

APREHENDER A COMPRENDER LA LECTURA

ELIANA MILENA DÍAZ CORTÉS

CLAUDIA PATRICIA SEGURA ACOSTA

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA

BOGOTÁ, COLOMBIA

2016

APREHENDER A COMPRENDER LA LECTURA

ELIANA MILENA DÍAZ CORTÉS

CLAUDIA PATRICIA SEGURA ACOSTA

**Trabajo de grado para optar a los títulos de
Magísteres en Pedagogía de la Lengua Materna**

Director

ÉDER GARCÍA DUSSÁN

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA

BOGOTÁ, COLOMBIA

2016

Nota de Aceptación

Jurado 1

Jurado 2

Bogotá, 16 de febrero de 2016

DEDICATORIA

Dedicamos este trabajo a Dios que nos iluminó en el camino para concretar este logro, al fortalecer nuestra mente y brindarnos el entendimiento y la comprensión necesarios.

A nuestros padres, hijos, esposos y hermanos que de manera incondicional han apoyado nuestras metas e incentivado nuestros sueños.

Así mismo, a nuestros estudiantes que son la razón de nuestra labor, a nuestros compañeros que aportaron su interés y colaboración en nuestro proyecto y a todos aquellos a quienes pueda interesar el contenido de este trabajo.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a los docentes que con su saber, experiencia y compromiso aportaron a nuestra formación durante los diferentes seminarios cursados en la maestría en especial al Director del trabajo de grado ÉDER GARCÍA DUSSÁN por su paciencia, sabiduría y orientación de manera incondicional e idónea y humanista. Puesto que pudo ver en nosotras mucho más que unas estudiantes reconociéndonos como mujeres luchadoras y emprendedoras.

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN
RAE No MPLM. 81/2016

ASPECTOS FORMALES

TIPO DE DOCUMENTO	Monografía de grado: Trabajo de Investigación
TIPO DE IMPRESIÓN	Computador
ACCESO AL DOCUMENTO	Universidad Distrital Francisco José de Caldas Centro de Documentación. Sede Posgrados Número Topográfico MPLM 81/2016
TITULO	Aprehender a Comprender la Lectura
AUTOR	Eliana Milena Díaz Cortés Claudia Patricia Segura Acosta
DIRECTOR	Éder García Dussán

ASPECTOS DE INVESTIGACIÓN

PALABRAS CLAVES	Comprensión de lectura, Texto Argumentativo, Nivel de Lectura Inferencial, Artículo de opinión
DESCRIPCIÓN	La investigación hace énfasis en la lectura de textos argumentativos y la comprensión de los mismos en el nivel inferencial con estudiantes de grado 5º, Ciclo III, de una institución educativa de carácter público, ubicada en la localidad cuarta de San Cristóbal de la ciudad de Bogotá. Una vez identificadas las dificultades en ésta población en los aspectos mencionados y que se ven reflejadas en los resultados de pruebas de conocimiento y competencias a nivel internacional y nacional. Como consecuencia de la poca importancia que se le proporciona al conocimiento y dominio de otras tipologías textuales, puesto que se ha privilegiado el texto narrativo desde la primera infancia.

FUENTES	Se citan diferentes autores dentro de los cuales se destacan: Cassany (2006), Smith (2001), Luna y Sanz (1996), Adams (1992), Van dijk (1983), León y Pérez (2003), Escudero (2004), Martínez (2002), Camps (2003), Flavell (1981) Solé (1997). Se trabajó en particular desde la perspectiva transaccional socio psicolingüística de Kenneth Goodman (1996).
CONTENIDOS	<p>La investigación está organizada en cinco capítulos. En el primer capítulo se presenta el planteamiento, los antecedentes investigativos, la delimitación del problema, preguntas, sub preguntas, la justificación y los objetivos de la investigación.</p> <p>En el segundo capítulo se recogen los referentes conceptuales haciendo una revisión de literatura sobre el tema y una articulación entre la teoría asociada a las categorías y a los objetivos de la investigación.</p> <p>El tercer capítulo presenta los referentes metodológicos que orientan el proceso investigativo.</p> <p>En el cuarto capítulo del documento se sistematiza una propuesta basada en tres secuencias didácticas en los que se tiene en cuenta la fase de sensibilización, desarrollo y terminación, con su respectivo análisis e interpretación de los resultados obtenidos.</p> <p>En el último capítulo se presentan las conclusiones en relación con la pregunta de investigación.</p>
METODOLOGÍA	El proceso de esta investigación se fundamenta en el paradigma hermenéutico interpretativo con un enfoque cualitativo y un diseño de investigación-acción por cuanto responde a la importancia de observar, identificar, analizar y reflexionar en torno a una situación concreta en el aula que se problematiza y que requiere de una propuesta orientada a mejorar las prácticas pedagógicas en beneficio de los estudiantes.
CONCLUSIONES	La planeación, el diseño y la ejecución de secuencias didácticas favorecieron la comprensión lectora en el nivel inferencial de textos argumentativos en los estudiantes porque se orientaron de acuerdo con unos propósitos tales como: exploración de sus conocimientos previos sobre la lectura de artículos de opinión, construcción de hipótesis a partir del título, subtítulos e ilustraciones que se encuentran en el texto, monitoreo, supervisión y evaluación de sus logros y dificultades al subrayar, tomar notas y releer parcial o global el texto, identificar el tema y las ideas principales del artículo de opinión y compartir opiniones en relación con el texto leído.

UNIVERSITY DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTY OF SCIENCIES AND EDUCATION
MASTERY IN MATERNAL LANGUAGE PEDAGOGY
ANALYTICAL SUMMARY IN EDUCATION
RAE No MPLM. 81/2016

FORMAL ASPECTS

DOCUMENT TYPE	Monograph degree: research
TYPE OF PRINTING	Computer
ACCESS TO DOCUMENT	University Distrital Francisco José de Caldas Documentation Centre. See Masters Topographic MPLM 81/2016
TITLE	Learning to Understand Reading
AUTOR	Eliana Milena Díaz Cortés Claudia Patricia Segura Acosta
THESIS ADVISOR	Éder García Dussán

ASPECTS OF INVESTIGATION

KEYWORDS	Reading comprehension, argumentative text, Level of reading Inference, Opinion article
DESCRIPTION	The investigation on reading argumentative texts and understanding them in the inferential level with students from grade 5, cycle III, in an educational public institution, located in San Cristobal fourth city in the town Bogotá. Having identified the difficulties in this population and that these aspects are reflected in the results of tests of knowledge and skills at international and national level. As a result of the low priority it provides the knowledge and awareness of other text types, since it has privileged the narrative from early childhood.
SOURCES	Various authors within which stand out are listed below: Cassany (2006), Smith (2001), Moon and Sanz (1996), Adams (1992), Van Dijk (1983), Leon and Perez (2003), Escudero (2004): Various authors within which highlights cited Martinez (2002), Camps (2003), Flavell (1981) Sole (1997). It worked particularly from transactional perspective psycholinguistics partner Kenneth Goodman (1996).

<p>CONTENTS</p>	<p>The investigation is organized in five chapters. In the first chapter the exposition, the research precedents, the delimiting of the problem, questions, sub questions, the justification and the aims of the investigation are presented.</p> <p>In the second chapter the conceptual modals are gathered doing a review of the literature on the topic and an articulation between the theory associated with the categories and with the aims of the investigation.</p> <p>The third chapter presents the methodological modals that orient the process the researching process.</p> <p>In the fourth chapter of the document a proposition is systematized, which is based on three didactic sequences that takes into account the phase of awareness, development and completion, with its respective analysis and interpretation of the obtained results.</p> <p>In the last chapter the conclusions regarding the question of the investigation are presented.</p>
<p>METHODOLOGY</p>	<p>The process of this investigation is based, on the hermeneutic interpretive paradigm with a qualitative approach and a design of investigation-action since it answers to the importance of observing, identifying, analyzing and thinking concerning a concrete situation in the classroom that is problematized and that requires a proposition oriented to improving the pedagogic practices, beneficial to the students.</p>
<p>CONCLUSIONS</p>	<p>The planning, design and execution of didactic sequences favored the reading comprehension in the inferencial level of argumentative texts in the students because they were oriented according to purposes such as the exploration of their previous knowledge on the reading article of opinion, the construction of hypothesis from the title, subtitles and illustrations that they find in the text, monitoring, supervision and evaluation of his achievements and difficulties on underlining, taking notes and re-reading partially or globally the text, having identified the topic and the main ideas of the article of opinion and having shared opinions according to the well-read text.</p>

Resumen: La investigación tuvo como objetivo principal cualificar el nivel de lectura inferencial de textos argumentativos con estudiantes de ciclo III grado quinto de una institución educativa distrital a través de la lectura de artículos de opinión. El punto de partida de la misma fue la lectura etnográfica realizada en el centro educativo, en el cual se evidenciaron vacíos en los procesos de comprensión de lectura, que en su momento se vieron reflejados en los resultados de las pruebas de conocimientos aplicadas a los estudiantes. Una vez identificado y delimitado el problema, se formuló la pregunta y sub preguntas de investigación; las cuales permitieron dar un horizonte a los referentes conceptuales y metodológicos, estructurar la intervención y en la etapa final hacer un análisis, discutir los resultados y plantear las conclusiones del proceso investigativo.

Abstract: The research had, as its main objective, to assess the inferential level of reading argumentative texts with students from fifth grade III cycle of a district school through reading articles of opinion. The starting point was the ethnographic reading done at school, in which gaps in the processes of reading comprehension were shown. Such gaps were reflected in the results of the knowledge tests applied to the students at the time. Once identified and defined the problem, the research question and sub questions were formulated; which led to a horizon to the conceptual and methodological references, to structure the intervention and, in the final stages, to analyze and discuss the results and raise the findings of the investigative process.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	16
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	20
1.1 Antecedentes investigativos	25
1.2 Delimitación del problema	32
1.3 Preguntas de investigación	45
1.4 Sub preguntas de investigación	45
1.5 Justificación	45
1.6 Objetivo general	49
1.7 Objetivos específicos	49
2. REFERENTES CONCEPTUALES	50
2.1 La lectura desde diferentes perspectivas teóricas	50
2.2 La comprensión lectora en el nivel inferencial	56
2.3 Taxonomía de las inferencias	58
2.4 Prototipo de secuencia textual argumentativa	62
2.5 Recursos que sirven para argumentar	65
2.6 Tipos de argumentos	66
2.7 ¿Qué es un artículo de opinión?	66
2.8 Silueta de un artículo de opinión	67
2.9 La meta cognición para incorporar estrategias de lectura	68
2.10 Reflexión pedagógica y didáctica	70
2.11 Secuencia didáctica	77

3.	REFERENTES METODOLÓGICOS	81
3.1	Paradigma	81
3.2	Método o enfoque	82
3.3	Diseño de investigación	83
3.4	Instrumentos	84
3.5	Etapas de la investigación	85
3.6	Población	87
3.7	Plan de intervención	89
3.7.1	Categorías de análisis	99
4.	DISCUSIÓN DE RESULTADOS	100
4.1	Primer nivel de análisis	100
4.2	Segundo nivel de análisis	105
4.2.1	Estrategias cognitivas antes de la lectura y su relación con el texto argumentativo	105
4.2.2	Estrategias durante la lectura y su relación con el artículo de opinión	107
4.2.3	Estrategia después de lectura y su relación con el artículo de opinión	111
4.2.4	Avances de los estudiantes en la comprensión del texto argumentativo	112
4.3	Tercer nivel de análisis	115
4.3.1	Estrategia de lectura	116
4.3.2	Mediación docente	116
4.3.2.1	La pregunta como factor de motivación	117
4.3.2.2	La pregunta como activadora de conocimientos y Comprobación	118
4.3.2.3	La pregunta como generadora de inferencias	119

5. CONCLUSIONES	122
BIBLIOGRAFÍA	128
LISTA DE ANEXOS	140

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Estudiantes que presentaron la prueba saber de 5°	34
Tabla 2. Resultados de la aplicación de talleres a estudiantes	43
Tabla 3. Planeación de intervención de secuencias didácticas	90
Tabla 4. Matriz categorías de análisis	99
Tabla 5. Codificación de instrumentos para el análisis de resultados	101
Tabla 6. Fragmento de fase de sensibilización	101
Tabla 7. Fragmento de fase de ejecución	103
Tabla 8. Fragmento de corpus empleando estrategias cognitivas antes de la lectura con el uso de inferencias predictivas	106
Tabla 9. Fragmento de corpus empleando estrategias cognitivas durante de la lectura haciendo énfasis en el uso de inferencias de coherencias de tipo local	108
Tabla 10. Fragmento sobre la identificación de la súper y macro estructura del texto	110

Tabla 11.	Estrategias cognitivas después de la lectura	111
Tabla 12.	Logros obtenidos con estudiantes en la apropiación y conocimiento en relación con el texto argumentativo	114
Tabla 13.	Categorías teóricas emergentes	115
Tabla 14.	Mediación docente para generar inferencias	116
Tabla 15.	La pregunta como factor de motivación	118

LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 1.	Resultados comparativos del desempeño de los estudiantes de grado quinto 2012-2014.	35
-------------------	---	----

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo está enfocado a dar a conocer el proceso de investigación relacionado con la lectura y más específicamente con la cualificación de la comprensión lectora de textos argumentativos, en estudiantes de grado 5º Ciclo III, de una institución educativa de carácter público ubicada en la localidad cuarta de San Cristóbal de la ciudad de Bogotá.

El interés de la investigación surge de la necesidad de mejorar los procesos de lectura debido al bajo desempeño académico demostrado por los estudiantes no solo en el área de Lengua Castellana sino también en otras disciplinas del saber. Se parte del hecho de reconocer que la lectura está presente en todos los espacios y momentos en los que se desenvuelven los individuos, por lo tanto, demanda que estos posean capacidades para reconocer, interpretar, analizar e interiorizar la información explícita e implícita en los textos, al igual que la manera como el contenido se organiza o presenta.

Se hace énfasis en la lectura de textos argumentativos y la comprensión de los mismos en el nivel inferencial, ya que en estos aspectos los estudiantes presentan dificultades que se ven reflejadas en los resultados de pruebas de conocimiento y competencias a nivel internacional y nacional, ubicando a nuestro país y a nuestra institución educativa en lugares no favorables. Lo anteriormente expuesto emerge como consecuencia de la poca importancia que se le proporciona al conocimiento y dominio de la tipología textual argumentativa puesto que se ha privilegiado el texto narrativo desde la primera infancia.

Los hallazgos encontrados inicialmente al hacer la lectura etnográfica del contexto y posteriormente al consolidar la información correspondiente a los

antecedentes investigativos permiten reafirmar la pertinencia del objeto de estudio de la investigación puesto que se evidencian vacíos asociados a las pocas herramientas con las que cuentan los estudiantes al ingresar al bachillerato o a la vida universitaria para interpretar y comprender los contenidos de textos que tienen un carácter más formal y académico, así como para producirlos. En este mismo orden de ideas, se destaca también la carencia en el potenciamiento de la comprensión de lectura en el nivel inferencial debido a que las prácticas en el aula se orientan en mayor grado al reconocimiento de información explícita es decir de carácter literal.

Se busca con la investigación, no solo reconocer la situación actual del problema, sino también, proponer estrategias de carácter cognitivo y meta cognitivo que contribuyan a la formación de alumnos más competentes, propositivos y autónomos. Así mismo, se busca generar cambios en las prácticas pedagógicas de los docentes para que estos las dinamicen de tal forma que conlleven un cambio en los ambientes de enseñanza y aprendizaje.

Para lograr lo anterior es fundamental modificar los esquemas de trabajo en el aula con el diseño de una propuesta de intervención que se ajuste a los intereses y necesidades con el fin de responder y aportar a la solución del problema investigativo, por ende se sugiere el desarrollo de secuencias didácticas que incorporan elementos importantes: uno de ellos guarda relación con las tareas o acciones planeadas al desarrollarse en tres momentos sensibilización, ejecución y terminación, como también, responden a unos propósitos que direccionan el papel del maestro y de los estudiantes para determinar el alcance de los aprendizajes esperados y a su vez incorpora la evaluación formativa.

El desarrollo de esta investigación se fundamenta en el paradigma hermenéutico interpretativo con un enfoque cualitativo y un diseño de investigación-acción, por cuanto se orienta hacia el descubrimiento de un fenómeno que se presenta en el aula, busca la forma como se entrelazan los elementos que lo están generando, convirtiéndolo en su objeto de estudio con el fin de comprenderlo, significarlo y generar acciones en torno a él. En este proceso se desarrolla una interacción entre quien investiga, el objeto o fenómeno investigado y los sujetos involucrados generándose en ellos una movilización de conocimientos, la autorreflexión y el autoaprendizaje.

De igual manera, el método cualitativo empleado en la investigación se fundamenta en la recolección de datos, tanto para la lectura etnográfica del contexto, como para los antecedentes investigativos y en la etapa final para la sistematización y análisis de resultados, esto con el fin de interpretarlos, analizarlos y determinar la manera como se relacionan.

Por otra parte el diseño en el cual se enmarca el trabajo que se desarrolla en las siguientes páginas es la investigación acción ya que posibilita al docente investigador no solo indagar sobre la realidad en el aula e identificar un vacío, sino también implementar acciones que contribuyan a dar respuesta a la problemática o fenómeno encontrado.

La investigación está organizada en cinco capítulos, en el primer capítulo, se presenta el planteamiento del problema, los antecedentes investigativos, la delimitación del problema, preguntas, sub preguntas, la justificación y los objetivos.

En el siguiente capítulo se recogen los referentes conceptuales haciendo una revisión de literatura sobre el tema y una articulación entre la teoría y los objetivos de la investigación. En el tercer apartado de este documento, se presentan los referentes metodológicos que orientaron el proceso investigativo.

Finalmente los dos últimos apartados del documento dan cuenta de la discusión de los resultados y las conclusiones a las cuales se han llegado una vez concretado con rigor la descripción, análisis e interpretación de los datos arrojados en la fase de intervención.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Leer es un proceso fundamental, no solo en contextos de carácter académico, sino en aquellos espacios cotidianos, por cuanto todos los días se perciben situaciones comunicativas las cuales demandan en los sujetos el uso de la lectura; que va más allá de la decodificación de signos e implica procesos cognitivos, sociales y culturales complejos. Aunque es claro la actividad de la lectura es continua y se da en diferentes espacios de la vida; es evidente y se espera que en el ámbito escolar sea donde se favorezca la adquisición, conocimiento y desarrollo de los procesos implícitos en la misma.

La comprensión de lectura se ha convertido en uno de los factores de mayor incidencia frente al rendimiento académico de los estudiantes y en los diferentes grados de escolaridad con bajos resultados en las pruebas nacionales e internacionales; por ejemplo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2014) reveló los resultados de las pruebas PISA 2012, que evaluaron a alrededor de 510 mil estudiantes de 64 países. Colombia logró un promedio de 376 puntos, que la ubicaron en el puesto 62, perdiendo siete posiciones con respecto a los resultados obtenidos en la medición anterior en el año 2009.

Las pruebas PISA (2014) se realizan cada tres años. Estas miden tres áreas: Lectura, Matemáticas y Ciencias Naturales. En la primera, el promedio de los estudiantes colombianos fue de 403 puntos, 493 menos que el promedio de los países que pertenecen a la OCDE. En este campo Colombia ocupó el puesto 56 entre los 64 países. En Matemáticas, el promedio de los estudiantes colombianos marcó 376, relativamente bajo comparado con otros países participantes. El promedio en general fue de 494 puntos en esta materia y ocupó el puesto 60 de

64. En Ciencias Naturales, los escolares nacionales obtuvieron un promedio de 399 puntos, que se queda corto frente al promedio general de la prueba de 501 puntos, ocupando el puesto 59 entre los 64 países que participan de las pruebas.

En los 10 primeros lugares de la prueba están Shanghái (China), Singapur, Hong Kong (China), Taiwán (China), Corea del Sur, Macao (China), Japón, el principado de Liechtenstein, Suiza y Holanda. Los 10 últimos son Costa Rica, Albania, Brasil, Argentina, Túnez, Jordania, Colombia, Qatar, Indonesia y Perú. La diferencia entre el primero de la lista (Shanghái, 613) y el último (Perú, 368) es de 245 puntos.

En los resultados publicados en el artículo “Colombia sigue en puesto bajo” (2010) de la prueba PISA aplicada en el 2009 se afirma que:

“Entre 65 países, Colombia estuvo en el número 52, este puesto lo ubicó como uno de los países participantes de menor capacidad para comprender los textos e interpretarlos. Sin embargo, debido a que los adolescentes colombianos han participado desde 2003 en estas pruebas, los mejores progresos han sido en competencias de lectura con un 9.3% de avance, Ciencias con 4.6% y Matemáticas con un 3.6% entre los años 2006 y 2009” (2010, p.6).

Estos bajos desempeños han hecho que durante las dos últimas décadas se haya centrado un especial interés por indagar las causas y efectos de tales resultados, al igual que por promover estrategias que cualifiquen los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura.

Colombia participó en 2009, junto con otros 18 países en una prueba de lectura electrónica (2011) bajo el liderazgo de la OCDE, como parte de PISA sobre comprensión de lectura en textos de formato Web, en la que participaron 1.500 estudiantes colombianos de 15 años, de 140 colegios de todo el país. La prueba

exigía comprender, localizar información relevante y evaluar su utilidad para dar respuestas adecuadas ante diversas situaciones.

Los resultados de estas pruebas ubicaron al 68% de ellos por debajo del nivel dos y tan solo un 9% en un nivel 5, donde el nivel uno es el más básico y el nivel cinco el más alto, demostrando con ello sus bajos desempeños aun cuando estas pruebas han adquirido mucha importancia en la actualidad por el uso de las TIC.

Así mismo, en el artículo publicado por el periódico El Tiempo titulado ¿Cómo está el nivel académico en Colombia? Se presentaron los resultados del análisis realizado por el ICFES de las pruebas saber 5° y 9° desde el 2009 al 2011, donde se da a conocer que solo el 35% de los estudiantes de 5° y el 40% del grado 9°, logran los desempeños esperados en las pruebas de lenguaje (2012).

Los anteriores datos evidencian las dificultades de los estudiantes en su proceso de adquisición, desarrollo y uso de las competencias lectoras, aun cuando en los planteamientos de las políticas educativas correspondientes a la comprensión de lectura establecen los criterios y las pautas que se deben implementar para desarrollar los procesos implícitos en ella como se demuestra a continuación:

Desde los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana propuestos por el Ministerio de Educación Nacional en (1998) se concibe la lectura como un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. Esta interacción determina la comprensión en la cual convergen los conocimientos previos que el niño tiene del texto, como de la estructura del mismo.

En el documento mencionado anteriormente se apropia la comprensión lectora desde las perspectivas de Montenegro & Hache (1997) para quienes leer:

“Es un proceso de reconstrucción de significados a partir de las pistas contenidas en el texto en cuestión. Dicha reconstrucción se lleva a cabo mediante la ejecución de operaciones mentales que realiza el lector para darles sentido a las pistas encontradas. Se trata de un proceso esencialmente dinámico que quien lee desarrolla a medida que establece conexiones coherentes entre la información que posee en sus estructuras cognoscitivas y la nueva que suministra el texto” (1997, p.45)

De esta manera el lector elabora un mundo de significados a partir de sus conocimientos previos e incorpora la información nueva a las estructuras mentales que posee para construir, ampliar y apropiarse de nuevos saberes.

En cuanto a las tipologías textuales, los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) son claros en establecer, que la diversidad textual, es una prioridad permanente en todos los grados en cuanto a procesos de comprensión y producción se refiere y, que sus niveles de complejidad están sujetos al grado de escolaridad; De igual manera, el documento plantea tres niveles como referentes para caracterizar modos de leer, tanto para la básica primaria, como para la secundaria; estos niveles son el literal, el inferencial y el crítico intertextual. Los niveles mencionados se relacionan con las tipologías textuales por cuanto el lector al comprender los aspectos formales y conceptuales de los diferentes textos le permite potenciar su capacidad para interpretar la información contenida en él.

Así mismo los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2006), buscan consolidar una tradición lectora que sea consecuencia del gusto por la misma, se interesa por desarrollar en el estudiante habilidades para leer entre líneas, a ver más allá de lo evidente para reinterpretar y construir sentidos transformadores de las realidades abordadas, potencializar lectores activos con

capacidad de hacer juicios y sustentarlos, que hagan inferencias, predicciones, relaciones e interpretaciones. Persuade hacia la lectura de diferentes tipos de texto considerando que lo relevante no es el tipo de texto que se utilice, sino el trabajo que el docente proponga hacer con él para favorecer el desarrollo de procesos psicológicos superiores como los implicados en el pensamiento, la creatividad y la imaginación.

En la organización secuencial propuesta por los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2006) para grados cuarto y quinto se evidencia en el componente relacionado con la comprensión e interpretación de textos un interés por el reconocimiento de diferentes tipos de texto tanto en su intención comunicativa como en la manera como se estructuran y presentan las ideas; también es explícita la intención de la utilización de estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.

Por otra parte los Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el tercer ciclo (2010) enuncian posturas sobre la lectura como la de Jolibert (1994, p.27) donde “Leer, es leer escritos verdaderos que van desde el nombre de una calle en un letrero, a un libro, pasando por un afiche, un embalaje, un diario, un panfleto, etc”. Agrega además: “es leyendo verdaderamente desde un principio que uno se transforma en lector”. Se aborda la lectura como una actividad que implica interpretación por parte del lector, que lo lleva a construir significado a partir de lo que lee en una gran variedad de textos y situaciones para lo cual se tienen en cuenta tres aspectos básicos: el primero está relacionado con la búsqueda de materiales de lectura que tengan en cuenta los intereses de los niños de acuerdo con su edad, inquietudes de aprender de sí mismos de su entorno histórico, social, cultural y tecnológico al igual que de otros grupos sociales.

Es evidente que las Políticas Educativas son documentos de acceso público y propenden por un logro integral y adecuado de esta competencia. Estas han sido

planteadas con el propósito de ser ejes orientadores para mejorar la calidad de la educación, sin embargo, esta circulación no garantiza la efectividad de la información en todos los actores que intervienen en el contexto escolar.

1.1 Antecedentes investigativos

Para la documentación de antecedentes investigativos se buscaron estudios entre los años 2008 a 2013 que se encuentran enmarcados en el ámbito internacional (España, Chile, Perú y Venezuela) nacional (Atlántico, Antioquia y Risaralda) y local (Bogotá) que abordaran la relación entre: niveles de lectura (inferencial), secuencias textuales (con predominancia argumentativa) y estrategias meta cognitivas en los diferentes grado de escolaridad, categorías que se establecen a partir del problema de investigación ¿Cómo cualificar el nivel de lectura inferencial de textos argumentativos en un grupo de estudiantes de ciclo III de una institución educativa de carácter público?

Es necesario mencionar que para el desarrollo de este apartado se ha tenido en cuenta las preguntas que orientaron el rastreo de los trabajos de grado de maestría, tesis, artículos de investigación y que para efectos de la elaboración del texto se presentan a manera de subtítulos.

Problemas asociados a la comprensión de lectura

En el último quinquenio se observa una marcada tendencia por indagar acerca de los diferentes problemas asociados a la comprensión de lectura, debido a que esta habilidad es fundamental para entender lo que se lee, en cualquier campo ya sea académico, social, laboral o cultural. En el ámbito académico aún más, para evidenciar el desarrollo de competencias comunicativas lectoras que inciden en los desempeños de las diferentes disciplinas y en los resultados de las

pruebas tanto internas como externas. Tal como afirma De vega & otros (1990) en Velásquez & otros:

“A pesar de lo mucho que se ha investigado acerca de la comprensión lectora, especialmente a partir del advenimiento de la psicología cognitiva como paradigma imperante en los estudios sobre los procesos cognitivos complejos, el problema del bajo rendimiento en tareas de comprensión lectora en todos los niveles todavía perdura”. (1990, p.86)

La investigación anteriormente referida se encuentra enmarcada en el contexto latinoamericano tuvo como objetivo evaluar el nivel de comprensión de lectura inferencial de estudiantes que cursan el primer año en carreras humanistas y de la salud de tres universidades en Chile, concluyendo que estos se encuentran por debajo de los estándares considerados satisfactorios en macro procesos como la comprensión de lectura, lo cual es una situación para ellos bastante compleja puesto que en la mayoría de los aprendizajes se sustentan en la comprensión de textos escritos.

En el contexto colombiano, Gordillo (2013) en su investigación caracteriza y describe el nivel de lectura con el que llegan los estudiantes al primer semestre de Licenciatura de Humanidades y Lengua Castellana expresa que en el nivel literal, el 42% de los estudiantes, se encuentran en un nivel alto, el 32% en un nivel medio y el 26% en un nivel bajo. Los estudiantes reconocen la estructura base del texto y por ende, realizan copias literales con el propósito de responder a preguntas que no demandan mayor construcción y análisis discursivo.

Con respecto al nivel inferencial el 28% de los estudiantes está en un nivel alto, el 30% en un nivel medio y el 42% en un nivel bajo. Los estudiantes no logran establecer los caracteres implícitos en el texto, por esta razón no asumen una posición sobre lo leído.

En términos comparativos, el mayor porcentaje se concentra en el nivel literal, ya que el estudiante reconoce el sentido de la mayoría de las expresiones del texto. Así mismo, definen algunos conceptos que hacen parte del contenido de lo leído. Por otro lado, reconocen la idea más importante que sustenta la tesis del autor, razón por la cual los estudiantes llegan a sintetizar la idea global del texto en enunciados cortos. Sin embargo, los porcentajes de las respuestas no son las esperadas para una lectura literal adecuada debido a una pobreza léxica o de vocabulario que tienen los estudiantes que hasta ahora ingresan a la educación superior.

De igual forma, el análisis a nivel inferencial demuestra que los lectores no logran identificar las respuestas implícitas en el texto; posiblemente por razones de pensamiento lógico y analógico necesario para realizar estas operaciones cognitivas.

Otras Investigaciones que hacen alusión a esta problemática son: Gil (2010), Aragón (2009) y Fúmero (2008) quienes coinciden en afirmar un bajo desempeño en la comprensión inferencial en los estudiantes lo cual se ve reflejado en los resultados de las pruebas de competencias comunicativas lectoras. Ellos plantean que las actividades predominantes en el aula de clase se orientan básicamente al desarrollo de habilidades de comprensión en el nivel literal pues se orientan en la recuperación de información explícita contenida en un texto.

En su investigación Díaz & Serna (2012) ponen en evidencia las dificultades en torno a la formación de lectores capaces de cuestionar y adoptar una postura frente a un texto. En su trabajo problematizan, teorizan, analizan e intervienen en el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes de ciclo III y V que presentaban dificultades en la comprensión lectora de diferentes tipos de textos.

Los anteriores hallazgos ponen en evidencia la necesidad de fortalecer los procesos de comprensión en los diferentes niveles de lectura desde los grados iniciales de escolaridad con complejidades acordes con el desarrollo cognitivo del estudiante, intereses y necesidades de conocimiento dado que se magnifica la problemática en los estudios de educación superior.

Otra problemática se centra en la ausencia de estrategias cognitivas y meta cognitivas como aluden Arias & Portillo (2012), Vásquez (2012), Murcia (2011) quienes encuentran que el desarrollo de las actividades de lectura en el aula se enmarcan dentro de prácticas de carácter tradicionalista en las que predominan la memoria, la decodificación, el descifrado, entre otras, percibiendo la lectura de una forma fraccionada con carencia de sentido y descontextualizada, las anteriores prácticas dificultan la comprensión pues hacen de esta algo poco funcional; en consecuencia, genera un desinterés y rechazo por la misma.

El análisis a los procesos de comprensión de lectura evidenció que éstos se dan no solo por la decodificación de grafías sino gracias a la puesta en marcha de estrategias cognitivas como la activación de los conocimientos previos, el planteamiento de hipótesis, las inferencias y las meta cognitivas como la planeación, la supervisión y la evaluación.

Rojas (2011), Flórez (2010), Buitrago & otros (2009), Buitrago & Vega (2009) argumentan la importancia de trabajar estrategias de lectura con los docentes de diferentes áreas buscando la interdisciplinariedad, para que a su vez, estos acerquen a sus estudiantes a los contenidos del área de conocimiento a través de la lectura de diferentes tipos de texto para así garantizar la comprensión de los mismos.

Barletta (2009) enuncia la desarticulación existente entre los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2006) y Referentes Conceptuales para la didáctica del Lenguaje (2010) con las prácticas ejercidas en el aula por los docentes, en muchas ocasiones por desconocimiento de las mismas o porque prima la concepción o creencia del docente.

Secuencias Textuales

En la revisión bibliográfica de los documentos de investigación al buscar la respuesta a cuáles eran las secuencias más recurrentes que se han trabajado encontramos que predominan las de carácter narrativo. Es por ello, que Pérez (2012), Barrera & otros (2009), Caballero (2008) proponen el análisis de textos argumentativos ya que aducen que este se convierte en un reto porque es poco conocido por los niños y aún menos por los maestros que orientan los procesos de comprensión lectora en la escuela. Poniendo de manifiesto que esta situación no ocurre con los textos narrativos porque son privilegiados desde los primeros años de escolaridad hasta el bachillerato, inclusive en la educación superior.

Investigadores como: Rodríguez (2011), Murcia (2012), Vega (2011), Sánchez (2012) expresan la necesidad de abordar las secuencias textuales con el fin de familiarizar al estudiante con cada una de ellas, reconociendo la silueta que las diferencia y de esta manera acceder más fácilmente a la comprensión de estos.

Diseños de Investigación más empleados

En lo que se refiere a los diseños de investigación se aprecia que la mayoría de las investigaciones presentan un enfoque cualitativo y en menor proporción al enfoque cuantitativo. Se da prioridad desde el enfoque cualitativo al método de la

investigación- acción en el que Kemmis (1988) menciona que “Es una forma de búsqueda auto reflexiva llevada a cabo por participantes en situaciones sociales incluyendo la lógica y la equidad de: las prácticas sociales, la comprensión y las situaciones que se efectúan en dichas prácticas”. (1988, p.42).

Desde esta perspectiva como lo plantea Elliot (2000) se evidencia que este diseño sería el más apropiado para guiar la presente investigación porque permitiría generar un cambio respecto a la problemática identificada.

Referentes conceptuales

En mención a los referentes conceptuales, las diferentes investigaciones abordan la lectura desde diversas perspectivas entre las cuales predominan la psicolingüística y la sociocultural.

Desde la perspectiva Psicolingüística y cognitiva, Rojas (2011), Marín (2010), Aragón (2009) citan autores representativos como Cassany (2006), Smith (1989), Flavell (1992) para quienes la lectura se concibe como un proceso de atribución de sentido y significado en el cual intervienen procesos cognitivos.

En la perspectiva Socio psicolingüística transaccional, Gordillo (2013) y Fúmero (2008) toman como referencia a Kenneth Goodman (1996), quien asume la lectura como interpretación, por ello, el lector realiza su trabajo de construcción de sentido en ausencia del escritor, en función de que toda comunicación escrita es comunicación distanciada, el lector depende del texto para comprenderlo y se pone en juego lo que sabe e interpreta sobre la base de lo que conoce: sobre la ortografía de las palabras, la puntuación, construcciones sintácticas, la estructura semántica de los textos y los temas. Estos conocimientos puestos en interacción con los índices que ofrece el texto le permiten al lector hacer anticipaciones. En

este sentido las características del lector son tan importantes para la lectura como las características del texto.

En la perspectiva Sociocultural: Álvarez (2009), Parrado (2010), Gil (2010) sustentan los planteamientos teóricos sobre los procesos de lectura desde un modelo sociocultural abordado por Vigotsky (1988), Cassany (2006), Goodman (1989) y el modelo interactivo retomado también desde estos dos últimos investigadores, Solé (1992) y Rincón (2003).

En síntesis, teniendo en cuenta las conclusiones a las que llegaron los investigadores y relacionándolas con los intereses investigativos se puede determinar que:

Los estudiantes en los diferentes grados de escolaridad demuestran un bajo nivel en las competencias relacionadas con la comprensión lectora lo cual impide el buen desempeño al abordar textos de mayor complejidad, por ello, es necesario la implementación de estrategias en el aula por parte del docente, que permitan la cualificación de la comprensión lectora en los diferentes niveles con mayor énfasis en el nivel inferencial y crítico textual.

En concordancia con lo anterior se considera pertinente esta investigación puesto que se evidencia un marcado interés por evaluar habilidades de comprensión en sus diferentes niveles especialmente en la educación superior lo que refleja un vacío en el nivel de escolaridad intermedia entre la culminación de la primaria y el inicio de la secundaria para desarrollar y fortalecer estos procesos.

Es necesario hacer una mirada crítica a las concepciones y prácticas de los docentes ya que este es un factor determinante para lograr una innovación en la didáctica y dinámica de los procesos lectores que en la actualidad se mantienen y

que son de corte tradicional. Se requiere una actitud receptiva por parte de los maestros hacia las nuevas tendencias educativas que propenden por la formación de educandos más conscientes y activos de sus aprendizajes y saberes. Se evidencia la necesidad de formar lectores competentes desde las diferentes disciplinas del saber. Lectores que puedan interpretar e interiorizar la información que se le presenta de formas distintas y con lenguajes diversos.

Finalmente se pone de manifiesto la ruptura existente entre las rutas metodológicas presentes en los documentos legales emitidos por el Ministerio de Educación Nacional, la Secretaria de Educación del Distrito y las puestas en marcha en las aulas. Como también, se plantea la importancia de asumir la lectura desde diversas perspectivas entre las cuales se encuentran la sociocultural y la socio psicolingüística para que esta cobre sentido, significado y propenda de esta manera en la formación de estudiantes reflexivos, autónomos y con capacidad crítica.

1.2. Delimitación del problema

La presente investigación surge al observar la ausencia de un proceso adecuado y pertinente de la lectura y de los niveles de comprensión que ella implica en el ciclo III grado quinto, con estudiantes de una institución educativa de carácter distrital, ubicada en la localidad cuarta de San Cristóbal al sur oriente de la ciudad de Bogotá

En la primera fase de exploración del problema se centró la mirada en los documentos institucionales tales como: el proyecto educativo institucional (PEI) titulado “La educación como la aplicación del conocimiento y la cultura en la productividad y el crecimiento humano de la comunidad” (Documento PEI de la institución educativa en estudio, 2004), proyecto PILEO, la malla curricular de Lengua Castellana grado quinto y los resultados comparativos de la prueba saber

5° aplicada en los años 2012, 2013 y 2014. Se evidenció que no existe un Proyecto Educativo Institucional consolidado por cuanto está en proceso de re elaboración a cargo de un equipo de directivos y docentes gestores de esta iniciativa, así mismo no existe proyecto PILEO, aún cuando las directrices emanadas por el gobierno en relación con lo establecido en el decreto 133 del 21 de Abril de 2006, se establecen los lineamientos de política pública de fomento a la lectura de 2006 al 2016 y que tiene como una de las metas proponer la implementación eficaz de acciones que fomenten la lectura mediante planes institucionales de lectura y escritura.

En lo correspondiente a la malla curricular propuesta por los docentes en el área de lenguaje en el desarrollo de la competencia comunicativa lectora de grado quinto para el año 2013 en los cuatro periodos, se enuncian los siguientes indicadores de logro:

1. Lee diversos textos narrativos tales como cuentos, fábulas, mitos, leyendas, biografías, anécdotas, novelas
2. Propone hipótesis predictivas a partir de un texto narrativo, partiendo de aspectos como título, tipo de texto, época de producción.
3. Realiza lecturas orales de textos líricos como coplas, canciones, trabalenguas, poemas.

Al contrastar la malla curricular con los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2006) y Referentes conceptuales para la didáctica del Lenguaje (2010) para este grado y ciclo se puede identificar que ésta no tiene en cuenta la implementación de diversas tipologías textuales, restándole importancia a lo que se plantea en estos, por cuanto se le da mayor relevancia al texto narrativo denotándose una ausencia

en la aproximación a otras tipologías textuales como el texto expositivo, instructivo, informativo, descriptivo y argumentativo.

Así mismo al hacer la revisión de las cartillas de evaluación de las pruebas saber en el área de Lenguaje de grado 5° de los años 2009, 2012 y 2013 con detenimiento se encontró, que éstas evalúan en la competencia comunicativa lectora la identificación, estructura y los componentes de diversas tipologías textuales teniendo en cuenta su funcionalidad y propósito comunicativo.

En consecuencia, esta desarticulación entre la malla curricular propuesta por la institución y los requerimientos establecidos en las Políticas Educativas en cuanto a saberes, habilidades y competencias evaluadas a través de las pruebas inciden en los bajos desempeños de los estudiantes en el proceso lector como se evidencia a continuación:

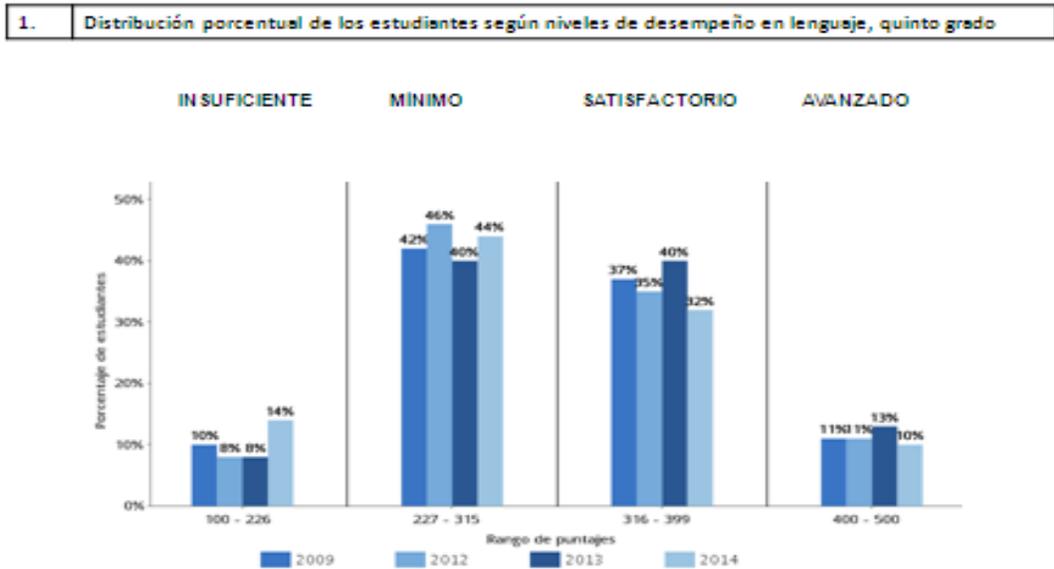
Tabla 1. Total de estudiantes que presentaron la prueba saber de 5° en Lenguaje

2009	2012	2013	2014
183	128	139	102

Fuente: Tomado de MEN resultados de 5° del IED José Félix Restrepo en el área de Lenguaje 2015.

Gráfica 1

Resultados de quinto grado en el área de lenguaje Número de estudiantes



Fuente: Tomado de MEN resultados de 5° del IED José Félix Restrepo en el área de Lenguaje 2015.

Específicamente en los resultados de las pruebas Saber 5 aplicadas al grado mencionado en la institución en el año 2012, en el área del lenguaje, se evidencia que el 8% de los estudiantes se encuentran en un nivel insuficiente, un 46% en un nivel mínimo, un 35% en un nivel satisfactorio y un 11% en un nivel avanzado.

En comparación con la entidad territorial (Bogotá-342) se encuentra por debajo del promedio (colegio-316) así como en relación con otros establecimientos educativos similares en el área y grado se observa que las debilidades de los estudiantes se ubican en los componentes semántico, sintáctico y pragmático.

De acuerdo con los datos que ilustra la gráfica se puede concluir que el nivel desempeño en el área de Lenguaje los estudiantes de grado quinto desde el 2012 al 2014 han tenido un incremento de los niveles insuficiente y mínimo mientras que los niveles satisfactorio y avanzado tienden a decrecer. Se ratifica aún más la pertinencia de la investigación para indagar que ocurre en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura.

En la segunda fase exploratoria se parte de las observaciones de las prácticas pedagógicas realizadas por los docentes en lectura con los estudiantes de la institución educativa, se toma como insumo los cuadernos correspondientes a Lengua Castellana de cada uno de los cinco cursos de grado quinto en los que se encontraron los siguientes hallazgos:

Realización de lecturas académicas propuestas por el docente donde se pide hacer resumen de lo que se ha leído o algún comentario acerca de lo que se entendió del texto, como se evidencia a continuación en el siguiente registro

Registro 1. Resumen de una estudiante de grado quinto

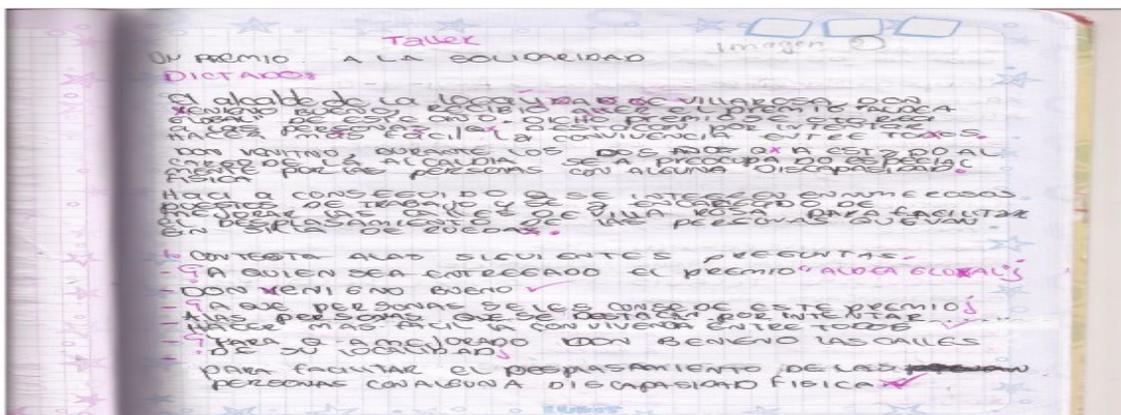


Fuente: Registro tomado del cuaderno de un estudiante de 5° de primaria. Octubre 2/2013.

En el registro anterior, el docente pide al estudiante que escriba un resumen de una lectura previa pero no hay una evidencia de las estrategias que debe emplear para hacer una jerarquización de las ideas relevantes y menos relevantes que posteriormente le ayuden a estructurar su resumen, tampoco se estipula un propósito definido de la actividad ni la intención comunicativa del mismo. Otro aspecto que se observa es la no revisión de la actividad, ni una retroalimentación de la misma que conlleve a que el niño comprenda que lo escrito no corresponde a la instrucción dada.

Así mismo, talleres de lectura con textos narrativos como cuentos, fábulas, leyendas, mitos, biografías con predominancia de preguntas de tipo literal y ausencia de tipo inferencial y crítico intertextual en el que el maestro asigna la lectura y las preguntas que el estudiante debe resolver de manera individual. Se reitera en esta actividad el nivel de comprensión literal y el uso de textos narrativos, como se muestra a continuación:

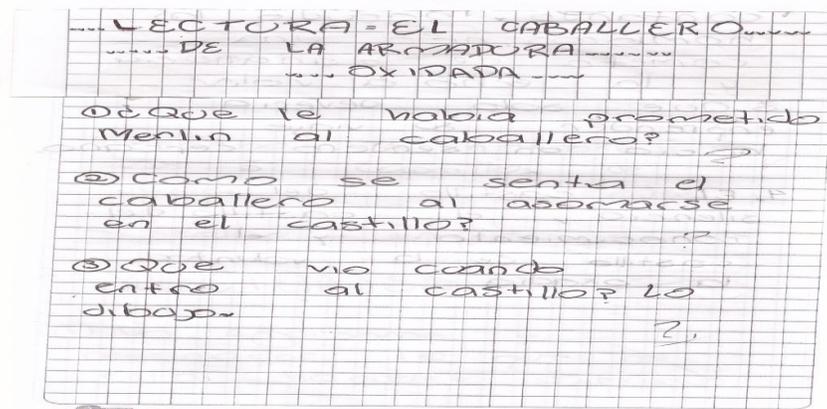
Registro 2. Apartes del taller de lectura



Fuente: Registro tomado del cuaderno de un estudiante de 5° de primaria. Octubre 3/2013

Elaboración de talleres de comprensión lectora a partir de un libro base para trabajar el nivel de lectura literal primordialmente y uso de dibujos como expresión de la comprensión de lo que se entendió en el capítulo, como se registra a continuación:

Registro 3. Preguntas de tipo literal acerca de la lectura de un libro base



Fuente: Registro tomado del cuaderno de un estudiante de 5° de primaria. Octubre 5/2013.

En este registro como en otros, se evidencia que los estudiantes realizan la lectura de un libro y que capítulo a capítulo desarrollan unas actividades que tienden a favorecer la comprensión de lectura a nivel literal. No se observa elaboración de planes de lectura ni estrategias empleadas ya que no hay una consigna del docente que posibilite que los estudiantes se enfoquen en estos aspectos.

Otro aspecto que se evidenció es que el docente realiza ejercicios de comprensión lectora con sus estudiantes a partir del desarrollo de lecturas que se encuentran en los cuadernillos de las pruebas saber con opciones de respuestas tipo ICFES en la que se hace énfasis en la transcripción de los textos y resolución de las preguntas sin ningún tipo de retroalimentación.

De la revisión de los cuadernos de los estudiantes se puede concluir que hay ausencia de estrategias de lectura que conlleven a mejorar el desempeño de los estudiantes en los nivel de comprensión inferencial y crítico intertextual, así como también hay un marcado uso del texto narrativo obviando otras tipologías textuales.

Es evidente que el docente es quien direcciona el desarrollo del proceso pues es él quien propone las actividades de carácter mecánico y tradicional, limitando la participación del estudiante y haciendo de éste un sujeto pasivo y poco propositivo.

Por otra parte, se realizó y aplicó una encuesta (anexo 1) a 10 docentes de la institución, que tuvo como propósito indagar acerca de la concepción de estos acerca de la lectura, las tipologías textuales que más emplean, las dificultades y estrategias en el proceso de comprensión de sus estudiantes y al realizar el respectivo análisis se obtuvo que:

El 90% de los docentes encuestados consideran la lectura como una habilidad cognitiva. A continuación se plasman tres registros de las respuestas obtenidas:

Registro 4. Fragmento de encuesta realizada a docentes de Lengua Castellana

“Es la capacidad de un ser humano de procesar símbolos mediante el uso del cerebro y la vista, para hacerlos públicos mediante el sentido del habla (lectura en voz alta) o para sí mismo (Lectura Mental)”.

“Es entender el código escrito e incorporar dicha información en el proceso cognitivo”.

“Leer es interpretar señales y símbolos de acuerdo con las relaciones que se pueden establecer”.

Fuente: respuestas a encuesta realizada a docentes. Septiembre/ 2013

El 10% de los docentes encuestados consideran que la lectura es un proceso comprensivo:

Registro 5. Fragmento de encuesta realizada a docentes de Lengua Castellana

“Leer es comprender el mundo, descifrarlo, no se limita a la decodificación del código escrito sino a descubrir mundos posibles a partir de la interpretación que damos de cuanto somos y nos rodea, se lee una imagen, un paisaje, una realidad, un gesto, una caricia, una expresión”

Fuente: respuestas a encuesta realizada a docentes. Septiembre/ 2013

Es por ello que se puede inferir que desde ésta perspectiva la comprensión lectora es vista como un producto y no como proceso tal como afirma Isabel Solé (1992, p.48) “Leer es un proceso de interacción entre el lector, el texto y el contexto mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura”.

Con relación a las principales dificultades que presentan los estudiantes en la comprensión lectora, los docentes mencionan:

Registro 6. Fragmento de encuesta realizada a docentes de Lengua Castellana

“Podrían ser dos las principales dificultades: La no lectura adecuada de un texto (saltar renglones, no identificar sílabas o palabras) y la incapacidad por parte del estudiante de comprender lo que está leyendo (incapacidad de identificar ideas principales, incapacidad de resumir un texto, incapacidad de explicar un texto con sus propias palabras)”.

“Presentan lectura silábica, por ésta razón la comprensión de la información contenida en un texto no es clara para ellos”.

Fuente: respuestas a encuesta realizada a docentes. Septiembre/ 2013

Por tanto, los docentes atribuyen que si el estudiante lee con fluidez o no, incide en la dificultad para la comprensión de un texto; como también el no reconocimiento en el nivel literal de la información contenida en él y la incapacidad de dar cuenta de forma textual o en resumen de lo que se lee sin dar las pautas de como este se debe elaborar.

En cuanto a las tipologías de textos más usadas, el 90% de los docentes emplea textos narrativos con sus estudiantes y el 10% centra su interés más en el contenido del texto y no en su tipología.

Registro 7. Fragmento de encuesta realizada a docentes de Lengua Castellana

“atendiendo la programación curricular de la institución, cada bimestre se planea un tipo de texto literario, ya sea narrativo, poético o dramático”.

“Narrativos, lectura de imágenes. Esto brinda la posibilidad de adquirir y aplicar desde y hacia diferentes disciplinas”

Fuente: respuestas a encuesta realizada a docentes. Septiembre/ 2013

Al preguntar acerca de las estrategias que el docente usa para determinar el nivel de comprensión del estudiante respecto a un texto, se puede percibir que se centran únicamente en el producto final y no en el proceso porque a partir de los datos obtenidos se evidencia que falta mayor conocimiento y apropiación por parte de los docentes en lo que se refiere a la manera de desarrollar estrategias cognitivas que favorezcan una buena aproximación al acto de leer y a la habilidad de comprensión que esta involucra por cuanto las actividades y estrategias que los docentes implementan en el aula de clase no se reconocen la elaboración de planes textuales como se muestra en los siguientes registros:

Registro 8. Fragmento de encuesta realizada a docentes de Lengua Castellana

Después de la lectura, utilizo alguna herramienta de evaluación de lo que se leyó, normalmente son preguntas cerradas y abiertas relacionadas con la lectura. “Cuando resuelve en forma acertada las indicaciones. Actividades o preguntas sobre el contenido del texto”

Fuente: respuestas a encuesta realizada a docentes. Septiembre/ 2013

En la aplicación de la encuesta a 50 estudiantes (anexo 2) de los cursos 501, 502 y 503 de la jornada de la tarde, se interrogó acerca de los siguientes aspectos en torno a la lectura: concepción, los textos que más les llaman la atención, el para qué usan la lectura, cómo evidencian su proceso de comprensión.

De estos registros se puede evidenciar que la mayoría de los estudiantes conciben la lectura y la comprensión como una herramienta de aprendizaje para obtener información y como fuente de investigación para dar respuesta a las preguntas que le son asignadas después de la lectura de un texto. La mayoría consideran que su lectura es muy regular porque asocian esta habilidad a la forma como leen y no como un proceso de interacción. Así como las lecturas que más les llaman la atención son de tipo no académico tales como tiras cómicas, de terror, de romance, entre otras.

En la tercera fase se diseñaron y aplicaron a cincuenta estudiantes talleres con diversas tipologías textuales (narrativo, descriptivo, instructivo, argumentativo y expositivo) con el fin de determinar si los estudiantes identifican sus características, la superestructura, los propósitos comunicativos, el contenido global, la posición crítica y la intención de estos, como se ilustra a continuación:

Tabla 2. Resultados de la aplicación de talleres a estudiantes

NIVELES DE COMPRENSIÓN	NIVEL LITERAL			NIVEL INFERENCIAL			NIVEL CRÍTICO		
	ALTO	BÁSICO	BAJO	ALTO	BÁSICO	BAJO	ALTO	BÁSICO	BAJO
%TEXTOS									
NARRATIVO	100			50	20	30	50	20	30
DESCRIPTIVO	90	10		60	20	20	50	30	20
INSTRUCTIVO	100			20	40	40	30	40	30
EXPOSITIVO	80	20		20	30	50	10	30	60
ARGUMENTATIVO	50	10	40		10	90	10	20	70

Fuente. Elaboración propia.

Estos talleres permitieron reconocer la dificultad que tienen los estudiantes al identificar las características de diferentes tipologías textuales especialmente de textos argumentativos y expositivos en el nivel de comprensión inferencial y crítico inter textual como se muestra en el (Anexo 3) en la aplicación del taller de comprensión lectora de textos argumentativos, donde se observó que los estudiantes presentan dificultades que guardan relación con el nivel de lectura inferencial al no reconocer dentro de él los elementos que lo estructuran, tales como la tesis que presenta el autor, los argumentos que la sustentan y la conclusión; por otra parte, desconocen la intención comunicativa, a quién va dirigido el texto y no asumen una posición crítica frente a lo leído.

Una vez reconocida la problemática a partir de las evidencias encontradas se hizo un análisis para establecer las relaciones entre los resultados que arrojó cada tipo de herramienta y lo establecido en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), los Estándares del Lenguaje (2006) y los Referentes para la didáctica del Lenguaje ciclo III (2010) se determina que la lectura contrario

a lo que se enuncia en los anteriores documentos, en el aula es vista como un producto más que como un proceso de construcción de significados cuyo propósito se limita a determinar la fluidez con la que el niño avanza en el reconocimiento de las palabras que constituyen el texto al igual que el uso correcto de los signos de puntuación.

Otro aspecto consiste en la ausencia de estrategias cognitivas y meta cognitivas que posibiliten la cualificación de los procesos de la lectura y comprensión como se menciona en las políticas públicas ya referidas, porque se observa en las prácticas docentes una marcada tendencia a evaluar la comprensión que el niño logra de los textos con ejercicios que pretenden recuperar la información explícita mediante preguntas de carácter literal, que suele responder de forma oral o escrita; pero también se recurre con regularidad a pedir resúmenes del contenido del texto, sin detenerse a dar las pautas para la elaboración de los mismos.

Estas y otras actividades se desarrollan al finalizar la lectura y se asume como suficientes para emitir una valoración de si el niño tiene o no la competencia para comprender lo que lee, no se evidencia una planeación de estrategias que respondan a establecer una ruta paso a paso previo a la lectura, durante la misma actividad y al finalizarla, no solo favorezca la verificación de la forma como el niño lee, sino que también permita enseñar a comprender la información explícita e implícita contenida en los textos; y que a su vez, posibilite que el lector sea consciente de sus fortalezas, debilidades, aciertos y dificultades en el proceso.

1.3 Pregunta de investigación

¿Cómo cualificar el nivel de lectura inferencial de textos argumentativos en un grupo de estudiantes de ciclo III, de una institución Educativa Distrital?

1.4. Sub preguntas de Investigación.

¿Cuáles son los requerimientos teóricos necesarios que favorezcan el nivel de lectura inferencial de textos argumentativos en los estudiantes de grado quinto?

¿Cómo diseñar e implementar una estrategia pedagógica orientada a cualificar el nivel de lectura inferencial de textos argumentativos en un grupo de estudiantes de grado quinto ciclo III?

¿Cuáles son las condiciones pedagógicas y didácticas para cualificar los procesos de enseñanza y aprendizaje del nivel de lectura inferencial de textos argumentativos?

1.5 Justificación

La presente investigación titulada “Aprender a comprender la lectura” se inscribe en la línea de investigación: Actividades discursivas de la oralidad y la escritura del programa de Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

En primer lugar porque da cuenta de una problemática en torno a lectura que surge como resultado de la Lectura Etnográfica en el contexto educativo de una institución educativa distrital ubicado en la localidad de San Cristóbal de la ciudad de Bogotá, con un grupo de niños de grado quinto.

En segunda instancia, porque busca fortalecer la conceptualización en torno a la lectura como actividad discursiva y los procesos de comprensión de esta en el nivel inferencial, que en el acto de leer se desarrollan, debido a que las inferencias posibilitan que el lector a partir de sus conocimientos previos pueda organizar e interpretar los nuevos saberes a partir de lo que no está dicho de manera explícita en el texto, lo cual le permite construir sentido y llegar a conclusiones sobre lo que lee y finalmente porque mediante acciones concretas pretende modificar las prácticas escolares tanto en las docentes investigadoras como en los estudiantes mediante el diseño, aplicación y valoración de secuencias didácticas para cualificar los desempeños implícitos en esta competencia comunicativa.

Así mismo, es importante reconocer la lectura como una actividad imprescindible para el ser humano por las siguientes razones: le permite obtener e interpretar la información socialmente disponible, fortalece sus esquemas cognitivos para resolver tareas cada vez más complejas, sirve de base para ampliar sus conocimientos y adquirir nuevos aprendizajes; demuestra un mayor bagaje cultural, logra mayores habilidades sociales para poder comunicarse con los demás, pues facilita el desarrollo de la expresión oral haciendo que pueda interactuar de manera más fluida y reflexiva, estas razones son suficientes para ahondar en el campo de la lectura y las habilidades que esta implica.

En el ámbito educativo la lectura es el eje en los diferentes campos del saber porque gracias a ella se desarrollan habilidades cognitivas, sociales y culturales en los estudiantes, les permite construir conocimientos interdisciplinarios a través de la interacción con el texto, a su vez la lectura está estrechamente relacionada con los procesos escriturales ya que un niño que tiene un mayor contacto con la lectura es un niño que al enfrentarlo a situaciones de producción

de textos formales e informales no se encontrará en desventaja para realizar este tipo de tareas.

Es en este último aspecto que referimos donde surge la importancia de posibilitar el acercamiento al estudiante a diferentes tipologías textuales, es ampliar su campo de conocimiento, es hacer que comprenda que la información se presenta con matices diferentes de acuerdo con el propósito comunicativo que tiene, a la audiencia a quien está dirigido, a las manera como se organizan las ideas y al vocabulario presente en el escrito; todos los anteriores conocimientos son fundamentales para poder dar respuesta de una manera más apropiada a los retos que se le presenten en los diferentes niveles de comprensión como también, para expresarse ya sea de forma oral o escrita.

Una tipología textual a la cual se le da una gran relevancia en los niveles de educación superior y en los ciclos IV y V es la argumentativa, porque su intención es desarrollar el carácter crítico en los lectores asumiendo una posición ya sea en pro o en contra de la tesis planteada, habilidades que poco son desarrolladas en los estudiantes y en menor grado en aquellos que se encuentran en el ciclo III aun cuando en las políticas educativas desde los Lineamientos Curriculares y los Referentes para la Didáctica del Lenguaje de este ciclo se hace alusión a la necesidad de trabajar con los estudiantes ésta tipología textual. Contrario a lo que ocurre en la práctica en el aula donde se privilegia el texto narrativo.

Por consiguiente, esta investigación es pertinente ya que busca encontrar fortalezas y debilidades que se presentan en el aula y que trascienden a nuestra sociedad en cuanto al desarrollo de las competencias comunicativas lectoras. Dificultades que no solo radican en el estudiante sino que también atañen al docente, quien es el encargado de facilitar u orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje de las competencias mencionadas.

Se espera que al implementar estrategias de comprensión de lectura que trasciendan en el campo cognitivo y meta cognitivo se transforme la dinámica de la didáctica en el aula generando cambios significativos en las prácticas pedagógicas para que estas se tornen menos mecánicas y propendan por una formación dirigida hacia el pensamiento analítico, crítico y reflexivo. En consecuencia, el uso de estrategias cognitivas potencia la capacidad de quien aprende y quien enseña, para incorporar información significativa y pertinente, que posteriormente le servirá en la solución de diferentes problemas a los que se ve enfrentado tanto en el ámbito académico como en la cotidianidad.

Por otra parte, la meta cognición posibilita la reflexión haciendo que los estudiantes sean conscientes de la manera como aprenden, favoreciendo la autonomía y la autorregulación.

Ambas estrategias: cognición y meta cognición al conjugarlas generan un cambio en la manera de concebir la enseñanza ya que quien aprende y quien enseña asumen un rol más dinámico y propositivo. Por lo tanto, es evidente que se requiere generar ambientes educativos, en los cuales se vea reflejada de forma práctica la implementación de las estrategias anteriormente mencionadas.

Se busca no solo impactar lo que acontece al interior del aula, sino trascender en la institución haciendo de esta investigación una propuesta de trabajo disponible para todos aquellos quienes estén interesados en cualificar los procesos de lectura y comprensión como pilar para fortalecer las competencias en las diferentes áreas del saber, siendo los gestores de esta investigación los primeros en asumir este reto.

1.6 Objetivo General

Cualificar el nivel de lectura inferencial de textos argumentativos con estudiantes del ciclo III grado quinto de una Institución Educativa Distrital.

1.7 Objetivos Específicos

Determinar los requerimientos teóricos sobre el nivel de lectura inferencial de textos argumentativos en los estudiantes de grado quinto.

Diseñar e implementar secuencias didácticas orientadas a cualificar el nivel de lectura inferencial de textos argumentativos en un grupo de estudiantes de grado quinto ciclo III.

Resignificar algunas condiciones pedagógicas y didácticas en relación con la cualificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje del nivel de lectura inferencial de textos argumentativos.

2. REFERENTES CONCEPTUALES

En el presente capítulo se abordarán los referentes teóricos con los cuales se sustenta esta investigación. Por ello se hace necesario dar una mirada global a la lectura desde diferentes enfoques: lingüístico, psicolingüístico, sociocultural y la socio psicolingüística que es la perspectiva en la cual se sustenta este trabajo de investigación. Como también, se hará énfasis en el nivel inferencial de la comprensión lectora, la taxonomía de las inferencias, el prototipo de la secuencia textual argumentativa, el texto argumentativo y en particular el artículo de opinión, la meta cognición como estrategia para el mejoramiento de la comprensión. De igual manera, se realizarán algunas reflexiones pedagógicas y didácticas en torno a la lectura.

2.1 La lectura desde diferentes perspectivas teóricas

Desde la perspectiva lingüística según Cassany:

“Leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores, aprendiendo unidades léxicas de un idioma y las reglas que regulan su combinación entonces el significado se aloja en el escrito y es ajeno al lector y al contexto” (2006, p.25).

Dado que el énfasis se encuentra en el valor semántico y su correspondencia con el habla, las prácticas pedagógicas tienden a privilegiar el uso de la enseñanza de recursos alfabéticos prefijados que inducen que si el estudiante aprende a pronunciar y hacer las pausas bien ya saber leer y comprender el texto.

En la concepción psicolingüística Cassany afirma “leer requiere, desarrollar las habilidades lingüísticas y cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular, verificar y reformular hipótesis...” (2006, p. 26). Por ende el significado del texto se aloja en la mente de lector ya que este construye los significados a partir de las habilidades mencionadas.

Desde los avances de la psicolingüística y la psicología cognitiva surgen la teoría interactiva y la transaccional. Los aportes teóricos de estas disciplinas han servido de base para estudiar la interacción entre pensamiento y lenguaje, conciben el aprendizaje del lenguaje de una manera integral, es decir, usándolo significativa y funcionalmente al hablar, escuchar, leer y escribir en forma individual o en interacción para comunicarnos con los demás. Desde esta perspectiva psicolingüística y constructivista del conocimiento, autores como Goodman y Smith, a finales de la década del sesenta se interesaron en comprender el proceso de la lectura, como se menciona a continuación:

Kenneth Goodman en su artículo “el lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje” (1990, p.13) expresa que el lector construye su significado mientras lee. Utiliza la experiencia y sus aprendizajes previos para encontrarle sentido a los textos.

Así mismo, Smith (2001) en su libro “Para darle Sentido a la Lectura” centra su atención en el proceso de la lectura, en las habilidades perceptuales y de lenguaje involucradas en la misma y en la naturaleza de las tareas a las que se ven enfrentados los niños que aprenden a leer busca demostrar que a través de la lectura es que los niños aprenden a leer y que el papel del maestro es el de facilitador que promueve situaciones ricas en sentido, en las que el niño puede

relacionar sus saberes previos con lo que desea saber. Como también, Colomer menciona:

“La interacción entre el texto y el lector incluye la influencia del conocimiento previo a la lectura, el dominio de los micro procesos y procesos inferenciales en los niveles inferiores del texto, la capacidad de entender globalmente el texto, la capacidad de interpretarlo más allá de su información estricta y la posibilidad de controlar la lectura que se realiza” (1997, p.17)

Según Cassany el enfoque sociocultural pone énfasis en que tanto el significado de la palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tiene origen social por tanto “leer es, además de un proceso psico biológico, una práctica cultural que comparten el autor y el lector” (2006, p.33). En esta perspectiva el contexto social influye en la concepción del mundo que tiene el lector y por lo tanto en la percepción y construcción de los significados.

Un modelo de lectura establecido por la investigación en este campo supone la interrelación de tres factores, que deben tenerse en cuenta también en la programación de su enseñanza: el lector, el texto y el contexto de la lectura según Irwin (1986).

El **lector** incluye los conocimientos que éste posee en un sentido amplio, es decir, todo lo que es y sabe sobre el mundo, así como todo lo que hace durante la lectura para entender el texto.

El **texto** se refiere a la intención del autor, al contenido de lo que dice y a la forma en que ha organizado su mensaje.

El **contexto** comprende las condiciones de la lectura, tanto las que se fija el propio lector (su intención, su interés por el texto, etc.) como las derivadas del entorno social, que en el caso de la lectura escolar son normalmente las que fija el docente. (1986, p.12)

La relación entre estas tres variables influye enormemente en la posibilidad de comprensión del texto y, por lo tanto, en las actividades escolares debe velarse por su compaginación. Un alumno enfrentado a un texto demasiado difícil para él muestra un divorcio entre las variables de texto/lector, de la misma manera que un alumno que lee un texto pertinente, pero en voz alta, muestra un desajuste entre las variables de texto/contexto que hacen más difícil la comprensión.

El modelo de lectura fundamentado desde la perspectiva socio psicolingüística transaccional planteado por Goodman (1996) establece unos elementos claves fundamentales para que se logre la comprensión de un texto. Estos son: los sistemas lingüísticos (de claves), las estrategias cognitivas y los ciclos de los procesos de lectura.

En los sistemas lingüísticos se encuentran los elementos grafofónicos (simbólicos), el léxico-gramatical (estructural) y el semántico-pragmático (significado), estos son identificados por el lector en el escrito y le permiten seleccionar y discriminar la información relevante que se presenta.

La perspectiva psico sociolingüística de Goodman (1996) ha puesto en evidencia que además de los sistemas lingüísticos el lector emplea estrategias cognitivas cuando construye el significado del texto, precisa su objetivo de lectura, predice, selecciona, infiere, confirma y se autocorrige a medida que empieza a encontrarle sentido a la palabra impresa, es decir formula hipótesis sobre lo que ocurrirá en el texto. Controla su propia lectura para ver si adivinó bien o si necesita

corregirse para ir encontrando sentido a aquello lee. Por ello estas estrategias cognitivas tienen gran relevancia en el proceso de construcción del significado durante los momentos de la lectura como se presenta a continuación:

Iniciación o tarea de reconocimiento: esta estrategia le permite al lector registrar algo en su entorno visual que emplea como texto para leer.

Muestreo y selección: el lector busca información indicando a la vista hacia dónde mirar para encontrar la información productiva y útil, esta eficiencia de cualquier proceso cognitivo exige esta selectividad para que el cerebro pueda captar aquello que es más relevante y significativo.

Inferencia: es una estrategia que el lector emplea para adivinar desde lo que sabe aquella información que está implícita o explícita en el texto. Puesto que los esquemas y estructuras de conocimiento hacen posible que se tomen decisiones confiables parciales o globales en las cuales se presupone cual es la información faltante. Estas deducciones dependen en gran medida de la confianza que posea el lector de comprender un texto dado. Esta estrategia debe aplicarse en todo momento que se necesite del proceso lector.

Predicción: Esta estrategia se relaciona con la inferencia porque tiene en cuenta la información explícita y la inferida de tal manera que es poco probable que el lector se dé cuenta cuanto estaba explícito o cuanto tuvo que deducir. Él puede predecir con base al muestreo y a la inferencia o también desde la predicción y la inferencia puede realizar un muestreo.

Confirmación: Involucra al lector a realizar un autoexamen durante el momento de la lectura, porque a medida que va leyendo puede ir identificando si sus predicciones e inferencias fueron congruentes con la información que encuentra impresa y así pueda hacer una verificación para contrastarla con lo que se dice en el texto, por lo que el lector siempre está dispuesto a contemplar una información rectificadora. Esta confirmación le servirá no solo para verificarla sino también para formular nuevas predicciones e inferencias.

Corrección: los lectores emplean esta estrategia para reconstruir el texto y construir su significado, para evaluar la información ya procesada o para releer el texto y recopilar más información. (1996, p.57). Todas estas estrategias según Goodman operan juntas en la dinámica de la búsqueda del significado para encontrarle sentido al texto.

Otro aspecto que desarrolla Goodman (1996) desde su perspectiva socio psicolingüística son los ciclos del proceso de Lectura al considerar esta como una transacción entre el texto impreso y el lector que inicialmente reconoce los datos visuales que luego de ser percibidos ópticamente son transformados de tal modo que posibilita el uso de sistemas ortográficos, sintácticos y semánticos del lenguaje.

Una vez el cerebro procesa la información perceptual recibida y que depende de la información óptica se genera una relación cíclica entre los componentes, ya que el procesamiento sintáctico opera gracias a la información perceptual y el procesamiento semántico depende de la información sintáctica en ese momento. En ese sentido la lectura para Goodman “es un proceso psicolingüístico cíclico que está orientado hacia una meta que es la construcción de un significado” (1996, p.58).

Así mismo este autor expresa que el uso de la inferencia y la predicción hacen posible un salto hacia el significado sin que complete en su totalidad el proceso cíclico ya mencionado. Puesto que el lector, se familiariza de tal manera con el texto que tiene la sensación de haber visto todos los rasgos gráficos y sintácticos para comprender lo que lee.

Por lo mencionado anteriormente, esta investigación se adscribe a este enfoque de corte psico sociolingüística porque permite al docente ser un mediador en los diferentes momentos de la lectura para activar los sistemas lingüísticos que integran (los componentes grafofónicos, léxico- gramatical, semántico y pragmático, las estrategias cognitivas y los ciclos del proceso de lectura en el estudiante y así cualificar su nivel de comprensión.

2.2 La comprensión lectora en el nivel inferencial

Desde los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana en Colombia (1998) se plantean tres niveles o modos de leer como referentes para caracterizar los estados de competencia en la lectura para estudiantes de primaria y básica secundaria. Estos nivel son: literal, inferencial y crítico.

El nivel de comprensión inferencial 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. La meta del nivel inferencial es la elaboración de conclusiones. Este nivel de comprensión es muy poco practicado por el lector, ya que requiere de un considerable grado de abstracción. Favorece la relación con otros campos del saber y la integración de nuevos conocimientos en un todo. En los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, se define la inferencia como:

“Un modelo poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando un conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que poseen. Los lectores utilizan estrategias de inferencia para inferir lo que no está explícito en el texto” (1998, p.74)

De acuerdo con Cassany, Luna & Sanz:

“La inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Consiste en superar lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión. Puesto que las lagunas de comprensión son un hecho habitual en la lectura, la inferencia se convierte en una habilidad importantísima para que el alumno adquiera autonomía”. (1994, p.23)

Parodi define la inferencia como:

“El conjunto de procesos mentales que –a partir de la información textual disponible y la correspondiente representación mental coherente elaborada por quien lee- un sujeto realiza para obtener un conocimiento nuevo no explicitado, toda vez que se enfrenta a la comprensión de un texto dado”(2005, p.14).

El concepto de inferencia abarca “tanto las deducciones estrictamente lógicas, como las conjeturas o suposiciones que pueden realizarse a partir de ciertos datos que permiten presuponer otros” Cisneros (2010, p. 15). Como también, afirma que en un texto no está todo explícito, hay una enorme cantidad de implícitos (dependiendo del tipo de texto y del autor) que el lector puede reponer mediante la actividad inferencial. Este nivel puede incluir las siguientes operaciones:

1. Inferir detalles adicionales que, según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente;
2. Inferir ideas principales, no incluidas explícitamente;
3. Inferir secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera;

4. Inferir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden hacer conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones;
 5. Predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no;
 6. Interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.
- (2010, p. 16)

2.3 Taxonomía de las inferencias

Diversos autores han estudiado y clasificado las inferencias utilizando diversos criterios de clasificación, como se presenta a continuación:

León (2003), ha destacado la amplia variedad de criterios empleados para clasificar las inferencias, entre los que cabe resaltar los siguientes:

Grado de probabilidad vs. certeza: Una inferencia puede ser lógica o pragmática, dependiendo de su grado de probabilidad o de certeza sobre la información que se ha deducido a partir de un enunciado determinado. Harris & Mónaco (1978). Las inferencias lógicas se construyen mediante sistemas de razonamiento formal independiente de dominio. Las inferencias pragmáticas, por el contrario, se basan en el conocimiento general de las personas, y son de naturaleza probabilística puesto que no tenemos la certeza absoluta de que sea cierta. Las inferencias lógicas, por su parte, pueden subdividirse, a su vez, en inferencias inductivas, deductivas y analógicas. Kintsch (1993).

Curso temporal o momento en que se realiza la inferencia: Las inferencias pueden agruparse en torno al momento en que se producen, bien sea éste en el mismo momento de la lectura (on-line) o con posterioridad al proceso de lectura

(off-line), Graesser & Cols., (1994). Algunos autores han llegado a establecer un límite temporal entre ambas. Este límite se ha fijado en torno a 750 ms. en una tarea de reconocimiento, McKoon & Ratcliff, (1992).

Recursos cognitivos implicados: Según este criterio, las inferencias pueden agruparse en automáticas y estratégicas (o elaborativas), dependiendo de la cantidad de recursos que el lector debe poner en juego para realizar la inferencia. Las primeras se realizan de manera no consciente, apenas consumen recursos cognitivos y se generan en un corto espacio de tiempo. Las segundas, por el contrario, requieren de la puesta en marcha de estrategias por parte del lector, lo que conlleva una mayor cantidad de tiempo como consecuencia de un mayor nivel de procesamiento, McKoon & Ratcliff, (1992).

Dirección de la inferencia: Suele diferenciarse entre inferencias hacia atrás o retroactivas e inferencias hacia delante o proactivas. Las inferencias hacia atrás o explicativas suponen la búsqueda de los antecedentes o lo que se haya podido leer o producir con anterioridad. Por el contrario, “Las inferencias hacia delante predicen información derivada de lo que se está leyendo en ese momento y de las expectativas que genera el lector. Estas inferencias se han denominado también explicativas y predictivas”. Escudero (2004. p, 59).

Necesidad de o requisito para comprender: Se distingue entre inferencias denominadas necesarias u obligatorias, si la realización de la inferencia considerada contribuye decisivamente a la formación de un modelo mental adecuado, e inferencias elaborativas, si sólo sirve para “enriquecer” ese modelo mental, Clark & Haviland (1976). Entre las inferencias necesarias para la comprensión, suelen incluirse las inferencias “puente”, la repetición de argumentos, las inferencias anafóricas y las antecedentes causales. Entre las

inferencias no necesarias para la comprensión o elaborativas se incluyen las inferencias hacia delante o proactivas, las instrumentales y las predictivas.

Establecimiento de la coherencia local y global: Este criterio trata de diferenciar el nivel de procesamiento de cada inferencia, pudiendo ser éste de carácter local o global. Las inferencias que contribuyen al establecimiento de la coherencia local establecen una conexión o "puente" entre dos frases, tratando de unir la información que en ese momento se está leyendo con la que se acaba de leer, como sería el caso de las inferencias automáticas, McKoon & Ratcliff (1992).

Probablemente, la forma más simple de coherencia local se establece en la anáfora, que se produce cuando un pronombre o un nombre tienen que ser identificado con un nombre o una frase mencionados previamente. Por su parte, las inferencias que contribuyen a la coherencia global permiten la conexión entre partes muy distantes en el texto o entre éste y el conocimiento previo del lector. Las inferencias instrumentales y predictivas son ejemplos de este tipo de inferencias.

Tipos de contenidos: Las inferencias pueden agruparse también a través del tipo de información que contienen. Este criterio se puede entender de dos formas diferentes según se refiera al contenido o información de la inferencia en sí, o al tipo de pregunta que trata de responder, Graesser, (1981). Así, según su contenido, una inferencia puede ser instrumental, temática, superordinada, de rasgo, clínica, emocional, etc.

Martínez (2002, p. 154), realiza una clasificación de inferencias según los niveles textuales. El primer nivel que denomina Enunciativas, está basado en las teorías de la enunciación propuesta por autores como Backhtine (1979), Benveniste (1977) y Charadeau (1983). Los siguientes dos niveles (Léxicas y

referenciales) tienen sustento teórico en los múltiples estudios de la lingüística textual de autores como Halliday & Hassan (1976). Los niveles de Inferencias macroestructural y Lógica conectan la clasificación con los trabajos de van Dijk & Kintsh (1983) sobre estructuras y reglas textuales.

Las macroestructuras semánticas son explicaciones teóricas de significados globales, temas o asuntos del texto. Proporcionan la coherencia global, el perfil del texto como un todo. Estas tienen una naturaleza jerárquica: en los niveles superiores en el que se encuentra el tema o asunto más general del texto; a niveles inferiores se tienen asuntos más locales. Esta derivación tiene lugar mediante determinadas macrorreglas, que definen qué información es importante para el texto como un todo, qué generalizaciones pueden efectuarse y qué información puede agruparse conjuntamente dentro de una clasificación más abstracta o más global, es decir, mediante una macroproposición. van Dijk define las macrorreglas como:

“Operaciones para reducciones de información semántica”. La primera regla, supresión, permite eliminar la información accidental, irrelevante o redundante. La segunda regla, generalización, permite reemplazar varios enunciados por otro que los contenga y de mayor rango generalizador. Finalmente, la regla de construcción permite reemplazar una secuencia de proposiciones por una proposición simple que contiene el sentido total de la secuencia” (1990, p.56).

Uno de los aspectos más importantes que incide en la comprensión de textos y que define un buen lector de otro que es menos, menciona Martínez “ se trata de lo que anteriormente se llamaba la identificación de las ideas principales e ideas secundarias en un texto y que hoy toma el nombre de macro estructura” (2002,p.72). Así mismo, reconoce que la forma de manifestación lingüística que toma un texto está estrechamente relacionada con una organización jerárquica de

ideas que se construye en función de una idea más general que equivaldría a la idea global del texto.

La determinación de la idea principal del texto lleva obligatoriamente a determinar los tipos de secuencias textuales que lo componen, porque los tipos de texto condicionan la interpretación del lector y la elaboración de inferencias puede variar dependiendo del texto y de su estructura. Martínez afirma que:

“Leer bien un texto narrativo no garantiza que ocurra con un texto o argumentativo, porque las diferencias entre ambos podrían influir en el tipo de inferencia requerido. A fin de recuperar, reconstruir e interpretar la información. Si un alumno no tiene experiencias relacionables con el tipo de texto que está leyendo se le dificulta entonces hacer uso del pensamiento inferencial” (2002, p. 154)

2.4 Prototipo de secuencia textual argumentativa

Como bien lo señala J. M. Adam (1996) los géneros influyen de una forma significativa en el texto pues determinan una cierta temática, un estilo y un esquema de composición. Dentro de estos esquemas de organización están los tipos textuales que son formas de organizar el discurso o texto.

El autor mencionado anteriormente toma como punto de referencia la tipología textual de base cognitiva elaborada por Werlich (1976), considera que los hablantes asimilan a lo largo de su desarrollo cognitivo ciertos esquemas prototípicos que permite organizar el encadenamiento secuencial de los textos. Esos esquemas intervienen en la construcción del tipo textual narrativo, descriptivo, explicativo, argumentativo y dialogado. Esto no quiere decir que los textos sean homogéneos en sus esquemas de organización secuencial pues como este autor señala la combinación de las secuencias es generalmente compleja.

Hay que tener en cuenta que el esquema secuencial es solo un elemento organizador del universo temático de los textos y que el esquema secuencial dominante de un texto (por ejemplo, los textos que presentan la secuencia narrativa) integra normalmente otros esquemas de organización secuencial (un texto narrativo integra descripciones y diálogos).

La argumentación desde Vignaux (1986) se identifica con el enunciado de un problema o situación que admite potencial o efectivamente posiciones a favor o en contra de una tesis. Desde el punto de vista de su función comunicativa, consiste en un conjunto de estrategias del enunciador para modificar el juicio del destinatario acerca de dicho problema o para establecer la justeza del punto de vista o conclusión del enunciador.

Desde el punto de vista de su estructura, la argumentación puede realizarse a partir de un esquema básico problema- solución; como practica social la argumentación implica una forma específica de interacción ante la presencia de una discrepancia o conflicto. Tanto en la participación en distintas estancias de la vida pública como en el ámbito privado, la argumentación ofrece una alternativa a las formas directas de la imposición o la violencia para resolver situaciones problemáticas en las que no existe consenso.

Desde un punto de vista pragmático, la argumentación es entonces un acto de habla complejo cuyo propósito es contribuir a la resolución de una diferencia de opinión según Van Eemeren (1992) *“La secuencia argumentativa es una variedad de discurso con la cual se pretende defender una opinión y persuadir de ella a un receptor mediante pruebas y razonamientos”* (p. 34).

Se usa para desarrollar, sobre todo, temas que están sujetos a controversia, es decir, que admiten opiniones diferentes -incluso opuestas- cada una de las cuales puede encontrar «razones» que la hagan aceptable. Lo que intenta el emisor del discurso argumentativo es convencer a su receptor de que debe adherirse a su propia opinión.

Para lograr adhesión a sus ideas el emisor despliega una serie de mecanismos (razonamientos, pruebas, ejemplos, recursos de carácter afectivo, etc. En estos textos suelen encontrarse dos funciones del lenguaje diferentes: por un lado la referencial (que consiste en el aporte de información) y por otro la apelativa (para convencer o persuadir al receptor). A veces, también se usa la función expresiva, intentando conmover al receptor para así convencerlo.

En general en una argumentación tenemos tres partes, la tesis, el cuerpo argumentativo y la conclusión. La tesis es la idea fundamental sobre la cual se reflexiona o se argumenta, es un juicio donde el emisor aporta su opinión sobre un tema: "La contaminación medioambiental solo puede combatirse con éxito si se cambia primero el modelo socioeconómico". La tesis puede aparecer al principio, al final o puede no aparecer, para que el receptor la deduzca.

El cuerpo argumentativo o demostración constituye la argumentación propiamente dicha: es el aporte de todo tipo de razones o ideas que permiten convencer al destinatario. Estas razones o ideas son llamadas argumentos, son muy variados y pueden tener distintas funciones. El empleo de argumentos en contra de lo que otro ha sostenido se llama refutación.

2.5 Recursos que sirven para argumentar

La argumentación para lograr su propósito argumentativo requiere del uso apropiado de ciertos recursos entre los cuales Camps & Dolz mencionan:

Reformulación: procedimiento mediante el cual se dice de manera distinta algo ya dicho, con la finalidad de que sea mejor entendido por el receptor.

Definición: enunciado breve en el que se delimita el significado de un término o un concepto.

Cita de autoridad: usarlas es como decir, no solo es idea mía, otros hombres importantes piensan lo mismo.

Generalización: debates sobre temas amplios o generales.

Ejemplificación: lo sostenido en forma general puede aplicarse a elementos concretos.

Clarificación: consiste en advertir errores en argumentos ajenos.

Explicación: consiste en dar los porque o los cómo.

Concesión: admisión provisional o parcial de ideas de la tesis contraria.

Refutación: argumentos con los que se rebate total o parcialmente la tesis contraria.

Desmentida: descarta la validez de un argumento opuesto.

Procedimientos cohesivos: En estos textos es muy importante la cohesión, especialmente la cohesión conjuntiva. El uso de conectores o marcadores textuales o pragmáticos es muy importante. Algunos de los conectores más usados:

Ordenadores: primero, segundo, en primer lugar, por un lado, por otra parte, finalmente, en conclusión.

De causa/consecuencia: ya que, porque, pues, luego, así que, con motivo de, a causa de, por culpa de, visto que, en vista de que, puesto que, considerando que,

de modo que, de suerte que, de manera que, en consecuencia, por lo tanto, por consiguiente.

Otros: con respecto a, así, del mismo modo, sin embargo, no obstante, pero, en cambio, aunque, si bien es cierto que, no es verdad que, por ejemplo, entre otros (1995, p. 6).

2.6 Tipos de argumentos

Diversos autores han clasificado los argumentos empleados para apoyar la tesis en un texto de este tipo. Según Weston (2001) predominan los siguientes:

Hechos: se citan acontecimientos que sirven de prueba, puesto que mantienen una relación de causa efecto con la afirmación que sostienen.

Datos: aportan cifras u otras afirmaciones objetivas relacionadas con las afirmaciones realizadas.

Ejemplos: son casos concretos y ciertos que se presentan como prueba para confirmar o negar una afirmación determinada.

De autoridad: son citas - directas o indirectas - de afirmaciones de personas o de instituciones de prestigio (2001, p.36).

2.7 ¿Qué es un artículo de opinión?

El artículo de opinión para Mesa (2004) “como parte del género periodístico refleja la interpretación o mirada del autor que se desliza por la información sobre la que escribe” (p.15). A su vez plantea la importancia de este en la sociedad actual debido a que son escritos mediante los cuales se proyectan de forma intencionada determinados puntos de vista acerca de la realidad.

También, Mesa (2004) refiere que este es un género periodístico en el que

“Quien lo firma tiene absoluta libertad para expresarse de la forma que considere oportuna, aunque se trata de un texto normalmente con bastantes componentes literarios. Cuando se trata de una columna -texto con ubicación y periodicidad fijas en un periódico- o de un artículo firmado -cuando no tienen estas condiciones-, debe expresarse en primera persona para que resulte más cercano al lector. No así cuando es un editorial, en el que se refleja la opinión del medio informativo” (p. 16)

La funcionalidad del artículo según este mismo autor es equivalente a la del editorial, donde se ofrecen valoraciones, puntos de vista y análisis sobre diversos aspectos de la realidad. A diferencia del editorial, el artículo va firmado y representa la opinión particular de su autor. Algunas veces, el artículo de opinión disiente manifiestamente del lineamiento ideológico institucional del periódico.

Víctor Rodríguez lo define como “un género periodístico que no tiene como fin principal informar al lector, sino formar su opinión sobre hechos importantes de actualidad” (1991, p.164). Es un texto que valora la actualidad y que tiene gran repercusión en los lectores puesto que su propósito principal es persuadir u orientar la opinión pública en un tiempo y contexto determinado.

2.8 Silueta de un artículo de opinión

La estructura de un artículo de opinión se organiza de la siguiente manera de acuerdo con León (1996):

Introducción: Es el primer párrafo. Debe enganchar al lector, de lo contrario éste no leerá más allá, hay que captar su atención. Tiene que aparecer aquí el problema o la situación sobre la que se opina.

Tesis: Idea en la que el autor cree y que inmediatamente es defendida con una serie de argumentos. (En ocasiones este orden puede aparecer inverso, presentándose en primer lugar los argumentos para terminar con la tesis que se defiende).

Argumentos: a favor (y en contra, es decir, los que defenderían la tesis contraria para refutarlos). Es importante presentar los argumentos a favor y en contra de la tesis.

Conclusión: Puede tratarse de la conclusión o la opinión personal, de un resumen de lo expuesto, o de motivar al lector a tomar acción (1996, p.49).

2.9 La meta cognición para incorporar estrategias de lectura

Flavell (1981) propone el concepto de metacognición para referirse al conocimiento que se tiene acerca de los procesos y productos cognitivos. La meta cognición implica el conocimiento de la propia actividad cognitiva y el control sobre dicha actividad. Es decir, conocer y controlar.

Conocer la propia cognición quiere decir tomar conciencia del funcionamiento de nuestra manera de aprender. Por ejemplo: saber que extraer las ideas principales de un texto favorece la comprensión. Controlar las actividades cognitivas implica planificarlas, controlar el proceso intelectual y evaluarlos resultados.

Para Flavell (1981) el control que una persona puede ejercer sobre su actividad cognitiva depende de las interacciones de cuatro componentes: conocimientos meta cognitivos, experiencias meta cognitivas, metas cognitivas y estrategias.

Conocimientos meta cognitivos: son conocimientos sobre tres aspectos de la actividad cognitiva: las personas (saber que uno recuerda mejor palabras que números), la tarea (saber que la organización de un texto facilita o dificulta el aprendizaje del contenido) y las estrategias (saber que la realización de un esquema conceptual es un procedimiento que favorece la comprensión).

Experiencias metacognitivas: son pensamientos, sensaciones, sentimientos que acompañan la actividad cognitiva. Por ejemplo: cuando sabemos que el texto leído ya lo conocíamos, o bien cuando descubrimos que no sabemos el significado de una palabra. Las metas cognitivas: se trata de los fines que se proponen en una u otra situación.

Estrategias cognitivas y meta cognitivas. Para Flavell, Las primeras se emplean para hacer progresar una actividad, y las segundas al supervisar el proceso.

“La finalidad es lo que las determina. Por ejemplo, lectura y relectura son estrategias cognitivas y hacerse preguntas acerca de un texto leído para verificar la comprensión son estrategias meta cognitivas porque van dirigidas a comprobar si se ha alcanzado la meta. Cabe aclarar que auto preguntarse acerca de la información extraída de un texto puede ser una estrategia cognitiva, en tanto y en cuanto apunta a incrementar el conocimiento, o bien puede ser una estrategia meta cognitiva en la medida en que sea utilizada para verificar cuánto se sabe sobre la información” (1981, p.77).

Isabel Solé en “Estrategias de Lectura”, las define como “capacidades cognitivas de orden elevado que permiten, planear, regular y evaluar actividades puestas en marcha para conseguir un propósito que es comprender un texto” (1997, p.34). Entender las estrategias como capacidades cognitivas de orden elevado significa que en su enseñanza no pueden ser tratadas como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades puntuales. La aplicación de estrategias

por parte del lector no es un acto automatizado por el contrario, su uso requiere de un sujeto inteligente que analice la situación de lectura y en función de estas particularidades, active las estrategias pertinentes. Así mismo se aborda la razón de ser de la enseñanza de estas estrategias y se definen cuáles y cómo pueden enseñarse.

2.10 Reflexión pedagógica y didáctica

Las políticas educativas en Colombia durante las últimas dos décadas propenden por el mejoramiento de la formación académica en los contextos escolares; producto de esta labor, son los diferentes documentos, entre los cuales se encuentran los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), los Estándares Básicos de competencias del Lenguaje (2006), Referentes para la didáctica del Lenguaje (2010), elaborados por un equipo interdisciplinario de expertos en diferentes áreas del conocimiento, como la pedagogía y la didáctica, y que buscan orientar y servir de apoyo al colectivo de docentes al proporcionar estrategias didácticas, y ejes para fundamentar la construcción de los currículos en las diferentes áreas que constituyen elementos esenciales en los Proyectos Educativos Institucionales.

Dentro de los documentos referidos se hace énfasis en la pedagogía y didáctica para la enseñanza-aprendizaje de las herramientas para la vida: hablar, escuchar, leer y escribir para comprender el mundo. Y, concretamente la lectura ya que es un pilar fundamental en la educación, puesto que le permite al sujeto obtener e interpretar la información socialmente disponible, además de fortalecer sus esquemas cognitivos para resolver tareas cada vez más complejas, ampliar sus conocimientos y adquirir nuevos aprendizajes, entre otros.

En el ámbito educativo es el eje en los diferentes campos del saber, porque gracias a este proceso social se desarrolla no sólo el pensamiento, sino también las habilidades sociales y culturales en los estudiantes, además les permite construir conocimientos interdisciplinarios a través de la interacción con los textos; a su vez la lectura está estrechamente relacionada con los procesos escriturales, ya que un niño que tiene un mayor contacto con ella se enfrenta a situaciones de producción formal e informal de textos, por lo que no se encontrará en desventaja para realizar este tipo de tareas.

A pesar de la importancia que esta habilidad comunicativa posee en cualquier contexto de la vida social, se pone de manifiesto la ruptura existente entre las rutas metodológicas para su enseñanza presente en los documentos legales emitidos por las políticas públicas y la puesta en marcha de acciones en las aulas.

Como consecuencia de esta desarticulación, se evidencian algunos dilemas asociados que dan cuenta de la problemática en torno a la pedagogía y la didáctica de la lectura entre los cuales se encuentran: (I) la lectura vista como una actividad de decodificación; (II) la ausencia de estrategias que posibiliten la comprensión y construcción de significados, (III) la imposibilidad de visualizar la lectura como una herramienta prioritaria en el aprendizaje interdisciplinar; (IV) la descontextualización de la lectura en la planeación de ambientes auténticos de aprendizaje y, finalmente, (V) una escasa aproximación al conocimiento y apropiación de diversas tipologías textuales particularmente en los ciclos II y III, siendo este último dilema el de mayor profundización en este texto.

Un primer dilema se relaciona con la lectura vista como un producto de decodificación más no como un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. Como se menciona en los

Lineamientos Curriculares para el área del Lenguaje (2006), se puede afirmar que en oposición a lo anteriormente dicho, leer se ha asumido como una tarea más en el aula, cuyo propósito se limita a determinar el nivel de fluidez con la que el niño avanza en el reconocimiento de las palabras que constituyen el texto al igual que el uso correcto de los signos de puntuación.

Un segundo dilema consiste en la ausencia de estrategias cognitivas y meta cognitivas que posibiliten la cualificación de los procesos de la lectura y comprensión, porque se observa en las prácticas docentes una marcada tendencia a evaluar la comprensión que el niño logra de los textos con ejercicios que pretenden recuperar la información explícita mediante preguntas de carácter literal, que suele responder de forma oral o escrita; pero también recurriendo con regularidad a pedir resúmenes del contenido del texto, sin detenerse a dar las pautas para la elaboración de los mismos.

Estas y otras actividades se desarrollan al finalizar la lectura y se asume como suficientes para determinar si el niño tiene o no la competencia para comprender lo que lee. Sin embargo, no se evidencia una planeación de estrategias que respondan a establecer una ruta paso a paso previo a la lectura, durante la misma actividad y al finalizarla, que no solo favorezca la verificación de la forma como el niño lee, sino que también permita enseñar a comprender la información explícita e implícita contenida en los textos; y que, a su vez, posibilite que el lector sea consciente de sus fortalezas y debilidades, sus aciertos y dificultades en el proceso lector.

Lo anterior se confirma en modelos como los que expone Solé (1997), quien menciona la necesidad de poner en marcha estrategias que activen operaciones cognitivas en tres fases: antes, durante y después de la lectura. Con el fin de reconocer que:

“El niño posee un conocimiento previo, hace conexiones entre lo que sabe y la nueva información que aporta el texto a partir del uso de diferentes tipos de inferencias, revisa y comprueba la comprensión en el mismo acto de la lectura y toma acciones ante los errores y las dificultades presentes; por último, establece generalizaciones, sintetiza, resume y determina los conocimientos nuevos obtenidos mediante la lectura” (1997, p.36).

Desde este punto de vista, la didáctica de la lectura requiere abordar, como parte de los contenidos en la escuela, no sólo conocimientos declarativos y procedimentales sino aspectos cognitivos y meta cognitivos, con el fin de que los estudiantes puedan conocer y desarrollar estrategias adecuadas para así controlar y evaluar de forma autónoma su proceso lector.

Otra situación relacionada con las estrategias en el aula que se constituye en una causa para replantear las dinámicas entorno a la lectura es que esta se ha consolidado, básicamente, como un momento donde se callan las voces, un espacio donde el silencio es protagonista, mientras los niños tratan de manera individual de entender el contenido de un texto para resolver una serie de ejercicios de poca complejidad y que determinan el grado de comprensión del estudiante. Otro tipo de acciones se establecerían si esta práctica se dinamizara y, al momento de leer e intentar comprender, el niño asumiera un rol más activo, aportando ideas que pongan en evidencia las múltiples interpretaciones que puedan surgir, además generando controversia y diálogo con sus pares.

Y es que leer de manera silenciosa no es la única opción de abordar los textos, se deben considerar otras prácticas en las cuales se involucren tanto el docente como los niños, tal como sugieren los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) al dar a conocer estrategias de pre lectura a partir del título e imágenes que acompañan el texto, como también, durante y después de la

lectura al implementar la técnica del recuento, la relectura, el parafraseo y la elaboración de redes conceptuales.

Un tercer dilema apunta a la ausencia de contextos auténticos de aprendizaje en los cuales esté implícita la lectura, porque en muchas ocasiones los textos que se trabajan en el aula con los estudiantes distan de corresponder a lo que para ellos es significativo y, en consecuencia, se genera una desmotivación y rechazo a la misma. Así las cosas, concierne al docente de cada disciplina considerar la pertinencia de los mismos: si están acorde con la edad, los intereses, las necesidades de aprendizaje de los niños; pero también si responden a sus inquietudes y expectativas frente al mundo que los rodea y, prioritariamente, si están contextualizados en las realidades con las que se ven enfrentados en su cotidianidad.

Una alternativa didáctica para superar este dilema es la implementación de proyectos de evaluación auténtica y formativa en el que de acuerdo con Atorresi “se plantea un contexto auténtico que caracteriza la situación auténtica en que se enmarcará el proyecto” (2012, p.23). Es decir permiten a los estudiantes enfrentarse a situaciones problema de naturaleza compleja y variada, que se asemejan a procesos de trabajo auténtico al desarrollarse en fases donde se: planifica, ejecuta, revisa, ajusta y rehace. Con el propósito de promover aprendizajes significativos, auto reflexivos y de autonomía.

Pero a su vez, este tipo de proyectos exigen por parte del docente un proceso de planificación para identificar los aprendizajes que se propone alcancen los estudiantes, cuáles ya han alcanzado, qué producto final auténtico podría evidenciar esos aprendizajes en los alumnos y grupos de estudiantes con diferentes características, sus fases de trabajo, productos parciales, el tiempo, la

verificación a lo largo del desarrollo y al final del proyecto a través de instrumentos de evaluación, autoevaluación y co-evaluación.

Un cuarto dilema en el ambiente escolar que hace latente la disyuntiva entre las políticas educativas y lo que acontece en las aulas de clase, está relacionado con la idea entre los docentes que la formación en lenguaje es competencia de aquellos que se han formado en esta disciplina y, por lo tanto, se asume que la responsabilidad de enseñar, orientar y desarrollar las habilidades comunicativas, más específicamente la lectura son deber del profesor de Español, sobre él recae la presión que pueda generar el éxito o el fracaso de los educandos en cuanto a resultados en pruebas internas y externas de evaluación se refiere. Contraria a la realidad planteada, en los Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el ciclo II (2010), se propone un enfoque transversal de la lectura, especificando detalles:

“Como aquel que hace posible aprender el lenguaje en contextos de auténtica funcionalidad explicando que es precisamente en las áreas no lingüísticas en las cuales se da una necesidad real de comprender y redactar textos verdaderos con distintos contenidos temáticos (historia, geografía, física....) y distintas tipologías textuales(textos argumentativos, ensayos, informes, registros...)” Tolchinsky (2008, p.24).

Por consiguiente, se invita a consolidar contextos educativos que beneficien el trabajo interdisciplinar para que la comunidad académica se concientice de la importancia del lenguaje desde cada disciplina y para todas las disciplinas, ya que se constituye en una herramienta fundamental para comprender y construir conocimiento inherente a cada campo del saber. Así las cosas, se hace evidente la necesidad de transversalizar la lectura, fortalecerla desde cada ambiente de aprendizaje, lo cual conlleva un reto para los docentes que consiste en innovar las estrategias empleadas para favorecer el gusto por la lectura de textos, al igual que aquellas que posibilitan la comprensión de los mismos.

Finalmente, aparece el problema relacionado con la diversidad textual en la educación primaria ciclo II y III grado quinto, porque se evidencia una tendencia dominante hacia la lectura de textos narrativos, dejando de lado la importancia que igualmente tienen otras tipologías textuales. Como se manifiesta en un apartado del libro Orientaciones Curriculares para el campo de la Comunicación, Arte y Expresión:

“Si bien es importante trabajar en la lectura de mitos, cuentos, fábulas y leyendas, así mismo lo es la lectura de textos de divulgación científica, textos periodísticos, de opinión y otros, porque estos cumplen funciones comunicativas distintas como persuadir, argumentar, describir, exhortar, narrar o explicar. También porque las condiciones de producción y circulación de los textos son diferenciales” (2007, p.32).

En consecuencia, se genera un vacío relacionado con las estructuras y procesos de pensamiento diferenciales ya que la diversidad textual posibilita el acercamiento al estudiante, con el objetivo de ampliar su campo de conocimiento, para que pueda comprender que la información se presenta con matices diferentes de acuerdo con el propósito comunicativo, a la audiencia a quien está dirigido, a la manera como se organizan las ideas y al vocabulario presente en el escrito; los anteriores conocimientos son fundamentales para poder dar respuestas más apropiadas a los retos que se le presenten en los diferentes niveles de comprensión, como también para expresarse ya sea de forma oral o escrita.

A continuación se señalarán algunos principios didácticos que se derivan de los ejes problémicos en torno a la lectura y que desde los Referentes para didáctica del Lenguaje (2010) sirven de apoyo y orientación al docente en la enseñanza de la lectura:

Considerar a los estudiantes lectores activos que interrogan los textos para construir el sentido de los mismos y no como simples decodificadores de la información que leen. Proponer situaciones didácticas que le den sentido al aprendizaje de la lectura y que motiven al estudiante a leer textos diversos y reales en función de múltiples propósitos.

Enseñar estrategias para la comprensión lectora, entendiendo que dicha enseñanza debe ser funcional y enmarcada en situaciones didácticas significativas para los niños. Generar en los estudiantes la reflexión acerca de su proceso lector, cuestionándolos acerca de cómo hizo para comprender el texto, cuáles fueron sus estrategias que más le ayudaron para comprenderlo, qué dificultades se presentaron, como podría superarlas, entre otras.

2.11 Secuencia didáctica

Para asumir los principios didácticos mencionados anteriormente, el docente requiere tomar decisiones respecto a la manera como organiza la enseñanza de la lectura y le da forma a su práctica. Estas formas “son las llamadas configuraciones didácticas que son maneras particulares que despliegan los docentes para favorecer los procesos de construcción del conocimiento” Litwin (1997, p.12).

De acuerdo con esto la secuencia didáctica se considera un tipo de configuración que permiten al docente partir de situaciones concretas, participativas y contextualizadas como alternativas didácticas para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje. Se hace necesario aclarar que no basta tan solo con implementarlas sino que estas herramientas exigen un trabajo reflexivo, intencionado y consciente por parte del maestro en todo momento.

Camps & Zayas (2006) buscan una redefinición y un re direccionamiento de los procedimientos que se llevan a cabo en el aula de tal forma que haya una relación entre conocimiento, uso de la lengua y las relaciones entre sí. Esta investigadora centra su atención en particular en los siguientes aspectos: la articulación de las secuencias didácticas en torno a un género discursivo, lo cual significa tomar como objeto de estudio las prácticas discursivas inherentes a cada contexto; el establecimiento de los objetivos de aprendizaje de la secuencia didáctica a partir de las características más relevantes del género que los estudiantes van a comprender lo cual hace que estos aprendizajes específicos tengan sentido en el la consecución de la tarea y entre los objetivos generales de aprendizaje. Finalmente sobre el modo de usar la lengua de acuerdo con la clase de texto con el que se está trabajando, lo que implica la integración de los aprendizajes gramaticales y los que se refieren a las habilidades lingüístico-comunicativas.

Desde Ana Camps una secuencia didáctica se define como: la “Sucesión de actividades individuales y colectivas de observación, análisis, producción y transformación de textos, destinadas a mejorar la lectura y la escritura” (2006, p. 24). Se hace necesario entonces, dentro de una secuencia didáctica, intervenir en la comprensión y la producción textual, las cuales deben ser adaptadas a las necesidades comunicativas. En ellas intervienen las relaciones interactivas, la organización en el aula, el espacio, el tiempo, la organización de los contenidos y la evaluación. Hay tres fases consecutivas en el tiempo:

1. Fase de presentación: esta fase tiene entre otros el propósito despertar en los alumnos el interés o la necesidad de aprender, en este proceso de motivación se activan los esquemas de conocimiento que el alumno tiene sobre el tema, así como sus recuerdos, sus evocaciones y sus vivencias personales.

2. Fase de comprensión: esta fase pretende que el conocimiento que adquiera el alumno en esta etapa del proceso, le permitirá realizar satisfactoriamente las actividades que encontrará en fases posteriores, de modo que pueda comprender la información o temáticas propuestas, apropiarse de las estrategias y desarrollar las actividades propuestas en las siguientes fases. Esta segunda fase constituye el núcleo de la secuencia didáctica.

3. Fase de práctica: las actividades de la fase de práctica o ejercitación pretenden que los alumnos practiquen las distintas destrezas adquiridas, por ello los ejercicios de esta fase son de comprensión y producción, en los cuales se ponen en juego los conocimientos, las motivaciones, la creatividad y los nuevos aprendizajes. En ella se realizan actividades que orientan a la práctica de inferencias, apropiación de nuevos conocimientos y aplicación de conceptualizaciones, es decir, se hace la explicitación propiamente dicha de las características de las herramientas e instrumentos que posibiliten el proceso de comprensión de la tarea.

4. Fase de transferencia: se centra en la realización de actividades que representan el punto culminante de una secuencia y por tanto, representa el estado final de un proceso de preparación y desarrollo, en el que se evidencia el logro de los objetivos propuestos (2006, p.28).

Teniendo en cuenta la anterior conceptualización teórica y al hacer un análisis de las estrategias didácticas desarrolladas en el aula por las docentes investigadoras se pueden llegar a las siguientes reflexiones de acuerdo con los siguientes interrogantes que se plantean:

¿Para qué sirve la secuencia didáctica?

Para ayudar al docente a planear en espacio y tiempo, desglosar los propósitos de los aprendizajes en las diferentes fases, diseñar actividades acordes con las características del grupo (edad, condición socioeconómica, capital cultural, entre otras).

¿Por qué involucrar a los alumnos en la planeación de la secuencia didáctica?

Porque se considera al estudiante como un ser capaz de hacer consciente su proceso de aprendizaje al identificar sus fortalezas, sus dificultades y a partir de ellas reorientar su adquisición de saberes y desarrollo de competencias al proponer y crear estrategias que le permitan alcanzar cada vez mejores desempeños e involucrarlo progresivamente en la responsabilidad y control de sus actividades.

¿Cómo enseñamos a aprender?

Es evidente que las prácticas en el aula se enmarcan en concepciones tradicionalistas donde se privilegia la improvisación, la mecanización, la repetición y la evaluación final, todo lo anterior, direccionado desde el interés del docente; en contraste con lo anterior se proyecta el trabajo por secuencias didácticas como una estrategia innovadora flexible, que puede ser adaptada a una realidad concreta, susceptible a un grado de planeación donde las dinámicas de los roles ejercidos por el docente y los estudiantes cambian al posibilitar la interacción, la concertación y la reflexión de su proceso de enseñanza y aprendizaje.

3. REFERENTES METODOLÓGICOS

Este capítulo tendrá como propósito fundamentar la metodología que orientó el proceso de investigación para resolver el vacío identificado en relación con la cualificación de la comprensión de lectura en el nivel inferencial de textos argumentativos en los estudiantes de grado quinto de una institución educativa distrital, pues resolver este vacío requiere de una ruta metodológica que implica el desarrollo de una intervención que evidencia no solo un conocimiento disciplinar, pedagógico y didáctico sino también metódico.

3.1 Paradigma

La presente investigación se enmarca desde el paradigma interpretativo que se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social. Heidegger (1974), se refiere a la interpretación de la interacción social, puesto que propone estudiar las interpretaciones y significados que las personas le dan cuando interactúan, en diferentes situaciones y la realidad social en la cual viven, intenta sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista por las nociones de comprensión, significado y acción.

Busca la objetividad en el ámbito de los significados utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo en el contexto educativo y estudia sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso no observables directamente ni susceptibles de experimentación.

Las investigaciones realizadas según este paradigma se centran en la descripción y comprensión de lo individual, lo único, lo particular, lo singular de los fenómenos, más que en lo generalizable. No aspira a encontrar regularidades

subyacentes en los fenómenos, ni el establecimiento de generalizaciones o leyes. El investigador describe las acciones contextualizadas.

La investigación se enmarca en el paradigma de investigación interpretativa ya que se trata de entender la realidad de lo que ocurre en nuestras aulas a partir de la observación rigurosa con fines a la descripción de un hecho o situación usando como herramienta los registros in situ con el fin de analizarlos, interpretarlos y construir significados.

3.2 Método o enfoque

El Método de investigación es de tipo cualitativo que se caracteriza según Bogdan & Taylor (1996) por ser inductivo, con una perspectiva holística, en el que todos los escenarios y las personas son dignos de estudio y se emplean métodos humanistas en los cuales al estudiar sus características se llega a conocerlos en lo personal, sus luchas morales, sus éxitos y fracasos.

Como también, Eisner (1998), la describe como algo creíble gracias a su coherencia, intuición y utilidad instrumental, de carácter interpretativo y donde prevalece lo social en el que se desarrolla en un contexto natural, y donde se pueden usar múltiples estrategias interactivas y humanísticas.

El enfoque cualitativo de la investigación de igual manera permite evidenciar situaciones en el aula que ponen de manifiesto los aciertos y las dificultades asociadas en este caso con la comprensión de lectura, puesto que esta es una necesidad que surge del proceso de enseñanza y aprendizaje de los actores involucrados.

3.3 Diseño de Investigación

El diseño de esta propuesta es la investigación- acción que para Kemmis es:

“Una forma de búsqueda autorreflexiva llevada a cabo por participantes en situaciones sociales incluyendo las educativas para perfeccionar la lógica y la equidad de: las propias prácticas sociales, la comprensión y las situaciones en las que se efectúan dichas prácticas” (1988, p.42).

Por cuanto este enfoque hace una lectura de la realidad de manera holística, acude a las observaciones naturalistas utilizando modelos intensivos, profundos y comprensivos que conciben el conocimiento de una manera constructivista y dialógica que permite describir, comprender e interpretar los fenómenos a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes.

Desde esta perspectiva, este diseño de investigación acción fue el más apropiado por la intención que orientó la investigación porque nos permitió generar un cambio respecto a la problemática identificada como lo plantea Elliot “El método de la investigación acción en la escuela analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como: problemáticas (inaceptables en algunos aspectos), contingentes (susceptibles de cambio) y prescriptivas (requieren una respuesta práctica)” (2005, p.45).

A su vez como menciona Campillo (2011) “Este enfoque puede contribuir a las prácticas y a la modificación de las situaciones, a la exploración de las intervenciones, no para aplicar los conocimientos que ya poseen sino como medio de investigación de nuevos conocimientos” (p. 97).

3.4 Instrumentos

Hernández Sampieri (2011) plantea que las entrevistas, cuestionarios, la observación y la revisión de documentos son indispensables para localizar información valiosa. En este trabajo investigativo se aplicaron los siguientes instrumentos: observación docente, revisión de documentos institucionales y políticos, encuestas a docentes y estudiantes, talleres, revisión de cuadernos y videograbaciones de clases.

En primer lugar se utilizó la observación docente como punto de partida para la identificación y reflexión de las dinámicas en el aula con relación a la manera en que se orientan las actividades, tareas y explicaciones en la enseñanza aprendizaje del objeto de estudio. Las docentes investigadoras son los referentes tenidos en cuenta en este aspecto para la recolección y obtención de los datos fundamentales en la lectura etnográfica del contexto.

Otro instrumento que se empleó fue la revisión de los documentos institucionales tales como: PEI, proyecto PILEO, la malla curricular de lengua Castellana grado quinto y los resultados de la prueba saber 5° aplicada en el año 2012, para hacer una confrontación entre estos y los documentos que rigen las políticas educativas entre los cuales se encuentran: los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2006) y Referentes Conceptuales para la didáctica del Lenguaje en el tercer ciclo (2010).

Por otra parte se aplicaron encuestas tanto a docentes (anexo 1) como estudiantes (anexo 2) que tuvieron como propósito identificar las concepciones que tienen de la lectura y las dificultades y estrategias que emplean en el proceso

lector. Como también, se elaboraron talleres con diferentes tipologías textuales para indagar acerca de los niveles de comprensión de los estudiantes y el reconocimiento que tienen acerca de las características súper estructurales, propósitos e intención que estas tienen.

Los registros de los cuadernos de los estudiantes se constituyeron en otro insumo valioso en la recolección de los datos ya que permitieron constatar la manera como se desarrollan las dinámicas cotidianamente en el salón, no solo como herramienta para escribir las temáticas trabajadas sino también reflejan las características de las clases y de la interacción en el aula.

Las videograbaciones permitieron realizar transcripciones de la manera como se desarrollaron las actividades en la fase de intervención con el propósito de extraer el corpus para sistematizarlo y realizar su respectivo análisis.

3.5 Etapas de la investigación

La investigación acción es una ruta que posibilita a los docentes la comprensión de la naturaleza de su práctica, mediante acciones que puedan mejorarla a través de las relaciones existentes entre la teoría, la puesta en escena en el aula y las reflexiones que se suscitan en el ejercicio de su quehacer cotidiano. En esta dinámica se identifican una serie de etapas o fases que según Elliot (2000) permiten al docente investigador transformar su labor de manera significativa. A continuación se desglosan las acciones desarrolladas por las docentes investigadoras en cada una de las etapas a desarrollar de la investigación acción:

Identificación de la idea general: Se detectó a partir de la lectura etnográfica del contexto un vacío de investigación sobre las dificultades en la

comprensión de lectura en el nivel inferencial de textos argumentativos, básicamente por la ausencia de un trabajo que involucre el conocimiento de esta tipología textual ya que se privilegia el texto narrativo.

Explicar los hechos de la situación: teniendo en cuenta la observación docente, la revisión de documentos institucionales y políticos, encuestas a docentes y estudiantes, talleres y revisión de cuadernos se evidenció la importancia de aproximar al estudiante en el conocimiento y apropiación de diversas tipologías textuales en este caso la tipología argumentativa. De igual manera el resultado de las pruebas internas y externas de evaluación reflejaron bajos niveles de comprensión de lectura pero especialmente en el inferencial.

Por otra parte las encuestas hechas a los maestros y la revisión de los registros en los cuadernos denotan ausencia de estrategias cognitivas y meta cognitivas durante el proceso lector.

Estructurar el plan general: De acuerdo con los hallazgos encontrados y la pregunta de investigación planteada se hizo evidente la necesidad de buscar una estrategia didáctica que permitiera la cualificación de la lectura en el nivel inferencial de textos argumentativos particularmente el artículo de opinión. Entonces, una vez seleccionada la estrategia didáctica apropiada para el cumplimiento de los objetivos, se diseñó el plan de intervención que contempla tres momentos específicos que son: la fase de sensibilización, desarrollo y terminación.

Desarrollo e intervención de la investigación: Se implementaron tres secuencias didácticas con el fin de lograr los objetivos propuestos. En esta fase al hacer la sensibilización se tuvo en cuenta la necesidad de despertar el interés por aprender sobre el texto argumentativo apelando a la importancia que este tiene en

su entorno, se pusieron en juego los conocimientos previos de los estudiantes, sus recuerdos, evocaciones y vivencias personales.

En la fase de desarrollo se realizan diversas tareas específicas para el fortalecimiento de la comprensión de lectura de textos argumentativos teniendo en cuenta el enfoque socio psicolingüista de Goodman (1996). Así mismo, se recogió el corpus y se relacionó con las categorías de análisis existentes y/o emergentes.

Finalmente en la fase de cierre se evidencia el nivel de logro alcanzado a partir de la transferencia que el estudiante hace de manera autónoma relacionando lo que ya sabe con la nueva información adquirida en un contexto auténtico de aprendizaje.

Revisión y evaluación de las actividades desarrolladas: Esta etapa permitió realizar los ajustes pertinentes a la planeación en el momento de la intervención corrigiendo, re direccionando o modificando lo establecido con el propósito de alcanzar la meta propuesta.

3.6 Población

La investigación se desarrolló con 30 estudiantes de grado quinto del ciclo 3 curso 501, pertenecientes a la Institución Educativa Distrital, ubicada en el sur oriente de Bogotá en la localidad de San Cristóbal con población en estratos 1 y 2. Esta localidad se caracteriza por presentar problemáticas asociadas a la inseguridad como: el homicidio, el fleteo, el hurto, conformación de pandillas, porte ilegal de armas, consumo de sustancias psicoactivas, delitos sexuales contra menores, entre otros.

Las edades de los niños con los cuales se trabajó oscilan entre los 9 y 13 años, forman parte de familias constituidas por padres muy jóvenes, en su mayoría con núcleos familiares disfuncionales debido a diferentes factores entre los cuales se destacan: separaciones entre padres lo que conlleva a conformación de nuevos núcleos, situaciones de vulneración a los derechos de los niños donde el ICBF ha tenido que intervenir acogiendo a los menores en los hogares previstos para tal fin, como también, algunos de ellos están a cargo de otros parientes como abuelos y tíos.

El nivel educativo de las personas que cuidan de los niños en su mayoría no supera la primaria, algunos lograron avanzar al bachillerato sin lograr la obtención del título y una mínima población se encuentra adelantando formación técnica o universitaria. En cuanto a la ocupación laboral se desempeñan en trabajos que demandan la mayor parte del día, muchos de estos son de carácter informal y pocos cuentan con estabilidad salarial y prestaciones sociales de Ley. En consecuencia, los niños son atendidos por el régimen subsidiado de salud que brinda el estado.

Las características socioeconómicas mencionadas anteriormente influyen en la constitución del capital cultural de los estudiantes, pues se evidencia que gran parte de sus conocimientos surgen de las experiencias que observan de los oficios que desempeñan sus padres; por otra parte, al ser niños en su mayoría provenientes de cabeceras municipales manifiestan un saber relacionado con los fenómenos de la naturaleza y el cuidado de la misma que ha sido transmitido de manera oral por sus familiares, de igual manera, demuestran interés por contar relatos de carácter popular y opinar acerca de las problemáticas sociales que acontecen en su entorno.

3.7 Plan de intervención

A partir de las categorías de análisis se diseña un plan de intervención con 30 estudiantes durante 3 meses en los cuales se elaboraron diversas tareas materializadas en tres secuencias didácticas para la cualificación de la comprensión lectora en el nivel inferencial de textos argumentativos. La modalidad pedagógica escogida responde a la necesidad de plantear de manera articulada y secuencial una serie de acciones encaminadas de manera individual y colectiva hacia la adquisición de nuevos aprendizajes.

Dada la complejidad de las temáticas a desarrollar y del tiempo que cada una de ellas requería para alcanzar un dominio eficiente se consideró la secuencia didáctica como la estrategia más apropiada para aproximarnos al nivel de conocimiento deseado.

Tabla 3. Planeación de intervención de secuencias didácticas

Secuencia didáctica N°01.

CONTEXTO		
Colegio: Institución Educativa Distrital	Profesor: Eliana Milena Díaz Cortés-Claudia Patricia Segura Acosta	
Área: Humanidades	Asignatura: Lengua Castellana	
Tiempo: 4 semanas	Ciclo: III	Curso: 501
Estudiantes: 30		
Problema: El desconocimiento que tienen los estudiantes de la tipología textual argumentativa.		
Tipología textual: Argumentativa		
Objetivos de la secuencia didáctica	<p>Sensibilizar y explorar los conocimientos previos de los estudiantes frente a las diferentes tipologías textuales.</p> <p>Identificar y caracterizar los textos que más han abordado en clases.</p> <p>Adquirir nuevos conocimientos acerca de la tipología textual argumentativa en particular el artículo de opinión.</p>	
Conceptos fundamentales	<p>El texto argumentativo</p> <p>Características, estructura</p> <p>Propósito comunicativo</p> <p>Textos de carácter argumentativo</p> <p>Artículo de opinión</p>	
Producto	<p>Compilación en cuadros de la información consultada en diferentes fuentes, discutida y socializada.</p> <p>Rejilla de evaluación del aporte individual y colectivo.</p>	

Fase	Contenidos	Objetivos	Acciones	Estrategias Cognitivas	Estrategias Metacognitivas
Sensibilización	Diversidad textual: narrativo, instructivo, descriptivo, informativo y argumentativo.	<p>Presentar el objetivo de la secuencia didáctica con el fin de motivar a los estudiantes.</p> <p>Explorar los preconceptos que tienen los estudiantes sobre los diferentes tipos de texto.</p> <p>Generar acuerdos entre estudiantes y docente sobre los temas a leer.</p>	<p>Sesión 1-2: (4 horas)</p> <p>Activación de los conocimientos previos sobre la diversidad textual.</p> <p>Negociación con los estudiantes de los aspectos importantes a consultar en relación con las tipologías textuales.</p>	Activar conocimiento previo.	Uso de la pregunta como generador de información.
Ejecución	<p>Superestructura del texto argumentativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tesis. - Argumentos. - Conclusión. 	<p>Reconocer qué es y para qué sirve un argumento.</p> <p>Identificar la superestructura o silueta de un texto argumentativo.</p> <p>Diferenciar entre tesis, argumento y conclusión.</p> <p>Identificar elementos de la silueta textual argumentativa en el artículo de opinión.</p>	<p>Sesión 3-4: (4 horas)</p> <p>Activación de los conocimientos previos sobre la argumentación.</p> <p>Construcción colectiva de esquemas para compilar la información obtenida de las consultas en diferentes fuentes sobre texto argumentativo.</p> <p>Incorporación de los aportes de los estudiantes al discurso del profesor.</p> <p>Realización de recapitulaciones para identificar el progreso en el conocimiento adquirido.</p> <p>Sesión 5-6: (4 horas)</p> <p>Activación de los conocimientos previos sobre el artículo de opinión.</p> <p>Construcción colectiva de esquemas</p>	<p>Acceder al conocimiento previo.</p> <p>Comparación.</p> <p>Selección y clasificación de la información relevante para ser socializada.</p>	<p>Determinar aciertos y desaciertos en la información consultada a partir de la discusión entre pares.</p> <p>Formulación de preguntas.</p>

			<p>para compilar la información acerca del concepto, los componentes, el medio donde circula, quiénes lo escriben, a quién va dirigido y con qué propósito. Incorporación de los aportes de los estudiantes al discurso del profesor.</p> <p>Realización de recapitulaciones para identificar el progreso en el conocimiento adquirido.</p> <p>Sesión 7-9: (6 horas)</p> <p>Comparación entre los saberes previos y los conocimientos logrados a partir de la información consolidada hasta el momento.</p> <p>Identificación del esquema base del texto argumentativo en el artículo de opinión.</p>		
Evaluación		Reflexionar en torno al trabajo realizado para valorar el aporte individual y grupal.	<p>Sesión 10: (2 horas)</p> <p>Elaboración conjunta de los criterios a evaluar en la rejilla para reflexionar acerca de los nuevos conocimientos adquiridos, los aciertos y dificultades presentadas.</p>	<p>Identificación de aciertos y desaciertos.</p> <p>Evaluación del trabajo realizado.</p>	<p>Analizar los errores cometidos y proponer las posibles soluciones.</p> <p>Verificar la comprensión de las temáticas trabajadas a través de la auto, hetero y coevaluación.</p>

Fuente. Elaboración propia

Secuencia didáctica N° 02.

CONTEXTO		
Colegio: Institución Educativa Distrital	Profesor: Eliana Milena Díaz Cortés-Claudia Patricia Segura Acosta	
Área: Humanidades	Asignatura: Lengua Castellana	
Tiempo: 4 semanas	Ciclo: III	Curso: 501
Estudiantes: 30		
Problema: Dificultad para comprender un texto argumentativo especialmente en el nivel inferencial		
Tipología textual: Argumentativa (artículo de opinión)		
Objetivos de la secuencia didáctica	<p>Sensibilizar y explorar los conocimientos previos de los estudiantes frente a la lectura de artículos de opinión.</p> <p>Desarrollar estrategias cognitivas y metacognitivas en los estudiantes antes, durante y después de la lectura que le permitan cualificar la comprensión en el nivel inferencial de textos argumentativos (artículo de opinión).</p>	
Conceptos fundamentales	<p>Elementos para textuales</p> <p>Inferencias predictivas, referenciales y causales.</p> <p>Tesis, Argumentos, conclusión</p> <p>Tipos de Argumentos de autoridad y de ejemplo</p> <p>Marcadores textuales</p>	
Producto	Organizadores de información, carteleras con ideas principales (tesis) y secundarias (argumentos).	

Fase	Contenidos	Objetivos	Acciones	Estrategias Cognitivas	Estrategias Metacognitivas
Sensibilización	Tesis Argumentos Conclusión Artículo de Opinión Elementos para textuales: Título e imágenes.	Presentar el objetivo de la secuencia didáctica con el fin de motivar a los estudiantes. Retroalimentar y hacer uso de los conocimientos desarrollados en la secuencia N°01.	Sesión 1-2 (4 horas) Explorar los preconceptos que tienen los estudiantes a partir de los títulos e imágenes de los artículos de opinión a leer. Generar acuerdos entre estudiantes y docente sobre los artículos de opinión que serán trabajados.	Activar el conocimiento previo.	Uso de la pregunta como generador de información.
Ejecución	Artículos de opinión Párrafos Propósito comunicativo Audiencia Medios donde circula	Desarrollar actividades de comprensión antes, durante y después de la lectura de artículos de opinión. Reconocer las inferencias predictivas como un elemento importante para la motivación hacia la lectura. Reconocer los	Sesión 3-13: (18 horas) Lectura de diferentes artículos de opinión Antes: Activación de los conocimientos previos a partir de inferencias predictivas. Construye hipótesis a partir del título, subtítulos e ilustraciones que se encuentran en el texto. Durante: -Monitorea y supervisa sus logros y dificultades al subrayar, tomar notas y releer parcial o global el texto. Después:	Acceder al conocimiento previo. Emplear estrategias cognitivas de muestreo, selección, inferencia, predicción, confirmación, Corrección. -Verificar la comprensión a través de auto, hetero y co evaluación.	Determinar aciertos y desaciertos en la información consultada a partir de la discusión entre pares. Formulación de preguntas.

	Transposición en otros artículos diferentes al artículo de opinión	<p>marcadores textuales que dan cohesión al texto.</p> <p>Identificar las inferencias causales y referenciales en un artículo de opinión.</p> <p>Seleccionar la tesis (idea principal), los argumentos (ideas secundarias) y la conclusión en los artículos de opinión.</p>	<p>-Identifica el tema, las ideas principales y secundarias de los artículos de opinión leídos.</p> <p>-Comparte opiniones en relación con el texto leído.</p> <p>Incorporación de los aportes de los estudiantes al discurso del profesor.</p> <p>Realización de recapitulaciones para identificar el progreso en el conocimiento adquirido.</p>		
Evaluación		<p>Reflexionar en torno al trabajo realizado para valorar el aporte individual y grupal.</p>	<p>Sesión 14: (2 horas)</p> <p>Elaboración conjunta de los criterios a evaluar en la rejilla para reflexionar acerca de los nuevos conocimientos adquiridos, los aciertos y dificultades presentadas.</p>	<p>Identificación de aciertos y desaciertos.</p> <p>Evaluación del trabajo realizado.</p>	<p>Analizar los errores cometidos y proponer las posibles soluciones.</p> <p>Verificar la comprensión de las temáticas trabajadas a través de la auto, hetero y coevaluación.</p>

Fuente. Elaboración propia.

Secuencia didáctica N° 03.

CONTEXTO		
Colegio: Institución Educativa Distrital	Profesor: Eliana Milena Díaz Cortés-Claudia Patricia Segura Acosta	
Área: Humanidades	Asignatura: Lengua Castellana	
Tiempo: 4 semanas	Ciclo: III	Curso: 501
Estudiantes: 30		
Problema: Aplicación de los conocimientos adquiridos respecto al texto argumentativo en una situación auténtica.		
Tipología textual: Argumentativa		
Objetivos de la secuencia didáctica	<p>Sensibilizar y explorar los conocimientos previos de los estudiantes frente al debate.</p> <p>Determinar los elementos argumentativos presentes en el debate.</p> <p>Reconocer el propósito o intención comunicativa del debate.</p> <p>Identificar la manera como se desarrolla esta técnica de comunicación en grupo.</p>	
Conceptos fundamentales	<p>El debate</p> <p>Características, estructura, preparación y desarrollo</p> <p>Propósito comunicativo</p> <p>Argumentos y contra argumentos.</p>	
Producto	Participación en un debate sobre un tema específico.	

Fase	Contenidos	Objetivos	Acciones	Estrategias Cognitivas	Estrategias Metacognitivas
Sensibilización	El debate	<p>Presentar el objetivo de la secuencia didáctica con el fin de motivar a los estudiantes.</p> <p>Retroalimentar los conocimientos adquiridos en las secuencias uno y dos.</p> <p>Explorar los preconceptos que tienen los estudiantes sobre el debate.</p> <p>Generar acuerdos entre estudiantes y docente sobre las temáticas a tratar en el debate.</p>	<p>Sesión 1-2: (4 horas)</p> <p>Activación de los conocimientos previos sobre el debate.</p> <p>Negociación con los estudiantes de los posibles temas en torno a los cuales se desarrollará el debate.</p>	Activar el conocimiento previo.	Uso de la pregunta como generador de información.
Ejecución	<p>El debate como técnica de comunicación.</p> <p>- características</p> <p>-Estructura y desarrollo.</p>	<p>Reconocer qué es y qué propósito comunicativo tienen los debates.</p> <p>Identificar las características, estructura, preparación y desarrollo del debate.</p> <p>Relacionar la silueta argumentativa de los artículos de opinión con la estructura que se emplea en el debate.</p>	<p>Sesión 3-5: (6 horas)</p> <p>Activación de los conocimientos previos sobre el debate.</p> <p>Construcción colectiva de esquemas para compilar la información obtenida de las consultas en diferentes fuentes sobre el debate. Incorporación de los aportes de los estudiantes al discurso del profesor.</p> <p>Realización de recapitulaciones para identificar el progreso en el conocimiento adquirido.</p> <p>Sesión 6-7: (4 horas)</p> <p>Negociación sobre los temas a debatir y elección de uno de acuerdo al interés del grupo.</p> <p>Organización del grupo de acuerdo a las posturas asumidas por los niños en</p>	<p>Acceder al conocimiento previo.</p> <p>Comparación.</p> <p>Selección y clasificación de la información relevante para ser socializada.</p>	<p>Determinar aciertos y desaciertos en la información consultada a partir de la discusión entre pares.</p> <p>Formulación de preguntas.</p>

			<p>relación con la temática.</p> <p>Documentación en diferentes fuentes para recuperar argumentos que apoyen sus opiniones en relación con el tema.</p> <p>Construcción colectiva de esquemas para compilar la información encontrada.</p> <p>Realización de recapitulaciones para identificar el progreso en el conocimiento adquirido.</p> <p>Sesión 8-9: (6 horas)</p> <p>Trabajo entre pares para discutir y unificar los argumentos a utilizar en el debate que apoyen su posición o punto de vista.</p> <p>Organización del debate de acuerdo con sus parámetros para su desarrollo.</p> <p>Comparación entre los saberes previos y los conocimientos logrados a partir de la información consolidada hasta el momento.</p>		
Evaluación		<p>Reflexionar en torno al trabajo realizado para valorar el aporte individual y grupal.</p>	<p>Sesión 10: (2 horas)</p> <p>Elaboración conjunta de los criterios a evaluar en la rejilla para reflexionar acerca de los nuevos conocimientos adquiridos, los aciertos y dificultades presentadas.</p>	<p>Identificación de aciertos y desaciertos.</p> <p>Evaluación del trabajo realizado.</p>	<p>Analizar los errores cometidos y proponer las posibles soluciones.</p> <p>Verificar la comprensión de las temáticas trabajadas a través de la auto, hetero y co evaluación.</p>

Fuente. Elaboración propia.

3.7.1. Categorías de Análisis.

A continuación se presentan las categorías definidas y desarrolladas bajo las cuales se realizó el análisis del corpus:

Tabla 4. Matriz de categorías y sus unidades de análisis

Pregunta	Categorías	Definición Operacional	Sub categorías	Unidades de Análisis
¿Cómo cualificar el nivel de lectura inferencial de textos argumentativos en un grupo de estudiantes de grado quinto de la IED del colegio José Félix Restrepo?	Lectura	Es un proceso de búsqueda de significado en el que el lector asume actitudes encaminadas a descifrar o intuir lo que está escrito en un texto. Goodman (1996, p.130)	Muestreo	- Intención del lector -Selección de información.
			Inferencia	-Elementos para textuales. -Recuperación de conocimientos previos. -Distribución del texto. -Inferencias predictivas, referenciales y causales.
			Confirmación y Corrección	-Relectura -lectura en voz alta -Corrección de desaciertos.
	Texto argumentativo		Súper estructura	-Tesis. -Argumentos -Conclusión
			Macro estructura	-Macro proposiciones: Ideas principales. - Punto de vista del autor. - Micro proposiciones: Ideas secundarias. Argumentos: De causa –efecto -De ejemplificación -De oposición
			Microestructura	-Estructura de las oraciones y relaciones entre ellas. -Marcadores de orden (En primer lugar, a continuación, de un lado, por otra parte...) -Conectores (conjunciones, causales, consecuencia, Adversativos).

Fuente. *Elaboración propia.*

A partir del desarrollo del plan de intervención y las categorías de análisis se hizo evidente la importancia de la relación entre las categorías de investigación que componen el problema, lo que obligó a realizar un análisis cualitativo de datos cuyos resultados se muestran en el siguiente capítulo.

4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se presenta el análisis realizado al corpus objeto de estudio que resultó como producto de la aplicación de tres secuencias didácticas cuyo propósito fundamental fue buscar la cualificación de la comprensión de lectura en el nivel inferencial de textos argumentativos específicamente con la aproximación a la lectura de artículos de opinión en un grupo de estudiantes de ciclo III grado quinto, durante un periodo de tiempo de tres meses en la fase de intervención.

Teniendo en cuenta que el análisis consiste en identificar los componentes de un todo, se ha separado y examinado en tres niveles que corresponden a los momentos claves de la intervención: el primer nivel guarda relación con la sensibilización, el segundo nivel con el proceso de comprensión lectora de textos argumentativos en particular con el artículo de opinión antes, durante y después de las lecturas y el tercer nivel pone de manifiesto las categorías emergentes de la investigación, como se muestra a continuación:

4.1 Primer nivel de análisis

En este nivel a partir de las grabaciones transcritas, cuestionarios y cuadros de consolidación de información, se recogieron y se organizaron los datos para seleccionar una muestra significativa atendiendo principalmente a la identificación de las categorías en relación con el marco teórico de la investigación y en esencia las acciones que realiza la docente para fortalecer el proceso de comprensión lectora de textos argumentativos.

En la fase de sensibilización uno de los propósitos fue la exploración de los conocimientos previos que los estudiantes tenían con relación a la lectura y el texto argumentativo específicamente el artículo de opinión, para facilitar la lectura de estos registros es necesario tener en cuenta las convenciones y su correspondencia:

TABLA 5. Convenciones

VN: Voces de niños
VN1: voz de estudiante 1
VN2: voz de estudiantes 2
VN3: voz de estudiantes 3
Lectura: L
Texto Argumentativo: TA
Mu: Muestreo
In: Inferencia
Mc: Macro estructura
Ifp: Inferencias Predictivas
Sp: Superestructura

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6. Fragmento de fase de sensibilización

FASE	FRAGMENTO DEL CORPUS	CONCLUSIONES PARCIALES
Sensibilización	<p>P: ¿Qué es la lectura para ti?</p> <p>VN1: Es leer las palabras bien sin equivocarse</p> <p>VN2: Utilizar un buen tono de voz</p> <p>VN3: Leer rápido sin equivocarse, sin trabarse</p>	<p>La lectura vista desde un enfoque tradicionalista se centra en la forma, más no la comprensión del mensaje contenido.</p>

Fuente. Voces de estudiantes de grado 5°. Sesión 1.Febrero /2015.

En el cuadro anterior desde las voces de los estudiantes se pone en evidencia que la enseñanza de la lectura ha sido enmarcada en contextos tradicionalistas como lo menciona Dubois “La gran preocupación de la escuela fue sobre todo la enseñanza de la lectura apoyada básicamente en el desarrollo de la habilidad del niño en el reconocimiento de las palabras” (1984, p.9).

Sin embargo, desde la perspectiva psico sociolingüística la lectura implica complejos procesos meta cognitivos y sociales. Goodman (1996) ha enfatizado en que sin significado no hay lectura y que esto depende no sólo de la decodificación, sino además de estrategias como el propósito del lector, sus conocimientos previos, su control lingüístico, sus actitudes, sus esquemas conceptuales pues la lectura es un proceso dinámico y constructivo.

Por consiguiente, la docente buscó ampliar la percepción que tenían los estudiantes acerca de la lectura al reflexionar con ellos sobre su importancia por estar presente en todas las situaciones de su cotidianidad, como una puerta de acceso al conocimiento y generar interés por la posibilidad de mejorar sus competencias lectoras.

En otro momento de la sesión la docente presentó a los niños diferentes textos de carácter narrativo y otros de tipo argumentativo, al preguntarles sobre qué clase de textos eran, los estudiantes responden mencionando los títulos, como se evidencia en el siguiente registro:

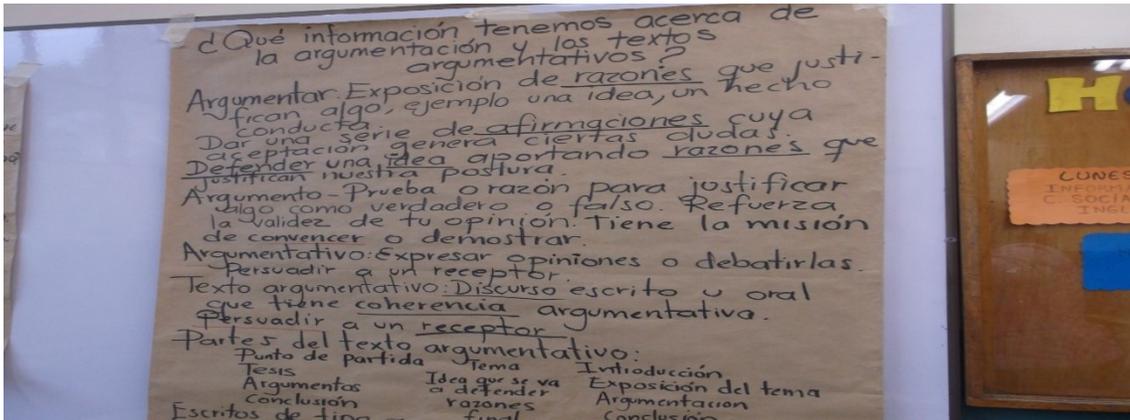
Tabla 7. Fragmento de fase de ejecución

FASE	FRAGMENTO DEL CORPUS	CONCLUSIONES PARCIALES
EJECUCIÓN	<p>P: Veo que estamos mencionando títulos sobre lo que está allí en los textos, pero sabemos cómo se llaman esos textos, sabemos cómo poder nombrar esos textos además de mencionar el título.</p> <p>VN: cuento, leyenda, fábula, mito, poesía, historias.</p> <p>P: ¿De qué otra manera podemos llamar a estos textos?</p> <p>VN: Son narrativos</p> <p>P: ¿Qué partes tienen los textos narrativos?</p> <p>VN: inicio, nudo, desenlace</p> <p>-comienzo, problema, solución</p> <p>-inicio, conflicto, solución del conflicto</p> <p>P: y de este otro tipo de textos (señalando los argumentativos) qué sabemos</p> <p>VN: Ni idea profe</p> <p>-Será inicio, nudo y desenlace</p>	<p>El título es el punto de referencia para los niños en el momento de responder acerca del conocimiento sobre el tipo de texto y el contenido de los mismos.</p> <p>Se observa con claridad que los niños han trabajado con mayor recurrencia los textos narrativos, ya que hablan con propiedad sobre la silueta del texto.</p>

Fuente. Voces de estudiantes de grado 5°. Sesión 2. Febrero /2015.

Con relación a las tipologías textuales se evidenció un reconocimiento de textos narrativos (mito, cuentos, fábulas, leyendas) y en contraste con lo anterior un desconocimiento acerca de la tipología textual argumentativa. Estos vacíos reafirmaron la pertinencia de la implementación de varias sesiones en las cuales el propósito de lectura se centró en la consulta de diversas fuentes en Internet sobre la argumentación, los textos argumentativos, sus partes, el propósito comunicativo y ejemplos. Esta información se presenta a continuación:

Registro 9. Socialización sobre información acerca de textos argumentativos



Fuente: Imagen producto del trabajo de socialización en sesión 4. Febrero/2015

Posteriormente la docente empleó la puesta en común como una estrategia para unificar los conceptos y realizar puentes cognitivos entre los preconceptos, la mediación del maestro y la nueva información adquirida en la construcción del conocimiento.

El anterior proceso también fue aplicado para conceptualizar y contextualizar los artículos de opinión como una clase de texto argumentativo determinando qué es, cuál es su súper estructura, en qué medios circula, quiénes lo escriben, para qué se escriben y a quién van dirigidos y la intención comunicativa de este tipo de textos.

Esta sensibilización permitió favorecer el interés y la motivación hacia el conocimiento de otros textos diferentes al narrativo, hacer una exploración acerca de sus preconceptos y también generó expectativas en los estudiantes de como los nuevos conocimientos cualificarían sus competencias lectoras

Como conclusión de este primer nivel de análisis se pudo determinar que los estudiantes no presentaban elementos suficientes con relación al conocimiento de la superestructura de un texto argumentativo (artículo de opinión) pero esto no se constituyó en un impedimento para avanzar en el desarrollo de la secuencia puesto que se tuvo en cuenta los pre saberes de los estudiantes que estaban más enfocados hacia los medios donde estos circulan y los aprendizajes que se pueden asimilar de la lectura de los mismos para su vida.

Estos elementos analizados sirvieron como punto de partida para establecer un paralelo entre lo que se cree saber, lo que sabe con base en diferentes fuentes y los conocimientos nuevos que se consolidan a partir de la información entre pares con la mediación del docente.

La anterior interpretación y delimitación de los registros permitió tener una mirada más particular de los datos en relación con las categorías de la investigación y así poder depurar y seleccionar lo recurrente desde la unidades de análisis, como se presenta a continuación en el segundo nivel.

4.2. Segundo nivel de análisis

Ahora bien, una vez se fijaron elementos presentes en el corpus que permitieron inferir como se comportaron las categorías, se procedió a reorganizar los datos obtenidos para hacer una depuración y seleccionarlos en relación con las categorías teóricas y sus unidades de análisis, así:

4.2.1 Estrategias cognitivas antes de la lectura y su relación con la comprensión del texto argumentativo

Tabla 8. Fragmento de corpus empleando estrategias cognitivas antes de la lectura con el uso de inferencias predictivas

Artículo de opinión: ¿Progreso o Barbarie? Tomado del Periódico el Tiempo-Fecha:27-02-2015		
CATEGORÍAS	FRAGMENTO DEL CORPUS	CONCLUSIONES PARCIALES
L---TA(Mu-In-Mc-lp)	<p>P: ¿Quién me dice de que cree que va a tratarse el texto?</p> <p>VN: de los animales, de la barbarie, ejecución de las personas hacia un animal, está relacionado con las barbas del animal, sobre las focas, de la piel de la foca, ejecutar las focas</p> <p>P: bien, vamos a mirar que de lo que hay en el texto sin haberlo leído les hace pensar cosas sobre el contenido o de lo que se va a tratar en él,</p> <p>VN: la imagen, el letrero, el título,</p> <p>Profesor: bien entonces tenemos dos elementos importantes, me voy a anticipar, cuando voy a predecir de que se trata algo hay dos cosas importantes la ilustración y el título por el momento. Vamos a mirar que conocimiento tienen ustedes en este caso sobre las focas, que saben</p> <p>Niño: que hacen así (aplaude con las manos imitando la foca), que hace sonidos (imitándolas),</p> <p>Que usan las barbas para buscar conchas para comer, que son animales marinos que viven en los polos.</p> <p>Profesor: y qué preguntas surgen sobre el contenido del texto</p> <p>Niño: ¿cómo ejecutan a estos animales?, ¿por qué matan a esos animalitos?, ¿Para quiénes es progreso y por qué hablan de barbarie?</p> <p>Profesor: Ahora observen el texto y mencionen aquellas palabras que nos permiten unir oraciones</p> <p>Niño: profe (pero, cuando, porque...)</p> <p>Profesor: y que palabras ayudan a conectar y articular diferentes partes de la lectura</p> <p>Niño: (En primer lugar, a continuación finalmente...)</p>	<p>La docente a partir de preguntas induce al estudiante a realizar muestreo y seleccionar información a partir de elementos para textuales.</p>

Fuente. Voces de estudiantes y docente de grado 5°. Sesión 5 .Marzo /2015

De acuerdo con el registro anterior se pudo evidenciar que a través de la orientación de la docente por medio de preguntas se conduce al estudiante a implementar estrategias antes de la lectura que le permiten realizar diferentes acciones cognitivas tales como: seleccionar, identificar, predecir y anticipar, con las cuales el niño de acuerdo con Goodman (1996) recoge información seleccionándola del entorno que le será productiva y útil, además podrá predecir de manera tentativa acerca del contenido del texto. Estas estrategias interactúan en la lectura cuando el niño hace un muestreo partiendo de sus predicciones e inferencias a la vez que predice e infiere con base en el muestreo que están efectuando.

Así mismo se evidencia un avance al seleccionar e identificar algunos marcadores textuales que tienen como función la conexión entre oraciones que dan cohesión al texto; de igual manera, los marcadores de orden que articulan diferentes partes del mismo.

Las anteriores estrategias cognitivas son una apertura al planteamiento de macro proposiciones ya que el niño aún si haber leído el texto se aproxima al tema y las ideas principales a través del planteamiento de preguntas que se desarrollan en él lo cual será verificable durante y después de la lectura.

4.2.2 Estrategias durante la lectura y su relación con el artículo de opinión.

Al realizar la lectura de artículos de opinión la docente utiliza diversos modos de leer con el propósito de asegurar una mayor comprensión de la información deteniéndose en aspectos micro estructurales que facilitaron el uso de inferencias, tal como se muestra en el siguiente ejemplo cuando la docente lee en voz alta el artículo de opinión “Matar por cualquier cosa” y posteriormente hace una relectura de fragmentos como se muestra en el siguiente registro:

Tabla 9. Fragmento de corpus empleando estrategias cognitivas durante de la lectura haciendo énfasis en el uso de inferencias de sustitución léxica

<p>Artículo de Opinión: Matar por cualquier cosa</p> <p>Tomado de: el periódico el tiempo</p> <p>Fecha: 31-01-2015</p>
<p>P: Por más alarmante que resulte la información que aportan, las cifras difícilmente logran sacudir el corazón de las personas. Muy diferente es cuando a estos números se les pone una cara y se relata la tragedia que subyace a cualquiera de los casos que hacen parte de un consolidado que da cuenta de una conducta delictiva (...).</p> <p>P: ¿Será que se refiere a que se coge un corazón y se sacude?</p> <p>VN: -No profe.</p> <p>P: Entonces qué quiere decir</p> <p>VN: -que las personas no sienten nada -que no les importa lo que pasa -son indiferentes ante lo que ocurre</p> <p>P:(...) Tal vez porque son pan de cada día –literalmente: en los últimos tres años los atracos con desenlace fatal se han producido en el país a razón de uno diario– no hemos hecho como sociedad una pausa para darnos cuenta de la real dimensión del perjuicio que representa para una comunidad el haber incorporado a la vida cotidiana el temor de, en cualquier momento, ser víctima de un desquiciado dispuesto a matar por apoderarse de un reloj, de un celular o de una bicicleta (...)</p> <p>P: ¿Qué quiere decir el autor cuando usa la expresión son pan de cada día?</p> <p>VN1:- que se come pan todos los días</p> <p>VN2:- que pasa con mucha frecuencia. Todos los días</p> <p>VN3:- que pasa con tanta frecuencia como cuando comemos pan</p> <p>P: (...) Esta realidad genera en las calles un ambiente de constante zozobra que hace de experiencias como caminar por ciertos sectores donde se sabe que actúan los maleantes –muchas veces en barrios de estratos 5 y 6, no siempre en zonas marginales– un auténtico suplicio. Es motivo de noches enteras en vela de padres de familia que no “pegan el ojo” hasta que el hijo regresa sano y salvo a casa. En pocas palabras, hace del habitar nuestros centros urbanos una experiencia cada vez más cercana a la ruleta rusa. Lo primero es reconocer la gravedad de la situación y negarse a incorporar el miedo como acompañante inevitable de nuestros días (...).</p> <p>P: ¿Qué entendemos con la expresión que no pegan el ojo?</p> <p>VN: No pegar el ojo se refiere a no poder cerrar los párpados es decir no dormir.</p> <p>P: Entonces qué pasa con los papás</p> <p>VN1:- Ellos no pueden dormir si los hijos no llegan a casa</p> <p>VN2:-Estaban intranquilos pensando que algo malo les puede pasar.</p>

Fuente. Voces de estudiantes y docente de grado 5°. Sesión 8 .Marzo /2015.

La docente hizo uso de estas frases para favorecer la estrategia de inferencias de sustitución léxica o correferenciales al cuestionar a los niños con preguntas sobre la información implícita en que el autor hace uso de estructuras retóricas que se fundamentan en un mecanismo metafórico que exige previamente una competencia lingüística y que Parodi (2005) denomina como inferencias fundamentales que ofician de relacionadas y se llaman así porque son obligatorias para la construcción de una coherencia mínima de base.

Se observó que los estudiantes construyen el significado de estas expresiones teniendo en cuenta dos aspectos: el manejo que se le da a estos términos en su cotidianidad y el contenido global del texto. Por ejemplo si la expresión “son el pan de cada día” se encontrara en una oración para dar gracias a Dios las inferencias que el niño haría tendrían relación con el alimento y con la necesidad de suplir una función vital para su organismo.

La lectura tuvo también como propósito el reconocimiento por parte de los niños de la súper estructura y la macro estructura en los artículos de opinión puesto que la comprensión del texto depende por un lado de la forma en que está estructurado y en la que identifica las ideas principales en el caso del texto argumentativo la tesis, los argumentos y la conclusión.

En cuanto a la súper y macro estructura del texto los estudiantes mediante diferentes ejercicios en forma colectiva y con la mediación del maestro lograron identificarla, después de realizada la puesta en común. Como producto de este proceso se muestra a manera de ejemplo la siguiente evidencia:

Tabla 10. Fragmento de la identificación de la súper y macro estructura del texto

Artículo de Opinión: Matar por cualquier cosa	Tomado de: el periódico El Tiempo
Fecha: 31 de Enero de 2015	
Después de la lectura del artículo de opinión "Matar por cualquier cosa"	
1. Escribe el tema que trata el artículo de opinión	
N: El tema trata de atracos, robo y violencia	
2. Escribe con tus palabras las tesis del autor	
N: La gente se está acostumbrando a la violencia que se presenta en las calles principalmente debido a los robos.	
3. Escribe argumentos que utiliza el autor para defender su punto de vista	
VN1: Usa como ejemplo las muertes de las víctimas	
VN2: Uso de las cifras en los últimos tres años de la violencia por robos.	
VN3: Afectación de las familias por la inseguridad	
VN4: El desprecio por el valor de la vida	
5. ¿Cuál es la conclusión?	
VN: Invita a reflexionar sobre la importancia de la vida porque es algo sagrado.	

Fuente. Voces de estudiantes y docente de grado 10°. Sesión 10. Abril/2015.

En relación con el tema del artículo de opinión el estudiante después de la lectura realiza inferencias de tipo local global al reconstruir una idea general del texto leído a partir de los componentes que se desarrollan en él y que para este caso están representados en la tesis, los argumentos y su conclusión.

Cabe resaltar que el artículo de opinión por ser un texto que da cuenta de situaciones sociales y que están influenciadas por el entorno permite al estudiante activar sus preconceptos y/o enciclopédicos a través de la interacción con el texto y el contexto, el diálogo entre pares y los nuevos conocimientos que ha adquirido en el proceso.

4.2.3 Estrategia después de lectura y su relación con el artículo de opinión.

Posterior a la lectura de los artículos de opinión la docente implementa las estrategias de verificación y corrección de la información contenida en el texto, así mismo identifica las fortalezas y dificultades que tuvieron los estudiantes al trabajar la tipología textual argumentativa, como se evidencia en el siguiente registro:

Tabla 11. Fragmento del empleo de estrategias cognitivas después de la lectura

Lectura del Artículo de opinión: ¿Progreso o Barbarie? Tomado del Periódico el Tiempo- 27-02 – 2015		
CAT	FRAGMENTO DEL CORPUS	CONCLUSIONES PARCIALES
(UAL 2.4-STA- (UAA1.2) CTA)	<p>P: recordemos que ustedes hicieron unas predicciones, dijeron yo creo que el texto va a tratar sobre este tema, les hago la pregunta acertaron acerca de lo que creyeron era el contenido de la lectura, por ejemplo Miguel Angel se trata sobre las barbas del animal</p> <p>VN: No profe, se trata de cómo matan a las focas</p> <p>P: ¿Qué dicen de la masacre de estos animales, cuál es la razón que ellos dan para hacer esa masacre de esos animales?</p> <p>VN: -porque cada día aumentan las focas, se triplica la población de esos animales</p> <p>VN: profe también hay una información que a futuro van a demandar a China en los próximos cinco años</p> <p>P: el qué quiere generar en las personas, qué generó en ustedes, ustedes leyeron el texto y qué pensaron cuando lo estaban leyendo</p> <p>VN: a mí me dio algo dentro porque me imaginaba como los mataban, como les pegaban en el cráneo, me da tristeza y rabia, como asco, como desprecio.</p> <p>P: entonces, con qué intención creen que el escritor escribió esto</p> <p>VN: para que pare la extinción de estos animales, para contar la situación que está pasando en Canadá, para que nos concienticemos y que esto no pase más.</p>	<p>A través de la pregunta orientadora la docente lleva al niño a utilizar las estrategias de la confirmación y la corrección.</p> <p>Así mismo indaga por el propósito del autor al realizar este artículo y qué busca generar en el lector.</p>

Fuente. Voces de estudiantes y docente de grado 5°. Sesión 6 .Marzo /2015.

Las estrategias cognitivas de confirmación y corrección orientadas a través de las preguntas del docente y el trabajo entre pares favorecieron la comprensión

del significado del texto ya que en la medida en que realizaba la lectura corroboraba si se acercaba a se alejaba de sus predicciones e inferencias.

Como menciona Goodman (1996) la confirmación debe hacerse con base en la significación del texto que se está elaborando. Por otro lado, la corrección de acuerdo con este autor consiste en volver a evaluar la información ya procesada y hacer predicciones e inferencias alternativas, como también es regresar al texto para recopilar más información para reconstruirlo.

En conclusión las estrategias cognitivas y meta cognitivas implementadas en el aula se correlacionan y permiten al lector construir el significado y el sentido en la interacción con el texto, haciendo consciente al estudiante de su proceso realizando un auto reflexión de su avance y sus limitaciones para que pueda hacer un plan de mejoramiento cuyo objetivo sea la cualificación de su competencia lectora que le ayude a resolver problemas o vacíos que presente en ella. Este proceso está mediado por el apoyo del docente quien guía al estudiante en la consecución de sus logros.

4.2.4. Avances del nivel de comprensión de los estudiantes en el conocimiento y apropiación del texto argumentativo

Trabajar con los estudiantes de grado quinto de básica primaria el texto argumentativo no es tarea fácil puesto que el niño debe incorporar en sus esquemas mentales información nueva relacionada con la tesis, los argumentos y la conclusión generándose dificultades tales como:

Confusión para diferenciar la tesis del título: para los estudiantes el título era equivalente a la tesis del autor. Por consiguiente se hizo necesario realizar una retroalimentación constante para clarificar la función tanto del título como de la tesis o punto de vista del autor.

Confusión entre la introducción del artículo de opinión y la tesis: en la mayoría de las ocasiones hacían una transcripción literal de la introducción manifestando que esta correspondía a la tesis. En consecuencia, hubo la necesidad de retomar los artículos ya trabajados, hacer relectura de los mismos para centrarse en la identificación del punto de vista del autor diferenciándolo de las otras ideas que la acompañan.

Identificación de los argumentos: En la mayoría de los casos asumen que los argumentos están en la parte central del cuerpo del texto y resaltan todas las ideas sin discriminarlas de aquellas que lo refuerzan.

No obstante, en la siguiente tabla se evidencia el avance en el conocimiento y apropiación de los estudiantes de las partes que constituyen la superestructura del texto argumentativo al identificar la tesis del autor, los argumentos y la conclusión posterior al desarrollo de la intervención; De igual manera, se percibe como el niño empieza a clasificar los tipos de argumentos al dar las razones por la cuales hace dicha discriminación.

Esto conlleva a cualificar su nivel de lectura inferencial en la comprensión de textos argumentativos debido a que extrae información relevante del artículo de opinión a partir de la identificación de las ideas principales y secundarias, como también, de aquello que no es explícito en el texto a partir del uso de inferencias.

Tabla 12. Fragmento de logros obtenidos con los estudiantes en el conocimiento y apropiación en relación con el texto argumentativo

Lectura del Artículo de opinión: Cortina de Humo
Tomado del Periódico el Tiempo Fecha: 13 de marzo de 2015
<p>P: Ahora que ya hemos leído el artículo de opinión vamos a retomar toda esa información que ustedes mencionaron antes de la lectura para identificar en qué acertamos y en qué no, es decir vamos a comprobar si los conocimientos que creíamos tener son mencionados en el texto.</p> <p>(el profesor presenta los preconceptos que han sido registrados en el tablero y la información que suministra el artículo de opinión)</p> <p>VN: - Si profe, yo dije que fumar hacía daño para el corazón y los pulmones.</p> <p>-Yo también dije que le hacía daño al que fuma y a los que están a su lado</p> <p>P: Bueno niños, ahora vamos a tener en cuenta la información que ya sabemos sobre un texto argumentativo. Recordamos ¿Cuáles son las partes de un texto argumentativo?</p> <p>VN: -Si profe (varios niños hablan al tiempo)</p> <p>P: Un momento, vamos a pedir la palabra para participar</p> <p>VN1: yo profe, la tesis, los argumentos y la conclusión.</p> <p>P: Bien, retomemos el texto e identifiquemos cada parte subrayándola con un color diferente...</p> <p>...ya hecho el ejercicio vamos a mencionar las ideas que corresponden a cada parte</p> <p>VN1: yo quiero profe, el autor dice que el cigarrillo es malo para la persona que fuma y los que están a su alrededor. Esa es la tesis o la opinión del que escribió.</p> <p>P: Muy Bien y ¿Qué razones o argumentos presenta el autor para afirmar y persuadir al lector de esta situación?</p> <p>VN2: que un equipo de investigadores han obtenido evidencias con experimentos para demostrar que el humo afecta el corazón de aquellos que no fuman</p> <p>P: y ¿Qué tipo de argumento es?</p> <p>VN1: Es de autoridad porque los investigadores son expertos en el tema</p> <p>VN2: Aquí encontré un argumento de ejemplo:- Un experimento de laboratorio consistió en exponer</p> <p>A quince conejos al humo del cigarrillo durante un tiempo y ellos presentaron daños de pulmón.</p> <p>P: y ¿Qué concluye?</p> <p>VN1: Que debemos pensar cuando fumamos en que le hacemos daño a los que están alrededor.</p> <p>VN2: Que está bien que no dejen fumar a las personas lugares públicos.</p>

Fuente. Voces de estudiantes y docente de grado 5°. Sesión 13.Abril /2015.

Las acciones desarrolladas y los logros alcanzados vislumbran la pertinencia de la intervención con los estudiantes ya que los productos denotan un avance significativo en los aprendizajes. No obstante para alcanzar un nivel de lectura inferencial de los textos argumentativos se requiere trabajar de manera gradual y consciente los procesos cognitivos y meta cognitivos implícitos en ellos.

Terminado este nivel de análisis se puede evidenciar las recurrencias presentes en el corpus. Es precisamente esta información la que permite realizar la triangulación en relación con la lectura y los textos argumentativos para reconocer las categorías emergentes que se presentan en el tercer nivel de análisis.

4.3 Tercer nivel de análisis

En este nivel de análisis se identificaron las categorías emergentes en el proceso investigativo, después de sistematizar los patrones de recurrencia en la fase de intervención. Como producto de esta labor surgieron las siguientes categorías que se muestran en la tabla que aparece a continuación y que posteriormente son desarrolladas en el proceso de triangulación:

Tabla 13. Categorías teóricas emergentes

CATEGORÍA TEÓRICA	NIVEL	CATEGORÍA EMERGENTE
ESTRATEGIAS DE LECTURA	Cognitivo	1. Lectura compartida
MEDIACIÓN	Metodológico	1. La pregunta como factor de motivación. 2. La pregunta como activación y comprobación de conocimiento. 3. La pregunta como generadora de inferencias.

Fuente. Elaboración propia

4.3.1 Estrategia de Lectura. Una estrategia de lectura a la cual acudió la docente es la lectura compartida de los artículos de opinión. Este tipo de lectura ayudó a dar sentido a lo que está impreso, activó la participación, posibilitó la aclaración de términos desconocidos ya que entre pares pudieron inferir su significado teniendo en cuenta el contexto, fomentó discusión antes, durante y después del proceso lector, permitió el intercambio de opiniones, ideas e interpretaciones. Así como también contribuyó a la identificación de la súper estructura y macro estructura del texto.

4.3.2 Mediación docente. Una forma de interacción verbal en el proceso lector identificada en el corpus entre el docente y el estudiante tiene que ver con la pregunta de acuerdo con su función ya sea como factor de motivación, activación de conocimientos, comprobación de los mismos o como generadora de inferencias. Como se registra en la siguiente tabla:

Tabla 14. Mediación docente para generar inferencias a través de la pregunta

Artículo de opinión: Cortina de Humo Tomado del Periódico el Tiempo Fecha:13 de marzo de 2015
<p>P: Vamos a mirar estos textos (artículos de opinión) ¿Para qué nos pueden servir? ¿Qué nos pueden aportar?</p> <p>VN: Este texto sirve para la vida</p> <p>P: ¿Cuál?</p> <p>VN: Cortina de Humo</p> <p>P: ¿Por qué crees eso?</p> <p>VN1: Porque trata de fumar</p> <p>VN2: Porque daña el físico especialmente los pulmones</p> <p>VN3: Habla de no hacerlo</p> <p>P: ¿Tú como sabes que habla de fumar o del cigarrillo?</p> <p>VN1: Por el cigarrillo que está hay dibujado</p> <p>VN2: No, por el título</p> <p>P: ¿Qué sabemos sobre ese tema?</p> <p>VN1: que fumar trae enfermedades para los pulmones, para el corazón. Por ejemplo: mi tío fumaba mucho y ahora usa tanque de oxígeno.</p> <p>VN2: que produce cáncer en el cuerpo y que le hace daño al que fuma y a los que viven con él.</p> <p>P: ¿Qué preguntas podríamos hacer respecto al tema?</p> <p>VN1: ¿Cómo se fabrican los cigarrillos?</p> <p>VN2: ¿Qué es más dañino fumar cigarrillo o marihuana?</p> <p>VN3: ¿Por qué la gente sabiendo que ocasiona daño lo sigue consumiendo?</p> <p>VN4: ¿Por qué el país lo sigue produciendo igual que el alcohol?</p>

Fuente. Voces de estudiantes y docente de grado 5°. Sesión 11 .Abril /2015.

4.3.2.1 La pregunta como factor de motivación. Las preguntas que realiza el profesor como factor de motivación permiten en el estudiante estimular aspectos afectivos y emotivos que la lectura de los artículos de opinión ha logrado despertar en él. Esto estimula en el niño el interés por el contenido de la lectura antes, durante y después de abordarla, tomando como referencia las experiencias que el niño tiene de acuerdo a las realidades que vive en su entorno.

El factor motivacional es clave para generar en el estudiante reflexiones acerca de lo que presenta el autor en su escrito y en consecuencia asume una postura frente aquello que lee dejándose persuadir o no por lo que escribe el autor. Un estudiante motivado y que se siente involucrado en las dinámicas que se presentan en el aula se torna propositivo, una evidencia de ello es que los textos que se tenían pensados para desarrollar en el aula por el maestro fueron sustituidos por otros que los niños propusieron al buscar artículos de opinión en los medios que circulan en su entorno

Los artículos que había proyectado el docente para ser trabajados en el aula guardaban relación con temáticas como el bullying, la aprobación de la eutanasia en niños con enfermedades terminales y el uso inapropiado de las tecnologías de la información que fueron modificados al realizar procesos de negociación con los niños que al estar motivados asumieron una participación activa en la selección de artículos de opinión que cobraban mayor significación para ellos. No obstante, es importante mencionar que este factor no se visualizó con todos los estudiantes del grupo ya que también entran a converger características diferenciales en ellos que hacen que algunos muestren comportamientos de resistencia y desinterés frente a las tareas propuestas.

TABLA 15. La pregunta como factor de motivación

Artículo de Opinión: Matar por cualquier cosa	Tomado de: el periódico el tiempo
Fecha: 31 de Enero de 2015	
P: ¿El título del artículo de opinión qué ideas nos sugiere?	
VN: -que le quitan la vida a las personas por robarles cualquier cosa como un celular o una bicicleta. -Las cosas que les quitan a las personas no son más valiosas que la vida.	
P: ¿Tenemos conocimiento de alguna situación cercana relacionada con esta problemática?	
VN:(levantan la mano para participar en la clase la mayoría de los estudiantes) – uy si profe en las noticias de la televisión, la radio y el periódico todo el tiempo. -Si en el barrio donde vivo en la esquina mataron a un señor por robarle el celular. -A mi primo casi lo matan por quitarle la maleta cuando salía del colegio y sólo llevaba los cuadernos. -unos pandilleros siempre se reúnen en el parque para atracar al que pasa. - profe hasta por una camiseta matan como en el caso de los hinchas de Millonarios y Santa Fé. A un amigo de un hermano lo hirieron gravemente por tener la camiseta de Millos.	

Fuente. Voces de estudiantes y docente de grado 5°. Sesión 9 .Abril /2015.

4.3.2.2 La pregunta como activadora de conocimientos y su comprobación.

El maestro fue facilitador en la medida en que planeó que es lo que esperaba que aprendieran sus estudiantes, exploró sus conocimientos previos e identificó con antelación los conceptos centrales de la información a desarrollar teniendo como base la pregunta que se convierte en un eje articulador que guía el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Una vez superada esta etapa durante y después de la lectura el docente empleó las estrategias cognitivas que plantea Goodman (1996) de confirmación y corrección para que el estudiante determine la congruencia entre sus

predicciones e inferencias y la información nueva suministrada por el texto. En este proceso se hizo necesaria la relectura de los artículos.

4.3.2.3. La Pregunta como generadora de inferencias.

El proceso de inferir se propició a través de la pregunta, primero planteada por el profesor y luego formulada por el estudiante. Enseñar a los niños a generar preguntas exige que estos integren la información que poseen en sus esquemas mentales, la asocien con su experiencia del contexto y las ideas que se desarrollan en el cuerpo del texto para que se evidencie una construcción del significado. Los cuestionamientos que realiza el maestro para generar inferencias requieren procesos cognitivos más complejos como es el caso de identificar las huellas indiciales en el texto, las señales y las claves contextuales que le permiten seleccionar, construir y concluir significados no explícito en él.

La pregunta se convierte en una herramienta fundamental en el aula ya que de acuerdo con Jolibert “leer es interrogar un texto, es decir construir activamente un significado en función de sus necesidades y sus proyectos a partir de diferentes claves de distinta naturaleza y de diferentes estrategias para articularlas” (1994, p. 35). No se trata de un educador haciendo preguntas de comprensión sobre un texto, son los niños que lo interrogan para elaborar su significado.

La sistematización y análisis de los datos obtenidos proporcionó elementos para valorar las acciones que realizó el maestro en la intervención con el propósito de identificar los aciertos y las dificultades, la pertinencia o no de las tareas realizadas, el impacto generado en quienes estaban involucrados en el proceso, y las modificaciones o ajustes de acuerdo a los aspectos ya mencionados.

En primer lugar la planeación de la intervención consolidó la estructuración de las acciones a desarrollar en el aula no perdiendo de vista los objetivos y la secuencia articulada de las actividades desde lo más simple a lo más complejo.

Sin embargo, esta planeación sufrió modificaciones debido a que en la puesta en marcha se evidenció el grado de dificultad que esta implicaba más aun cuando la población de estudiantes no contaba con elementos conceptuales previos ya que la temática a desarrollar representaba un conocimiento nuevo para ellos. Debido a que como ya se ha mencionado el texto argumentativo no había sido trabajado en el aula de clase, esto implicó la ampliación de sesiones en las cuales los estudiantes tuvieran un mayor acercamiento a la superestructura de este tipo de textos y su intención comunicativa.

En segundo lugar el implementar estrategias de lectura antes, durante y después exigió del maestro una apropiación pedagógica y didáctica que modifica sus concepciones en torno a la enseñanza de la lectura puesto que comúnmente se enmarcaban hacia la lectura del texto sin abordar los momentos que se requieren para construir el significado. Esta manera de trabajar la lectura se vio reflejada en los niños ya que en algunos casos se percibió una actitud de resistencia y desanimo al dedicar más de una sesión a tareas como la indagación del texto y la relectura.

Por otra parte, se hizo evidente que el capital cultural que ha alcanzado el estudiante en los diferentes contextos en los cuales ha crecido incide directamente con el desarrollo de sus habilidades lectoras porque cuenta con mayores herramientas para entrar en diálogo con el contenido del texto y generar aportes en la dinámica que se da en el aula.

Finalmente para considerar el impacto que esta investigación generó es importante inicialmente mencionar la trascendencia que este tuvo en las docentes investigadoras ya que ha sido un ejercicio permanente de autorreflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura desde diversos referentes teóricos y desde las políticas educativas vigentes, como también una oportunidad

para romper los esquemas mecanicistas y poner en prácticas estrategias didácticas que contribuyen a innovar la manera como se enseña y aprende en los contextos escolares.

Este capítulo permitió en detalle determinar el comportamiento de las categorías de la investigación y aquellas que emergieron en el proceso generando consigo un análisis que a la luz de la observación del docente investigador, las teorías previstas y las dinámicas que suscitaron en el aula posibilitaron una interpretación de la realidad que acontece en ella.

5. CONCLUSIONES

En este apartado se presentan las conclusiones a los cuales se llegaron después de haber realizado un esfuerzo en la búsqueda de referentes teóricos, metódicos y analíticos por parte de las docentes investigadoras en cuanto a la cualificación de la comprensión lectora en el nivel inferencial de textos argumentativos particularmente el artículo de opinión como objetos de estudio se refiere.

La planeación, el diseño y la ejecución de secuencias didácticas favorecieron la comprensión lectora en el nivel inferencial de textos argumentativos porque se orientaron de acuerdo con unos propósitos tales como: explorar sus conocimientos previos sobre la lectura inferencial de artículos de opinión, construir hipótesis a partir del título, subtítulos e ilustraciones que se encuentran en el texto, Monitorear y supervisar sus logros y dificultades al subrayar, tomar notas y releer parcial o global el texto, identificar el tema y las ideas principales del artículo de opinión y compartir opiniones en relación con el texto leído.

Se valoró la secuencia didáctica como una estrategia que permitió la participación activa del docente para abordar un contenido específico de forma rigurosa, articulada y progresiva, que cualificó la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes construidos por los estudiantes al favorecer los procesos cognitivos y el desarrollo de sus competencias lectoras.

Las acciones que se plantearon y se realizaron en la secuencia didáctica en ocasiones tienden a satisfacer el interés del docente por desarrollar los contenidos previstos restando importancia a los intereses de los niños razón por

la cual el maestro buscó un equilibrio al posibilitar en el desarrollo de las sesiones la negociación de los textos que deseaban leer y no solo por la imposición del maestro.

Las experiencias lectoras que ha tenido el estudiante se reflejaron en las respuestas que da cuando se le preguntó acerca de lo que sabe es la lectura y la comprensión, observándose en ellas una marcada tendencia a reconocerla como una actividad que se centra en la decodificación, que evalúa la manera como el niño hace uso correcto de los signos de puntuación , manejando una buena entonación y vocalización, constituyéndose en indicadores de cómo las prácticas de enseñanza han sido enmarcadas en concepciones tradicionalistas y conductistas.

La cualificación de la comprensión de lectura implicó asumirla como un proceso desde una perspectiva, que para este caso se fundamentó en la socio psicolingüística de Goodman (1996) tomando como punto de partida las estrategias cognitivas: muestreo, inferencia, verificación y corrección.

El muestreo como estrategia cognitiva favoreció el nivel de lectura inferencial de textos argumentativos debido a que el estudiante realizó en esta etapa una selección de información que a su juicio era la más útil. Estos datos que saltaban a su vista se constituyeron en un factor muy importante para elaborar inferencias de carácter predictivo lográndose de esta manera una anticipación al contenido del texto.

La predicción y la inferencia están muy relacionadas entre sí pero son estrategias cognitivas diferentes. La primera proporcionó al niño la posibilidad de expresar ideas con relación a la información que se espera se encuentra en algún punto del texto y la segunda le permitió lograr un avance progresivo en la

búsqueda de lo implícito del contenido impreso mediante inferencias macro estructurales que consolidan la coherencia global del texto y las inferencias de coherencia local en las cuales se encuentran las ideas secundarias que para este caso son los argumentos.

Las inferencias predictivas planteadas por el estudiante se correlacionaron con sus conocimientos previos ya que expresaron ideas estrechamente vinculadas con sus vivencias personales, familiares y con aquellas que escucha en diferentes medios de comunicación. Se observa de esta manera cómo la lectura cobra un carácter significativo por cuanto el contenido de los textos que lee está muy cercano a su realidad. Además contribuye a generar una mayor motivación y expectativa frente a lo que va a leer.

La estrategia de la confirmación y la corrección generó expectativas al estudiante por indagar si lo que predijo es congruente con la información nueva que suministra el texto. Así mismo llevó al niño a realizar una reflexión acerca de los factores que hicieron valido o no sus supuestos frente al contenido del escrito. No solo para identificar si está bien o mal sino para generar nuevas predicciones e inferencias, autocorregirse y ser propositivo frente a las estrategias que usará en el ejercicio de la relectura o cuando aborde un texto diferente.

Durante los primeros grados de escolaridad se privilegia el trabajo de lectura y comprensión de textos narrativos por tal motivo los estudiantes no se encuentran muy familiarizados con otras tipologías textuales como son los textos argumentativos ya que se consideran muy complejos por su estructura o por la intención comunicativa que poseen, lo que hace que su abordaje sea prorrogado a los últimos grados de la educación secundaria e inclusive hasta la educación superior.

En consecuencia trabajar con los niños de grado quinto el texto argumentativo no es tarea fácil puesto que el niño debe incorporar en sus esquemas mentales información nueva relacionada con la tesis, los argumentos y la conclusión generándose dificultades como:

Confusión para diferenciar la tesis del título ya que para los estudiantes el título era equivalente a la tesis del autor. Por consiguiente se hizo necesario realizar una retroalimentación constante para clarificar la función tanto del título como de la tesis o punto de vista del autor.

Confusión entre la introducción del artículo de opinión y la tesis: en la mayoría de las ocasiones hacían una transcripción literal de la introducción manifestando que esta correspondía a la tesis. En consecuencia, hubo la necesidad de retomar los artículos ya trabajados, hacer relectura de los mismos para centrarse en la identificación del punto de vista del autor diferenciándolo de las otras ideas que la acompañan.

Identificación de los argumentos: En la mayoría de los casos asumen que los argumentos están en la parte central del cuerpo del texto y resaltan todas las ideas sin discriminarlas de aquellas que lo refuerzan.

A pesar de lo anterior, es pertinente considerar la lectura de textos argumentativos (artículo de opinión) ya que estos posibilitan la expresión de ideas, la comprensión y reflexión acerca de las realidades cotidianas que se presentan en su entorno; de igual manera, posibilita al estudiante herramientas para fortalecer un discurso crítico que le permita participar activamente en debates y plenarias de clase.

La familiarización de los estudiantes con nuevos conceptos referidos a los procesos de argumentación y a la estructura argumentativa dentro del texto, posibilita el interés por la lectura y el análisis de otros textos diferentes al artículo de opinión tales como el ensayo, la reseña crítica entre otros a partir de la transferencia de conocimientos.

Los textos argumentativos favorecen la interdisciplinariedad de la enseñanza y comprensión de lectura ya que abordan temáticas que guardan relación con las diferentes áreas del saber, por lo tanto, no solo compete al docente de Lenguaje incentivar el desarrollo de estas competencias sino es tarea de toda la comunidad académica.

El trabajo investigativo desarrollado incidió en las prácticas de las docentes involucradas en el proceso ya que posibilitó una reflexión sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura a partir de la actualización de saberes teóricos tanto pedagógicos como didácticos y que se reflejaron en la puesta en marcha de acciones concretas direccionadas a cualificar la comprensión lectora.

Para superar las dificultades que presentaron los estudiantes la mediación del docente jugó un papel muy importante al generar preguntas cuyo propósito fue guiar la búsqueda de la información que da cuenta de los elementos fundamentales del texto argumentativo y que están directamente relacionadas con el proceso de comprensión durante y después de la lectura. Entonces al identificar y analizar la recurrencia de la pregunta en el proceso de mediación docente esta surgió como una categoría emergente en el proceso investigativo al ser empleado con diferentes propósitos tales como: factor de motivación, activadora de conocimientos, comprobación de los mismos y generadora de inferencias.

Las estrategias de lectura que la docente empleó para favorecer la comprensión de los artículos de opinión esencialmente fue la lectura compartida. A través de este tipo de lectura ayudó a dar sentido a lo que está impreso, activó la participación en sus estudiantes, posibilitó la aclaración de términos desconocidos ya que entre pares pudieron inferir su significado teniendo en cuenta el contexto, fomentó discusión antes, durante y después del proceso lector, permitió el intercambio de opiniones, ideas e interpretaciones. Así como también contribuyó a la identificación de la súper estructura y macro estructura del texto.

BIBLIOGRAFÍA

Libros

- Atorresi, A. (2012). Aportes para la enseñanza de la lectura. Bogotá: Kimpres.
- Backhtine, M. (1979). Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI.
- Benveniste, É. (1977). Problemas de lingüística general. México: Siglo XXI.
- Bogdan, R. & Taylor, S. (1996). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.
- Camps, A. & Zayas, F. (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática. Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2007). Comunicar en contextos científicos académicos. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D; Luna, M. & Sanz, G. (1994). Enseñar Lengua. Barcelona: Graó.
- Cisneros, M. (2010). La inferencia en la comprensión lectora. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Charaudeau, P. (1983). Langage et Discourse. Paris: Hachette.
- De Vega, M., Carreiras, M., Gutiérrez, M & Alonso Q (1990). Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva. Madrid: Alianza.
- Eisner, W. (1998). El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona. Paidós

- Elliot, J. (2000). El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (2005). La investigación- acción en educación. Madrid: Morata.
- Flavell, J. (1981). El desarrollo cognitivo. Madrid: Visor.
- Goodman, K. (1990). El lenguaje integral. Buenos Aires: Aique.
- Goodman, K. (1989). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. México: Siglo Veintiuno.
- Goodman, K (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos. Buenos Aires: Aique.
- Gordillo, A. (2013). Las bases textuales y los géneros discursivos. Bogotá: Universidad Distrital.
- Halliday, M. & Hassan, R. (1976). Cohesion in english. England: Pearson Education.
- Irwin, J. (1986) Teaching Reading comprehension processes. Englewood Cliffs. Nueva York: Prentice Hall.
- Jolibert, J. (1994). Formar niños lectores de textos. Chile: Dolmen.
- León, A. (2003). Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender. España: Pirámide.
- León, T. (1996). El artículo de opinión. Barcelona: Ariel.
- Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas. Argentina: Paidós.

- Martínez, M. (2002). Lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres. Cali: Universidad del Valle.
- Montenegro, L & Haché Y (1997). Los procesos de la lectura y la escritura. Propuestas de intervención pedagógica. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Parodi, G. (2005). Comprensión de textos escritos. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Proyecto Educativo Institucional. (2004). Colegio José Félix Restrepo IED. Bogotá.
- Rodríguez, J. (1991). Manual de redacción, Madrid: Paraninfo.
- Smith, F. (2001). Para darle sentido a la Lectura. Madrid: Visor.
- Smith, F. (1989). Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. México D.F: Trillas.
- Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (1997). Estrategias de comprensión de la lectura. Barcelona: Graó.
- van Dijk, T. (1990). La noticia como discurso. Barcelona: Paidós.
- van Dijk, T. & Kintsh, W. (1983). Strategies of discourse comprehension. New York: Academic Press.
- Van Eemeren, F. (1992). Argumentación, comunicación y falacias. Chile: Universidad Católica de Chile.
- Vignaux, G. (1986). La argumentación. Ensayo de lógica discursiva. Paris: Hachette.

Vigotsky, L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Grupo editorial Grijalbo.

Weston, A. (2001). Las claves de la argumentación. Barcelona: Ariel

Revistas

Adam, J. (1996). (Proto)Tipos: La estructura de la composición en los textos. Revista Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura (10), p.p 9 – 22.

Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaría de Educación Distrital (2007). Orientaciones curriculares para el campo de Comunicación, Arte y Expresión. Serie Cuadernos de currículo, p.p 32-34.

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

Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. Revista Signos. (20), p.p 6-15.

Escudero, D. (2004). Las inferencias en la comprensión lectora: Una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada. España.

Flavell, J. (1992). Desarrollo Cognitivo: pasado, presente y futuro. Developmental Psychology. 28 (6), p.p 998-1005.

Sánchez, J. (2012). La inferencia en la comprensión de textos expositivos de ciencias sociales. Revista Enunciación.17, (2), p.p 76-90.

Velásquez, M., Cornejo, C & Roco, A (2008). Evaluación de la competencia lectora en estudiantes de primer año de carreras del área humanista y

carreras del área de la salud en tres universidades del consejo de rectores. *Revista Estudios Pedagógicos*.34 (1), p.p123-138.

Trabajos de grado

Arias, D & Portillo, C (2012). Estrategias cognitivas y metacognitivas para favorecer la comprensión lectora en Preescolar. Trabajo de grado. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Barrera, N., González, L., Hernández, C & Nossa, D (2009). Caracterización de las habilidades argumentativas en niños y niñas de nueve años en una institución educativa distrital. Trabajo de grado de Maestría. Bogotá: Universidad Javeriana.

Buitrago, L., Gómez, L & Hernández, R. (2009). La secuencia didáctica en los proyectos de aula. Un espacio de interacción entre docente y contenidos. Trabajo de grado de Maestría. Bogotá: Universidad Javeriana.

Buitrago, M. & Vega, J (2009). Características de las prácticas para la enseñanza de la lectura en las aulas de clase de los colegios Colombo Florida Bilingüe y San Bartolomé de la Merced. Trabajo de grado de Maestría. Bogotá: Universidad Javeriana.

Caballero, E. (2008). Comprensión lectora en los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado de educación básica primaria. Trabajo de grado de Maestría. Medellín: Universidad de Antioquía.

- Díaz, J., & Serna, L. (2012). Propuesta didáctica para el desarrollo de la comprensión crítica de los estudiantes de ciclo III y V. Trabajo de grado de Maestría. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Flórez, L. (2010). Saberes y prácticas de los docentes de preescolar y primero en relación con la enseñanza de la lecto-escritura. Trabajo de grado de Maestría. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Gil, L. (2010). Desarrollo de habilidades de Pensamiento Inferencial y Comprensión de Lectura en Niños de 3 a 6 años. Trabajo de grado de Maestría. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Guerrero, D. (2011). Relación entre metacognición y composición de textos argumentativos, estudio a través de la implementación de una secuencia didáctica. Trabajo de grado de Maestría. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Murcia, L. (2011). Caracterización de procesos meta cognitivos durante la producción de relatos en estudiantes de educación superior: estudio de caso. Trabajo de grado de Maestría. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Murcia, Y. (2012). Hacia la formación de lectores críticos. Trabajo de grado de Maestría. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Parrado, C. (2010). Intereses gustos y necesidades de los niños en la adquisición formal de la lectura en el primer grado de educación básica primaria. Trabajo de grado de Maestría. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Rojas, G. (2011). Movilización de las concepciones de docentes sobre lectura, una realidad desde el plan lector. Trabajo de grado de Maestría. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Vásquez, F. (2012). Implementación de estrategias para la cualificación de la comprensión lectora en estudiantes de ciclo II. Trabajo de grado de Maestría. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Tesis doctoral

Vega, N. (2011). Comprensión de múltiples textos expositivos: relaciones entre conocimiento previo y autorregulación. Tesis doctoral. Barcelona. Universidad Ramón Llull. España.

Cibergrafía

Aragón, L. (2009). Enseñanza de estrategias meta cognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Revista Pensamiento psicológico, 5, N°12. revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/.

Álvarez, T. (2009). El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales, Didáctica. Lengua y Literatura, 25, Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/dida9696110029a>.

Barletta, N. (2009). Descripción del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en las clases de lengua materna en un grupo de 6° grado en un colegio público. Trabajo de grado. Puerto Colombia: Universidad del Norte. <http://www.uninorte.edu.co/documents/611830/af0f0367-00c2-41af-850>

- Clark, H & Haviland, S. (1976). Comprehension and the given new contract. Recuperado de <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/las-inferencias-en-la-comprension-lectora-una-ventana-hacia-los-procesos-cognitivos>.
- Campillo, M. (2011). De la investigación- acción a la pedagogía. Recuperado de: <http://www.pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/juny06/article05.pdf>.
- Dubois, M. (1984) Algunos interrogantes sobre comprensión de lectura. Lectura y vida. Recuperado en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a5n4/05-04_Dubois.pdf.
- El Tiempo.com (2012). ¿Cómo está el nivel académico en Colombia? Recuperado el 3 de Abril de 2013, de: www.eltiempo.com/multimedia/especiales/especialsimuladoricfes2/articulo-web-nota_interior_multimedia1216132htm.
- En calidad, Colombia sigue en puesto bajo, (2010). Recuperado el 23 de Marzo de 2012 de www.elcolombiano.com/encalidadcolombiasigueenpuestobajo-B.
- Estudiantes colombianos se rajan en prueba de lectura electrónica, (2011). Recuperado el 18 de Abril 2013 de <http://www.Eluniversal.com.co/.../estudiantes-colombianos-se-rajan-en-prueba>.
- Fúmero, F. (2008). Estrategias didácticas para la comprensión de textos. Una propuesta de investigación acción participativa en el aula. Revista Investigación y Postgrado, 24, 76-90 recuperado en http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131600872009000100003&lng=es&nrm=iso.

- Hernández, D. (2011). Metodología de la investigación: Mc Graw Hill recuperado en:http://www.academia.edu/6399195/Metodologia_de_la_investigacion_5ta_Edicion_Sampieri.
- Kemmis, J. (1988). La investigación acción educativa https://www.uam.es/personal_pdi/.../InvestigacionEE/.../Inv_accion.pdf .
- Goodman, K. (2003). El aprendizaje y la lectura y la enseñanza de la lectura y la escritura. *Enunciación*, (08)77-98. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2480/3463ICFES>.
- Graesser, A (1981). *Inferences and text comprehension*. San Diego, C.A: Academic Press. Recuperado de: <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/>
- Graesser, A & Cols, R. (1994). Incorporating inferences in narrative representations: A study of how and Why. *Cognitive Psychology*,13, 1-26. <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2364902.pdf>.
- Harris & Monaco (1978). Memory and comprehension of implications and inferences of complex sentences. Recuperado el 12 de Noviembre de 2015 de <https://books.google.com.co/books?id=mZhhWAuk1xgC&pg=PA450&lpg=PA450&dq=harris+y+monaco+1978&source>.
- Heidegger, M. (1974) *El ser y el tiempo*. México. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educación/arje/arj14/art22.pdf>.

- Kintsch, W. (1993) Information accretion and reduction in text processing: inferences. Recuperado el 15 de Noviembre de 2015 de <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/01638539309544837>.
- McKoon, G & Ratcliff, R (1992). Contextually relevant aspects of meaning. *Journal of Experimental Psychology: learning, Memory and Cognition*, 14, 331-343. <http://star.psy.ohio-state.edu/coglab/People/roger/pub.html>.
- Marín, J., & Aguirre, D (2010). Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva- interactiva en la comprensión lectora de textos expositivos de estudiantes de grado noveno de la institución educativa INEM FELIPE PÉREZ. Trabajo de grado de Maestría. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/1890/1/37241M337i.pdf>.
- Mesa, Y. (2004). El artículo, un género entre la opinión y la actualidad. *Revista Latina de Comunicación Social*. (58) España. Recuperado de: <http://www.ull.es/publicaciones/latina/20041858yanes.htm>.
- Ministerio de Educación Nacional. Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2006) recuperado en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles116042_archivo_pdf1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998). Editorial. Magisterio. recuperado en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2014). Recuperado el 1 Febrero de 2014 de http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA_2012_Overview_ESP-FINAL.pdf.
- Pérez, M. (2012). Conocimiento previo y resumen de un texto argumentativo, Folios, segunda época, N° 37. 3-15. www.scielo.org.co/pdf/folios/n37/n37a01.pdf.
- Prueba PISA (2014). Recuperado el 1 de Febrero de 2014 de <http://www.las2orillas.co/que-son-las-pruebas-pisa-2/>
- Referentes Curriculares para la didáctica del Lenguaje ciclo II (2010) recuperado en:<https://centrodocumentacion.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/77/1/referenteslenguajeciclo2.pdf>.
- Referentes Curriculares para la didáctica del Lenguaje ciclo III (2010) recuperado en:<https://centrodocumentacion.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/78/1/referenteslenguajeciclo3.pdf>.
- Rincón, G. (2003). Entre textos: la comprensión de textos escritos en la educación primaria. Cali. Universidad del Valle. https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=+Entre+textos:+La+comprensi%C3%B3n+de+textos+escritos+en+la+educaci%C3%B3n+primaria&author=Rinc%C3%B3n+Gloria&publication_year=2003.
- Rodríguez J (2011). Estrategias de *comprensión lectora* en estudiantes de la preparatoria bilingüe del Centro de Investigación y Desarrollo de Educación Bilingüe. Disponible en: <http://eprints.uanl.mx/id/eprint/2759>.

Tolchinsky, L. (2008). "Usar la lengua en la escuela". En: Revista Iberoamericana de Educación, (46) pp.37-54. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie46.htm>.

Werlich, E. (1979): *Typologie der Texte*, Heidelberg: Quelle & Meyer, (2ª ed).
<http://media.utp.edu.co/referenciasbibliograficas/uploads/referencias/capitulo>

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
ANEXO 1. Formato de encuesta a docentes	141
ANEXO 2. Formato de encuesta a estudiantes	142
ANEXO 3. Taller de Comprensión lectora de textos argumentativos	143
ANEXO 4. Fragmentos de Secuencia didáctica	145

ANEXO 1

FORMATO DE ENCUESTA A DOCENTES

NOMBRE: _____

GRADO EN QUE ENSEÑA: _____

NIVEL DE FORMACIÓN: _____

ASIGNATURA QUE ORIENTA: _____

Respetado docente: Solicito muy cordialmente diligenciar la siguiente encuesta con la mayor seriedad posible:

1. En su opinión ¿Qué es leer?

2. ¿Cuál considera usted, que es la mayor dificultad de los estudiantes en la lectura de un texto?

3. ¿Qué tipología de textos usa con mayor frecuencia en el aula? ¿Por qué?

4. ¿Qué tipo de texto considera usted se debe trabajar con los estudiantes para afianzar sus competencias comunicativas lectoras? ¿Por qué?

5. ¿Qué actividades utiliza para trabajar la comprensión lectora?

6. ¿Cómo identifica que su estudiante ha comprendido el contenido de un texto? _____

ANEXO 2
FORMATO DE ENCUESTA A ESTUDIANTES

NOMBRE: _____

GRADO: _____

1. ¿Qué es para ti leer?

2. ¿Para qué utilizas la lectura?

3. ¿Qué clase de escritos son los que más lees?

4. ¿Cuáles son los textos que más te gustan leer?

5. ¿Qué entiendes por comprender la lectura?

6. ¿Cómo sabes que estas comprendiendo lo que lees?

ANEXO 3. TALLER DE COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS

ARGUMENTATIVOS

COLEGIO IED JOSÉ FÉLIX RESTREPO

TALLER DE COMPRENSIÓN LECTORA

NOMBRE: Juan David Reyes Berdugo CURSO: 503

PROPÓSITO: Identificar el nivel de comprensión de lectura de textos argumentativos en los estudiantes de grado quinto

1. Leo con atención el siguiente texto:

EL CALOR DE LA TIERRA

Desde hace muchos años, representantes de países de todo el mundo celebran reuniones para hablar del calentamiento de la Tierra. Y es que, al parecer, la temperatura de la atmósfera terrestre esta aumentando peligrosamente debido a la acumulación de ciertos gases emitidos desde nuestro planeta.

Muchos científicos piensan que si no evitamos el progresivo calentamiento de la Tierra se desencadenará una serie de consecuencias catastróficas, no sólo para la humanidad, sino también para el resto de los seres vivos.

Los científicos que defienden esta idea utilizan como principales argumentos los siguientes:

Si continúa la emisión de esos gases al ritmo actual, podrían producirse cambios climáticos importantes: aumento significativo de lluvias torrenciales, largas épocas de sequía, etc.

Si sube en exceso la temperatura terrestre, se podría llegar a fundir el hielo de los casquetes polares, lo que generaría un aumento de nivel de mar. Entonces, algunos territorios y poblaciones costeras podrían inundarse y desaparecer bajos las aguas.

Desde luego, si estos científicos están en lo cierto, las consecuencias pueden ser terribles. Por eso, muchos expertos creen necesario que cada país controle la emisión de estos gases nocivos para la atmósfera. Al fin y al cabo, la Tierra es nuestra casa y somos nosotros los que debemos cuidarla.

Tomado de amigos del Lenguaje 5, editorial Santillana.

NIVEL LITERAL

1. De acuerdo con el texto anterior el aumento en la temperatura de la atmósfera de la tierra se debe a:

Al fin y al cabo, la tierra es nuestra y somos nosotros lo que debemos cuidarla

2. De acuerdo con la información contenida en el texto ¿Qué pasará si no evitamos el progresivo calentamiento de la tierra?

Desde hace muchos años, representantes de países de todo el mundo celebran reuniones para hablar del calentamiento de la tierra.

3. ¿Quiénes apoyan la idea del autor? _____

NIVEL INFERENCIAL

1. Indica la afirmación correcta. En el texto aparece la palabra argumentos podríamos decir que esta se refiere a:

- Las ideas que sirven para apoyar la teoría de quien escribe el texto.
- Las ideas que se oponen o contradicen la teoría del autor del texto.
- Las ideas menos importantes que plantea el autor en el texto.

2. Relaciona cada aspecto con la parte del texto en el que aparece. Escribe la letra donde corresponda:

- a. Planteamiento de un problema () Tercer y cuarto párrafo
- b. Opinión del autor () En el segundo párrafo
- c. Argumentos Primero y segundo párrafo
- d. Conclusión () En el quinto párrafo

3. ¿A quién se dirige el texto? ¿Por qué?

al autor

4. ¿Cuál es la intención del texto? ¿Logra su propósito?

No sé

NIVEL ARGUMENTATIVO

1. Anualmente se desarrolla la jornada del día sin carro en Bogotá y en otras ciudades que han acogido esta propuesta ¿Encuentras una relación entre el tema desarrollado en el texto y la anterior actividad? ¿Por qué?

Por que la Jornada del día sin Carro y en otras ciudades

2. Señala cuál de los siguientes títulos no podría emplearse para el texto leído. Escribe la razón.

Protejamos el Planeta.

Los gases nocivos.

Animales en extinción.

ANEXO 4: FRAGMENTO SECUENCIAS DIDÁCTICAS

CONTEXTO AUTÉNTICO

El colegio José Félix Restrepo para la celebración del día del Idioma busca que demuestres tus capacidades para leer, comprender y hablar en público sobre temas de interés y que generan controversia. Tu curso será representado por un grupo destacado de estudiantes que participará en un debate que consiste en la que cada uno expone sus ideas, opiniones e intereses, ojo conceptualización sobre un debate, después de la lectura y comprensión de los siguientes artículos de opinión: El “bullying” no es un juego de niños, publicado en la revista Semana, “El uso del internet por niños y jóvenes” publicado en el periódico El Tiempo y ¿Puede un niño pedir la eutanasia? Publicado en BBC Mundo.

Si quieres formar parte de este importante grupo deberás: En primer lugar, trabajar en la lectura y comprensión del artículo que te corresponda siguiendo las orientaciones de tu profesor; luego, identificarás con tus compañeros las ideas principales del artículo y el punto de vista del autor; Finalmente, asumirás tu punto de vista justificando las razones que te hacen pensar de esa manera.

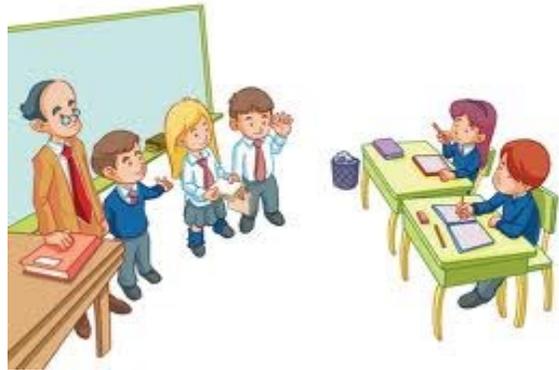
Las anteriores actividades se realizarán en un tiempo aproximado de tres semanas correspondientes en sesiones de dos horas cada una, tanto en el salón de clase como en casa, habrá trabajo individual y en grupo. En el desarrollo de las clases se tendrá en cuenta la evaluación entre compañeros, la autoevaluación como reflexión del compromiso.

Fuente de elaboración propia



¿Para qué lo vas hacer?

El reto que tienes junto con tus compañeros les permitirá en forma individual y colectiva: mejorar los procesos de lectura y comprensión para dar cuenta de lo que lees. Como también, para identificar la manera como se organizan las ideas en un artículo de opinión reconociendo el punto de vista del autor y poder asumir una posición a favor o en contra de lo que él plantea, aprender más acerca de la manera cómo puedes expresar tus opiniones y defenderlas al participar en un debate sobre un tema en particular.



¿Cómo lo vas a hacer?

Para lograr la meta propuesta, lo harás de paso a paso siguiendo la ruta indicada:



FASE 1: Explorando saberes: Conformar equipos de trabajo y hablar de lo que creemos saber acerca del artículo de opinión y la argumentación.



FASE 2: Primera aproximación a la lectura de artículos de opinión.



FASE 3: Segunda aproximación a la lectura de artículos de opinión: Estructura del texto, uso de conectores.



FASE 4: El debate un espacio para opinar.

Proyección del desarrollo de cada fase

Fase 1: Conformamos equipos de trabajo y hablamos de lo que creemos saber acerca del artículo de opinión y la argumentación.

Paso 1. Conformamos equipos de trabajo de cinco personas libremente, teniendo en cuenta que ningún compañero quede solo. Una vez establecido el grupo resolvemos a partir de lo que sabemos las siguientes preguntas: ¿Lees los periódicos que circulan en tu ciudad o revistas? ¿Has leído alguna vez un artículo de opinión? ¿Qué es? ¿Quiénes los escriben? ¿Para qué se escriben los artículos de opinión? ¿A quiénes van dirigidos? ¿Qué partes tiene un artículo de opinión? Si no tienes conocimientos al respecto, anímate a responder lo que creas saber. Escribe en la hoja entregada por el docente las conclusiones a las que llegaste de manera grupal y elige un representante para que las lea a los demás en voz alta en el momento de socializar y el profesor pueda tomar nota en la cartelera titulada ¿Qué creemos saber?

Actividad en casa:

Consulta en diferentes fuentes: libros, internet o preguntando a una persona que consideren experta los temas que se trataron en la clase acerca del artículo de opinión. Trae la información encontrada escrita en el cuaderno o impresa.

Paso 2. Trabaja con el grupo que conformaste en la clase anterior y registra en el siguiente cuadro las conclusiones de la información consultada. Elige un compañero que los represente para socializar las ideas a las que llegaron, para que el profesor registre la información:

Rejilla de compilación sobre consulta acerca del Artículo de Opinión

¿Qué periódicos o revistas conocemos?	¿Qué es un artículo de opinión?	¿Quiénes los describen?	¿Para qué se escriben?	¿A quiénes van dirigidos?	¿Qué partes tiene un artículo de opinión?

Fuente de elaboración propia

Actividad en casa: Busca información relacionada con los siguientes términos argumentar, argumento, argumentativo, texto argumentativo, partes de un texto argumentativo, propósito comunicativo y escritos que forman parte de esta tipología textual.

Paso 3: Participa en la puesta en común de la consulta realizada en clase acerca de la argumentación y los textos argumentativos en una lluvia de ideas que permita al profesor registrar la información en el siguiente cuadro titulado: ¿Qué información tenemos acerca de la argumentación y los textos argumentativos?

Al terminar la lluvia de ideas compararás la Cartelera titulada ¿Qué hemos consultado acerca del artículo de opinión? y la de esta clase para encontrar ideas que te permitan hallar relaciones entre los dos temas.

Rejilla de compilación sobre consulta del texto argumentativo

CONCEPTOS	RESULTADO DE LA CONSULTA
Argumentar	
Argumento	
Argumentativo	
Texto argumentativo	
Partes de un texto argumentativo	
Propósito comunicativo	
Escritos de tipo argumentativo	

Fuente: Elaboración propia

Paso 4: Observa con detenimiento las tres carteleras donde se ha tomado nota de la información obtenida de los conocimientos que creías tener y las tareas dejadas, compara la información escrita en ellas y determina qué avances hemos tenido hasta el momento.

Expresa tus ideas en forma oral. Hoy dialogaremos acerca del trabajo desarrollado con el fin de valorar nuestro aporte individual, la actividad en grupo y poder determinar lo que debemos cambiar o mantener para alcanzar la meta final. No solo valoraremos lo relacionado con el tema, sino también nuestras actitudes o

comportamientos. Utilizaremos la siguiente ayuda para hacerlo de manera individual y luego grupal.

Rejilla de Autoevaluación

ITEMS	SI	NO
Consulté la información en más de dos fuentes.		
Hice aportes claros y significativos continuamente.		
Comprendí los conceptos trabajados a partir de lo consultado y las discusiones en el grupo.		
Escuché con atención los aportes de mis compañeros de equipo y la de los representantes de los otros grupos.		
Contribuí con mi actitud de respeto y colaboración a que mi equipo finalizara la tarea asignada.		

Fuente: Elaboración propia

FASE 2: Primera aproximación a la lectura de Artículos de Opinión.

Paso 1: Para esta clase trabajarás con diferentes compañeros con el fin de tener la oportunidad de integrarte con otros, debes mantener el grupo con cinco personas. Utilizarás el artículo de opinión que te entregará el profesor y responderás primero de forma individual sin haber leído el texto, las preguntas que corresponden a “Antes de la lectura”; a continuación, leerás inicialmente de forma mental y luego en voz alta con tu grupo para resolver las preguntas que tienen que ver con “Después de la lectura”. Finalmente dialogarás con el grupo acerca de las respuestas y elegirás un relator para que diga a todos las ideas que concluyeron. El profesor dará la palabra a uno o dos grupos por pregunta y escribirá de forma resumida los aportes de los grupos en dos carteleras: una titulada ¿Cómo anticiparme al contenido de un texto? ¿Qué dificultades y aciertos tuve al leer el texto?

Antes de la lectura:

¿Te llama algo en especial la atención del texto?

¿Podrías sin leer aún el artículo, decir de qué tratará? ¿Qué de lo que observas a primera vista te lo permite?

¿Qué conocimientos tienes o crees tener acerca del contenido?

¿Cómo lograste esos conocimientos? ¿De dónde? ¿De quién es?

¿Qué preguntas te surgen al respecto?

Después de la lectura:

¿Tuvieron dificultades al leer el texto? ¿Cuáles? ¿Por qué?

¿Acertaron con relación al posible contenido del texto? ¿De qué se trata?

¿Ayuda saber o tener conocimiento sobre el tema? ¿Por qué?

¿Al leer el texto se respondieron algunas de las preguntas planteadas? ¿Surgieron otras?

Paso 2: Leerás despacio un artículo de opinión diferente al de la clase anterior para identificar las ideas principales y la manera como estas se encuentran en el texto con la orientación del profesor. Participarás activamente dando ideas acerca del tema que crees va a ser tratado en el artículo, identificando palabras desconocidas, determinando cuales son las ideas más importantes con la ayuda de preguntas que propondrá el profesor.

Antes de la lectura:

¿Qué te dicen los títulos, subtítulos, fotografías, gráficos y demás ilustraciones acerca del contenido del texto?

¿Tienes algún conocimiento acerca del tema que contiene el texto? ¿Cómo lo has logrado?

Durante la lectura:

¿Qué palabras desconocidas encontramos en el texto que dificultan su comprensión?

¿Cuál es el tema tratado en el texto?

¿Qué piensa, dice o afirma el autor del artículo acerca del tema? ¿En qué lugar del texto lo hace? (parte inicial, parte intermedia o parte final del artículo)

¿Qué ideas menciona el autor en el texto para apoyar su afirmación? ¿Podrían subrayarlas para determinar cuántas?

¿Qué motivaría al escritor a hacer el texto?

¿Estoy de acuerdo o en desacuerdo con la opinión de quien escribió el artículo?
¿Por qué?

Una vez han contestado las preguntas escoge un vocero en cada grupo quien será el encargado de dar a conocer las respuestas. El docente registra en un cuadro la información:

REGISTRO COMPILACIÓN DE INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO DE OPINIÓN 1

Grupo.	Lo que dice o piensa el autor del tema.	Ideas que ayudan a apoyar lo que afirma el autor.	Motivación del autor a escribir sobre ese tema.	Qué opino de la opinión del autor.	Qué opino yo del tema.	Se está en acuerdo o desacuerdo. ¿Por qué?
1						
2						
3						
4						

Fuente: Elaboración propia

Es el momento de evaluar de nuevo el trabajo individual y de grupo y para ello usaremos el siguiente cuadro.

Rejilla de Autoevaluación

ITEMS	SI	NO
Participé dando respuesta a preguntas que se hicieron antes de la lectura.		
Leí con atención el artículo de opinión y aporte ideas relacionadas con preguntas hechas durante la lectura.		
Hice preguntas acerca de las palabras e ideas que no entendía, demostrando así mi interés por comprender el contenido del texto.		
Escuché con atención los aportes de mis compañeros de equipo y la de los demás grupos.		
Identifiqué el tema que se desarrolla en el artículo de opinión.		
Señalé dentro del texto la opinión del autor y las ideas que la apoyan.		
Expresé mi propio punto de vista acerca del tema tratado en el artículo de opinión y di una o dos razones para pensar de esta manera.		

Fuente: Elaboración propia

Fase 3: Segunda aproximación a la lectura de artículos de opinión: Estructura del texto.

Paso 1: Retoma con ayuda de tu profesor las ideas relacionadas con el artículo de opinión que se trabajaron en la cartelera ¿Qué hemos consultado sobre el artículo de opinión? especialmente las que dan cuenta de las partes o estructura de este tipo de texto. Esto lo harás ya que en esta ocasión leerás con mayor detenimiento un artículo de opinión para identificar cada una de estas partes al subrayar con color rojo el punto de partida o tesis, con color azul los argumentos y con color verde la conclusión o cierre.

Cuando lo hayas logrado te reunirás con los compañeros que tengan tú mismo artículo, discutirán los hallazgos y completarán el siguiente cuadro con las conclusiones.

CUADRO DE CONSOLIDACIÓN DE INFORMACIÓN PARA IDENTIFICAR PROPÓSITO DEL AUTORY SUPERESTRUCTURA ARGUMENTATIVA

TEMA	
FINALIDAD O PROPÓSITO DEL AUTOR	
TESIS	
ARGUMENTO 1	
ARGUMENTO 2	
ARGUMENTO 3	
ARGUMENTO 4	
CONCLUSIÓN	

Fuente: Elaboración propia

Finalizado el ejercicio determina quien será en esta ocasión la voz del grupo para que haga la presentación del artículo y los resultados obtenidos. Una vez terminadas las presentaciones el docente solicitará al curso que hablen acerca de las dificultades que tuvieron al hacer la lectura: palabras desconocidas o ideas de difícil comprensión, confusión al identificar la tesis, los argumentos y la conclusión u otros tropiezos.

Paso 2: Usarás el mismo artículo de la clase anterior pero esta vez estarás en la búsqueda de palabras llamadas conectores que te permitan establecer relaciones o vínculos entre los argumentos que plantea el autor. Para hacerlo, te guiarás por el siguiente cuadro:

CUADRO GUÍA DE CONECTORES

TIPO	CONECTOR	FUNCIÓN	EJEMPLO
Causa	Porque, entonces.	Señala el motivo, la razón de o que precede.	Llegué tarde porque no me levanté temprano.
Consecuencia	Por lo tanto, por esta razón.	Anuncian lo que sigue.	Hoy habrá mantenimiento en las redes principales, por esta razón no habrá luz.

Fuente: Elaboración propia

Deberás encerrar los conectores en un ovalo para luego trabajar por equipos en la confrontación del ejercicio no solo para verificar si has acertado o no, sino también para identificar los argumentos que están siendo relacionados al usarlos.

Paso 4: Para esta clase te organizaras por grupos de cinco personas y recibirás un artículo de opinión diferente a los que antes has leído, con el propósito de que lo leas e identifiques en él dos clases de argumentos: de autoridad y de ejemplo. Para lograrlo puedes hacerlo guiándote por el siguiente esquema:

CUADRO CON TIPOS DE ARGUMENTOS

TIPOS DE ARGUMENTOS	EN QUÉ CONSISTE	EJEMPLO
Ejemplificación	Se presenta un caso concreto y específico sobre el tema tratado con el objetivo de explicar o ilustrar lo que se quiere decir.	Una persona se quiere quejarse por el mal servicio de salud y opone como ejemplo la manera en que su salud se ha visto afectada y deteriorada por el retraso en su atención médica y la no entrega de los medicamentos recetados.
Autoridad	Se introducen en el texto las palabras de otro que generalmente es competente en el tema.	Según estudio de Naciones Unidas aumenta la emigración en los países en vías de desarrollo.

Fuente: Elaboración propia

Una vez han terminado de identificar este tipo de argumentos en el texto, participarán en la socialización leyendo el argumento, diciendo a que tipo corresponde y explicando la razón por la cual lo consideran en esa categoría.

Al finalizar esta sesión de clase evaluarás el avance alcanzado en esta fase. Al igual que en las ocasiones anteriores usaras la siguiente tabla:

REJILLA DE AUTOEVALUACIÓN

ITEMS	SI	NO
Diferencio e identifico en el artículo de opinión la tesis, los argumentos y la conclusión.		
Reconozco el tema que se desarrolla en un artículo de opinión.		
Señalo en el texto conectores que indican causa y consecuencia en el texto.		
Diferencio argumentos de ejemplificación de los de autoridad y los ubico en el artículo de opinión.		
Expreso mi propio punto de vista frente a las temáticas leídas en los artículos y asumiendo una postura a favor o en contra de la opinión del autor.		

Fuente: Elaboración propia

Fase 4: El debate un espacio para opinar.

Paso 1: Participa en una lluvia de ideas donde darás a conocer la información consultada acerca del debate. El profesor dará la palabra y escribirá las ideas más relevantes acerca de cada pregunta planteada en la tarea.

REJILLA DE INFORMACIÓN ACERCA DEL DEBATE

El debate	Función del debate	Organización del debate	Normas para su desarrollo.

Fuente: Elaboración propia

Paso 2: Conformar ahora que ya sabes lo que es un debate un equipo de trabajo para proponer temas de interés para el curso que puedan generar controversia y puedan ser debatidos, es decir que haya compañeros que estén a favor y compañeros que estén en contra. Al finalizar la discusión en los grupos y presentar los temas, se seleccionarán tan solo tres que deberán ser debatidos cada uno por dos equipos uno que lo apoye y otro que lo discuta.

Tarea: Consulta en diferentes fuentes: libros, internet u otras información relacionada con el tema que te correspondió, para hacerlo deberás tener presente si tu posición es a favor o en contra ya que se trata de tener suficientes argumentos que te permitan defender tu punto de vista. Puedes apoyarte de un esquema conceptual para organizar los datos que encuentres.

Paso 3: Reúnete con tu equipo de trabajo para compartir la información consultada, seleccionar la que consideran es más importante y les ayudará a

defender mejor su posición frente al tema a tratar en el debate. Escojan dos representantes quienes serán los encargados de anunciar el tema y exponer las principales ideas.

Paso 4: Prepara con tu equipo posibles preguntas que puedas hacer al grupo contrario y que logren poner en duda la solidez de la postura del grupo contendor; de igual manera, piensa también las preguntas que podrían hacerle a tu grupo y la manera cómo podrían responderlas de forma rápida y adecuada.

Paso 5: haz un simulacro al interior del grupo para identificar las fallas o desaciertos y las fortalezas o aciertos que presentan con el propósito de hacer un plan de para mejorar. El docente entrega a cada estudiante y el siguiente cuadro que permitirá la auto y co- evaluación de esta última fase:

REJILLA DE AUTOEVALUACIÓN

ITEMS	SI	NO
Consulté información relacionada con el debate lo cual me permitió participar activamente en la lluvia de ideas.		
Escuché las propuestas de mis compañeros con atención, respete sus opiniones y expuse mis puntos de vista con claridad y seguridad.		
Ayudé a establecer un punto de partida o tesis, determinar los argumentos que la apoyaran y definir una conclusión para la presentación del grupo en el debate.		
Aporte diferentes argumentos, entre ellos de autoridad y de ejemplificación para apoyar la tesis del grupo.		
Respondí con rapidez y de forma acertada a las preguntas que se me hicieron acerca del tema a debatir.		

Fuente: Elaboración propia

Si has seguido cada una de las huellas de manera responsable y comprometida, felicitaciones ya que estas listo para continuar adelante con otro reto.

MATRIZ DE EVALUACIÓN PONDERADA

1. Comprensión de artículos de opinión				
	Niveles			
Criterios	Superior	Alto	Básico	Bajo
Lectura	<p>Identifica el tema y las ideas principales del artículo de opinión. Construye hipótesis a partir del título, subtítulos e ilustraciones que se encuentran en el texto. Monitorea y supervisa sus logros y dificultades al subrayar, tomar notas y releer parcial o global el texto. Comparte opiniones exponiendo argumentos relación con el texto (5)</p>	<p>Identifica el tema y las ideas principales del artículo de opinión. Construye hipótesis a partir del título, subtítulos e ilustraciones que se encuentran en el texto. Monitorea y supervisa sus logros y dificultades al subrayar, tomar notas y releer parcial o global el texto. Comparte opiniones en relación con el texto leído.(4)</p>	<p>Identifica el tema pero se le dificulta reconocer las ideas principales del artículo de opinión. Construye hipótesis a partir del título, subtítulos e ilustraciones que se encuentran en el texto. Presenta fallas al monitorear y supervisar sus logros y dificultades. Comparte opiniones en relación con el texto leído.(3)</p>	<p>No identifica el tema ni las ideas principales del artículo de opinión. Presenta fallas al Construir hipótesis a partir del título, subtítulos e ilustraciones que se encuentran en el texto. No Monitorea ni supervisa sus logros y dificultades. No comparte opiniones en relación con el texto leído.(1)</p>
	<p>Identifica la silueta de un artículo de opinión. Al reconocer: el punto de partida o tesis, argumentos, conclusión y cierre.</p>	<p>Identifica la Superestructura o silueta de un artículo de opinión. Al reconocer: el punto de partida o tesis, argumentos, conclusión y cierre. Presenta falla al reconocer dentro</p>	<p>Identifica la Superestructura o silueta de un artículo de opinión. Al reconocer: el punto de partida o tesis, argumentos, conclusión y cierre. Presenta fallas al reconocer dentro</p>	<p>No identifica la Superestructura o silueta de un artículo de opinión. Ni reconoce dentro del artículo de opinión conectores argumentativos de: causa (porque, entonces) y</p>

Artículo de Opinión	Reconoce dentro del artículo de opinión 2 o más conectores argumentativos de: causa (porque, entonces) y consecuencia (por lo tanto).Reconoce la intención con la cual se escriben los artículos de opinión, a quién va dirigido y su importancia en el contexto.(5)	del artículo de opinión 2 o más conectores argumentativos de: causa (porque, entonces) y consecuencia (por lo tanto).Reconoce la intención con la cual se escriben los artículos de opinión, a quién va dirigido y su importancia en el contexto. (4)	del artículo de opinión 2 o más conectores argumentativos de: causa (porque, entonces) y consecuencia (por lo tanto,).Puede presentar dificultad al no reconocer la intención con la cual se escriben los artículos de opinión, a quién va dirigido y su importancia en el contexto.(3)	consecuencia (por lo tanto). Presenta fallas al reconocer la intención con la cual se escriben los artículos de opinión, a quién va dirigido y su importancia en el contexto.(1)
Argumentación	Reconoce que es y para qué sirve un argumento. Diferencia entre tesis y argumento. Identifica los argumentos y los contraargumentos en un texto argumentativo. Se le dificulta diferenciar entre argumentos de autoridad y de ejemplo.(5)	Reconoce que es y para qué sirve un argumento. Diferencia entre tesis y argumento. Identifica los argumentos y los contraargumentos en un texto argumentativo. Se le dificulta diferenciar entre argumentos de autoridad y de ejemplo. (4)	Reconoce que es y para qué sirve un argumento. Pero presenta fallas al diferenciar entre tesis y argumento. Identifica los argumentos y los contraargumentos en un texto argumentativo. Se le dificulta diferenciar entre argumentos de autoridad y de ejemplo.(3)	No reconoce que es y para qué sirve un argumento. Ni diferencia entre tesis y argumento. No Identifica los argumentos y los contraargumentos en un texto argumentativo. Como tampoco, diferencia entre argumentos de autoridad y de ejemplo. (1)
2. Conceptos No explícitos				
	Identifica la estructura del género argumentativo en otros escritos diferentes al	Identifica la estructura del género argumentativo pero presenta fallas en la	Identifica la estructura del género argumentativo pero se le dificulta la transposición en	No Identifica la estructura del género argumentativo en otros escritos diferentes al artículo

Otros géneros argumentativos	artículo de opinión tales como: la reseña, la editorial del periódico, el ensayo, entre otros.(4)	transposición en otros escritos diferentes al artículo de opinión tales como: la reseña, la editorial del periódico, el ensayo, entre otros.(3)	otros escritos diferentes al artículo de opinión tales como: la reseña, la editorial del periódico, el ensayo, entre otros.(2)	de opinión tales como: la reseña, la editorial del periódico, el ensayo, entre otros.(1)
Títulos	Construye anticipaciones o predicciones del contenido del texto a partir de los títulos y subtítulos y coincide con el tema planteado por el autor. (4)	Construye anticipaciones o predicciones del contenido del texto a partir de los títulos y subtítulos.(3)	Construye anticipaciones o predicciones del contenido del texto a partir de los títulos y subtítulos pero se aleja del tema planteado por el autor.(2)	No construye anticipaciones o predicciones del contenido del texto a partir de los títulos y subtítulos.(1)
Párrafos	Reconoce el párrafo como elemento de organización temática del texto. Lo identifica como unidad de sentido en el texto y que está formado por oraciones.(4)	Identifica el párrafo como unidad de sentido en el texto y que está formado por oraciones.(3)	Identifica el párrafo como unidad de sentido en el texto pero se le dificulta reconocer que está formado por oraciones.(2)	No Identifica el párrafo como unidad de sentido en el texto y que está formado por oraciones.(1)
Puntuación	Reconoce la función de los signos de puntuación como elemento de cohesión en el texto que ayuda a construir el sentido.(4)	Reconoce la función de la mayoría de los signos de puntuación como elemento de cohesión en el texto que ayuda a construir el sentido.(3)	Reconoce la función de algunos signos de puntuación como elemento de cohesión en el texto que ayuda a construir el sentido.(2)	No reconoce la función de los signos de puntuación como elemento de cohesión en el texto que ayuda a construir el sentido.(1)

Fuente: Elaboración propia

Ponderación:

a. 5: Cuatro o cinco criterios tienen puntuación Superior y el resto tiene puntuación Alto. Ningún criterio tiene menos puntuación Alto.

b. 4.5: Cuatro o cinco criterios tienen puntuación Superior o Alto. El resto tiene puntuación Básico. Ningún criterio tiene menos puntuación que Básico.

c. 4: Cuatro o cinco criterios tienen puntuación Básico, Alto o Superior. El resto tiene puntuación Básico. Ninguna dimensión tiene menos puntuación que Básico.

d. 3.5: Cuatro criterios tienen puntuación Básico, Alto o Superior y dos tienen Bajo.

3-0 (Rehacer): Tres o más criterios tienen puntuación Bajo.