: las Comillas y el paréntesis”, se buscó fortalecer la debilidad caracterizada durante la sesión uno donde solo el 19% acertó en el interrogante 19 que evaluaba esta competencia. En el desarrollo del encuentro se aplicaron ejercicios prácticos en los que los estudiantes plantearon varios significados a enunciados, dando valor a los signos de puntuación. Las actividades que más significaron fue la que se desarrolló en torno al texto “Si el hombre supiera realmente el valor que tiene la mujer andaría a cuatro patas en su búsqueda” en la que ubicaron signos de puntuación para darle sentido al valor del hombre y el valor de la mujer (juego de poder y roles durante la sesión); y el testamento de don Facundo (ver en el anexo 5, texto 8), determinando que las riquezas podrían llegar a diversas manos (sobrino Juan, su hermano Luis, el sastre, los jesuitas o el abogado), según el uso de los signos de puntuación.

El cuestionario de cierre muestra los avances que obtuvieron los estudiantes para “establecer la función de los signos de puntuación (comillas y paréntesis), en la comprensión y configuración del sentido de un texto”. En este punto, se pudo corroborar que más del 50% de la población evaluada ya comprende la función de los signos de puntuación, específicamente las comillas y el paréntesis, destacando un aumento significativo en el porcentaje de los educandos, puesto que el ítem siete del cuestionario final correspondió específicamente al uso de las comillas, con un aumento del 40%, mientras que el número ocho, cuestionaba la función del paréntesis, con incremento del 32%, un poco más bajo.

Figura 20: Función de los signos de puntuación (comillas y paréntesis).



Fuente: Propia (2018)

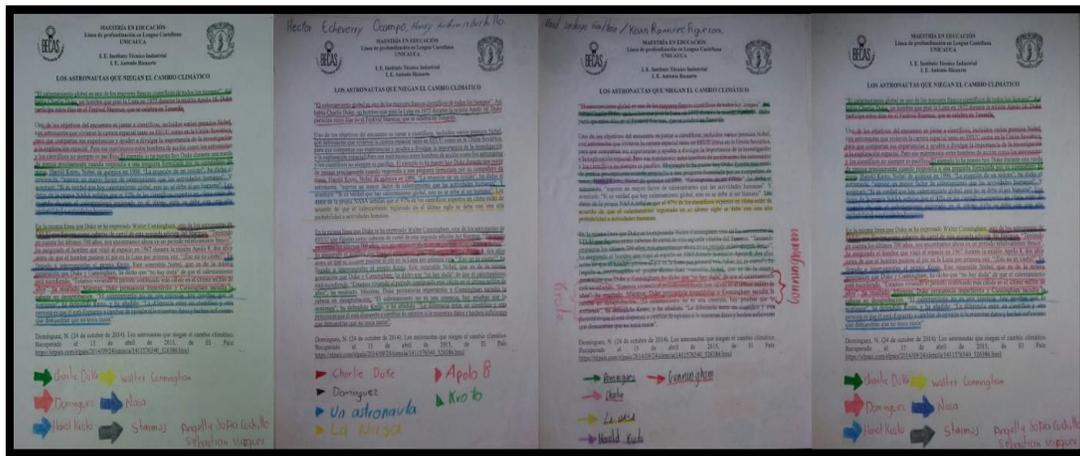
En referencia al “reconocimiento de propósitos e intenciones que cumple el texto”, se desarrollaron dos sesiones con los objetivos: “reconocer los diversos puntos de vista presentes en los textos argumentativos, que corresponden a la Polifonía literaria como estrategia de diversificación temática” y “reconocer el propósito e intención comunicativa del texto, reconociendo la postura del autor en él”.

En la sesión ocho, se usó el texto argumentativo “a favor o en contra de las corridas de toros” que aborda la temática del maltrato animal y por ser común o cotidiana, favorece la elaboración

de argumentos orales y escritos. Dicha actividad, según lo registrado en el anexo 6 “matriz de seguimiento a la secuencia didáctica” tuvo aceptación y afinidad, pues los estudiantes plantearon la necesidad de cuidar los animales y rechazar toda práctica donde se violenten solo para “entretener” a las personas, tal como sucede en las corridas de toros. Los relatos orales contruidos por los niños, contrastaban las experiencias que cada uno de ellos tenía frente al tema.

Además, se realizó la lectura de un texto que se había trabajado previamente “los astronautas que niegan el cambio climático” para distinguir las voces presentes en él (ver anexo 8), actividad que potencializó el uso de técnicas de estudio que conllevan al mejoramiento de la comprensión lectora, pues en esta sesión, se acudió al subrayado usando distintos colores, en distinción de la polifonía literaria, en el ejercicio la gran mayoría de estudiantes se destacó acertadamente, tal como lo refleja las imágenes de los textos en la figura 21.

Figura 21: Distinción de voces en el texto



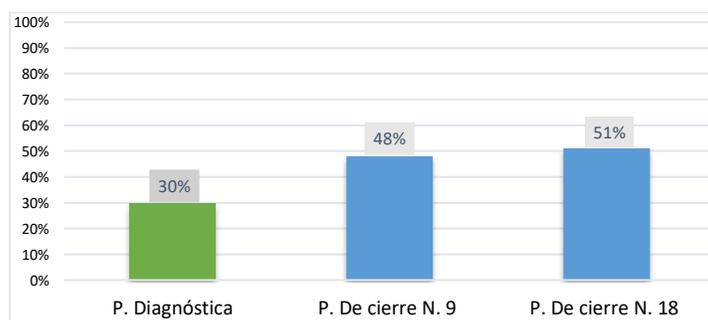
Fuente: Propia (2018)

En la sesión nueve, se usaron los mensajes publicitarios donde se evidenció que muchos niños estimaban la información literalmente, es decir, hacían poco análisis a las intenciones que en realidad tienen las personas que producen este tipo de mensajes. Durante la actividad, fue necesario persuadirlos de analizar críticamente sus enunciados, ya que, estos nos inducen al consumo a través de información falsa; estableciendo como conclusión de que todos los actos comunicativos tienen

una intención, utilizan diferentes estrategias para cautivar, persuadir, causar efectos en la mente del receptor y provocar cambios en su conducta.

Con el fortalecimiento de esta habilidad, la cual registro inicialmente que solo el 30% de la población estudiantil podía determinar el propósito del texto leído, se contrastó con los resultados del cuestionario de cierre, reflejando aumento en un 20%. En la prueba final se diseñaron dos preguntas para evaluar esta categoría: la número nueve, donde el 48% de los estudiantes respondió acertadamente y la dieciocho con un 51%, aunque se logró aumentar la cifra porcentualmente, es necesario señalar que se deben diseñar más estrategias en torno a esta.

Figura 22: Identificación del propósito textual.



Fuente: Propia (2018)

Para la sesión diez con objetivo “construir juicios de valor teniendo en cuenta el contexto ideológico, moral, político, religioso y cultural, que permitan demostrar la postura crítica, frente a las problemáticas planteadas en los textos propuestos” se acudió a la emisión de juicios de valor a partir de cortometrajes incompletos, juicios que en todos los casos fueron errados, situación que permitió persuadir a los educandos para que conozcan a fondo el contexto antes de estigmatizar a alguien o algo, simplemente por la opinión de los demás o por valoraciones a priori. Para cerrar la sesión, se recurrió al debate definido como “cualquier proceso de intercambio dialéctico entre dos o más partes con el objetivo final del voto favorable o aprobación de un tercero” (Sánchez Prieto,

2014, p. 2), usando el texto argumentativo “los nuevos modelos de familia” actividad productiva y que contribuyó en el logro del objetivo previsto.

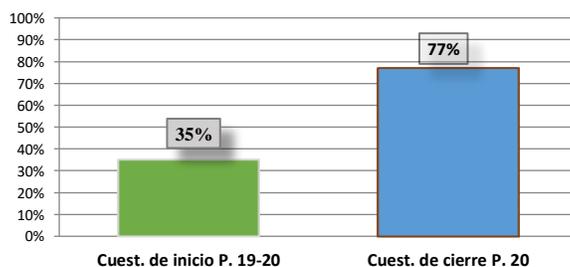
Figura 23: Debate a partir del texto “los nuevos modelos de familia”.



Fuente: Propia (2018)

En esta sesión se reforzó la “emisión de juicios de valor teniendo en cuenta la información presente en los textos” evaluada en el cuestionario final, en el que se evidenció un mejoramiento del 42% en la población seleccionada. Es importante señalar que, dada la importancia de asumir posturas críticas ante los textos que leen cotidianamente los educandos, éste constituye un factor esencial en la vida escolar, como también en la formación para la vida. La figura 24 refleja el progreso de los estudiantes seleccionados en la intervención pedagógica.

Figura 24: Emisión de juicios de valor.



Fuente: Propia (2018)

Adicionalmente, los instrumentos cuestionario inicial (ver anexo 1) y cuestionario de cierre (ver anexo 9), permitieron contrastar y reconocer los avances en cada uno de las categorías intervenidas, tal como se puede verificar en la tabla 10, para este ejercicio se usó la estadística descriptiva, a

través de la cual se pudo contrastar resultados que en su mayoría son satisfactorios y reflejan la mejoría en lo referente a la comprensión lectora.

Tabla 10: Contraste por categoría entre los cuestionarios inicial y de cierre.

N. De comprensión Lectora/ Porcentajes		CATEGORÍAS	C. INICIAL	C. CIERRE
N. LITERAL	Promedio C. inicial 67%	<ul style="list-style-type: none"> Determina información explícita en una determinada situación comunicativa 	Preg. N. 13: 33/64 (52%).	Preg.: - N. 1: 45/58 (77%) - N. 2: 32/58 (55%) - N. 13: 39/58 (67%)
	Promedio C. cierre 67%			
N. INFERENCIAL	Promedio C. inicial 46%	<ul style="list-style-type: none"> Identifica la red de relaciones y asociaciones de significado que permiten leer entre líneas 	Preg. N. 3: 17/64 (27%).	Preg.: - N. 14: 52/58 (90%) - N. 15: 41/58 (70%)
		<ul style="list-style-type: none"> Reconoce los elementos implícitos de la situación comunicativa del texto 	Preg. N. 17: 19/64 (30%).	Preg.: - N. 4: 33/58 (57%) - N. 5: 37/58 (64%)
	Promedio C. cierre 65%	<ul style="list-style-type: none"> Presupone y deduce información implícita del texto leído 	Preg. N. 18: 8/64 (12%).	Preg.: - N. 12: 34/58 (58%) - N. 16: 28/58 (48%)
N. CRÍTICO INTERTEXTUAL	Promedio C. inicial 38%	<ul style="list-style-type: none"> Ubica el texto leído dentro de una tipología textual específica e identifica su estructura 	Preg. N. 4: 11/64 (18%)	Preg.: - N. 6: 35/58 (60%) - N. 10: 48/58 (82%) - N. 17: 41/58 (70%) - N. 19: 41/58 (70%)
		<ul style="list-style-type: none"> Establece la función de los signos de puntuación (comillas y paréntesis), en la comprensión y configuración del sentido de un texto 	Preg. N. 9: 12/64 (19%).	Preg.: - N. 7: 34/58 (59%) - N. 8: 30/58 (52%)
	Promedio C. cierre 64%	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce los propósitos e intenciones que cumple el texto 	Preg. N. 10: 18/64 (30%).	Preg.: - N. 9: 28/58 (48%) - N. 18: 30/58 (51%)
		<ul style="list-style-type: none"> Determina la tesis y argumentos del texto leído 	Preg. N. 16: 30/64 (46%).	Preg.: - N. 3: 35/58 (60%) - N. 11: 49/58 (84%)
		<ul style="list-style-type: none"> Emite juicios de valor teniendo en cuenta la información presente en los textos 	Preg. N. - 19: 28/64 (43%). - 20: 17/64 (27%).	Preg. N. 20: 45/58 (77%)

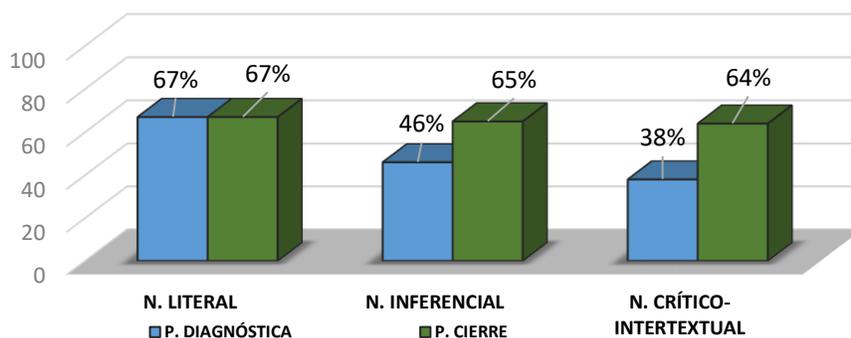
Fuente: Propia (2018)

Es importante señalar que durante la intervención pedagógica, se atendió una competencia asociada a la comprensión lectora a nivel literal y tres al inferencial, aunque en éstas no se hizo mucho énfasis, dado que la propuesta fue planteada para incidir en el nivel crítico intertextual; sin

dejar de lado los otros niveles, pues cabe aclarar que no se puede llegar al nivel crítico sin pasar por los otros dos (literal e inferencial). Es de anotar que se dedicaron dos sesiones para fortalecer estos niveles, obteniendo buenos resultados; queda abierta la posibilidad de establecer nuevas estrategias (posteriormente) y seguir mejorando los niveles de lectura.

Finalmente, se establecen los resultados obtenidos por los estudiantes por niveles de desempeño en comprensión de lectura, en el que el cuestionario inicial (diagnóstico) reflejó un 67% en el nivel de comprensión literal (preguntas 6, 7, 8, 11, 12, 13); un 46% en el nivel inferencial (ítems 1, 2, 3, 15, 17, 18); y un 38% en el nivel crítico intertextual (interrogantes 4, 5, 9, 10, 14, 16, 19, 20). Los resultados del cuestionario de cierre reflejan un porcentaje similar en el primer nivel; aumento del 19% en el nivel inferencial; y del 26% en el crítico-intertextual, tal como lo refleja la figura 25.

Figura 25: Comparativo por niveles de comprensión cuestionario inicial y de cierre.



Fuente: Propia (2018)

5. Conclusiones y reflexiones

Al llevar a cabo la Intervención Pedagógica “*Mejoramiento de los procesos de comprensión lectora en el nivel crítico-intertextual, en estudiantes de grado séptimo de las instituciones educativas Técnico Industrial y Antonio Ricaurte del municipio de Florencia, mediante el uso de los textos argumentativos*”, se pudo caracterizar los factores que no permitían mejores desempeños académicos en sentido general, a partir de estas manifestaciones, los autores establecen las siguientes conclusiones:

- ✓ En los grupos intervenidos, se socializaron diversos mecanismos o estrategias que hacen de las prácticas pedagógicas ejercicios agradables, contextualizadas, pertinentes y promotores de la criticidad. De acuerdo a las entrevistas desarrollada a estudiantes (ver anexo 10), se logró alejar la apatía por la lectura y se despertó el interés por las prácticas lectoras que no se limitan a la mera decodificación y repetición mecánica de estructuras, sino a prácticas significativas en interacción de: texto, contexto y lector.
- ✓ El uso de técnicas de estudio durante la lectura como el subrayado, sumillado y mapas conceptuales, fortalecieron la comprensión e interpretación textual de los estudiantes de grado séptimo de las Instituciones seleccionadas, además de dotarlos de herramientas necesarias para reconocer superestructura, intención comunicativa, polifonía literaria, entre otros elementos.
- ✓ Dada la temática de los textos argumentativos seleccionados (cambio climático, corridas de toros, nuevos modelos de familia, la anorexia, conservación del planeta, el aborto), los estudiantes mostraron agrado, interés y familiaridad por la discusión de los diversos tópicos, que en muchos casos, generó polémica y controversia por la cantidad de opiniones argumentadas en cada uno de los ejercicios propuestos.

- ✓ Existe una fuerte motivación en las clases, tras la utilización de equipos tecnológicos y de textos multimodales. Esta situación se convirtió en un factor importante, dado el bajo uso que se les da a estos en las orientaciones escolares por su inexistencia o baja disposición de recursos tecnológicos en las instituciones educativas Técnico Industrial y Antonio Ricaurte, convirtiendo las clases en ejercicios monótonos y desarticulados de las TIC.
- ✓ El uso de videos cortos para activar conocimientos previos, se consolidó como una estrategia eficaz para despertar el interés e incentivar la participación argumentada en torno a discusiones que suscitaba reflexión. La experiencia que se obtuvo en la implementación pedagógica fue significativa, ya que al transcurrir las sesiones se visualizó como la dinámica de grupo fue cambiando favorablemente, pues al iniciar el grupo era tímido y poco expresivo, y en las últimas sesiones el grupo fue más extrovertido, participativo, reflexivo y crítico.
- ✓ Los estudiantes mantienen la tendencia de acudir al azar para responder las dudas o inquietudes de exploración, aún si estas pueden ser resueltas con los apuntes registrados en el cuaderno, asintiendo respuestas sin interpretación, planificación, ni reflexión.
- ✓ Fue necesario fomentar y fortalecer el respeto en las relaciones interpersonales, pues algunos educandos se sentían intimidados por comentarios inapropiados que un grupo de estudiantes proferían hacia los demás, para ello, se utilizó los recursos audiovisuales, además del apoyo de la docente de orientación, quien en otros espacios realizó charlas y actividades.
- ✓ En la formación integral de los educandos se logró fortalecer el respeto hacia las diferencias de los demás, la tolerancia, la convivencia, las relaciones interpersonales y la eliminación de los prejuicios que se pueden presentar ante la emisión de juicios de valor errados o fundados en falsas percepciones.

Frente a la intervención pedagógica, los autores señalan algunas reflexiones que brindan herramientas para seguir mejorando las prácticas educativas, éstas giran fundamentalmente en torno a dos situaciones: primero, la experiencia personal adquirida por cada docente en cuanto a la formación brindada en el marco del programa Becas de Excelencia a través de la universidad del Cauca; y segundo, está asociado al nivel de influencia que tuvo la propuesta de formación docente y la intervención pedagógica, sobre las instituciones educativas beneficiadas.

En el primer aspecto, se puede caracterizar a los docentes en un antes y un después de la formación mediante el programa de becas, ya que inicialmente, se constató que las prácticas pedagógicas giraban en torno a paradigmas tradicionales, con tendencia a orientar contenidos programáticos, necesarios para el cumplimiento de acuerdos académicos institucionales y nacionales, pero aislado de cualquier reflexión y análisis, generalmente, enseñanza – aprendizaje descontextualizada y encasillada, que no permitían diferenciar los ritmos de aprendizajes y las características individuales de cada estudiante.

Sin embargo, el desarrollo de la maestría a través de la Universidad del Cauca, proporcionó diversas estrategias metodológicas, pedagógicas y didácticas, a través de cada uno de los seminarios, generando nuevas expectativas en torno a cómo llevar a cabo las prácticas docentes, encaminadas hacia la transformación y resignificación de la labor educativa, orientada hacia una actividad consciente, reflexiva y contextualizada. Hoy, la mayoría de las instituciones educativas cuentan con personal docente dispuesto a implementar nuevas prácticas académicas, enseñanzas que giren en torno a lo académico, social, afectivo, y volitivo, reconociendo la integralidad e individualidad del ser, en cada educando que integra la comunidad académica.

Además, el quehacer docente está más articulado a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación -TIC- aliada en el desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje más efectivas

y al margen de las tendencias mundiales, pues esta idea puede motivar y potencializar el aprendizaje de los educandos mediante el uso apropiado de videos, presentaciones en power point, gráficos, mapas conceptuales, material audio-visual, recursos en línea, entre otros. Esta perspectiva, planteó la necesidad de diseñar estrategias que dinamicen las prácticas educativas y que suscite en el interés del estudiante a través de nuevos sistemas de significación, por ello, se construyó el blog *itilenguaje.blogspot.com.co* como herramienta pedagógica, producto de las orientaciones dadas durante el seminario electivo I y II: TIC`S para el fortalecimiento de la enseñanza aprendizaje, hacia la innovación educativa.

Con la aparición de esta herramienta pedagógica, se cumplen básicamente tres objetivos: uno, dar a conocer la experiencia de intervención pedagógica a la comunidad educativa en general; dos, compartir la secuencia didáctica propuesta en la intervención pedagógica para que los docentes de las instituciones beneficiadas, especialmente los docentes del área de lenguaje, repliquen la iniciativa; y tercero, a la comunidad educativa se le proporciona una plataforma para retroalimentar lo académico en torno a la enseñanza del área.

En el segundo aspecto, se pueden resaltar algunos resultados evidentes en los docentes beneficiados por la maestría, como por ejemplo, el desapego a esquemas tradicionalistas y de apatía frente al análisis, reflexión e investigación educativa, a tal punto que se logró vincular a nuevos docentes en una transformación curricular y de participación en nuevos espacios de investigación, tal como se evidencia en los docentes del área de lengua castellana de la I. E. Técnico Industrial, quienes están vinculados a un nuevo proyecto liderado por la Universidad de la Amazonia, denominado “Reconstrucción Narrativa de Saber Pedagógico de Profesores de Lengua y Literatura de la Educación Básica de Florencia, Caquetá ” (2017), situación que no se daba hace muchos años, dada la desidia y distanciamiento a eventos de esta naturaleza. Igualmente,

en la I. E. Antonio Ricaurte, se empieza a liderar desde el área de Lengua Castellana, el proyecto institucional de lectura, escritura y oralidad -PILEO- (2018), con lo cual se pretende fortalecer el desarrollo de estas habilidades en los estudiantes, mediante la implementación de nuevas estrategias pedagógicas.

Finalmente, Se espera que la propuesta de intervención pedagógica sea ajustada gradualmente e implementada en diferentes grados, siguiendo la siguiente ruta: Socialización y valoración de los resultados de la propuesta al cuerpo docente de las instituciones, durante el año de la realización de este informe. Al siguiente año, ejecución de la propuesta pedagógica en todos los grados séptimos de las instituciones como un proyecto anexo del área de lenguaje, a través del uso del blog como herramienta de implementación. Posteriormente, se ajustará la propuesta para que pueda ser aplicada en los distintos ciclos de formación, como lo estipulan los estándares básicos de competencia: sexto y séptimo; octavo y noveno; décimo y once. Durante los primeros años de cada ciclo (sexto, octavo y décimo), serán los espacios para aplicar los cuestionarios de diagnóstico que servirán para ajustar la secuencia didáctica y los grados séptimo, noveno y once, grupos para aplicar la propuesta ajustada según los hallazgos de la prueba inicial, fomentando hábitos lectores, pensamiento crítico y contribuyendo a la formación de lectores autónomos.

Es importante resaltar que de la participación de los docentes del área de lengua castellana de las instituciones seleccionadas, dependerá el mejoramiento de la comprensión lectora a nivel institucional, ya que esta área es considerada eje transversal en el contexto escolar, pues permite que el estudiante potencialice sus habilidades desde el saber, saber ser, saber hacer, destrezas comunicativas, capacidad de análisis, reflexión, creatividad y criticidad.

6. Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. M. (2003). *Problemas de la poética de Dostoievski*. D.F., México: Fondo de cultura económica.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: La Muralla S.A.
- Chandler, D. (1998). *Semiótica para Principiantes*. Quito, Ecuador: Abya-Yala Editing.
- Díaz, Á. (2002). *La argumentación escrita, Didáctica y Escritura*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Garton, A., & Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y Proceso de Alfabetización*. Barcelona, España: Paidós Ibérica S.A.
- González, C. V. & Ortega, G. A. (2013). *Género Lírico de Concepciones hacia una didáctica de la comprensión y posibilidad creativa de experimentar la poesía como condición para nla proyección ulterior de la visión de mundo*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago, Chile.
- Gordillo, A. & Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: Hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades pedagógicas N. 53*, 97-98.
- Ibarra M., Beltrán D. & Solano M. (2012). *La secuencia didáctica como estrategia para desarrollar niveles de lectura crítica en estudiantes de grado quinto*. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá D.C., Colombia.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (2012). *Colombia en PIRLS 2011, Síntesis de resultados*. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co>
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (2016). *Resultados de entidades territoriales Saber 11- 2016. Lectura Crítica*. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co>

Institución Educativa Instituto Técnico Industrial (2016). *Proyecto Educativo Institucional PEI*.
Florencia, Colombia: I.E.I.T.I.

Institución Educativa Antonio Ricaurte (2016). *Proyecto Educativo Institucional PEI*. Florencia,
Colombia: I.E.A.R.

Jakobson, R. (1960). *Ensayos de Lingüística General*. Barcelona, España: Biblioteca breve Seix
Barral S.A.

Lara, A. M. (2016). *Plan de desarrollo 2016-2019*. Recuperado el 11 de Agosto de 2017, de
<http://www.florencia-caqueta.gov.co/MiMunicipio/ProgramadeGobierno/Plan%20de%20Desarrollo%202016%20-%202019.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*.
Bogota, Colombia: M.E.N.

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de competencias del lenguaje. Formar en lenguaje: Apertura de caminos para la interlocución*. Bogota D. C. Colombia:
M.E.N.

Ministerio de Educación Nacional (2015). *Derechos Básicos de Aprendizaje, Lenguaje*. Bogota D.
C. Colombia: M.E.N.

Ministerio de Educación Nacional (2016). *Siempre día E, informe por colegios. Pruebas 3, 5 y 9*.
Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co>

Ministerio de Educación Nacional (2016). *Supérate con el Saber 2.0, Informe por Colegios. Pruebas 3,5, 7, 9 y 11*. Recuperado de <http://www.superate.edu.co>

Ministerio de Educación Nacional (2017). *Colombia Aprende, Capsulas Educativas digitales*.
Recuperado de http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/ContenidosAprender/G_7/L/SM/SM_L_G07_U01_L03.pdf

- Ministerio de educación Nacional & Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicaciones (s.f.). *Manual Pedagógico 1: Secuencias Didácticas*. Bogotá, Colombia: MEN & MINTIC.
- Mises, L. V. (1957). *Teoría e Historia. Una Interpretación de la Evolución Social y Económica*. Madrid, España: Traducción Unión Editorial 2003.
- Murcia Díaz, L. M. (2012). *Hacia la formación de lectores críticos: Un estudio de caso de clases de historia y literatura*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá D.C, Colombia.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2015). *Programme for student assessment (PISA), results from PISA 2015, Colombia*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa>
- Organización de la Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura & Laboratorio Latinoamericano de Evaluación y Calidad de la Educación (2009). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Aportes para la enseñanza de la lectura*. Santiago, Chile: Salesianos Impresores S.A.
- Perelman, F. (1999). La producción de textos argumentativos en el aula. *Revista en el aula, número 11*. Recuperado de http://www.oei.es/historico/fomentolectura/produccion_textos_argumentativos_aula_perelman.pdf
- Pérez Abril, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela: Algunos Escenarios Pedagógicos y Didácticos para la reflexión*. ICFES, Bogotá D. C. pág. 11-17.
- Pérez, M. & Vega, O. (2003). *Técnicas argumentativas*. Santiago, Chile: Universidad católica de Chile.
- Pinilla, R. (2014). *Comunicación Social y Accesibilidad, Capítulo 3: Las Competencias Comunicativas de la Lengua y el Análisis Del Discurso Social*. Madrid, España: Dykinson.

- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. Londres, Inglaterra: Arnold.
- Rincon Bonilla, G. & Pérez Abril M. (2009). *Actividad, Secuencia Didáctica y Pedagogía por proyectos: Tres alternativas para la organización del trabajo Didáctico en el Campo del lenguaje*. Bogotá, Colombia: CERLALC.
- Rodríguez Trujillo, I. (2007). *La descripción en los procesos de lectura y escritura en el Grado 6 del colegio Nieves Cortes Picón*. Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia.
- Sánchez Prieto, G. (s.f.). El debate académico en el aula como herramienta didáctica y evaluativa. Recuperado el 12 de enero de 2018, de <http://www.uvmblogs.org/tiposevaluacion/files/2014/02/Debate-en-el-aula-zehhr7.pdf>
- Scieszka, J. (1989). La Auténtica Historia de los Tres Cerditos. Recuperado el 15 de noviembre de 2018, de <http://cuentosmagicosblog.blogspot.com/2012/07/la-verdadera-historia-de-los-tres.html>
- Secretaría de Educación del Caquetá. (2014). *Boletín Estadístico*. Recuperado el 20 de Diciembre de 2017, de Oficina de Planeación: <http://www.sedcaqueta.gov.co/BOLETIN%20ESTADISTICO%202014/BOLETIN%20ESTADISTICO%202014.pdf>
- Segre, C. (1985). Principios de análisis del texto Literario. Barcelona, España: Crítica.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de la lectura*. Barcelona, España.: Editorial Graó.
- Tonder, G. M. (s.f.). *Guía Metodológica apoyo al monitor sindical*. Recuperado el 27 de diciembre de 2016, de http://actrav-courses.itcilo.org/es/a2-52659/Materiales%20del%20Curso%20material-formativo-sobre-seguridad-social/guias-del-monitor-sindical/guia-metodologica-apoyo-al-monitor-sindical/at_download/file

Anexos

Anexo 1: Cuestionario Diagnóstico



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Línea de profundización en Lengua Castellana
UNICAUCA

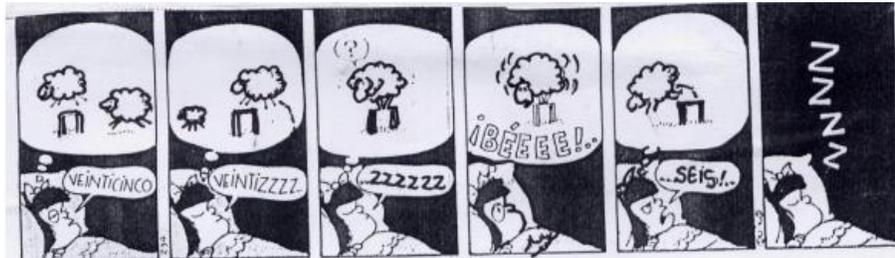
Instrumento: Cuestionario diagnóstico



COMPRENSIÓN LECTORA

Lee los textos y marca la respuesta correcta para cada pregunta.

Texto 1



- Según las viñetas ¿qué problema tiene Mafalda?
 - Le tiene miedo a las ovejas.
 - Le cuesta dormirse.
 - No sabe los números.
 - Se enoja porque no puede dormir.
- Las ovejas aparecen en el relato porque:
 - son las mascotas preferidas de la niña.
 - no saben cómo saltar.
 - Contarlas ayuda a la niña a dormir.
 - Son los animales más fáciles de dibujar.
- Se infiere que la niña logra dormir cuando:
 - Se concentra en dormir e ignora las ovejas
 - Empieza a contar ovejas.
 - Cuenta hasta la oveja número veintiséis.
 - Cuenta llega a la oveja veinticinco.
- Según la estructura textual, se puede afirmar que el texto pertenece a:
 - Textos narrativos.
 - Textos expositivos.
 - Textos argumentativos.
 - Textos descriptivos.
- Con esta historieta se puede criticar
 - Los malos hábitos al dormir.
 - Los políticos corruptos.
 - El maltrato animal.
 - Que los niños no saben contar

Texto 2: ¿Qué es el amor?

El amor ha dejado de ser exclusivo de los artistas, los filósofos y los enamorados y ha pasado a ser un tema de interés científico dada su importancia en la vida del ser humano. Aunque cada uno de nosotros puede tener su propia definición del amor, desde el punto de vista biológico se le ha caracterizado como un fenómeno integral que involucra nuestro cerebro y nuestros órganos productores de hormonas, como la hipófisis y la glándula adrenal. Es un fenómeno que incluye patrones conductuales, cognitivos y emocionales característicos. Desde el punto de vista biológico, podemos distinguir básicamente dos tipos de amor: el amor de pareja o romántico y el amor filial (maternal o paternal). Ambos son fundamentales para la supervivencia de nuestra especie, ya que el primero en términos generales lleva a la reproducción, mientras que el segundo permite que las crías reciban los cuidados adecuados para su desarrollo. Recordemos que en la especie humana (así como en los otros primates), las crías requieren de los cuidados de la madre o el padre por un tiempo considerable. Se ha establecido además que el amor de pareja genera seguridad y confianza, lo que asegura protección en situaciones cambiantes en el entorno. Así, el significado biológico del amor se encuentra en la perpetuación y supervivencia de nuestra especie.

6. Según el texto, la definición planteada de la palabra amor puede asociarse a
 - a. Contenidos filosóficos.
 - b. Estudios científicos.
 - c. Obras artísticas.
 - d. Ideas antiguas.

7. El amor es un fenómeno que incluye patrones:
 - a. Románticos, filiales y maternos.
 - b. Perpetuación, supervivencia y convivencia.
 - c. Conductuales, cognitivos y emocionales.
 - d. Cognitivos, románticos y filiales.

8. Desde el aspecto biológico se puede distinguir los siguientes tipos de amor:
 - a. De pareja y filial.
 - b. Cognitivo y familiar.
 - c. Romántico y científico.
 - d. Filial y cognitivo.

9. En el texto, se utilizan los paréntesis para
 - a. Explicar la idea anterior.
 - b. Interpretar una idea distinta.
 - c. Precisar una información.
 - d. Aclarar una información.

10. El propósito del texto anterior es
 - a. Dar una opinión acerca del amor.
 - b. Explicar aspectos científicos del amor.
 - c. Proponer otra manera de ver el amor.
 - d. Informar sobre lo que es el amor

Texto 3: LA MAL NUTRICIÓN Y EL CEREBRO

La mala nutrición de la madre y del niño durante los periodos del crecimiento del cerebro en el feto y en las tiernas criaturas, produce deficiencias mentales permanentes. Por investigaciones últimas del instituto Nacional de Salud en Bethesda, Maryland, se conoce que el daño ocurre cuando las células se están multiplicando. El cerebro crece en tres periodos: en el primero las células se multiplican; en el segundo aumentan en cantidad y en tamaño, y en el tercero solo aumentan de tamaño. La mala nutrición en las dos primeras fases interfiere con la división de las células y ocasiona una menor cantidad de ellas en el cerebro, lo que puede tener efectos permanentes. No se conoce si las deficiencias iniciales son irreversibles. La división de la célula nerviosa en el cerebro ocurre generalmente durante el desarrollo intrauterino y la parte inicial del primer año de vida.

Es muy difícil este estudio porque solamente se lo hace por el análisis del cerebro de los niños que mueren y la medición externa del desarrollo del desarrollo craneal de los niños vivos. El crecimiento del cerebro es muy rápido desde el nacimiento hasta los 4 años de edad. Es más lento entre los 4 y 8 años, y mucho más lento hasta los 16. Al nacer el cerebro pesa por término medios 350g y en el adulto de 1260 a 1400 g. También en el nacimiento el peso del cerebro es una cuarta parte del que tendrá en su madurez; a los nueve meses, la mitad; al final del segundo año las tres cuartas partes; al cuarto año las cuatro quintas y al sexto año el noventa por ciento.

11. El periodo de crecimiento del cerebro en el que las células se aumentan es:

- a. Primero.
- b. Tercero.
- c. Segundo.
- d. Cuarto.

12. Al nacer, el cerebro pesa:

- a. 500 gramos.
- b. 340 gramos.
- c. 350 gramos.
- d. 400 gramos.

13. La división de la célula nerviosa en el cerebro ocurre durante

- a. El desarrollo uterino
- b. La parte inicial del primer año de vida
- c. La lactancia
- d. El desarrollo uterino y en la parte inicial del primer año de vida.

14. Si se usara esta información en un mensaje publicitario este serviría para:

- a. Una campaña de tránsito.
- b. Una campaña política.
- c. Una campaña de cuidado ambiental.
- d. Un programa del bienestar familiar.

15. De la información presentada en el texto puede deducirse que.

- a. Muchos problemas psicomotrices se derivan de la mala nutrición.
- b. Las madres son responsables de los problemas que los niños presentan.
- c. Los programas del gobierno son los responsables de este problema.
- d. Nada cambia los designios de la naturaleza.

Texto 4:

ECOLÓGICO: En una gran ciudad, cuando un automóvil recorre una distancia de 20 km, permanece parado por culpa de atascos durante una media de 15 minutos, en los que, sin embargo, continúa consumiendo combustible y contaminando el aire. Con la bicicleta no se pierde ese tiempo y esta no consume combustible ni contamina. Este vehículo es el medio de transporte más rápido y más económico para una gran ciudad; deberíamos utilizar cada vez menos el automóvil, al cual solo contribuye al detrimento de nuestra salud.

CONSERVADOR: No estoy de acuerdo contigo. La bicicleta es un vehículo diseñado para pasear y no para ir, por ejemplo, al trabajo, al que uno debe llegar presentable. Es verdad que, a veces, el tráfico se pone pesado y nos dificulta llegar al destino a tiempo, pero son los costos que hay que pagar para aprovechar la principal ventaja de los automóviles: la comodidad de viajar sin hacer esfuerzos físicos agotadores y con rapidez. Además, existen ya los automóviles híbridos, los cuales no contaminan, porque se pueden usar con un sistema eléctrico o con un sistema a gas.

16. La tesis planteada en el discurso de Ecológico es:
- a. La bicicleta es un medio de transporte menos costoso y que respeta el medio ambiente.
 - b. La bicicleta es un medio de transporte preferible al automóvil.
 - c. En una gran ciudad, se debería prescindir de los automóviles.
 - d. Los automóviles hacen perder el tiempo en las grandes ciudades.

17. El significado de la frase "el tráfico pesado" en el parlamento de Conservador podría ser:
- a. Circulan vehículos de carga.
 - b. Disminuye la fluidez del tránsito.
 - c. Se congestiona durante las horas punta.
 - d. Se transita por una gran autopista.

18. La intención del discurso del conservador es:
- a. Dejar en claro la función que cumplen la bicicleta y el automóvil.
 - b. Persuadir a la gente de que el automóvil evita el agotamiento físico
 - c. Disuadir a la gente de iniciativas ciudadinas de uso de la bicicleta.
 - d. Convencer a su interlocutor de que el automóvil es preferible a la bicicleta

19. ¿Qué argumentos puedes usar para defender la propuesta de ecológico?

20. ¿Consideras que la tesis de conservador tiene mayor validez en comparación con la de ecológico? Justifica tu respuesta.

Anexo 2: Matriz de análisis de resultados cuestionario diagnóstico

MATRIZ DE ANÁLISIS DE RESULTADOS SOBRE LA COMPRENSIÓN LECTORA A PARTIR DE NIVELES DE ACIERTOS.		
N. DE COMPRENSIÓN LECTORA	Dificultades/Categorías (A partir de los aciertos)	Interpretación
N. LITERAL	<ul style="list-style-type: none"> Pregunta N. 13: Identifica información explícita en una determinada situación comunicativa 33/64 (52%). 	En este nivel de lectura la mayoría de los estudiantes que presentaron la prueba, logran rescatar información explícita y evidente presentada en el texto, sin embargo, un 48% no logra discernir entre dos ideas literales similares, según la pregunta número 13, en la que se exige recuperar información expresada en el texto.
N. INFERENCIAL	<ul style="list-style-type: none"> Pregunta N. 3: Determina la red de relaciones y asociaciones de significado que permiten leer entre líneas 17/64 (27%). Pregunta N. 17: Reconoce los elementos implícitos de la situación comunicativa del texto 19/64 (30%). Pregunta N. 18: Presupone y deduce información implícita del texto leído 8/64 (12%). 	Según los resultados obtenidos, un gran número de estudiantes utilizan saberes previos para responder a los interrogantes de este nivel. A pesar de esto, un alto porcentaje de estudiantes no realizan deducciones y presuposiciones de información implícita en los textos en relación a la presunción de situaciones, sobre la base de la información que el texto aporta y el reconocimiento de la intención comunicativa de quien emite el mensaje.
N. CRÍTICO INTERTEXTUAL	<ul style="list-style-type: none"> Pregunta N. 4: Ubica el texto leído dentro de una tipología textual específica e identifica su estructura 11/64 (18%) Pregunta N. 9: Establece la función de los signos de puntuación (comillas y paréntesis), en la comprensión y configuración del sentido de un texto 12/64 (19%). Pregunta N. 10: Reconoce los propósitos e intenciones que cumple el texto 18/64 (30%). Pregunta N. 16: Determina la tesis y argumentos del texto leído 30/64 (46%). Pregunta N. 19 y 20: Emite juicios de valor teniendo en cuenta la información presente en los textos - 19: 28/64 (44%) - 20: 17/64 (26%) 	<p>Un bajo porcentaje de los estudiantes que presentaron la prueba, tienen claridad con respecto a las temáticas y competencias requeridas para la comprensión en este nivel. Cerca del 28% de los estudiantes tienen las competencias necesarias, mientras que a los demás se les dificulta:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Establecer la función que cumplen algunos signos de puntuación, especialmente las comillas y el paréntesis, usados para discriminar y resaltar información dentro del texto. ✓ No logran emitir opiniones y juicios de valor, a partir de la información y temática determinada en los textos. ✓ No hay claridad en la distinción de las características fundamentales del texto narrativo, expositivo y argumentativo (Tipología textual). ✓ Les es problemático seleccionar la idea central planteada en el texto, además de la tesis como parte fundamental en esta tipología (Intención comunicativa de la tesis - idea central).

Anexo 3: Secuencia didáctica “Hacia una comprensión Crítico-intertextual”

Secuencia Didáctica “Hacia una Comprensión Crítico-intertextual”		
SESIÓN N. 1		
1. DATOS GENERALES		
Título de la sesión: Identificando mi nivel de comprensión lectora		
Institución Educativa:		
<ul style="list-style-type: none"> • Antonio Ricaurte • Técnico Industrial 		
Dirección: Calle 25 Barrio Libertad; Carrera 11 Barrio Juan XXIII		Municipio: Florencia
Docentes responsables: Patricia Velasco Vidal y Deyver Cuéllar Chala		Departamento: Caquetá
Área de conocimiento: Lengua Castellana		Temática: Cuestionario diagnóstico
Grado: Séptimo (7)		Tiempo: 2 Horas
2. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS		
Objetivo de aprendizaje:		
<ul style="list-style-type: none"> • Presentar la propuesta de trabajo al grupo seleccionado y aplicar la prueba diagnóstica que permita determinar el nivel de comprensión lectora de estos. 		
COMPETENCIAS	ESTÁNDAR DE COMPETENCIA	APRENDIZAJE ESPERADO
Interpretación textual	<ul style="list-style-type: none"> • Reconozco las características de los diversos tipos de texto que leo. • Comprendo e interpreto clasificación en una tipología textual. • Propongo hipótesis de interpretación para cada uno de los tipos de texto que he leído. diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su estructura. 	Determinar el nivel de comprensión lectora en el grupo seleccionado, a través de la interpretación de diferentes tipos de textos.
DBA Interpreta textos informativos, expositivos, narrativos, líricos, argumentativos y descriptivos, y da cuenta de sus características formales y no formales.		
RECURSOS: Computador, Fotocopias, marcador, tablero.		
3. METODOLOGÍA		
FASES	ACTIVIDADES	
¡Preguntémonos!	En esta fase se hará la indagación sobre hábitos lectores que poseen los estudiantes, a partir de los cuestionamientos modeladores: <ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Considera que es importante saber leer? ¿Por qué?</i> • <i>¿Cuándo lee comprende la temática del texto abordado?</i> • <i>¿Le gusta lo que lee? ¿Por qué?</i> • <i>¿Cuánto tiempo dedica a leer diariamente?</i> 	
¡Exploremos!	Retomando los puntos de vista dados por los estudiantes se realizará una conclusión haciendo énfasis en la necesidad de fortalecer los hábitos lectores para fortalecer y potenciar desempeños en las diferentes áreas de conocimiento. Luego, se realizará la exposición de la propuesta de intervención pedagógica y se atenderán todas las dudas o inquietudes que se generen en la exposición.	
¡Aplicemos!	<ul style="list-style-type: none"> • Antes de aplicar la prueba de diagnóstico, se dará las orientaciones generales para su presentación, indicando que esta tiene fines pedagógicos y determinará el nivel de desempeño en la comprensión literal, inferencial y crítico-intertextual de los textos seleccionados en la prueba. • Aplicación de la prueba diagnóstica de manera individual, solicitando la mayor concentración en cada estudiante. • Una vez realizada la prueba, se socializarán los resultados, enfatizando los criterios que requieren de la intervención pedagógica. 	
4. BIBLIOGRAFÍA		
<ul style="list-style-type: none"> • Recuperado de http://wwwsandramaritza.blogspot.com.co/2010/09/la-malnutricion-y-el-cerebro.html • Camacho-Arroyo, Ignacio. ¿Qué es el amor? Respuestas desde la biología. En: ¿Cómo ves? Revista de divulgación científica de la UNAM, 10 de febrero de 2011. Eldormidina.com/insomnio-humor/ 		

Secuencia Didáctica “Hacia una Comprensión Crítico-intertextual”		
SESIÓN N. 2		
1. DATOS GENERALES		
Título de la secuencia didáctica: Recuperando información expresada en el texto		
Institución Educativa:		
<ul style="list-style-type: none"> • Antonio Ricaurte • Técnico Industrial 		
Dirección: Calle 25 Barrio Libertad; Carrera 11 Barrio Juan XXIII		Municipio: Florencia
Docentes responsables: Patricia Velasco Vidal y Deyver Cuéllar Chala		Departamento: Caquetá
Área de conocimiento: Lengua Castellana		Temática: Literalidad de los textos
Grado: Séptimo (7)		Tiempo: 2 Horas
2. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS		
Objetivo de aprendizaje:		
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar una serie de actividades que permitan la recuperación de la información literal, expresada en diferentes textos. 		
<p align="center">COMPETENCIAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretación textual • Producción textual 	<p align="center">ESTÁNDAR DE COMPETENCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual. • Defino una temática para la producción de un texto narrativo. 	<p align="center">APRENDIZAJE ESPERADO</p> <p>Identifica la temática de los textos que lee, los personajes principales y secundarios. Además, hace uso del subrayado para indicar las ideas principales y secundarias.</p>
<p align="center">DBA</p> <p>Interpreta textos informativos, expositivos, narrativos, líricos, argumentativos y descriptivos, y da cuenta de sus características formales y no formales.</p>		
3. METODOLOGÍA		
FASES	ACTIVIDADES	
¡Preguntémonos!	<ul style="list-style-type: none"> • En la activación de los conocimientos previos, será necesario indagar a los niños sobre los nombres de los cuentos tradiciones que saben de memoria, posiblemente mencionaran el título de Caperucita roja, Blanca nieves y los siete enanitos, Los tres cerditos, Pinocho, entre otros. • Después se le pedirá a uno de los niños que narre la historia, según lo que ha leído en textos infantiles o visto en adaptaciones cinematográficas. 	
¡Exploremos!	<ul style="list-style-type: none"> • En esta fase, los niños harán la lectura de texto e imágenes del cuento de los tres cerditos, según la versión de Jhon Scieszka. En esta versión, se da la particularidad de que todo gira en torno a los sentimientos del lobo, este trata de dejar en claro que él no es malo y que todo lo que se conoce de él es producto de un mal entendido. Mientras se lee el texto, se dará un espacio para que los niños hagan los comentarios que consideren necesarios durante la lectura del texto. 	
¡Apliquemos!	<ul style="list-style-type: none"> • En la fase de aplicación, los educandos responderán a: <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Quiénes son los personajes del cuento? ○ ¿Son los mismos de la versión original? ¿en qué cambian? ○ ¿Qué buscaba el lobo en casa de los cerditos? ¿llevaba mala intención? ○ Haga la reconstrucción de los episodios más importantes de esta versión. ○ ¿Quién se encargó de propagar la mala fama del lobo? ○ ¿Qué aspecto le cambiaría a la historia? • En el cuaderno de apuntes, cada estudiante (con la supervisión del docente), registrará la historia identificando las ideas principales que resumen la totalidad del cuento. 	
4. BIBLIOGRAFÍA		
*Scieszka, J. (1989). La Auténtica Historia de los Tres Cerditos. Recuperado de http://elblogdes_andrav.blogspot.com.co/2010/11/la-verdadera-historia-de-los-tres.html?m=1.com.co/2012/07/la-verdadera--historia-de-los-tres.html		

Secuencia Didáctica “Hacia una Comprensión Crítico-intertextual”		
SESIÓN N. 3		
1. DATOS GENERALES		
Título de la secuencia didáctica: Reconociendo información implícita a través de analogías.		
Institución Educativa:		
<ul style="list-style-type: none"> Antonio Ricaurte Técnico Industrial 		
Dirección: Calle 25 Barrio Libertad; Carrera 11 Barrio Juan XXIII		Municipio: Florencia
Docentes responsables: Patricia Velasco Vidal y Deyver Cuéllar Chala		Departamento: Caquetá
Área de conocimiento: Lengua Castellana		Temática: Analogías
Grado: Séptimo (7)		Tiempo: 2 Horas
2. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS		
Objetivo de aprendizaje:		
<ul style="list-style-type: none"> Reconocer la información implícita en un enunciado a través del razonamiento deductivo e inductivo que puede realizarse mediante el análisis y reflexión de analogías. 		
COMPETENCIAS	ESTÁNDAR DE COMPETENCIA	APRENDIZAJE ESPERADO
<ul style="list-style-type: none"> Interpretación textual 	<ul style="list-style-type: none"> Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual. 	Reconoce la información implícita de un enunciado haciendo uso del razonamiento deductivo e inductivo.
DBA Interpreta textos informativos, expositivos, narrativos, líricos, argumentativos y descriptivos, y da cuenta de sus características formales y no formales.		
3. METODOLOGÍA		
FASES	ACTIVIDADES	
¡Preguntémonos!	<ul style="list-style-type: none"> Presentación del video motivacional “Mis zapatos” para contrastar los contextos situacionales que rodean a cada uno de los niños. Indagación de pre-saberes a partir de la actividad inicial en la que cada estudiante escribirá en el cuaderno la palabra con la que considere se completa la analogía propuesta, ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> Aleta es pez como brazo es a _____ 	
¡Exploremos!	<ul style="list-style-type: none"> Introducción temática, tipos de analogías: <ul style="list-style-type: none"> Analogías de sinónimos y antónimos. Analogías de género y especie. Analogías de parte a todo. Analogías de causa y efecto. Analogías de elementos y propiedades. 	
¡Aplicamos!	<ul style="list-style-type: none"> En grupos de cuatro estudiantes realizar el ejercicio de selección de la respuesta correcta dentro de las opciones y se explica la relación existente entre los elementos enunciados en las analogías. Consultar dos ejemplos, distintos a los trabajados en clases, para fortalecer la temática vista en clase. 	
4. BIBLIOGRAFÍA		
* Razonamiento verbal a través de Analogías. Recuperado de http://razonamiento-verbal1.blogspot.com.co/2013/02/analogias-verbales-ejercicios-resueltos_7.html		

Secuencia Didáctica “Hacia una Comprensión Crítico-intertextual”								
SESIÓN N. 4								
1. DATOS GENERALES								
Título de la secuencia didáctica: Entendiendo la diversidad textual								
Institución Educativa:								
<ul style="list-style-type: none"> Antonio Ricaurte Técnico Industrial 								
Dirección: Calle 25 Barrio Libertad; Carrera 11 Barrio Juan XXIII		Municipio: Florencia						
Docentes responsables: Patricia Velasco Vidal y Deyver Cuéllar Chala		Departamento: Caquetá						
Área de conocimiento: Lengua Castellana		Temática: Tipología y estructura textual						
Grado: Séptimo (7)		Tiempo: 2 Horas						
2. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS								
Objetivo de aprendizaje:								
<ul style="list-style-type: none"> Diferenciar la súper-estructura de los textos narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos, haciendo énfasis en el texto argumentativo como estrategia de comprensión lectora a nivel crítico-intertextual. 								
<table border="1"> <thead> <tr> <th><u>COMPETENCIAS</u></th> <th><u>ESTÁNDAR DE COMPETENCIA</u></th> <th><u>APRENDIZAJE ESPERADO</u></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> Interpretación textual <p style="text-align: center;">DBA</p> <ul style="list-style-type: none"> Produce textos verbales y no verbales conforme a las características de una tipología seleccionada, a partir de una planificación textual. Interpreta textos informativos, expositivos, narrativos, líricos, argumentativos y descriptivos, y da cuenta de sus características formales y no formales. </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> Reconozco las características de los diversos tipos de texto que leo. Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual. Propongo hipótesis de interpretación para cada uno de los tipos de texto que he leído. </td> <td> Distingue las características fundamentales del texto narrativo, descriptivo, expositivo y argumentativo. </td> </tr> </tbody> </table>			<u>COMPETENCIAS</u>	<u>ESTÁNDAR DE COMPETENCIA</u>	<u>APRENDIZAJE ESPERADO</u>	<ul style="list-style-type: none"> Interpretación textual <p style="text-align: center;">DBA</p> <ul style="list-style-type: none"> Produce textos verbales y no verbales conforme a las características de una tipología seleccionada, a partir de una planificación textual. Interpreta textos informativos, expositivos, narrativos, líricos, argumentativos y descriptivos, y da cuenta de sus características formales y no formales. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconozco las características de los diversos tipos de texto que leo. Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual. Propongo hipótesis de interpretación para cada uno de los tipos de texto que he leído. 	Distingue las características fundamentales del texto narrativo, descriptivo, expositivo y argumentativo.
<u>COMPETENCIAS</u>	<u>ESTÁNDAR DE COMPETENCIA</u>	<u>APRENDIZAJE ESPERADO</u>						
<ul style="list-style-type: none"> Interpretación textual <p style="text-align: center;">DBA</p> <ul style="list-style-type: none"> Produce textos verbales y no verbales conforme a las características de una tipología seleccionada, a partir de una planificación textual. Interpreta textos informativos, expositivos, narrativos, líricos, argumentativos y descriptivos, y da cuenta de sus características formales y no formales. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconozco las características de los diversos tipos de texto que leo. Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual. Propongo hipótesis de interpretación para cada uno de los tipos de texto que he leído. 	Distingue las características fundamentales del texto narrativo, descriptivo, expositivo y argumentativo.						
3. METODOLOGÍA								
FASES	ACTIVIDADES							
¡Preguntémos!	1. Actividades de Ambientación: <ul style="list-style-type: none"> Escucha de audio: cuento “el zorro y el caballo” observo las imágenes y anexo una cualidad al ser o elemento que aparece en ella. 2. Indagación de pre saberes sobre la temática abordada a partir de las actividades de ambientación.							
¡Exploremos!	<ul style="list-style-type: none"> Después de compartir saberes, los estudiantes realizaran la toma de apuntes sobre las características de las diapositivas presentadas. Se destinará un espacio para aclarar las dudas presentes en los educandos. Conformación de equipos de trabajo para el análisis de los textos: a cada uno se le asignará una lectura (El espejo chino, La anorexia un trastorno de la alimentación, las nubes). 							
¡Apliquemos!	<ul style="list-style-type: none"> Los grupos de estudiantes, realizaran carteleras para demostrar comprensión en el texto seleccionado e identificar súper - estructura del texto. Socialización del trabajo realizado. Teniendo en cuenta la actividad desarrollada los estudiantes realizaran la reflexión y corrección de las superestructuras de los textos que sus compañeros realizaron durante la actividad. 							
4. BIBLIOGRAFÍA								
<ul style="list-style-type: none"> - Audio cuento el Zorro y el caballo, recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=qlcY2wq_R4o - Ministerio de Educación Nacional, cápsulas educativas digitales. Recuperado de http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/ContenidosAprender/G_7/L/menu_L_G07_U03_L02/index.html - Texto descriptivo. Recuperado de https://lenguajeyotrasluces.com/2015/11/27/ejemplos-de-textos-descriptivos/ 								

Secuencia Didáctica “Hacia una Comprensión Crítico-intertextual”		
SESIÓN N. 5		
1. DATOS GENERALES		
Título de la secuencia didáctica: Identificando súper estructuras		
Institución Educativa:		
<ul style="list-style-type: none"> Antonio Ricaurte Técnico Industrial 		
Dirección: Calle 25 Barrio Libertad; Carrera 11 Barrio Juan XXIII		Municipio: Florencia
Docentes responsables: Patricia Velasco Vidal y Deyver Cuéllar Chala		Departamento: Caquetá
Área de conocimiento: Lengua Castellana		Temática: Texto argumentativo.
Grado: Séptimo (7)		Tiempo: 2 Horas
2. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS		
Objetivo de aprendizaje:		
<ul style="list-style-type: none"> Conocer las características del texto argumentativo y plantearlo como elemento fundamental para la generación de procesos crítico-intertextuales. 		
<p>COMPETENCIAS</p> <ul style="list-style-type: none"> Interpretación textual <p>DBA</p> <ul style="list-style-type: none"> Identifica la estructura de un texto y algunas tipologías textuales (narrativa, expositiva, argumentativa). Comprende discursos orales producidos con un objetivo determinado en diversos contextos sociales y escolares. 	<p>ESTÁNDAR DE COMPETENCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconozco las características de los diversos tipos de texto que leo. Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual. Propongo hipótesis de interpretación para cada uno de los tipos de texto que he leído. 	<p>APRENDIZAJE ESPERADO</p> <p>Establece claramente los elementos constitutivos de la súper estructura del texto argumentativo, para tener una mejor comprensión.</p>
3. METODOLOGÍA		
FASES	ACTIVIDADES	
¡Preguntémonos!	Indagación de pre-saberes sobre la temática abordada a partir de los siguientes cuestionamientos: <ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo están organizados los textos argumentativos? ¿Hay alguna similitud entre el texto narrativo y el texto argumentativo? ¿Cuáles son los propósitos del texto: narrativo, descriptivo, expositivo y argumentativo? 	
¡Exploremos!	<ul style="list-style-type: none"> Se le dará respuesta a la tercera pregunta de forma grupal, retomando las ideas y pre-saberes que los estudiantes manifiesten en este punto. Construcción de la superestructura del texto argumentativo, señalando las características específicas de cada elemento (tema, tesis, argumentos y conclusión). Asignación del material por parejas para su lectura y análisis. 	
¡Apliquemos!	<ul style="list-style-type: none"> Las parejas leerán el texto “Los astronautas que niegan el cambio climático”, reconocer la superestructura de este, después, se la actividad se socializará y se corregirá en el tablero. Teniendo en cuenta la actividad desarrollada los estudiantes realizarán la reflexión y corrección de la superestructura del texto “Los astronautas que niegan el cambio climático” en sus cuadernos. 	
4. BIBLIOGRAFÍA		
<ul style="list-style-type: none"> Ministerio de Educación Nacional, cápsulas educativas digitales. Recuperado de http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/ContenidosAprender/G_7/L/menu_L_G07_U03_ Domínguez, N. (2014). Los astronautas que niegan el cambio climático. Recuperado el 15 de abril de 2015, de El País: https://elpais.com/elpais/2014/09/24/ciencia/1411576540_526386.html Ferré, R. (2005), Análisis sintácticos y textos argumentativos, Lengua y Literatura, Madrid: McGraw-Hill Ediciones. 		

Secuencia Didáctica “Hacia una Comprensión Crítico-intertextual”		
SESIÓN N. 6		
1. DATOS GENERALES		
Título de la secuencia didáctica: Desarrollando estrategias argumentativas.		
Institución Educativa:		
<ul style="list-style-type: none"> Antonio Ricaurte Técnico Industrial 		
Dirección: Calle 25 Barrio Libertad; Carrera 11 Barrio Juan XXIII		Municipio: Florencia
Docentes responsables: Patricia Velasco Vidal y Deyver Cuéllar Chala		Departamento: Caquetá
Área de conocimiento: Lengua Castellana		Temática: Estrategias argumentativas.
Grado: Séptimo (7)		Tiempo: 2 Horas
2. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS		
Objetivo de aprendizaje:		
<ul style="list-style-type: none"> Establecer una serie de actividades que permitan que el estudiante identifique los tipos de estrategias argumentativas presentes en los textos y adquiera elementos conceptuales que le ayuden a asumir postura crítica en momentos específicos y cotidianos. 		
COMPETENCIAS	ESTÁNDAR DE COMPETENCIA	APRENDIZAJE ESPERADO
<ul style="list-style-type: none"> Interpretación textual Producción textual 	<ul style="list-style-type: none"> Reconozco las características de los diversos tipos de texto que leo. Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual. Conozco y utilizo algunas estrategias argumentativas que posibilitan la construcción de textos orales en situaciones comunicativas auténticas. 	Identifica algunas estrategias argumentativas que le permiten asumir una postura crítica frente a diversas situaciones.
DBA		
<ul style="list-style-type: none"> Comprende discursos orales producidos con un objetivo determinado en diversos contextos sociales y escolares. Interpreta textos informativos, expositivos, narrativos, líricos, argumentativos y descriptivos, y da cuenta de sus características formales y no formales 		
3. METODOLOGÍA		
FASES	ACTIVIDADES	
¡Preguntémonos!	<ul style="list-style-type: none"> Indagación de pre-saberes a partir del video “Usa diferentes estrategias argumentativas” de Capsulas Educativas Digitales, siguiendo los siguientes interrogantes: ¿Cómo quiere los muebles la mujer del video? ¿Cómo los quiere su esposo? ¿Qué hizo la mujer para convencer a su esposo de comprar los muebles que a ella le gustaban? ¿Te parece apropiados los argumentos que uso la mujer ante su esposo? ¿Qué puedes opinar? 	
¡Exploremos!	<ul style="list-style-type: none"> Presentación de diferentes estrategias argumentativas en exposición de diapositivas en power point: Estrategia de tipo descriptivo, Estrategia de tipo comparativo, Estrategia de tipo ejemplificativo, Estrategia de tipo causa y efecto. A nivel grupal, relacionamos el concepto de cada estrategia argumentativa en los ejemplos previstos de los fragmentos 1 y 2 de las diapositivas. 	
¡Apliquemos!	<ul style="list-style-type: none"> A partir de la actividad uno (presentada en la diapositiva), seleccionar los argumentos para apoyar la siguiente tesis: “Dejar conectado el cargador del celular cuando éste ya se ha cargado, destruye el medio ambiente, porque...” Después, junto a un compañero, realizar la lectura del texto “Nuestra Casa común” e seleccionar los argumentos utilizados para sustentar la tesis e idea principal. Posteriormente, a través de una plenaria, se disponen de los argumentos seleccionados previamente y se clasifican según las estrategias argumentativas estudiadas anteriormente. 	
4. BIBLIOGRAFÍA		
<ul style="list-style-type: none"> Ministerio de Educación Nacional, cápsulas educativas digitales. Recuperado de http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/ContenidosAprender/G_7/L/menu_L_G07_U03_L02/index.html Tomado de Uprimny, Rodrigo (9 septiembre 2017). Recuperado de http://www.elespectador.com/opinion/nuestra-casa-comun-columna-712340 Díaz, Á. (2002). La argumentación escrita, 2a. Edición. Medellín: Universidad de Antioquia. Pérez, M., & Vega, O. (2003). Técnicas argumentativas. Santiago, Chile: Universidad católica de Chile. 		

Secuencia Didáctica “Hacia una Comprensión Crítico-intertextual”		
SESIÓN N. 7		
1. DATOS GENERALES		
Título de la secuencia didáctica: Los signos me sirven.		
Institución Educativa:		
<ul style="list-style-type: none"> Antonio Ricaurte Técnico Industrial 		
Dirección: Calle 25 Barrio Libertad; Carrera 11 Barrio Juan XXIII	Municipio: Florencia	
Docentes responsables: Patricia Velasco Vidal y Deyver Cuéllar Chala	Departamento: Caquetá	
Área de conocimiento: Lengua Castellana	Temática: Las comillas y el paréntesis (“” ())	
Grado: Séptimo (7)	Tiempo: 2 Horas	
2. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS		
Objetivo de aprendizaje:		
<ul style="list-style-type: none"> Establecer actividades que permitan destacar la función de los signos gramaticales: las Comillas y el paréntesis (“” ()). 		
<p align="center"><u>COMPETENCIAS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Interpretación textual Producción textual. 	<p align="center"><u>ESTÁNDAR DE COMPETENCIA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Reconozco las características de los diversos tipos de texto que leo. Reescribo un texto, teniendo en cuenta la coherencia (unidad temática, relaciones lógicas, consecutividad temporal...) y cohesión (conectores, pronombres, manejo de modos verbales, puntuación...). 	<p align="center"><u>APRENDIZAJE ESPERADO</u></p> <p>Identificar la función de las comillas y el paréntesis como contenido gramatical que le dan sentido y significado a los textos.</p>
<p align="center"><u>DBA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Interpreta textos informativos, expositivos, narrativos, líricos, argumentativos y descriptivos, y da cuenta de sus características formales y no formales 		
3. METODOLOGÍA		
FASES	ACTIVIDADES	
¡Preguntémonos!	<p>En esta fase se hará la indagación de pre saberes a partir de las siguientes actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> En la diapositiva uno, se les mostrará una imagen que se presta para múltiples interpretaciones, porque le falta las tildes y algunos signos de puntuación. Destacar los errores y corregirlos En la segunda diapositiva, tendrán este texto “Si el hombre, supiera realmente el valor que tiene la mujer, andaría a cuatro patas en su búsqueda”. En este texto, deberán ubicar los signos de puntuación para que tenga sentido tanto para el hombre, como para la mujer. 	
¡Exploremos!	<ul style="list-style-type: none"> Usando las diapositivas como estrategia didáctica, se le recordará las funciones de algunos signos de puntuación como: el punto, la coma, el punto y como, los dos puntos, las comillas, el paréntesis, etc. Posteriormente, se desarrollará la actividad planteada en la diapositiva “El testamento de Facundo Fonseca”. Para ello, se conformarán cinco grupos, que le darán sentido al texto, usando adecuadamente los signos de puntuación para que el testamento quede para: a. El sobrino Juan. b. El hermano Luis. c. El sastre. d. Los jesuitas. e. El abogado. 	
¡Apliquemos!	<ul style="list-style-type: none"> Antes de desarrollar la actividad de aplicación, se socializarán los cinco textos que determinarían para quien queda los bienes de Facundo Fonseca. Finalmente, en grupos de tres estudiantes, desarrollarán el taller propuesto para el fortalecimiento de la actividad. 	
4. BIBLIOGRAFÍA		
<ul style="list-style-type: none"> Importancia de los signos de puntuación. Recuperado de: https://luisamariaarias.wordpress.com/lengua-espanola/tema-7/signos-de-puntuacion/ Testamento de Facundo Fonseca. Recuperado de: http://www.materialesdelengua.org/LENGUA/ortografia/puntuacion/puntuartextodos.htm 		

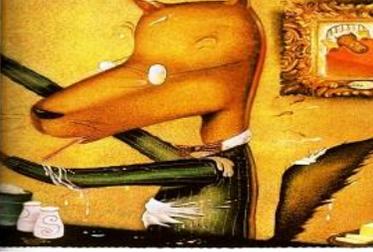
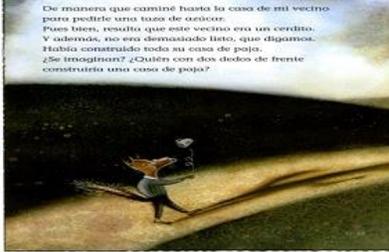
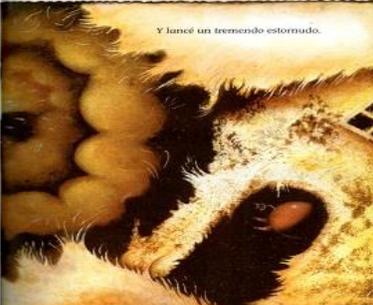
Secuencia Didáctica “Hacia una Comprensión Crítico-intertextual”		
SESIÓN N. 8		
1. DATOS GENERALES		
Título de la secuencia didáctica: Comprendiendo diferentes puntos de vista.		
Institución Educativa:		
<ul style="list-style-type: none"> • Antonio Ricaurte • Técnico Industrial 		
Dirección: Calle 25 Barrio Libertad; Carrera 11 Barrio Juan XXIII	Municipio: Florencia	
Docentes responsables: Patricia Velasco Vidal y Deyver Cuéllar Chala	Departamento: Caquetá	
Área de conocimiento: Lengua Castellana	Temática: Polifonía literaria.	
Grado: Séptimo (7)	Tiempo: 2 Horas	
2. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS		
Objetivo de aprendizaje:		
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer los diversos puntos de vista presentes en los textos argumentativos, que corresponden a la Polifonía literaria como estrategia de diversificación temática. 		
<p>COMPETENCIAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretación textual 	<p>ESTÁNDAR DE COMPETENCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconozco las características de los diversos tipos de texto que leo. • Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual. 	<p>APRENDIZAJE ESPERADO</p> <p>Reconoce claramente los diferentes puntos de vista presentes en diferentes textos argumentativos.</p>
<p>DBA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprende discursos orales producidos con un objetivo determinado en diversos contextos sociales y escolares. 		
3. METODOLOGÍA		
FASES	ACTIVIDADES	
¡Preguntémonos!	<ul style="list-style-type: none"> • Activación de conocimientos previos sobre la Tauromaquia a partir del video “Di no a las corridas de toros”. <ul style="list-style-type: none"> ○ Las corridas de toros son Arte o tortura. ○ ¿Qué otras actividades pueden sustituir estas prácticas? 	
¡Exploremos!	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura y análisis del texto “A favor o en contra de las corridas de toros” y análisis a los siguientes interrogantes: <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Qué te parece esta práctica?, ¿has asistido a alguna de ellas? ○ ¿Estás a favor o en contra de las corridas de toros? ○ ¿Cuántas opiniones encuentra en el texto? Mencionalas ○ ¿Dónde se considera como fiesta nacional? • Individualmente, cada estudiante hará el análisis del texto anterior y se realizará la socialización de cada una de las opiniones. Toma de apuntes y aclaración de dudas sobre la polifonía literaria. 	
¡Apliquemos!	<ul style="list-style-type: none"> • En un ejercicio grupal, se reconocerán las voces presentes en el texto “A favor o en contra de las corridas de toros”, después, se retomará la lectura “Los astronautas que niegan el cambio climático” para que por parejas se identifiquen y colorean las voces presentes en él, según el modelo ilustrado en las diapositivas. 	
4. BIBLIOGRAFÍA		
<p>- Matías Regododon, 27 febrero 2007 Tomado de http://rinconete.iesgrancapitan.org/?p=111</p> <p>- Domínguez, N. (2014). Los astronautas que niegan el cambio climático. Recuperado el 15 de abril de 2015, de El País: https://elpais.com/elpais/2014/09/24/ciencia/1411576540_526386.html</p> <p>- Polifonía literaria. Tomado de http://www.ejemplode.com/41-literatura/3130ejemplo_de_polifonia_literaria.html</p>		

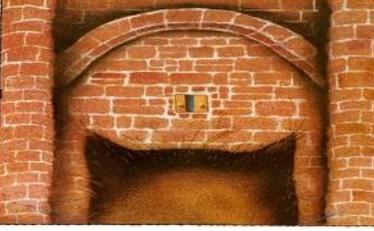
Secuencia Didáctica “Hacia una Comprensión Crítico-intertextual”		
SESIÓN N. 9		
1. DATOS GENERALES		
Título de la secuencia didáctica: Identificando propósitos de los actos comunicativos.		
Institución Educativa:		
<ul style="list-style-type: none"> • Antonio Ricaurte • Técnico Industrial 		
Dirección: Calle 25 Barrio Libertad; Carrera 11 Barrio Juan XXIII	Municipio: Florencia	
Docentes responsables: Patricia Velasco Vidal y Deyver Cuéllar Chala	Departamento: Caquetá	
Área de conocimiento: Lengua Castellana	Temática: Intención comunicativa	
Grado: Séptimo (7)	Tiempo: 2 Horas	
2. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS		
Objetivo de aprendizaje:		
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la intención comunicativa del texto, reconociendo la postura del autor en él. 		
COMPETENCIAS	ESTÁNDAR DE COMPETENCIA	APRENDIZAJE ESPERADO
<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación textual • Producción textual 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual. • Conozco y utilizo algunas estrategias argumentativas que posibilitan la construcción de textos orales en situaciones comunicativas auténticas. 	Identifica la intención comunicativa presente en diversos actos de habla.
DBA		
<ul style="list-style-type: none"> • Interpreta textos informativos, expositivos, narrativos, líricos, argumentativos y descriptivos, y da cuenta de sus características formales y no formales. • Construye narraciones orales, para lo cual retoma las características de los géneros que quiere relatar y los contextos de circulación de su discurso. 		
3. METODOLOGÍA		
FASES	ACTIVIDADES	
¡Preguntémonos!	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Activación de pre saberes a través de imágenes publicitarias, para que los estudiantes identifiquen la intención del mensaje emitido en cada una de ellas. ❖ Después de escuchar las opiniones de los jóvenes se hace una pequeña reflexión temática: * ¿Cuál es la intención de los mensajes publicitarios emitidos? Conclusión: Todos los actos comunicativos tienen una intención y utilizan diferentes estrategias para cautivar, persuadir, causar efectos en la mente del receptor o escuchar y provocar cambios en su conducta.	
¡Exploremos!	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptualización de la Intención Comunicativa mediante diapositivas en power point y aclaración de dudas temáticas • A nivel grupal, se analizará la intención comunicativa de las imágenes expuestas, resaltando que tipo de intención tienen: - Persuadir - Informar - Apelar - Advertir 	
¡Apliquemos!	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar la relectura de los textos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Nuestra casa común. ✓ Los científicos que niegan el cambio climático. ✓ Los nuevos modelos de familia. ✓ Las corridas de toros. • Distinguir en cada uno de ellos la intención comunicativa. 	
4. BIBLIOGRAFÍA		
<ul style="list-style-type: none"> - Domínguez, N. (2014). Los astronautas que niegan el cambio climático. Recuperado el 15 de abril de 2015, de El País: https://elpais.com/elpais/2014/09/24/ciencia/1411576540_526386.html. - Los nuevos modelos de familia. Recuperado de http://apuntesfaciles.blogspot.com.co/2011/04/texto-argumentativo-los-nuevos-modelos.html. - Matías Regododon, 27 febrero 2007 Tomado de http://rinconete.iesgrancapitan.org/?p=111. 		

Secuencia Didáctica “Hacia una Comprensión Crítico-intertextual”		
SESIÓN N. 10		
1. DATOS GENERALES		
Título de la secuencia didáctica: Emitiendo juicios de valor.		
Institución Educativa:		
<ul style="list-style-type: none"> Antonio Ricaurte Técnico Industrial 		
Dirección: Calle 25 Barrio Libertad; Carrera 11 Barrio Juan XXIII	Municipio: Florencia	
Docentes responsables: Patricia Velasco Vidal y Deyver Cuéllar Chala	Departamento: Caquetá	
Área de conocimiento: Lengua Castellana	Temática: Juicios de valor	
Grado: Séptimo (7)	Tiempo: 2 Horas	
2. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS		
Objetivo de aprendizaje:		
<ul style="list-style-type: none"> Construir juicios de valor teniendo en cuenta el contexto ideológico, moral, político, religioso y cultural, que permitan demostrar la postura crítica, frente a las problemáticas planteadas en los textos propuestos. 		
COMPETENCIAS	ESTÁNDAR DE COMPETENCIA	APRENDIZAJE ESPERADO
<ul style="list-style-type: none"> Interpretación textual <p style="text-align: center;"><u>DBA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Construye narraciones orales, retoma las características de los géneros que quiere relatar y los contextos de circulación de su discurso. Comprende discursos orales producidos con un objetivo determinado en diversos contextos sociales y escolares. 	<ul style="list-style-type: none"> *Reconozco las características de los diversos tipos de texto que leo. *Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual. *Conozco y utilizo algunas estrategias argumentativas que posibilitan la construcción de textos orales en situaciones comunicativas auténticas. 	<p>Establece juicios de valor desde los diferentes ámbitos como el ideológico, moral, político, religioso y cultural.</p>
3. METODOLOGÍA		
FASES	ACTIVIDADES	
¡Preguntémonos!	<ul style="list-style-type: none"> Indagación de pre-saberes a partir de imágenes que permitan que los educandos planteen una opinión de las personas que aparecen en la proyección, luego verán el video para corroborar el juicio de valor planteado. También observarán el video “Juicios” y a partir de él empezarán a emitir juicios acerca de la situación que se presenta. *¿Qué sucede en el video? *¿Quién es la víctima? *¿Se justifican las acciones de la muchacha? *¿Cuál es su punto de vista desde lo moral, lo religioso, lo cultural? Después de este análisis se observa el resto del video y se pide nuevamente que los estudiantes emitan juicios acerca de esta parte del video. Después de escuchar las opiniones de los jóvenes se hace una pequeña reflexión temática: “La que parece ser la víctima resulto ser la perpetradora en este caso la delincuente así vamos por la vida emitiendo juicios sin conocer el trasfondo o la realidad ya que al inicio del cortometraje quien parecía el delincuente era el policía. Solo juzgamos velozmente según nuestros pensamientos, experiencias y emitimos juicios según nuestra percepción.” 	
¡Exploremos!	<ul style="list-style-type: none"> Conceptualización de los Juicios de valor mediante diapositivas en power point y aclaración de dudas frente a la temática. A nivel grupal, se emitirán juicios de valor de manera espontánea frente a dos circunstancias expuestas mediante diapositivas (imágenes). Retomando los diversos contextos dentro de los cuales se dan los juicios de valor resolver el interrogante: ¿Es correcto emitir juicios, antes de conocer realmente bien las cosas? 	
¡Apliquemos!	<ul style="list-style-type: none"> Finalmente, por parejas realizar la lectura del texto “Nuevos modelos de familia” y analizar los diversos juicios de valor en torno a la defensa del modelo tradicional de familia y los nuevos modelos planteados en la lectura. *¿Qué es una familia nuclear? *¿En qué consiste la homofobia? *Según el texto, los hijos pueden ser... *¿Qué piensas (opinas) de los nuevos modelos de familia? Realización de un debate (se divide el salón en dos grupos: uno a favor y otro en contra), para compartir los juicios de valor emitidos por ellos. 	
4. BIBLIOGRAFÍA		
<p>*Los nuevos modelos de familia. Recuperado de http://apuntesfaciles.blogspot.com.co/2011/04/texto-argumentativo-los-nuevos-modelos.html *https://www.youtube.com/watch?v=7f97u31WIVM.Cortometraje Juicios. https://www.youtube.com/watch?v=6kP2Zp8Ug9c *https://www.youtube.com/watch?v=j1LYjUt0EwY https://www.youtube.com/watch?v=qrFNh_poAXs *https://www.youtube.com/watch?v=qk9VzdTCCM</p>		

Secuencia Didáctica “Hacia una Comprensión Crítico-intertextual”		
SESIÓN N. 11		
1. DATOS GENERALES		
Título de la secuencia didáctica: Evidenciando mis avances en la comprensión lectora.		
Institución Educativa: <ul style="list-style-type: none"> Antonio Ricaurte Técnico Industrial 		
Dirección: Calle 25 Barrio Libertad; Carrera 11 Barrio Juan XXIII	Municipio: Florencia	
Docentes responsables: Patricia Velasco Vidal y Deyver Cuéllar Chala	Departamento: Caquetá	
Área de conocimiento: Lengua Castellana	Temática: Actividad de cierre y evaluación (Cuestionario final)	
Grado: Séptimo (7)	Tiempo: 2 Horas	
2. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS		
Objetivo de aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> Desarrollar una actividad de cierre y evaluación que permita determinar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes participantes de la propuesta de intervención pedagógica. 		
<p style="text-align: center;"><u>COMPETENCIAS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Interpretación textual <p style="text-align: center;"><u>DBA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Interpreta textos informativos, expositivos, narrativos, líricos, argumentativos y descriptivos, y da cuenta de sus características formales y no formales. Construye narraciones orales, para lo cual retoma las características de los géneros que quiere relatar y los contextos de circulación de su discurso. 	<p style="text-align: center;"><u>ESTÁNDAR DE COMPETENCIA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Reconozco las características de los diversos tipos de texto que leo. Comprendo e interpreto clasificación en una tipología textual. Propongo hipótesis de interpretación para cada uno de los tipos de texto que he leído. diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual. 	<p style="text-align: center;"><u>APRENDIZAJE ESPERADO</u></p> <p>Determinar el avance obtenido en la comprensión lectora a nivel crítico, después de la implementación de la propuesta de intervención pedagógica.</p>
3. METODOLOGÍA		
FASES	ACTIVIDADES	
¡Preguntémos!	Se desarrollará con los estudiantes una actividad dialógica para destacar las percepciones e impactos que tuvo la aplicación de la estrategia pedagógica a nivel personal y grupal. (positivo y negativo)	
¡Exploremos!	<ul style="list-style-type: none"> Retomando los puntos de vista dados por los estudiantes se concluirá haciendo énfasis en el nivel de cumplimiento de lo planeado, fortaleciendo los hábitos lectores. Presentación y explicación de la actividad de cierre y evaluación a presentar 	
¡Apliquemos!	<ul style="list-style-type: none"> Orientaciones generales para la aplicación de la prueba de cierre (comprensión lectora). Desarrollo de la prueba de cierre de manera individual 	
4. BIBLIOGRAFÍA		
<ul style="list-style-type: none"> Tenemos derecho a morir dignamente mediante la eutanasia. <i>Recuperado de Boixadera, Eudald. Recuperado de http://textoargumentativoeutanasia.blog.spot.com.co/</i> El aborto. Recuperado de López, Irma (04 de febrero 2012) recuperado de https://cuaderno3.wordpress.com/2012/02/04/texto-argumentativo-contra-el-aborto/. 		

Anexo 4: Cuento los tres cerditos, versión de Jhon Scieszka (1989)

<p>¡LA AUTÉNTICA HISTORIA DE LOS TRES CERDITOS!</p>  <p>POR S. LOBO</p> <p>SEGÚN SE LA CONTARON A JON SCIESZKA ILUSTRADA POR LANE SMITH</p>	 <p>s conocido por todos el cuento de <i>Los tres cerditos</i>. O al menos todos creen que lo conocen. Pero les voy a contar un secreto. Nadie conoce la auténtica historia, porque nadie ha escuchado mi versión del cuento.</p> 	 <p>Yo soy el lobo, Silvestre B. Lobo. Pueden llamarme Sil. No sé cómo empezó todo este asunto del lobo feroz, pero todo es un invento.</p>
 <p>A lo mejor el problema es lo que comemos. Y bueno, no es culpa mía que los lobos coman lindos animalitos, tales como conejitos, vacas y cerdos. Somos así. Si las hamburguesas con queso fueron lindas, la gente también pensaría que ustedes son feroces.</p>	 <p>Pero, como les decía, todo este asunto del lobo feroz es un invento. La auténtica historia trata de un estornudo y una taza de azúcar.</p>	<p>ESTA ES LA AUTÉNTICA HISTORIA</p>
<p>Hicir muchos, en los tiempos de -Hobito una vez, yo estaba preparando un pastel de cumpleaños para mi querida abuelita. Tenía un resultado terrible. Me quedó sin azúcar.</p> 		<p>De manera que comí hasta la casa de mi vecino para pedirle una taza de azúcar. Pues bien, resulta que este vecino era un cerdito. Y además, no era demasiado listo, que digamos. Había construido toda su casa de paja. ¿Se imaginan? ¿Cueren con dos dedos de frente construíste una casa de paja?</p> 
	 <p>Desde luego, tan pronto como toque a la puerta, se derrumbó. Yo no quería meterme en la casa de nadie así como así. Por eso llamé: —Cerdito, cerdito, ¿estás en casa? Nadie respondió. Estaba a punto de regresar a mi casa sin la taza de azúcar para el pastel de cumpleaños de mi querida abuelita.</p>	 <p>Entonces me empezó a picar la nariz. Sentí que iba a estornudar. Soplé. Y resoplé.</p>
	<p>Y lancé un tremendo estornudo.</p> 	 <p>¿Y saben lo que pasó? La dichosa casa de paja se vino abajo. Y allí, en medio del montón de paja, estaba el primer cerdito bien muertecito. Había estado en la casa todo el tiempo.</p>

 <p>Me pareció una lástima dejar una buena cama de jorón tirada sobre la paja. Por eso me la comí. Piensen lo que quieran ustedes si encontrarán una hamburguesa con queso.</p>	 <p>Me sentí un poco mejor. Pero todavía me faltaba mi taza de azúcar. De manera que me dirigí a la casa del siguiente vecino. Este vecino era el hermano del primer cerdito. Era un poco más inteligente, pero no mucho.</p>	 <p>Había construido su casa con paños de madera. Toqué el timbre de la casa de madera. Nadie contestó. Llamé: —Señor Cerdo, señor Cerdo, ¿está usted ahí? Me contestó gritando: —Vete, lobo. No puedes entrar. Me estoy afectando el hocico.</p>
 <p>Apenas había puesto mi mano en el picapuerto de la puerta cuando sentí que venía otro estornudo. Soplé. Y resoplé. Y traté de taparme la boca, pero lancé un trueno estornudado.</p>	 <p>Y no lo van a creer, pero la casa de este individuo también se vino abajo como la de su hermano. Cuando el polvo se disipó, allí estaba el segundo cerdito. Bien muertecito. Palabra de lobo.</p>	 <p>o necesito recordarles que la comida se echa a perder si se la deja al aire libre. Por eso hice lo único que podía hacerme. Comí otra vez. ¿Acaso ustedes no se hubieran comido un segundo plato? Me creí que a sentir miserablemente heros. Pero estaba mejor del resfriado. Y todavía no había conseguido esa taza de azúcar para el pastel de cumpleaños de mi querida abuelita. De manera que me dirigí a lo siguiente casa. Resultó ser el hermano del primer y del segundo cerdito. Debe de haber sido el genio de la familia. Había construido su casa de ladrillos.</p>
 <p>Toqué en la casa de ladrillos. Nadie contestó. Llamé: —Señor Cerdo, señor Cerdo, ¿está usted ahí? ¿Y saben lo que me contestó este puerquito grosero? —Fuera de aquí. Lobo! ¡No me molestes más!</p>	 <p>¡Vaya falta de modales! Seguro que tenía un saco lleno de azúcar. Y ni siquiera quería darme una tarta para el pastel de cumpleaños de mi querida abuelita. ¡Qué cerdo! Estaba a punto de regresar a casa y quedé hacer una tarjeta de cumpleaños en vez de un pastel, cuando sentí nuevamente mi resfriado. Soplé. Y resoplé. Y estornudé una vez más. Entonces el tercer cerdito gritó: —¿Y que tu querida abuelita se siente en un alfiler?</p>	
 <p>Normalmente soy un tipo muy tranquilo. Pero cuando alguien habla así de mi querida abuelita, pierdo un poquito la cabeza. Por supuesto, cuando llegó lo político, yo traté de tumbar la puerta del cerdito. Y todo el rato había estado soplando, resoplando, estornudando, armando un verdadero escándalo.</p>		 <p>El resto, como dicen, es historia.</p>
 <p>Todos los periodistas se enteraron de los dos cerditos que había comido. Pensaron que la historia de un pobre enfermo que iba a pedir una taza de azúcar no era muy interesante. De manera que se les ocurrió todo eso de —Soplaré y resoplaré y tumbaré tu casa— y me convirtieron en el lobo ferroz.</p> <p>Eso es todo. Lo historio auténtico. Me tendieron una trampa.</p>	 <p>Pero tal vez tu puedas prestarme una taza de azúcar.</p>	

Link de descarga en power point: https://drive.google.com/open?id=1f5xv7Ymc5jMqIFpbKBodnAe36Y_TebCo

Anexo 5: Textos argumentativos seleccionados para la secuencia

✓ **Texto 1:** EL ESPEJO CHINO

Un campesino chino se fue a la ciudad para vender la cosecha de arroz y su mujer le pidió que no se olvidase de traerle un peine.

Después de vender su arroz en la ciudad, el campesino se reunió con unos compañeros, y bebieron y lo celebraron largamente. Después, un poco confuso, en el momento de regresar, se acordó de que su mujer le había pedido algo, pero ¿qué era? No lo podía recordar. Entonces compró en una tienda para mujeres lo primero que le llamó la atención: un espejo. Y regresó al pueblo.

Entregó el regalo a su mujer y se marchó a trabajar sus campos. La mujer se miró en el espejo y comenzó a llorar desconsoladamente. La madre le preguntó la razón de aquellas lágrimas.

La mujer le dio el espejo y le dijo:

-Mi marido ha traído a otra mujer, joven y hermosa.

La madre cogió el espejo, lo miró y le dijo a su hija:

-No tienes de qué preocuparte, es una vieja.

El espejo chino, (s.f.) cuento tradicional.

Recuperado de <https://narrativabreve.com/2013/10/cuento-breve-espejo-chino.html>

✓ **Texto 2:** NUESTRA “CASA COMÚN”

A propósito de la visita del papa Francisco, y por recomendación de algunos colegas ecologistas, decidí leer su encíclica “Laudato Si”. Confieso que inicié la tarea con prevención pues no soy creyente y tengo profundas discrepancias con la Iglesia Católica en ciertos temas, pero quedé maravillado por el texto, tanto por su metodología como por su contenido.

Metodológicamente el papa no habla sólo a los católicos o a los cristianos sino también a quienes profesan otras religiones o son ateos o agnósticos. Habla a la humanidad entera, o como él dice, a todos quienes ocupamos esta “casa común”, que es la tierra. Y por ello, a pesar de que el capítulo 2 es teológico y parece relevante sólo a los cristianos, el resto de la encíclica usa un lenguaje científico y ético que permite un diálogo más universal. El papa Francisco recoge en cierta forma los planteamientos de Habermas, en su controversia con Ratzinger, el anterior papa, cuando el filósofo alemán señaló que en una democracia laica los creyentes pueden proponer que sus tesis religiosas sean adoptadas por el Estado, pero siempre y cuando las planteen en una forma secular, que permita su discusión pública también por aquellos que no comparten su visión religiosa. Y precisamente el papa se esfuerza (a diferencia de otros líderes político-religiosos) por traducir su visión religiosa sobre el desarrollo y el ambiente a formas y argumentos seculares que permitan un diálogo universal.

El contenido de la encíclica es igualmente poderoso. Luego de mostrar, con la mejor evidencia científica, las dimensiones de la crisis ambiental y sus efectos desproporcionados sobre los más pobres, el papa se interroga sobre las raíces de esta crisis y las encuentra en un consumismo y un antropocentrismo desbordados, asociados a un modelo globalizado de crecimiento incesante, insensible a las restricciones ecológicas y a las desigualdades sociales. La crisis ambiental es entonces para el papa una crisis igualmente social y ética pues deriva de una visión de sometimiento tecnológico de la naturaleza, que hoy es insostenible. Y por ello la solución que propone es igualmente social y ética: una “invitación a buscar otros modos de entender la economía y el progreso”, lo cual implica la adopción de una “ecología integral”, fundada en el bien común y en la justicia intergeneracional. Y el método que plantea para alcanzar esa solución es profundamente democrático: el diálogo, no sólo a nivel global sino también local, no sólo entre las ciencias y las religiones sino también entre la política, la ética y la economía.

Muchas cosas que dice esta encíclica no son nuevas y no comparto algunos de sus planteamientos, como su rechazo al control de la natalidad, que resulta incomprensible en una perspectiva ecológica. Pero es un libro potente, especialmente por quien lo escribe. Agradezco al papa Francisco que haya puesto su poderosa voz al servicio de la necesaria búsqueda de una nueva visión del desarrollo que respete nuestra “casa común” y permita que en ella convivamos en equidad creyentes y no creyentes.

Recuperado de <http://www.elespectador.com/opinion/nuestra-casa-comun-columna-712340>

✓ **Texto 3:** LOS ASTRONAUTAS QUE NIEGAN EL CAMBIO CLIMÁTICO

“El calentamiento global es uno de los mayores fracasos científicos de todos los tiempos”. Así habla Charlie Duke, un hombre que pisó la Luna en 1972 durante la misión Apolo 16. Duke participa estos días en el Festival Starmus, que se celebra en Tenerife.

Uno de los objetivos del encuentro es juntar a científicos, incluidos varios premios Nobel, con astronautas que vivieron la carrera espacial tanto en EEUU como en la Unión Soviética, para que compartan sus experiencias y ayuden a divulgar la importancia de la investigación y la exploración espacial. Pero ese matrimonio entre hombres de acción como los astronautas y los científicos no siempre es pacífico. El ejemplo lo ha puesto hoy Duke durante una rueda de prensa precisamente cuando respondía a una pregunta formulada por su compañero de mesa, Harold Kroto, Nobel de química en 1996. “La erupción de un volcán”, ha dicho el astronauta, “supone un mayor factor de calentamiento que las actividades humanas”. Y aventuró: “Si es verdad que hay calentamiento global, este no se debe al ser humano”. Los datos de la propia NASA señalan que el 97% de los científicos expertos en clima están de acuerdo de que el calentamiento registrado en el último siglo se debe con una alta probabilidad a actividades humanas.

En la misma línea que Duke se ha expresado Walter Cunningham, otro de los astronautas de EEUU que figuran como cabezas de cartel de esta segunda edición del Starmus. “Teniendo en cuenta los últimos 700 años, nos encontramos ahora en un periodo relativamente fresco”, ha asegurado el hombre que viajó al espacio en 1967 durante la misión Apolo 8, dos años antes de que el hombre pusiese el pie en la Luna por primera vez. “¡Eso no es cierto!”, ha llegado a interrumpirles el propio Kroto. Este venerable Nobel, que es de la misma generación que Duke y Cunningham, ha dicho que “no hay duda” de que el calentamiento está sucediendo. “Estamos viviendo el periodo continuado más cálido en el último millón de años”, ha resaltado. Mientras, Duke permanecía impertérrito y Cunningham sacudía la cabeza en desaprobación. “El calentamiento no es una creencia, hay pruebas que lo sostienen”, ha defendido Kroto, y ha añadido: “La diferencia entre un científico y otra persona es que él está dispuesto a cambiar de opinión si le muestran datos y hechos suficientes que demuestran que no tenía razón”.

Recuperado el 15 de abril de 2015, de El País:
https://elpais.com/elpais/2014/09/24/ciencia/1411576540_526386.html

✓ **Texto 4:** LAS CORRIDAS DE TOROS

Las corridas de toros son una fiesta de alto interés cultural en España y otros países del mundo, sin embargo, hay personas, activistas e incluso asociaciones que están totalmente en contra de las corridas y buscan desesperadamente su prohibición ya que piensan que se tortura a los toros solamente para nuestra diversión. Pero esto no es del todo cierto. En realidad, las corridas de toros son algo imprescindible en nuestra cultura.

Para empezar, refutaremos la idea de que las corridas son simplemente una tortura hacia los animales. Los humanos somos omnívoros y la carne de toro es utilizada, como la de muchos otros animales, para alimentarnos. Para obtenerla obviamente será necesario matar a un toro, y aunque hay múltiples formas de hacerlo, en todas sufrirá. Ahora bien, puedes mandar a un toro al matadero y dejarlo a merced de las cuchillas o puedes darle una muerte menos dolorosa al mismo tiempo que realizas un espectáculo. Esto es lo que se hace en las corridas: cuando un toro es matado, no es simplemente por diversión, sino que se utiliza también para su posterior procesamiento y comercialización como alimento. Teniendo esto en cuenta, todo aquel que busque la prohibición de las corridas y la tortura de los animales en general, debería ser vegetariano y buscar también la prohibición de producción de carne, algo que suena totalmente absurdo y descabellado.

Otro aspecto positivo de las corridas es la calidad de vida de los toros detrás de estas. Desde que nacen, a aquellos toros que van a ser usados en corridas se le ofrece unas condiciones y atenciones especiales y mucho mejores al resto de animales que, aunque no vayan a ser usados en un espectáculo, van a acabar de la misma forma. Un claro ejemplo de esto es la “libertad”. La mayoría de animales que van a ser procesados pasan parte de su vida encerrados en corrales de engorde y consumiendo alimentos de mala calidad con el único objetivo de obtener más materia. Sin embargo, los toros de lidia (así son llamados los toros que van a ser usados para corridas) viven más libremente en prados delimitados y con una alimentación muchísimo más saludable.

El tercer punto a tener en cuenta son los beneficios económicos que las corridas de toros ofrecen en múltiples ámbitos. Las corridas son una gran atracción de interés turístico. Gran cantidad de turistas de todo el mundo vienen a España únicamente a disfrutar de ellas y dejan aquí mucho dinero, no solo pagando una entrada, sino también en transporte, consumiciones, estancia, etc.... Además, esto conlleva la creación de muchos puestos de trabajo.

Tras examinar todos estos aspectos podemos llegar a la conclusión de que las corridas de toros, ya sean en plazas o en las calles, y el mundo de la tauromaquia en general, ofrece múltiples beneficios, tanto para nuestra sociedad como para los animales. No niego el hecho de que los toros sufren, pero, comparándolo con el sufrimiento del resto de animales, es preferible que sea así y siendo utilizados positivamente.

Recuperado de <http://www.fundacionflors.es/imagina/?p=989>

✓ **Texto 5:** LOS NUEVOS MODELOS DE FAMILIA

La familia ya no es lo que era. La sociedad está cada vez cambiando más, disminuyendo así la proporción de hogares de familia nuclear (padre, madre y al menos un hijo / a) y apareciendo nuevos modelos familiares, cada vez más habituales y que ya no miramos con extrañeza, como podía ocurrir hace apenas treinta o cuarenta años (o menos).

Pero mucha gente sigue estando en contra de los matrimonios “diferentes”, como pueden ser los matrimonios homosexuales. Sin embargo, yo estoy a favor. En el 2005, en España se aprobó el matrimonio homosexual (y la posibilidad de adoptar), cosa que contrajo mucha polémica.

Muchos son los que han visto en esta nueva ley como una oportunidad de crear la familia con la que siempre habían soñado, que puedan compartir su amor y demostrarlo sin consecuencias marginales.

Las personas que se oponían (o se siguen oponiendo) ponen como argumentos que causan traumas a las personas con las que se rodea un matrimonio homosexual; esos traumas acaban llegando al rechazo, por lo que la pareja se queda sola, “¿Por qué no separarse de su pareja gay para volver a ser sociable?” argumentan. Una frase escueta y sencilla obtenemos como respuesta: Se han aceptado tal cual como son y no les afecta lo que digan los demás, así son felices, que es lo más importante.

Además, puede que los primeros problemas de este rechazo sea la homofobia (miedo a las personas homosexuales) y, no se dan cuenta de que son personas, como tú o como yo, que sienten, parecen, que son tan inteligentes como cualquiera.

Pero, ¿Qué pasa? ¿Por qué sean diferentes a la mayoría tenemos que despreciarlos? Yo no lo veo así; personalmente, tengo unos cuantos amigos gais y otras cuantas amigas lesbianas; y precisamente son esas personas las que más suelen quedarse a escuchar los problemas de los demás, los más amables... A los que más se suele querer.

Por otra parte, si esa pareja tiene un hijo (ya sea por adopción, por inseminación artificial o por “madre de alquiler”), las personas discrepantes opinan que eso causa problemas infantiles, incluso que se puede “contagiar” la homosexualidad, que no “es natural”; pero se ha demostrado que esas personas se equivocan de “cabo a rabo”: los niños / as con familias compuestas de padre / padre o madre / madre, son, piensan y actúan como cualquier niño de su edad, que no se le “contagia” nada e, incluso, que son mucho más comprensivos y a veces más imaginativos, ya que tienen muchos puntos de vista que otros en cambio no poseen.

También, las personas que estudian este tipo de casos se basan en que el amor y la buena educación son los pilares para que un niño crezca sano y feliz.

Llegados a este punto, como conclusión, puede sostenerse que no existe ningún motivo, biológico o legal, para alegar cualquier tipo de diferenciación entre parejas del mismo sexo y del opuesto a la hora de llevar a cabo una adopción y crear una familia, porque toda persona quiere ser considerada como tal, y porque formar una vida es derecho de todos, y todos somos iguales, “con gustos diferentes” (porque para gustos, colores).

Recuperado de: <http://apuntesfaciles.blogspot.com.co/2011/04/texto-argumentativo-los-nuevos-modelos.html>

✓ **Texto 6:** EL ABORTO

El aborto es la interrupción de forma espontánea o provocada del embarazo y puede darse con o sin asistencia médica. A continuación, expondré una serie de argumentos para demostrar que el aborto no es tan bueno como parece y que es el asesinato de una persona, aunque ésta no esté aún formada en su totalidad.

En primer lugar, las intervenciones que se llevan a cabo para abortar comportan muchos problemas de salud para la mujer que aborta. En la interrupción forzada del embarazo la mujer se expone a una perforación del útero o incluso a quedar estéril. Este último incidente provocaría que dicha mujer no pudiera quedarse embarazada más adelante.

Muchas personas ven con buenos ojos que la mujer aborte en caso de violación. El aborto también es un crimen aunque el embarazo sea un caso de violación. El niño o niña que está en gestación dentro del vientre de su madre no debe pagar por el crimen que su padre cometió. Además, si la madre no se ve capaz de criar al hijo de su agresor, puede darlo en adopción, y así hacer feliz a alguna pareja que desee tener un hijo y no pueda por sus propios medios.

Otros defienden que el aborto es un derecho. Esto es mentira, no existe ningún artículo en la declaración universal de los derechos del hombre de las Naciones Unidas en relación al “derecho al aborto”. El derecho que sí se especifica en dicha declaración es el “derecho a la vida”. Al practicar un aborto este último derecho es totalmente violado.

El aborto no debería permitirse ni en las primeras semanas del embarazo, ya que en sólo dos semanas el embrión está totalmente implantado en el útero. A las tres semanas, al feto se le empiezan a formar los ojos y el cerebro y pocos días más tarde, ya le latirá el corazón. Un feto tan desarrollado se puede considerar prácticamente un ser humano.

El aborto comporta muchos riesgos y tiene unas importantes consecuencias, tanto físicas como psicológicas. El aborto es un asesinato y la forma más fácil de evitarlo es tomando precauciones en las relaciones sexuales. Con un poco de responsabilidad se puede acabar con las situaciones que pueden conducir al crimen del aborto.

Recuperado de: <https://cuaderno3.wordpress.com/2012/02/04/texto-argumentativo-contr-el-aborto/>

✓ **Texto 7:** ¿TENEMOS DERECHO A MORIR DIGNAMENTE MEDIANTE LA EUTANASIA?

Entendemos por eutanasia, la muerte indolora a manos de los médicos o de los familiares más cercanos. Desde hace unos años, la eutanasia es un tema de debate controvertido que persiste en nuestro país. Los opositores a esta técnica son principalmente las personas con creencias religiosas o vinculadas a ellas que piensan que solo dios tiene la capacidad de decidir cuándo es nuestro día.

Por otro lado, los que están a favor defienden que una persona que padece una enfermedad terminal que le produce mucho dolor tenga el derecho de poder morir de una forma indolora y digna cuando él o sus familiares lo decidan. En estos momentos una persona puede hacer el testamento vital en el que se recogen sus últimas voluntades de cómo quiere morir. El médico hace caso de este testamento si los familiares lo permiten, aunque la eutanasia si no la autoriza un juez no puede llevarse a cabo.

A modo de conclusión, sabemos que los avances de la medicina, permiten en muchos casos, alargar la vida innecesariamente, aun siendo irreversible. Yo tengo la convicción que la eutanasia tendría que estar legalizada al igual que otros países como Holanda, Bélgica y Luxemburgo.

Recuperado de: <http://textoargumentativoeutanasia.blogspot.com.co/>

Texto 8: El testamento de don Facundo Fonseca

Dejo mis bienes a mi sobrino Juan no a mi hermano Luís Tampoco jamás se pagará la cuenta del sastrer nunca de ningún modo para los jesuitas todo lo dicho es mi deseo

Recuperado de: <http://blocs.xtec.cat/aracne/files/2011/10/El-testamento-del-se%C3%B1or-Facundo-Las-tres-hermanas.pdf>

Anexo 6: Matriz de seguimiento a la secuencia didáctica

MATRIZ DE SEGUIMIENTO A LA S. D. “HACIA UNA COMPRENSIÓN CRÍTICO-INTERTEXTUAL”		
N. SESIÓN DURACIÓN TÍTULO	Resultados	Análisis
<p>- Sesión 1</p> <p>-Duración: 2 horas</p> <p>Identificando mi nivel de comprensión lectora</p>	<ul style="list-style-type: none"> Durante la presentación de la propuesta S. D., los estudiantes se mostraron motivados frente al trabajo a orientarse. 	<p>En la exposición de la propuesta se evidenció motivación en los estudiantes, ya que la utilización de equipos como el computador, video Beam y sonido, despierta curiosidad ante la posibilidad de interactuar con material distinto a los que usan cotidianamente, pues dada la situación locativa de las instituciones, son pocos los docentes que le brindan esta posibilidad a los educandos (disponibilidad mínima de recursos TIC).</p>
	<ul style="list-style-type: none"> En el desarrollo de la prueba diagnóstica algunos niños desvían el centro de su atención con mucha facilidad. 	<p>Ante el desarrollo de las lecturas por parte de los estudiantes, se pudo identificar:</p> <ol style="list-style-type: none"> El poco tiempo de concentración que algunos estudiantes pueden mantener en una tarea específica. La falta de hábitos de lectura comprensiva silenciosa. <p>Ante la primera situación, se logra destacar que ésta es ocasionada por un grupo de estudiantes que desarrollan sus procesos de comprensión e interpretación oralmente, posiblemente, para generar distracción y desorden, y en la segunda situación, probablemente la ausencia de hábitos de lectura genere esta situación (puede que lean muy poco).</p>
	<ul style="list-style-type: none"> En la lectura de los textos, se evidenció conflicto para desarrollar lectura silenciosa. 	<p>Otro punto que nos llamó la atención, tiene que ver con la forma como algunos educandos asumen las adversidades que las lecturas les puedan ofrecer, pues estos, hacen el menor esfuerzo por comprender los enunciados y optan por responder al azar y al final de la prueba empiezan a comprobar la veracidad de sus respuestas.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> Ante el grado de complejidad de las preguntas en la prueba diagnóstica, algunos niños optaron por marcar al azar la respuesta. 	
<p>- Sesión 2</p> <p>- Duración: 2 horas</p> <p>Recuperando información expresada en el texto</p>	<ul style="list-style-type: none"> En la recapitulación de los cuentos tradicionales, los niños hacen referencia a lo que han visto en la televisión, pocos se refieren a lo que han leído. 	<p>En la gran mayoría de estudiantes, hay disposición para contar las versiones de los cuentos tradicionales que ellos conocen, lo lamentable es que las versiones a las que hicieron referencia, son específicamente reproducciones televisivas. Ante esto, se realizó un sondeo para determinar quienes habían conocido los cuentos a través de la lectura de textos escritos y un grupo muy reducido asintió positivamente el interrogante.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> Se nota poca motivación en algunos niños por los relatos infantiles (como se aprecia en el video que se les hizo). 	<p>Durante la actividad, algunos estudiantes se mostraron poco receptivos frente a los relatos infantiles porque consideraban que la narración de estos cuentos ya no correspondía al grado de formación en el que están, les parecía un poco extraño retomar cuentos que consideraban adecuados para los niños de la básica primaria.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> Frente a la nueva versión del cuento los tres cerditos, versión de Jhon Scieszka, muestran admiración (les agrada este relato). 	<p>Ante la nueva versión del cuento los tres cerditos, se mostraron perplejos, ya que manifestaron no haber interactuado con narraciones en la que la víctima fuere el antagonista del relato original, a tal punto que quienes mostraron poca empatía en momentos anteriores, estuvieron atentos y participativos en la solución del cuestionario. Excepcionalmente, dos estudiantes si conocían otra versión de cuentos tradicionales, Caperucita Roja, del escritor Triunfo Arciniegas.</p>
<p>- Sesión 3</p> <p>-Duración: 2 horas</p> <p>Reconociendo información implícita</p>	<ul style="list-style-type: none"> El uso de videos cortos para captar la atención resulto una excelente estrategia. 	<p>Para esta sesión, se había seleccionado un video motivacional “mis zapatos” para captar la atención de los educandos, quienes durante la presentación de la S. D. habían mostrado afinidad por el uso de los recursos tecnológicos, en esta ocasión el video permitió generar una reflexión profunda, ante lo cual se mostraron muy efusivos en su intervenciones e interpelaciones. A partir de este momento, la participación se tornó activa durante el desarrollo de toda la sesión.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> En las actividades y ejercicios de analogías hubo excelente participación. 	<p>Con el ambiente a favor, los estudiantes fueron direccionados hacia las actividades previstas, la gran mayoría de estudiantes participaron activamente y muestran como han comprendido la temática desarrollada durante la jornada. En este momento,</p>

<p>través de analogías.</p>	<ul style="list-style-type: none"> El trabajo en equipo es funcional en algunos grupos. La retroalimentación desde las casas fue muy escasa. 	<p>llegan a discutir por tomar el turno de la palabra y un afán permanente para que sus opiniones sean aceptadas.</p> <p>Para la conformación de los equipos de trabajo se les permitió que libremente se agruparan para desarrollar la actividad, situación que con el paso del tiempo pondría de manifiesto una problemática de “uso inapropiado del tiempo”, es decir, dos equipos de trabajo no aprovecharon el espacio para desarrollar la actividad como se había planteado y mientras que los demás grupos sí.</p> <p>En la socialización de la consulta (buscar dos ejemplos de los tipos de analogías vistas en clase), se evidenció poca participación de los educandos, al revisar los cuadernos de apuntes, se pudo verificar que pocos estudiantes habían desarrollado la actividad de retroalimentación en sus casas, este, puede ser uno de los factores que pueden incidir en el desempeño escolar de los estudiantes, ya que no complementan su formación académica en casa, y posiblemente no tienen supervisión o acompañamientos de los padres y/o acudientes.</p>
<p>- Sesión 4</p> <p>-Duración: 2 horas</p> <p>Entendiendo la diversidad textual</p>	<ul style="list-style-type: none"> Al desarrollar la sesión se puede partir de los conocimientos previos que poseen los educandos. Hay que corregir comportamientos inapropiados para que las relaciones interpersonales sean amenas. 	<p>Es evidente con el transcurrir de la sesión que los educandos ponen de manifiesto los conocimientos que han adquirido a lo largo de su formación y esto fue fundamental, ya que permitió iniciar desde los conocimientos que ellos poseen, así se tornan más participativos.</p> <p>Con la conformación de los equipos de trabajo para construir las carteleras, se pudo conocer que algunos estudiantes tienen malas relaciones interpersonales, específicamente, en el trato entre compañeros, ya que algunos, no se llaman por el nombre, sino por apodos, generando conflicto permanente y poco avance en las tareas previstas. Por ello fue necesario detener la actividad para reevaluar las acciones de los jóvenes en conflicto, llegar a acuerdos y luego proseguir nuevamente.</p>
<p>- Sesión 5</p> <p>-Duración: 2 horas</p> <p>Identificando súper estructuras</p>	<ul style="list-style-type: none"> Mediante la utilización de técnicas de estudios específicas, los estudiantes ampliaron sus conocimientos y adquirieron herramientas educativas indispensables. Con la corrección de la actividad grupal, se logró reconocer que algunos estudiantes no establecen el tema e ideas principales de un texto. 	<p>A lo largo de la sesión número cinco, se pudo establecer lo siguiente:</p> <p>- Primero, no tienen claro la función de algunas técnicas de estudio que pueden contribuir en su formación. Para esta sesión, se usó el mapa conceptual, pero, en el trabajo grupal hubo pocos avances en la obtención del resultado esperado, cuando se socializó y se corrigió la actividad, los resultados cambiaron notablemente, esto se expresó a través de la participación y comprensión del ejercicio.</p> <p>Y segundo, al pedirle que determinen el tema del que trata la lectura y las ideas principales, algunos estudiantes presentaron mucha inseguridad y manifestaron que no sabían cómo se hacía eso. Al corregir con ellos la actividad en el tablero, cambiaron de opinión y asumieron favorablemente su desarrollo.</p>
<p>- Sesión 6</p> <p>- Duración: 2 horas</p>	<ul style="list-style-type: none"> Logramos que la gran mayoría de estudiantes participaran en la producción de argumentos. 	<p>En la producción oral de argumentos y según la tipología expresada durante la sesión, se obtuvo una participación muy activa despertando el interés por los textos y actividades propuestas.</p>

<p>Desarrollando estrategias argumentativas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fue importante recalcar que la opinión de los demás debería ser respetada y valorada, aunque no compartiéramos su idea. 	<p>Es necesario precisar, que fue necesario realizar un ejercicio inicial para recalcar la importancia de respetar y valorar la opinión de los demás, ya que, un grupo de estudiantes que día a día vamos identificando, intimidaban a sus compañeros usando comentario y burlas que limitaban las participaciones de sus compañeros. Las recomendaciones, generaron un ambiente propicio para la argumentación de temas polémicos expuestos en los textos propuestos, como por ejemplo “Nuestra casa común”, el cual se permitió desarrollar un excelente ejercicio académico.</p>
<p>- Sesión 7</p> <p>- Duración: 4 horas</p> <p>Los signos me sirven.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se reforzó el uso de los signos de puntuación con bastante éxito. 	<p>Una ocurrencia que se puede verificar desde la prueba diagnóstica tenía que ver con la forma como muchos estudiantes afrontaban las dudas frente a los interrogantes que suponían mayor esfuerzo. Pues bien, al iniciar la sesión siete fue necesario realizar un esbozo completo de la funcionalidad de los signos de puntuación hasta llegar específicamente a las comillas y el paréntesis y efectivamente pudimos observar como muchos de ellos afirmaban que la información que estaban recibiendo ya lo sabían, sino que las habían olvidado al momento de la prueba, por tal razón optaban por responder ligeramente y sin prestar mucha atención.</p>
<p>- Sesión 8</p> <p>-Duración: 2 horas</p> <p>Comprendiendo diferentes puntos de vista.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hubo aceptación por las lecturas que orientaban la temática planteada para la sesión. • Retomar la lectura de un texto que ya se había trabajado anteriormente trajo cierta ventaja. 	<p>Fue evidente la afinidad que plantearon los estudiantes frente al cuidado de los animales y el rechazo que pueden generar las corridas de toros, temática que fue aprovechada para trabajar en la sesión. Para desarrollar la actividad fue indispensable que los niños contaran las experiencias frente al tema seleccionado y la respuesta fue muy acertada y enriquecedora, distinto a lo que esperábamos, ya que la actividad de la Tauromaquia en la región es casi nula.</p> <p>La distinción de las diversas voces presentes en los textos, es esencial a la hora de optimizar la comprensión lectora, y fue así como se logró abordar la relectura de un texto que se había trabajado previamente, arrojando excelentes resultados, la gran mayoría de estudiantes desarrollaron la actividad con efectividad, muestra de ello, son los textos señalados con diferentes colores resaltaban las voces presentes en el documento.</p>
<p>- Sesión 9</p> <p>-Duración: 2 horas</p> <p>Identificando propósitos de los actos comunicativos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los mensajes publicitarios. • Intención de los textos expuestos. 	<p>Al desarrollar la actividad, se pudo corroborar que muchos niños observan los mensajes publicitarios de forma literal, es decir, poco análisis hacen de las intenciones que en realidad tienen las personas que producen este tipo de productos (mensajes). Durante la actividad, fue necesario persuadirlos de la necesidad de comprender críticamente el contenido de estos y destacar cuando nos inducen al consumo con información falsa.</p> <p>En el ejercicio de aplicación de conocimientos, las lecturas que se trabajaron en las diferentes sesiones, fueron retomadas para destacar la intención comunicativa con la que posiblemente el autor de cada texto los impregno. En este aparte, la recapitulación de los objetivos del texto argumentativo fue el elemento esencial e indispensable, comprobando que los estudiantes habían entendido explícitamente las características dadas en clases anteriores.</p>

<p>- Sesión 10</p> <p>- Duración: 2 horas</p> <p>Emitiendo juicios de valor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El impacto que produjo la emisión de nuevos videos en los estudiantes fue muy especial. • Un debate apasionado. 	<p>Dada la temática planteada en esta sesión, fueron seleccionados varios videos que esbozaban la problemática de emitir juicios contra las demás personas. La experiencia fue todo un éxito, ya que se logró persuadir a los niños de la importancia de conocer a fondo las situaciones y contextos antes de estigmatizar a alguien o algo, simplemente por la opinión de los demás o por valoraciones aceleradas.</p> <p>Expuesta toda la temática de emitir juicios de valor, los estudiantes fueron organizados en dos grupos que debatirían la temática de los “Nuevos modelos de familia”, actividad que afianzo los avances que hemos obtenido con los grupos, reflejando la adquisición de herramientas con las cuales pueden organizar sus ideas previamente y emitir opiniones bajo argumentos que no se imponen, sino que convencen, además la aceptación y el respeto por las diferencias se ha hecho muy evidente en estas jornadas.</p>
<p>- Sesión 11</p> <p>-Duración: 2 horas</p> <p>Evidenciando mis avances en la comprensión lectora.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La prueba de cierre no fue presentada por todo el grupo. 	<p>Debido a que el cronograma de la Secuencia Didáctica tuvo que ajustarse hasta las últimas semanas del año lectivo, algunos estudiantes que dieron por perdido el año académico, dejaron de asistir a las ultimas semanas porque el calendario se había corrido hasta la segunda semana del mes de diciembre, del mismo modo se presentó la situación con algunos niños que debían viajar y que según los reportes académicos hasta la fecha, ya habían aprobado su año lectivo.</p> <p>De todas formas, la población representa un alto porcentaje de los estudiantes que hicieron parte de la implementación de la Secuencia Didáctica y los resultados reflejan mejoramiento notable, como podrá contrastarse en el reporte de los resultados finales.</p>

Anexo 7: Actividad de analogías.

dominar es a Sueño como Castigo a error
para

Construir es por cada tipo

Analogía de Sinónimos.

- Gordo es a obeso como Negro es a oscuro
- Blanco es a claro como casa es a hogar
- Grande es a alto como bonito es a hermoso

Analogía de antónimos

- Alto es a bajo como rápido es a lento
- Bonito es a feo como inteligente es a burro
- Día es a noche como fiel es a infiel

Analogía de especie a género

- Chimpancé es a primate como Halcón es a Falcónido
- Ballena es a cetáceo como Tortuga es a quelonido
- Gato es a felino como Perro es a canino

Analogía de parte a todo y de todo a parte

- Dedo es a mano como glóbulo a dedo
- Página es a libro como cocina es a casa
- Cabeza es a cuerpo como teclado es a computador

Analogía de sinónimos

- * Loco es a demente como dar a ofrecer.
- * Grande es a alto como casa a hogar.
- * Bonito es a hermoso como gordo a obeso.

Analogía de antónimos.

- * Inteligente es a bruto como llenar a vaciar.
- * Joven es a viejo como hombre a mujer.
- * Fiel es a infiel como sinónimo a antónimo.

Analogía de especie a género.

- * Delfín es a cetáceo como Física a ciencia.
- * Azul es a color como Perú a País.
- * América es a continente como Gorila a primate.

Analogía de funciones

- Martillo es a martillar como estoba es a barber
- pincel es a pintar como licuadora es a licuar
- Secadora es a secar como peine es a peinar

Analogía de causa o efecto

- Sol es a calentar como lluvia es a mojar
- hielo es a congelar como fuego es a quemar
- Ejercitarse es a desgastar como comer mucho es a engordar

Analogía de elementos y propiedades

- Sal es a salado como azúcar es a dulce
- lámpara es a vidrio como vaso es a vidrio
- vaso es a vidrio como silla es a plástico

Analogía de acciones correctivas

- Respirar es a ahogar como comer es a hambre
- Comer es a umano como gasolina es a carro
- Castigo es a enojar como dormir es a su

Anexo 8: Distinción de voces en el texto

 **MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**
Línea de profundización en Lengua Castellana
UNICAUCA 

I. E. Instituto Técnico Industrial
I. E. Antonio Ricaurte

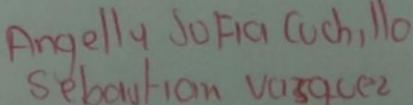
LOS ASTRONAUTAS QUE NIEGAN EL CAMBIO CLIMÁTICO

“El calentamiento global es uno de los mayores fracasos científicos de todos los tiempos”. Así habla Charlie Duke, un hombre que pisó la Luna en 1972 durante la misión Apolo 16. Duke participa estos días en el Festival Starmus, que se celebra en Tenerife.

Uno de los objetivos del encuentro es juntar a científicos, incluidos varios premios Nobel, con astronautas que vivieron la carrera espacial tanto en EEUU como en la Unión Soviética, para que compartan sus experiencias y ayuden a divulgar la importancia de la investigación y la exploración espacial. Pero ese matrimonio entre hombres de acción como los astronautas y los científicos no siempre es pacífico. El ejemplo lo ha puesto hoy Duke durante una rueda de prensa precisamente cuando respondía a una pregunta formulada por su compañero de mesa, Harold Kroto, Nobel de química en 1996. “La erupción de un volcán”, ha dicho el astronauta, “supone un mayor factor de calentamiento que las actividades humanas”. Y aventuró: “Si es verdad que hay calentamiento global, este no se debe al ser humano”. Los datos de la propia NASA señalan que el 97% de los científicos expertos en clima están de acuerdo de que el calentamiento registrado en el último siglo se debe con una alta probabilidad a actividades humanas.

En la misma línea que Duke se ha expresado Walter Cunningham, otro de los astronautas de EEUU que figuran como cabezas de cartel de esta segunda edición del Starmus. “Teniendo en cuenta los últimos 700 años, nos encontramos ahora en un periodo relativamente fresco”, ha asegurado el hombre que viajó al espacio en 1967 durante la misión Apolo 8, dos años antes de que el hombre pusiese el pie en la Luna por primera vez. “¡Eso no es cierto!”, ha llegado a interrumpirles el propio Kroto. Este venerable Nobel, que es de la misma generación que Duke y Cunningham, ha dicho que “no hay duda” de que el calentamiento está sucediendo. “Estamos viviendo el periodo continuado más cálido en el último millón de años”, ha resaltado. Mientras, Duke permanecía impertérrito y Cunningham sacudía la cabeza en desaprobación. “El calentamiento no es una creencia, hay pruebas que lo sostienen”, ha defendido Kroto, y ha añadido: “La diferencia entre un científico y otra persona es que él está dispuesto a cambiar de opinión si le muestran datos y hechos suficientes que demuestran que no tenía razón”.

Domínguez, N. (24 de octubre de 2014). Los astronautas que niegan el cambio climático. Recuperado el 15 de abril de 2015, de El País: https://elpais.com/elpais/2014/09/24/ciencia/1411576540_526386.html

 Charlie Duke  Walter Cunningham
 Domínguez  Nasa
 Harold Kroto  Starmus  Angelly Sofía Cuchillo
Sebastian Vazquez

Kevin Kamirer Figueroa.



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
Línea de profundización en Lengua Castellana
UNICAUCA



I. E. Instituto Técnico Industrial
I. E. Antonio Ricaurte

LOS ASTRONAUTAS QUE NIEGAN EL CAMBIO CLIMÁTICO

"El calentamiento global es uno de los mayores fracasos científicos de todos los tiempos". Así habla Charlie Duke, un hombre que pisó la Luna en 1972 durante la misión Apolo 16. Duke participa estos días en el Festival Starmus, que se celebra en Tenerife.

Uno de los objetivos del encuentro es juntar a científicos, incluidos varios premios Nobel, con astronautas que vivieron la carrera espacial tanto en EEUU como en la Unión Soviética, para que compartan sus experiencias y ayuden a divulgar la importancia de la investigación y la exploración espacial. Pero ese matrimonio entre hombres de acción como los astronautas y los científicos no siempre es pacífico. El ejemplo lo ha puesto hoy Duke durante una rueda de prensa precisamente cuando respondía a una pregunta formulada por su compañero de mesa, Harold Kroto, Nobel de química en 1996. "La erupción de un volcán", ha dicho el astronauta, "supone un mayor factor de calentamiento que las actividades humanas". Y aventuró: "Si es verdad que hay calentamiento global, este no se debe al ser humano". Los datos de la propia NASA señalan que el 97% de los científicos expertos en clima están de acuerdo de que el calentamiento registrado en el último siglo se debe con una alta probabilidad a actividades humanas.

En la misma línea que Duke se ha expresado Walter Cunningham, otro de los astronautas de EEUU que figuran como cabezas de cartel de esta segunda edición del Starmus. "Teniendo en cuenta los últimos 700 años, nos encontramos ahora en un periodo relativamente fresco", ha asegurado el hombre que viajó al espacio en 1967 durante la misión Apolo 8, dos años antes de que el hombre pusiese el pie en la Luna por primera vez. "Eso no es cierto!", ha llegado a interrumpirles el propio Kroto. Este venerable Nobel, que es de la misma generación que Duke y Cunningham, ha dicho que "no hay duda" de que el calentamiento está sucediendo. "Estamos viviendo el periodo continuado más cálido en el último millón de años", ha resaltado. Mientras, Duke permanecía impertérrito y Cunningham sacudía la cabeza en desaprobación. "El calentamiento no es una creencia, hay pruebas que lo sostienen", ha defendido Kroto, y ha añadido: "La diferencia entre un científico y otra persona es que él está dispuesto a cambiar de opinión si le muestran datos y hechos suficientes que demuestran que no tenía razón".

Kroto

Cunningham

Domínguez, N. (24 de octubre de 2014). Los astronautas que niegan el cambio climático. Recuperado el 15 de abril de 2015, de El País: https://elpais.com/elpais/2014/09/24/ciencia/1411576540_526386.html

- Dominguez
- Charlie
- La NASA
- Harold Kroto
- Cunningham

Anexo 9: Cuestionario de cierre.



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
Línea de profundización en Lengua Castellana
UNICAUCA
Instrumento: Cuestionario de Cierre



NOMBRE: _____ **FECHA:** _____

Texto 1: ¿TENEMOS DERECHO A MORIR DIGNAMENTE MEDIANTE LA EUTANASIA?

Entendemos por eutanasia, como la muerte indolora a manos de los médicos o de los familiares más cercanos. Desde hace unos años, la eutanasia es un tema de debate controvertido que persiste en nuestro país. Los opositores a esta técnica son principalmente las personas con creencias religiosas o vinculadas a ellas que piensan que “solo Dios tiene la capacidad de decidir cuándo es nuestro día”.

Por otro lado, los que están a favor defienden que una persona que padece una enfermedad terminal que le produce mucho dolor tenga el derecho de poder morir de una forma imperceptible y digna cuando él o sus familiares lo decidan. En estos momentos una persona puede hacer el testamento vital en el que se recogen sus últimas voluntades de cómo quiere morir. El médico hace caso de este testamento si los familiares lo permiten, aunque la eutanasia si no la autoriza un juez no puede llevarse a cabo.

A modo de conclusión, sabemos que los avances de la medicina, permiten en muchos casos, alargar la vida innecesariamente, aun siendo irreversible. Yo tengo la convicción que la eutanasia tendría que estar legalizada al igual que otros países como Holanda, Bélgica y Luxemburgo. (*Boixadera, Eudald recuperado de <http://textoargumentativoeutanasia.blogspot.com.co/>*)

1. Quienes se oponen a la eutanasia, lo hacen por:
 - a. Amor a la vida.
 - b. Miedo al sufrimiento de la familia.
 - c. Sus creencias religiosas.
 - d. Temor de terminar en la cárcel.

2. En el presente texto, la medicina es mencionada para:
 - a. Señalar que hay situaciones que nunca podrán solucionar.
 - b. Analizar la forma como los médicos ven a los pacientes.
 - c. Indicar que en muchos casos prolonga la vida para que la gente sufra.
 - d. Plantear que sus avances son indispensables.

3. Una de las siguientes opciones, puede considerarse como la tesis del texto.
 - e. La decisión de pedir eutanasia debe respetarse, ya que es la voluntad del enfermo.
 - f. No se puede decidir en un tema tan delicado como la eutanasia, ya que Dios da la vida y nadie la puede quitar.
 - g. Antes de tomar la decisión, se puede hacer el testamento vital en el que se recogen las últimas voluntades de cómo quiere morir.
 - h. La eutanasia se considera como una muerte menos dolorosa, efectuada por los médicos o familiares de la víctima.

4. Se puede deducir que el autor del texto asume una postura:
 - a. En contra de la eutanasia.

- b. A favor de las creencias religiosas.
 - c. En contra de los doctores que llevan a cabo la eutanasia.
 - d. A favor y busca alentar su práctica.
5. Se podría convencer a quienes se oponen a la eutanasia argumentando que:
- e. Solo quien sienten el dolor pueden decidir qué hacer.
 - f. Una vez el enfermo lo decida en su testamento, se debe respetar su voluntad.
 - g. Dios le dio libertad a la gente, por eso no debemos meternos en esos asuntos.
 - h. Si la medicina no propone una salida, lo mejor es la eutanasia.
6. La estructura que mejor representa este texto es:
- a. Tesis, argumento en contra, argumento a favor, conclusión.
 - b. Tesis, conclusión, argumentos.
 - c. Introducción, tesis, razones y conclusiones.
 - d. Tesis, argumento a favor, argumento en contra, conclusión.
7. La función de las comillas en este texto es:
- e. Citar la opinión de un experto en el tema.
 - f. Plantear una idea contraria.
 - g. Expresar afinidad por la idea.
 - h. Hacer énfasis en una idea.
8. La información ubicada en el paréntesis al final del texto cumple la función de:
- a. Anexar una idea sobre la eutanasia.
 - b. Interpretar una idea anterior.
 - c. Agregar información de la fuente tomada.
 - d. Aclarar una información.
9. El propósito principal del texto anterior es:
- a. Persuadir al lector sobre la práctica de la eutanasia.
 - b. Narrar un episodio asociado a la eutanasia.
 - c. Proponer otra manera prolongar la vida.
 - d. Informar sobre los países que aprobaron la eutanasia.
10. El texto anterior, puede considerarse como:
- a. Narrativo.
 - b. Expositivo.
 - c. Argumentativo.
 - d. Descriptivo.

Texto 2: EL ABORTO

El aborto es la interrupción de forma espontánea o provocada del embarazo y puede darse con o sin asistencia médica. A continuación, expondré una serie de argumentos para demostrar que el aborto no es tan bueno como parece y que es el asesinato de una persona, aunque ésta no esté aún formada en su totalidad.

En primer lugar, las intervenciones que se llevan a cabo para abortar comportan muchos problemas de salud para la mujer que aborta. En la interrupción forzada del embarazo la mujer se expone a una perforación del útero o incluso a quedar estéril. Este último incidente provocaría que dicha mujer no pudiera quedar embarazada más adelante.

Muchas personas ven con buenos ojos que la mujer aborte en caso de violación. El aborto también es un crimen, aunque el embarazo sea un caso de violación, el niño o niña que está en gestación dentro del vientre de su madre, no debe pagar por el crimen que su padre cometió, además, si la madre no se ve capaz de criar al hijo de su agresor, puede darlo en adopción, y así hacer feliz a alguna pareja que desee tener un hijo y no pueda por sus propios medios.

Otros defienden que el aborto es un derecho. Esto es mentira, no existe ningún artículo en la declaración universal de los derechos del hombre de las Naciones Unidas en relación al “derecho al aborto”. El derecho que sí se especifica en dicha declaración es el “derecho a la vida”. Al practicar un aborto este último derecho es totalmente violado.

El aborto no debería permitirse ni en las primeras semanas del embarazo, ya que en sólo dos semanas el embrión está totalmente implantado en el útero. A las tres semanas, al feto se le empiezan a formar los ojos y el cerebro y pocos días más tarde, ya le latirá el corazón. Un feto tan desarrollado se puede considerar prácticamente un ser humano.

El aborto comporta muchos riesgos y tiene unas importantes consecuencias, tanto físicas como psicológicas. El aborto es un asesinato y la forma más fácil de evitarlo es tomando precauciones en las relaciones sexuales. Con un poco de responsabilidad se puede acabar con las situaciones que pueden conducir al crimen del aborto.

López, Irma (04 de febrero 2012) recuperado de <https://cuaderno3.wordpress.com/2012/02/04/texto-argumentativo-contral-aborto/>

11. De los siguientes enunciados, la tesis del texto es:

- a. El aborto no es tan bueno como parece y que es el asesinato de una persona, aunque ésta no esté aún formada en su totalidad.
- b. El aborto es legal cuando es producto de una violación.
- c. El aborto se debe permitir en las primeras semanas del embarazo, ya que en sólo dos semanas el embrión no se puede considerar un ser humano.
- d. Existe un artículo en la declaración universal de los derechos del hombre de las Naciones Unidas en relación al “derecho al aborto”.

12. En la frase “El aborto es la interrupción de forma espontánea”, la palabra subrayada puede ser reemplazada por:

- a. Planeado
- b. Involuntario
- c. Medicado
- d. Reservado

13. El aborto es considerado un crimen porque:

- a. El feto en pocas semanas desarrolla una capacidad mental extraordinaria.
- b. El niño o niña que está en gestación dentro del vientre de su madre no debe pagar por el crimen que su padre cometió.
- c. Desde las pocas semanas de gestación el feto ya se considera un ser humano.
- d. Muchas personas ven con buenos ojos el aborto y rechazan esta práctica.

14. Según el texto, el aborto puede generar consecuencias:
 - a. Físicas y sociales.
 - b. Sociales y Psicológicas
 - c. Violentas y Psicológicas
 - d. Físicas y Psicológicas

15. En la expresión “no existe ningún artículo en la declaración universal de los derechos del hombre de las Naciones Unidas en relación al “derecho al aborto”; podemos inferir que fue dicha por:
 - a. Alguien que quiere dejar en claro que el aborto no está legalizado como un derecho humano.
 - b. Que ve con buenos ojos que la mujer aborte en caso de violación.
 - c. Alguien que defiende que el aborto es un derecho.
 - d. Alguien que está escuchando la historia.

16. A partir de lo planteado se puede afirmar que el último párrafo del texto puede considerarse como la conclusión pues:
 - a. Se compone de una oración que reitera la tesis, otra que ofrece una recomendación y una oración final que constituye una predicción.
 - b. Plantea la importancia de aceptar la práctica del aborto en nuestra sociedad.
 - c. Muestra la opinión de una chica que sufre las consecuencias del aborto.
 - d. Hablan de cosas que no se relacionan con la práctica del aborto.

17. El texto anterior puede considerarse como un texto argumentativo porque:
 - a. Cuenta o narra sucesos reales o imaginarios.
 - b. Analiza y expresa opiniones tratando de convencer o persuadir a un receptor.
 - c. Describe objetos, personas o sucesos.
 - d. Cuenta historias de mundos reales o imaginarios.

18. A partir de lo planteado se puede decir que el propósito del texto es:
 - a. Contar una experiencia sobre el aborto.
 - b. Hablar sobre los derechos humanos propuestos por la Naciones Unidas
 - c. Dar a conocer cómo se desarrolla un feto.
 - d. Persuadir al lector sobre la práctica de aborto.

19. La estructura manejada por el texto argumentativo “el aborto”, presenta el siguiente orden:
 - a. Argumentos, conclusión, tesis.
 - b. Argumentos, tesis, conclusión
 - c. Tesis, argumentos, conclusión.
 - d. Conclusión, argumentos y tesis.

20. Un juicio de valor, desde el ámbito religioso, que usted podría utilizar para persuadir a alguien sobre la práctica del aborto sería:
 - a. El aborto termina con la vida de un ser humano y esto se convierte en asesinato lo cual es condenado por la iglesia en su mandamiento quinto que dice “no matar”.
 - b. Solo la mujer en embarazo decide si aborta o no y se debe respetar su voluntad.
 - c. Dios le dio libertad a la gente, por eso no debemos meternos en esos asuntos.
 - d. Si existe una salida, lo mejor es abortar, Dios entenderá.

Anexo 10: Entrevista a estudiantes

Estudiante número 1

- Buenos días cuál es su nombre:

Rta: Muy buenos días..., tengo 12 años, vivo en el barrio Anconsure con mis dos padres y mis hermanos y también con mis mascotas.

- ¿Cuánto hace que están en la Industrial?

Rta: hace ya un año desde que estaba en séptimo, llevo aquí.

- Donde estudiaba antes:

Rta: yo estudiaba antes en el Liceo superior Primaras Luces que queda por el barrio los Alpes.

- De la intervención pedagógica, ¿qué fue lo que más le llamó la atención?

Rta: lo que más me gusto fueron los videos ya que los videos eran la forma de ética para un aprender más, más sencillo y además uno podía dar opiniones sobre cada uno.

- ¿Que video recuerda?

Rta: Ehh me acuerdo de varios videos y uno de que me acuerdo era el del caballo y el león que es una moraleja, ya que el señor había botado el caballo, el caballo le ayudó a atrapar al León y eso.

- ¿De las lecturas que se trabajan en la secuencia cual recuerda?

Rta: me acuerdo solo la del cambio climático, con esto aprendimos los puntos de vista de cada astronauta y lo que ellos dijeron de que algunos decían que si había cambio climático y otros que no.

- ¿Antes le gustaba leer?

Rta: antes los conceptos de lectura eran cortos, yo casi no mantenía leyendo, los conceptos de lectura que ahí uno leía era los libros que me dejaban o hay veces me ponía a leer en portátiles o formas informática.

- Bueno, y ahora cuando tenga la posibilidad de interactuar con textos argumentativos de diferentes temas ¿cree que los leerá?

Rta: Pues los leería, pero para aquello que uno puede dar su propio punto de vista y la opinión es que uno da de acuerdo al texto o lo que pueda dar información.

- ¿Qué estrategia está utilizando para comprender mejor los textos?

Rta: yo las estrategias que uso son subrayar la ideas ya que uno con las ideas uno las tiene a la vista sobre qué trata el tema o sobre que se va a realizar sobre el tema.

Muchísimas gracias

Estudiante número 2

- Buenos días cuál es su nombre:

Rta: buenos días..., tengo 13 años y vivo con mi madre y con el novio de mi hermana.

- Cuánto hace que están en la Industrial:

Rta: hace 5 años

- De la intervención pedagógica, ¿qué fue lo que más le llamó la atención?

Rta: la lectura.

- ¿De las lecturas que se trabajan en la secuencia cual recuerda?

Rta: sobre las nuevas modelos de familia, porque nos indica que hoy en día ya no ya existen modelos de familia como homosexuales y lesbianas, entonces no es como hace años.

- ¿Antes le gustaba leer?

Rta: No.

- Bueno, y ahora cuando tenga la posibilidad de interactuar con textos argumentativos de diferentes temas ¿cree que los leerá?

Rta: Sí, porque me llama la atención ya que uno puede opinar lo que sea cuando se trata de ese tema.

- ¿Qué estrategia está utilizando para comprender mejor los textos?

Rta: subrayo palabras, ideas y tener resúmenes de ese texto.

Muchísimas gracias.

Estudiante número 3

- Buenos días cuál es su nombre:

Rta: ...tengo 13 años, vivo con mi papá y mi mamá en el barrio la Amazonia.

- Cuánto hace que están en la Industrial:

Rta: Desde preescolar, toda la vida.

- De la intervención pedagógica, ¿qué fue lo que más le llamó la atención?

Rta: los videos, los textos. El video de las personalidades, ahí nos mostraban unas personas que nos ponían a escribir que perspectiva teníamos nosotros de que era, de que hacía. Y en realidad no... eran personas buenas que ayudaban a otras.

- ¿De las lecturas que se trabajan en la secuencia cual recuerda?

Rta: eh, la del calentamiento global, los nuevos modelos de familia y las corridas de toro. Con el calentamiento global los ríos se secan, y hay calor, la gente estaría a toda hora con los ventiladores o con otras cosas, consumiría más electricidad y generaría más calor.

- ¿Antes le gustaba leer?

Rta: No

- Bueno, y ahora cuando tenga la posibilidad de interactuar con textos argumentativos de diferentes temas ¿cree que los leerá?

Rta: Si, pues para saber más sobre el calentamiento y saber de... como tratarlo, para no estar generando más calentamiento.

- ¿Qué estrategia está utilizando para comprender mejor los textos?

Rta: eh, subrayo los personajes u otras cosas que parecen importantes

Muchas gracias.

Estudiante número 4

- Buenos días cuál es su nombre:

Rta: ...tengo trece años, vivo en Abas Turbay y vivo con mi papá y mi mamá y mi hermana.

- Cuánto hace que están en la Industrial:

Rta: Hace dos años, desde sexto de bachillerato.

- De la intervención pedagógica, ¿qué fue lo que más le llamó la atención?

Rta: los videos, las lecturas de texto y los talleres que hacíamos y los mapas conceptuales.

- ¿De las lecturas que se trabajan en la secuencia cual recuerda?

Rta: Los nuevos tipos de familias y las corridas de toros. Que los nuevos tipos de familias serían... que, las familias homosexuales, bisexuales y están las antiguas que serían padre y madre conformada por los hijos. Las nuevas serían las homosexuales que serían mujer con mujer del mismo sexo. ¿De las corridas de toro? Pues sería algo inhumano, los animales serían nosotros por matar a animales indefensos que no tienen la culpa de lo que nosotros hacemos.

- ¿Antes le gustaba leer?

Rta: Mas o menos, no tanto.

- Bueno, y ahora cuando tenga la posibilidad de interactuar con textos argumentativos de diferentes temas ¿cree que los leerá?

Rta: si los leería porque ya tengo como un interés por ellos y ya tengo una experiencia sobre este tipo de textos.

- ¿Qué estrategia está utilizando para comprender mejor los textos?

Rta: pues hago resúmenes la mayoría de veces y realizo apuntes al costado del texto.

Estudiante número 5

- Buenos días cuál es su nombre:

Rta: ...vivo en el barrio Villa del Prado, tengo trece años de edad, vivo con mi mamá, mi papá, y mis dos hermanos.

- Cuánto hace que están en la Industrial:

Rta: Estoy en la Industrial hace ocho años.

- De la intervención pedagógica, ¿qué fue lo que más le llamó la atención?

Rta: Lo que más me llamó la atención fueron los videos, fueron las lecturas, pues porque los videos fueron de los prejuicios que una señora, una viejita eh... la perseguían un indigente y la señora le pego por lo que pensó que la iba a robar o algo así

- ¿De las lecturas que se trabajan en la secuencia cual recuerda?

Rta: Y la lectura fue la del calentamiento global, que me pareció muy interesante por lo que nos enseñaban como argumentar y a tener ideas sobre el texto

- ¿Alguna vez te equivocaste en un prejuicio?

Rta: Eh pues sí, yo he hecho un prejuicio por lo que casi los discriminamos por lo que, es que uno lo que aparenta es.

- ¿Antes le gustaba leer?

Rta: La de los tres cerditos. Porque fue una versión, yo no la había conocido y me pareció muy interesante.

- Bueno, y ahora cuando tenga la posibilidad de interactuar con textos argumentativos de diferentes temas ¿cree que los leerá?

Rta:

- ¿Qué estrategia está utilizando para comprender mejor los textos?

Rta: la estrategia que yo utilizo frecuentemente es la ideas, leer los resúmenes y las palabras subrayadas, lo que yo no entienda lo subrayo y luego lo investigo
Muchas gracias.

Estudiante número 6

- Buenos días cuál es su nombre:

Rta: Buenos días..., tengo doce años, vivo en el barrio Torasso con mi mamá.

- Cuánto hace que están en la Industrial:

Rta: En la Industrial, estoy hace un año cursando el grado séptimo y ahora estoy cursando el grado octavo. Estudiaba en la Normal Superior cinco años, hasta que me cambie.

- De la intervención pedagógica, ¿qué fue lo que más le llamó la atención?

Rta: Lo que más me gusto fueron los videos de los prejuicios, el uso del video beam, en el cual podíamos ver ahí los videos, las presentaciones en power point como la de los tres cerditos, la nueva versión de los tres cerditos, la lectura del calentamiento global.

- ¿Por qué le gusto el video de los prejuicios?

Rta: porque es, o sea viene de un pensamiento distinto, el video de los prejuicios era de una señora que iba pasando por un callejón oscuro y se le cayó algo y un mendigo, por decirlo así, le recogió lo que se le había caído y cuando se lo fue a pasar, la señora pensó que la iban a robar, entonces ella se defendió a su propia cuenta y lo mató

- ¿De las lecturas que se trabajan en la secuencia cual recuerda?

Rta: La lectura que recuerdo más es la del calentamiento global. Aprendí las versiones distintas de cada científico, o sea que no todas son las mismas y que cada científico tiene su opinión

- ¿Antes le gustaba leer?

Rta: Ahora sí, antes más o menos, antes solo me gustaba leer los libros que yo me pusiera, no digamos los que me pongan acá en el colegio.

- Bueno, y ahora cuando tenga la posibilidad de interactuar con textos argumentativos de diferentes temas ¿cree que los leerá?

Rta: sí, me gustan sobre el aborto, las corridas de toro, los nuevos modelos de familia.

- ¿Qué estrategia está utilizando para comprender mejor los textos?

Rta: subrayar palabras e ideas, por ejemplo, de alguna palabra desconocidas y sacar resúmenes lo que yo mejor hago para leer un libro y aprenderlo.

Muchas gracias.

Estudiante número 7

Edad: 15 años, Vive con: Madrina

- ¿Qué fue lo que más le llamo la atención durante la implementación pedagógica?

Rta: Lo que más me gusto de las actividades es que no fue algo que pasa en el común, que es estar en el salón, realizar los trabajos, sino que pudimos participar tanto en grupo como individualmente, muchas cosas, digamos videos, cosas no antiguas sino modernas que nos caracterizan en la vida.

- ¿Qué le llamo la atención de los textos leídos durante la implementación pedagógica?

Rta: Lo que llamo la atención fue que es algo de lo que está pasando en este momento, de la vida diaria, entonces nos hablan de cosas importantes que le pasan a los niños, adolescente y adultos.

- ¿Cuál texto recuerda? ¿Por qué lo recuerda?

Rta: El texto que más recuerdo y que me llama la atención fue el de la corrida de toros, porque eso es algo que la gente toma como hipocresía, en la manera en que tratan a los animales y eso me parece injusticia porque nosotros debemos respetar el ambiente y la cultura, los animales.

- ¿Cree usted, que lo trabajado durante el desarrollo de las lecturas ha servido para mejorar las prácticas pedagógicas? ¿Por qué?

Rta: Si nos ha servido para mejorar las prácticas pedagógicas porque es algo en lo que manifestamos interés y podemos aprender, comprender más los textos que leamos, que debemos aprender en nuestra vida, porque nos van a parecer algo más importante.

Estudiante número 8

Edad: 15 años, vive con: Padres

- ¿Qué fue lo que más le llamo la atención durante la implementación pedagógica?

Rta: Que hubo videos, trabajamos en equipo, hubo textos modernos, nos enseñaron muchas cosas, nos enseñaron los textos argumentativos y diferentes temas.

- ¿Qué le llamo la atención de los textos leídos durante la implementación pedagógica?

Rta: Que eran textos modernos, nos hacían hablar de cosas que nos suceden en la vida cotidiana.

- ¿Cuál texto recuerda? ¿Por qué lo recuerda?

Rta: El aborto, porque es un tema de la vida cotidiana, donde han sucedido muchos abortos y es algo donde los niños no tienen la culpa de lo que pasa.

- ¿Cree usted, que lo trabajado durante el desarrollo de las lecturas ha servido para mejorar las prácticas pedagógicas? ¿Por qué?

Rta: Si porque nos hicieron mejorar la lectura, comprender muchos textos aprender más y con ellos poder exponer mejor.

Estudiante número 9

Edad: 15 años, Vive con: Padres.

- ¿Qué fue lo que más le llamo la atención durante la implementación pedagógica?

Rta: Pues que nosotros trabajamos en grupo, miramos videos y lecturas y entonces uno empezaba a aprender a colocar puntos, comas, las tildes y también la escritura la mejoramos.

- ¿Qué le llamo la atención de los textos leídos durante la implementación pedagógica?

Rta: El texto La eutanasia....

- ¿Cuál texto recuerda? ¿Por qué lo recuerda?

Rta: El de los toros, porque era el más sangriento y nosotros no estamos de acuerdo porque los toreros hacen sufrir a los toros.

- ¿Cree usted, que lo trabajado durante el desarrollo de las lecturas ha servido para mejorar las prácticas pedagógicas? ¿Por qué?

Rta: Si porque ahí nos enseñaron a poner la puntuación y a exponer mejor y también a escribir mejor, con la puntuación porque más de uno no lo saben y no colocan los puntos.

Estudiante número 10

Edad: 15 años, vive en: Barrio Malvinas, vive con: Padres

- ¿Qué fue lo que más le llamo la atención durante la implementación pedagógica?

Rta: Lo que más me llamo la atención era que las clases eran divertidas y diferentes a las demás y aprendíamos muchas cosas sobre la lectura y sobre como exponer.

- ¿Qué le llamo la atención de los textos leídos durante la implementación pedagógica?

Rta: Que eran divertidos, fáciles de entender y muy modernos.

- ¿Cuál texto recuerda? ¿Por qué lo recuerda?

Rta: El aborto, porque a muchas mujeres les puede pasar, a cualquier niña y no debemos juzgar a las personas que practican el aborto.

- ¿Cree usted, que lo trabajado durante el desarrollo de las lecturas ha servido para mejorar las prácticas pedagógicas? ¿Por qué?

Rta: Si señora, porque eso nos sirve para la vida y para los siguientes años lectivos.