

PROCESO DE LECTURA INFERENCIAL DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN LOS
ESTUDIANTES DE SEGUNDO SEMESTRE DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN
EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES, LENGUA CASTELLANA E
INGLÉS, UNIVERSIDAD DE NARIÑO

LUIS EDUARDO ROSERO BASTIDAS
MAURO TEÓFILO GÓMEZ CÓRDOBA

Asesor:

DOCTOR. ROBERTO RAMIREZ BRAVO

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA
Y LITERATURA ESPAÑOLAS
SAN JUAN DE PASTO

2016

PROCESO DE LECTURA INFERENCIAL DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN LOS
ESTUDIANTES DE SEGUNDO SEMESTRE DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN
EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES, LENGUA CASTELLANA E
INGLÉS, UNIVERSIDAD DE NARIÑO

LUIS EDUARDO ROSERO BASTIDAS
MAURO TEÓFILO GÓMEZ CÓRDOBA

Asesor:

DOCTOR. ROBERTO RAMIREZ BRAVO

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA
Y LITERATURA ESPAÑOLAS
SAN JUAN DE PASTO

2016

Nota de responsabilidad

Las ideas y conclusiones presentadas en este trabajo son responsabilidad exclusiva de los autores.
Acuerdo No. 025 de abril 27 de 2001 del Honorable Consejo Superior de la Universidad de Nariño.

Nota de Aceptación:

Fecha de sustentación: 16 de noviembre de 2016.

Calificación: 94 puntos.

Dr. EDMUNDO CALVACHE L.

Presidente del Jurado

Dra. MYRIAM JIMENEZ Q.

Jurado

Mg. JAIRO ORTEGA B.

Jurado

Resumen

La lectura inferencial se proyecta como una alternativa de trabajo para mejorar la comprensión global de la situación comunicativa y de los significados de los textos, aspectos que aunados a los conocimientos previos del lector, le permitirán adentrarse con propiedad al mundo del texto argumentativo. En atención a la anterior consideración, se llevó a cabo el ejercicio investigativo, el cual, desde sus objetivos, analizó el proceso de lectura inferencial de textos argumentativos realizada por estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades Lengua Castellana e Inglés, y a partir de las fortalezas y las debilidades encontradas propone actividades didácticas orientadas al fortalecimiento lector. Metodológicamente, desde el paradigma cualitativo, se utilizó el tipo de investigación hermenéutica para lograr la comprensión e interpretación de los hallazgos en una realidad concreta. El sujeto de investigación lo constituyó el grupo de estudiantes pertenecientes al segundo semestre del citado programa. En cuanto a los instrumentos, se utilizó el taller y la entrevista. Los resultados obtenidos evidencian que la lectura que realizan los estudiantes dista de ser un proceso de comprensión, a través del cual el lector elabora significados en la interacción con el texto y relaciona la información que el autor le presenta con los conocimientos previos. Además, el desconocimiento del concepto de lectura inferencial, determina que los procesos lectores no se ejecuten dinámicamente.

Palabras clave. Actividad didáctica, Lectura inferencial, Situación comunicativa, Texto argumentativo.

Abstract

The inferential reading intends to be an alternative activity to improve the global comprehension of the communicative situation and the meanings of texts. These aspects are accompanied with attendant previous knowledge of the reader, which allows him to penetrate confidently the world of the argumentative text. Taking into account the foregoing consideration, a research was conducted, which from its objectives, the process of inferential reading of argumentative texts done by the students of second semester, in the undergraduate of Basic Education with Concentration in Human Sciences Spanish and English languages was analyzed. Sprung from the strengths and weaknesses found didactic activities are proposed oriented to the reading process.

Methodologically, from the qualitative paradigm, the hermeneutic investigation was utilized with the end to gain understanding and make interpretation of the findings out of a concrete reality. The subject of investigation was the group of students from the above undergraduate program mentioned before. The qualitative interview and workshops were the instruments used in this research. The results showed that the modes of reading used by the students are far away from being a comprehension process, through which the reader constructs meaning when interacting with the text, and relates the information presented with to his previous knowledge. Additionally, the lack of knowledge of what inferential reading is, results in reading process to be devoid of dynamism.

Keywords. Argumentative text, Communicative situation, Didactic activity, Inferential reading.

CONTENIDO

	Pág.
Introducción	9
Descripción y planteamiento del problema	11
1.1. Objetivos	13
1.2. Justificación	14
2. Marco referencial	16
2.1. Antecedentes	16
2.2. Aspectos legales	20
2.3. Aspectos contextuales	23
2.4. Marco teórico	24
2.4.1. Lectura	24
2.4.1.1. <i>Tipos de texto</i>	28
2.4.1.2. <i>Modos de leer diferentes textos</i>	29
2.4.2. Lectura inferencial del texto argumentativo	31
2.4.2.1. <i>La inferencia desde el punto de vista lingüístico</i>	37
2.4.2.2. <i>La inferencia desde el punto de vista filosófico</i>	39
2.4.2.3. <i>Didáctica de la lectura inferencial del texto argumentativo</i>	41
3. Metodología	43
3.1. Paradigma	43
3.2. Tipo de investigación	44
3.3. Unidad de análisis y unidad de trabajo	45
3.4. Técnicas e instrumentos	46
3.5. Técnicas de análisis de datos	47
4. Análisis e interpretación de resultados	50
4.1. Análisis resultados de la aplicación del taller	50
4.2. Análisis resultados de la entrevista a estudiantes	77
5. Propuesta didáctica	86
Conclusiones	139
Referencias	142

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo 1. Taller	151
Anexo 2. Guía de entrevistas a estudiantes	159
Anexo 3. Vaciado de información del taller aplicado a los estudiantes	160
Anexo 4. Vaciado de información del a entrevista aplicada a estudiantes	179
Anexo 5. Aspectos administrativos	188

Introducción

Tradicionalmente la lectura ha sido considerada como la posibilidad de descifrar los signos lingüísticos y producir los sonidos que ellos configuraban. Sin embargo, a partir de los procesos de reflexión generados desde los estudios interdisciplinarios, esta ha dejado de concebirse como un simple acto de decodificación para convertirse en un proceso dinámico que conlleva a un trabajo de carácter cognitivo, a partir del cual un individuo adelanta una serie de operaciones mentales encaminadas a reconstruir el significado de los textos.

El cambio de la actitud lectora, de un acto de decodificación a un proceso dinámico, perfila de algún modo la concepción del lector activo, aquel que no se queda únicamente con la apropiación del contenido, sino que avanza a una actividad constructiva y productiva al realizar la interpretación bajo ciertas condiciones contextuales. Desde esta perspectiva, la lectura inferencial, se proyecta como una alternativa de trabajo para mejorar la comprensión global de la situación comunicativa y de los significados de los textos, aspectos que aunados a los conocimientos previos del lector, le permitirán adentrarse con propiedad al mundo del texto argumentativo.

En atención a las anteriores consideraciones, el presente ejercicio investigativo desde sus objetivos, analizó el proceso de lectura inferencial de textos argumentativos realizada por estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades Lengua Castellana e Inglés, y a partir de las fortalezas y debilidades encontradas propone una estrategia didáctica orientada a su fortalecimiento.

El trabajo, así referenciado, se justifica en la medida en que el estudiante universitario en su nueva dimensión de escolaridad, debe asumir una gran cantidad de textos, normalmente con predominio del argumentativo. Texto, orientado desde una actividad discursiva de carácter dialógico en la que se necesita el recurso de la contraargumentación para defender una tesis. En estas condiciones, la competencia lectora, se convierte en una práctica de nivel avanzado por cuanto pasa de una simple recopilación de información a una actividad de mayor trascendencia en la que la inferencia juega un papel importante.

Para el desarrollo teórico de la investigación, se han tenido en cuenta los aportes de distintos autores de reconocida trayectoria en el campo que nos ocupa.

Metodológicamente desde el paradigma cualitativo se utilizó un tipo de investigación hermenéutica para lograr la comprensión e interpretación de los hallazgos en una realidad concreta. Se consideró lo más apropiado por cuanto se trabajó en el campo de las ciencias humanas, concretamente, en el de formación de docentes. El sujeto de investigación lo constituyó el grupo de estudiantes pertenecientes al segundo semestre del Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Inglés. En cuanto a los instrumentos, se utilizó el taller y la entrevista.

Los resultados fueron analizados a partir de las categorías caracterizadas en los objetivos y visualizadas en los instrumentos a saber: estrategias metacognitivas para interpretar información, intencionalidad comunicativa y construcción de argumentos, y estrategias cognitivas en la interpretación de información. Estas categorías a su vez se desglosaron en subcategorías para facilitar su comprensión.

De los resultados obtenidos se evidencia la necesidad de fomentar las estrategias metacognitivas para facilitar la interpretación de información. Por tanto, la lectura debe convertirse en un proceso a través del cual el lector elabore un significado en su interacción con el texto; relacione la información que el autor le presenta con sus conocimientos previos, para lo cual, es necesario que el docente, lleve a los estudiantes a adquirir buenos hábitos de lectura, maneje diferentes tipos de textos y realice intertextualizaciones constantes. En general, el proceso de formación lectora y el acto de comprensión en el que se elaboran los significados no mencionados en el texto y que se reconoce como inferencia, se convierte en responsabilidad de todos los agentes educativos, empezando desde los primeros niveles.

Desde el punto de vista organizacional, el documento se estructura a partir de los siguientes aspectos macro: descripción y planteamiento del problema; marco referencial, metodología, análisis de resultados, propuesta y referentes bibliográficos.

1. Descripción y planteamiento del problema

Vivenciar la docencia es una actividad que facilita el conocimiento directo de los estudiantes gracias a la continua interacción que se tiene con ellos; esta interacción, permite evidenciar el alcance de logros, y la percepción de los problemas que se presentan en el proceso de aprendizaje. En este sentido, la comprensión inferencial de textos escritos, es una carencia notoria en los estudiantes del Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Inglés de la Universidad de Nariño.

Los estudiantes del citado Programa, dado el objetivo y la naturaleza del mismo, tienen dentro de su plan de estudios cuatro semestres en los que de manera explícita se hace énfasis en el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua materna: uno de ellos dedicado especialmente a la producción oral, otro a la producción escrita, el tercero a la comprensión de textos y el cuarto al estudio de las diferentes tipologías textuales. Además, a lo largo de la carrera en las diferentes asignaturas teóricas específicas del campo de la lingüística y de la literatura, se espera que los docentes soliciten a los estudiantes ensayos y reportes de lectura inferencial de diferentes tipos de textos, teniendo en cuenta la finalidad de cada una de las actividades.

Sin embargo, los alumnos no enfrentan con -eficiencia académica- la cantidad de textos a que se tiene acceso en el mundo de hoy. En general, los estudiantes no saben qué hacer con la abundante información recibida en la universidad. Un caso concreto, de lo enunciado, se presenta cuando ellos deben asumir textos argumentativos que circulan con regularidad dentro del trabajo académico. La tendencia usual se orienta a opinar que el material es muy extenso y complejo.

Ahora bien, como la lectura está ligada a la comprensión, de acuerdo con el modelo que se trabaje (Camps y Colomer 1996; Rincón, 2003), esta se convierte en una actividad fundamental en la vida del ser humano, ya que no es un simple acto mecánico, sino que está íntimamente relacionada con procesos cognitivos que van más allá de un momento de inspiración, puesto que tiene que ver con la formación del hombre y con el desarrollo de su pensamiento. En este sentido, se ha observado que los estudiantes del Programa en mención,

realizan procesos iniciales de inferencia, en donde la decodificación se convierte en la garantía.

En las observaciones preliminares, no se han detectado evidencias de procesos de comprensión inferencial, que al decir de Solé (1992), Mateus (2007), Santiago (2014), deben utilizar conocimientos variados para obtener información del escrito y reconstruir el significado a partir de los esquemas conceptuales que posea el lector. En el mismo sentido, a partir de los aportes de la psicología cognitiva, Collins y Smith (1980) enfatizan en la importancia del papel del lector y de los procesos metacognitivos en el desarrollo de la meta comprensión. Adicionalmente, con el desarrollo de la lingüística textual Van Dijk y Kintsch (1983), Colomer y Camps (1996), Rincón (2003) han realizado aportes para que el lector pueda entender de una forma más fácil los diferentes tipos de textos; para el caso que nos ocupa, el texto argumentativo.

Lo anterior, permite visualizar la importancia de la lectura inferencial en la comprensión de textos argumentativos, la cual según Espinoza (2007:149) “forma parte de los rieles invisibles que, incorporados a los elementos presentes en el texto, forman la vía sobre la cual viaja la comprensión”. Por tanto, las inferencias constituyen ayudas fundamentales para que el lector, una vez las ponga en práctica, sea capaz de establecer relaciones lógicas entre la información del texto y la que posee el lector.

A partir de las dificultades evidenciadas en los estudiantes, sujetos de la presente investigación, se plantea el siguiente interrogante:

¿Cuál es el proceso que supone la lectura inferencial de textos argumentativos en los estudiantes de segundo semestre del Programa de Licenciatura en educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Inglés, Universidad de Nariño?

Para contextualizar el anterior cuestionamiento se plantean las siguientes preguntas orientadoras:

¿Cuáles son los procesos cognitivos y metacognitivos que implica la lectura inferencial de textos argumentativos en estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua castellana e Inglés?

¿Cuáles son las ventajas que proporciona la lectura inferencial en la comprensión de textos argumentativos a los estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Inglés?

¿Cuáles son las dificultades de lectura inferencial en la comprensión de textos argumentativos se presentan en los estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Inglés?

¿Cómo diseñar una estrategia didáctica que favorezca la lectura inferencial de textos argumentativos para los estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Inglés?

1.1. Objetivos

General

Analizar el proceso de lectura inferencial de textos argumentativos que realizan los estudiantes de segundo semestre del Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Inglés.

Específicos

Conceptuar sobre los procesos cognitivos y meta cognitivos que supone la lectura inferencial de textos argumentativos.

Interpretar las fortalezas y debilidades de la lectura inferencial que realizan los estudiantes del segundo semestre de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Inglés.

Identificar el conocimiento sobre procesos cognitivos y metacognitivos de lectura inferencial manejado por los estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Inglés.

Proponer una estrategia didáctica que favorezca la lectura inferencial de textos argumentativos en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Inglés.

1.2. Justificación

El trabajo de la lectura inferencial de textos argumentativos en estudiantes universitarios, se vuelve importante, en la medida en que ellos en su nueva dimensión de escolaridad, deben asumir una gran cantidad de textos, normalmente con predominio del argumentativo a diferencia de lo que hacían en la Educación Básica en donde generalmente circula el texto narrativo. En el contexto universitario, la competencia lectora debe llevarse a la práctica en un nivel avanzado para que no se quede en la mera recopilación de información, sino que se proyecte a actividades de mayor trascendencia en las que la inferencia sea una alternativa. El texto argumentativo, porque implica una actividad discursiva de carácter dialógico en la que se necesita usar el recurso de la contraargumentación para defender una tesis.

Además, las revisiones iniciales a la temática, permiten ubicar la lectura inferencial como un proceso en el cual se desarrollan actividades de comprensión y producción de sentido, para lo cual el lector debe interactuar entre el texto y el contexto a partir de unas operaciones cognitivas (abstracción, análisis, síntesis, inferencia, comparación, predicción), y adicionalmente, desde las estrategias meta cognitivas, sea capaz de controlar la actividad a partir de su análisis, de la definición de objetivos, de la revisión y evaluación del proceso.

A su vez, el proceso de comprensión de un texto (para el caso de la presente investigación, argumentativo) se convierte al decir de Gadamer, (1998: 65) en un proyecto que “anticipa un sentido del conjunto una vez que aparece un primer sentido del texto”. El primer sentido se hace evidente porque leemos el texto con ciertas expectativas a partir de un determinado sentido. La comprensión del texto constituye la elaboración del mencionado proyecto, el cual a su vez puede estar sujeto a

revisiones cuando se realiza la profundización del sentido. Igualmente, Gadamer (1998: 65) nos dice “que el que intenta comprender está expuesto a confundirse por las opiniones previas que no se acreditan en las cosas mismas”. Por tanto, es conveniente elaborar esquemas correctos y adecuados para lograr una comprensión que se aleje de la opinión particular – subjetiva – y abrirse a la posibilidad de que el texto le diga algo, -acogerse a la alteridad del texto -.

Las consideraciones anteriores, permiten establecer que el desarrollo de la lectura inferencial en sus componentes cognitivos y meta cognitivos, además, de facilitar la comprensión de textos argumentativos, se convierte en parte importante en la preparación de los futuros Licenciados en Lengua Castellana e Inglés, ya que tradicionalmente es, a este docente, a quien se le asigna la responsabilidad de la lectura y la escritura.

De otra parte, en las interacciones iniciales, los estudiantes del Programa de lengua Castellana e Inglés, no obstante tener en su plan de estudios, cuatro materias orientadas al desarrollo de la competencia comunicativa, actividad desarrollada básicamente mediante procesos lectoescriturales, no muestran -eficiencia académica- al asumir textos argumentativos que circulan con regularidad dentro su actividad formativa. Desde luego, este hecho se convierte en uno de los aspectos fundamentales de la presente investigación, por cuanto permitió interpretar las ventajas y dificultades de la lectura inferencial de textos argumentativos como pretexto para desarrollar espacios de reflexión dentro del proceso pedagógico de la formación de los futuros maestros.

Del mismo modo, estamos seguros que al acceder al proceso investigativo que hoy nos ocupa, se abrieron espacios de reflexión crítica respecto a la pedagogía entendida como la forma de construcción, mantenimiento y transformación de las relaciones sociales, y que, además, busca orientar la acción hacia el alcance de metas a través de la reconstrucción del orden cultural, ojalá mediante proyectos pedagógicos. En estas condiciones, el diseño de una propuesta didáctica, además de favorecer la lectura inferencial de los futuros licenciados, se convierte en un llamado para que los maestros se comprometan a formar lectores competentes, autónomos y capaces de asumir posición ante cualquier tipo de texto.

2. Marco referencial

2.1. Antecedentes

En la búsqueda de información relevante que permita tener una visión clara de la problemática, no se encontró un sistema de evaluación de la lectura inferencial de los estudiantes universitarios, que den cuenta sobre cuáles aspectos han sido desarrollados adecuadamente y cuáles son deficitarios, al momento de su ingreso, durante la vida académica y al momento en que egresan de la Universidad. Caso contrario sucede con la cantidad de trabajos realizados en el nivel de pregrado. Al respecto, presentamos a continuación aquellos que consideramos pertinentes para el presente estudio.

En el plano nacional se mencionan trabajos como los de: Andrade (2007), “la lectura en los universitarios. Un caso específico: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca”. Trabaja la investigación descriptiva-cualitativa sobre la lectura y se inscribe teóricamente dentro de los marcos conceptuales lingüísticos, texto lingüístico y discursivo, se plantea el ejercicio de una lectura crítica dentro de la universidad, que permita una interpretación y recreación de los textos para producir nuevos conocimientos y, desarrollar una competencia lectora que implique no sólo la apropiación de la lectura literal e inferencial sino también que los universitarios puedan fortalecer la competencia crítica. Los resultados ofrecen un perfil del estudiante universitario y presentan una propuesta académica institucional que abarca políticas de la universidad, compromisos del docente y voluntad del estudiante

En el mismo orden, Calderón y Quijano (2010) en el informe “características de comprensión lectora en estudiantes universitarios” hablan de un bajo nivel de comprensión lectora en estudiantes de los primeros años de las carreras de Derecho y Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Barrancabermeja. En la investigación predominó el paradigma cuantitativo positivista, puesto que se utilizó como fuente de información fundamental el test “CLOZE”. Desde lo cualitativo se trabajó con entrevistas a docentes. Los resultados permitieron identificar las características y habilidades de comprensión lectora de los estudiantes de los programas de Psicología (3º semestre) y de Derecho (4º y 5º semestre); en tanto que Cisneros, Olave y Rojas (2010) dan cuenta sobre las principales dificultades involucradas en la comprensión lectora de los alumnos de la

Universidad Tecnológica de Pereira en relación con el uso de la inferencia, la definición de los propósitos del autor y del texto, la identificación de ideas principales, y la realización de la lectura relacionando significados.

En el ejercicio investigativo realizado por Velandia (2010), “metacognición y comprensión lectora: la correlación existente entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora, Universidad de Salle, Bogotá”, se partió de la pregunta, ¿Cuál es la correlación existente entre el uso de las estrategias metacognitivas (entendidas como el grado de autorreflexión y autorregulación del proceso metacognitivo) y el nivel de comprensión lectora de los alumnos de noveno y décimo grado del colegio Casablanca? Este estudio descriptivo tuvo como finalidad determinar el grado de relación o asociación no causal existente entre dos o más variables. Se caracterizan porque primero se miden las variables y luego, mediante pruebas de hipótesis correlacionales y la aplicación de técnicas estadísticas, se estima la correlación. Se concluye que es necesaria una intervención ya no solo de tipo diagnóstico, sino de tipo estratégico que permita estructurar y dar mejores resultados en el campo de la comprensión lectora para posiblemente potencializar el rendimiento escolar.

Adicionalmente a las consideraciones anteriores, es de suma importancia destacar en el plano internacional los trabajos de: Amador y Alarcón, (2006), quienes en la “propuesta metodológica para evaluar la comprensión lectora en estudiantes universitarios”, al finalizar el proceso de investigación, los resultados, les permiten reiterar que la actividad lectora es de suma importancia en todos los niveles educativos, pero que en la educación superior es una exigencia abarcar niveles precisos de comprensión lectora, por tanto, es necesario que se realice una detenida reflexión de nuestro papel como lectores. Si bien no se obtuvieron niveles bajos en el diagnóstico, se considera que faltan estrategias que permitan tener el éxito total en el proceso lector.

Zarzosa (1997) en el informe sobre “la lectura y escritura en una población universitaria” señala que los estudiantes tienen dificultades para seleccionar la información importante de los textos; además, evidencian la poca capacidad para utilizar estrategias efectivas cuando tienen que extraer las ideas. En el mismo sentido, Echevarría y Gastón

(2002) en el trabajo “Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención”, identifican problemas de comprensión y dificultades en la selección y jerarquización de ideas, cuando se enfrentaron a un texto expositivo-argumentativo.

Ugarriza (2006) en el estudio “la comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo” identificó las estrategias que utilizan los estudiantes para comprender un texto científico. Se recomienda la intervención de los docentes, quienes deben promover su acercamiento al texto y enseñarles a los estudiantes estrategias adecuadas de comprensión de los textos científicos de las asignaturas que tienen a su cargo

En el trabajo de Arrieta y Meza (2000) titulado, “la comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios”, concluyen que en el nivel de Educación Superior se ha detectado casos de analfabetismo funcional, el cual va más allá de la simple sub - utilización de las destrezas adquiridas en los niveles de educación sistemática anteriores. El problema se evidencia por la incapacidad del individuo para identificar las ideas expuestas en un texto, imposibilidad de captar la intención del escritor y en la redacción incoherente de resúmenes de los textos objeto de lectura.

Salas (2012) propone la investigación “el desarrollo de la comprensión lectora en lo estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León México”, para ella utilizó el paradigma cualitativo y una metodología acción participación. Como instrumentos recurrió a la observación participativa, cuestionarios y textos relacionados con estrategias preinstruccionales. Los docentes utilizan con mayor frecuencia las estrategias coinstruccionales y posinstruccionales, porque al solicitarle estrategias que promovieran el desarrollo de la comprensión lectora, fueron muy pocas las estrategias preinstruccionales que nombraron, ya que no mencionaron actividades que se llevan a cabo antes de la lectura, tales como: hojear y examinar la lectura, plantear los objetivos de la lectura, o actividades que ayuden a la activación de conocimientos previos y su enlace con los conocimientos nuevos, lo anterior responde a una de las preguntas de investigación sobre las estrategias utilizadas por los docentes en el aula. ¿Cuáles son las

estrategias implementadas por el maestro en el aula? Los resultados del cuestionario aplicado a maestros, coinciden con los de algunas pruebas estandarizadas como PISA, ENLACE y CENEVAL, al ubicar a los estudiantes en un nivel básico, en torno a la comprensión lectora, ya que responden sólo a reactivos e inferencias sencillas e identifican lo que significa una parte del texto.

Zannotto (2007) en la tesis doctoral “estrategias de lecturas en lectores expertos para la producción académicos” orientó la investigación desde una perspectiva que considera a la estrategia de lectura de textos académicos estrechamente relacionadas a su contexto. Este contexto académico imprime características específicas a dicho vínculo, determinando las estructuras, los contenidos, y la función de los textos en él desarrolladas de acuerdo con sus propias normativas. Se concluye que las estrategias de lectura necesitan operar de acuerdo con la función que los contenidos procesados deban cumplir en dicho contexto.

Las anteriores consideraciones permiten ubicar la lectura, y específicamente su componente inferencial, como parte importante en la preparación de un verdadero profesional, de manera especial de los futuros licenciados y concretamente de aquellos que van a ser formadores en el campo de la lengua castellana, ya que tradicionalmente es, a este docente, a quien se le asigna la responsabilidad de la lectura y la escritura. Razón por la cual, es imperioso conocer los procesos de lectura inferencial que realizan los estudiantes del Programa Licenciatura en Educación Básica, Lengua Castellana e Inglés.

La información previa, permite establecer que en Colombia se está comenzando a trabajar los problemas de comprensión lectora desde los componentes: literal, inferencial y crítico en forma globalizada, con algún énfasis en la parte crítica y muy escasas referencias en lo inferencial, en tanto que en el nivel internacional se encuentra mayor evidencia al respecto.

En la Universidad Nariñense, en el nivel superior, no hay trabajos relacionados con el tópico; sin embargo, en los niveles de Educación Básica y Media, si hay abundante evidencia.

2.2. Aspectos legales

La Constitución Política colombiana se promulga así misma como un texto legal para asegurar a los connacionales las garantías mínimas de la ciudadanía que, como conglomerado social, tiene derecho al conocimiento. El pueblo de Colombia, a través del Estado, debe “asegurar a sus integrantes la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz”. Esta es la médula político – jurídica que sustenta a la educación superior como la ciencia y el arte necesarios para la unidad nacional y su desarrollo. A partir de ese enunciado, el Artículo 2° de la Constitución Política de 1991 consagra como fin esencial del Estado la participación de todos en la vida cultural del país y, en sus Artículos 27, 66, 70 y 366 prevé el derecho a la libertad de enseñanza, aprendizaje investigación, cátedra y el acceso al servicio de la educación de las minorías desfavorecidas como un deber estatal obligatorio (Pabón 2013).

Sin embargo, para una real materialización de la Educación Superior en la sociedad colombiana, son los Artículos 68 y 69 de la Carta Política del año 1991 los que la consagran como un derecho y un deber de los ciudadanos, propugnando que la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica y que se garantizará la autonomía universitaria. Ahora bien, el acceso de los ciudadanos a la Educación Superior se encuentra ante una tipología mixta, confirmándose así la tradición, bien de línea clerical o de tendencia laica en la enseñanza, por cuanto la iniciativa privada puede tener aval del Estado para ofrecer el servicio de Educación Superior privada, siendo un ejemplo de esa propedéutica la Universidad Santo Tomás, cuyos antecedentes de fundación se remontan al mediados del Siglo XVI, incluso mucho antes de la constitución del Estado – Nación colombiano, o también la Universidad Externado de Colombia, fundada a finales del Siglo XIX bajo el ánimo de las ideas liberales laicas (Soto 2005).

Pero así mismo, de la lectura sistemática de los artículos 68, 69 y 70 de la Constitución Política de Colombia se observa una triada legal para sustentar a la educación: 1. Como un deber social (de cada ciudadano y de su familia); 2. Como un deber estatal para fortalecer la investigación científica en las universidades oficiales y privadas y, 3. Como un deber conjunto de sociedad civil e instituciones públicas y privadas para promover y fomentar el

acceso a la cultura a través de una educación permanente y la enseñanza científica y profesional. Finalmente, el Artículo 71 de la Carta Política pregona para todos los ciudadanos la libertad en la búsqueda del conocimiento y la expresión artística.

Adicionalmente, la Educación Superior se define por la Ley 30 como un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano y el artículo 4° es el que mejor expresa el propósito de la Educación Superior como un servicio público:

“La educación superior, sin perjuicio de los fines específicos de cada campo del saber, despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país. Por ello, la educación superior se desarrollará en un marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra”.

La lectura de este pasaje normativo en consonancia con la expresión legal dispuesta en el Artículo 30 de la misma Ley 30 de 1992 permite comprender que es propio de las instituciones de educación superior, propender por la búsqueda de la verdad, el ejercicio libre y responsable de la crítica, de la cátedra y del aprendizaje de tal suerte que el estudiante sea libre para acceder al conocimiento, pero así mismo sea autónomo y en la educación de nivel superior adquiera los elementos necesarios para emancipar su pensamiento y emerger en sí mismo el potencial humano para rédito también de su entorno social.

En consonancia con lo anterior, el Decreto 1295 de 2010 prevé los requisitos para que el Ministerio de Educación otorgue y haga público el reconocimiento de acreditación en alta calidad a un programa académico cuando éste compruebe su aptitud institucional por su organización, funcionamiento y especialmente por la función social que ejerce desde su nicho educativo.

En este orden de ideas, bajo la reglamentación legal hoy vigente en Colombia, los programas de Licenciatura en Lenguas deben propender por una estrecha correspondencia con el Proyecto Educativo Institucional –PEI– de la Universidad a la que pertenezcan, para que según Douzinas (2008), los contenidos académicos sustantivos y la investigación que

gira en torno a esos saberes responda efectivamente a las necesidades regionales, nacionales e internacionales. A su vez Habermas (1998) – Chomsky (2002) consideran que en un mundo cada vez más globalizado, intercomunicado y en decadencia social y ambiental será la categoría de veracidad en la comunicación humana la que legitime consensos sociales que permitan superar las hegemonías dominantes que han estructurado el orden mundial mediante la corrupción, la violencia o la guerra. Así, las diversas lenguas son importantes para cada una de las comunidades que las articulan históricamente desde los espacios de la cotidianidad, en la esfera privada y en lo público.

Las consideraciones anteriores, del decreto mencionado, promulga exigencias sobre el desarrollo de procesos de lectura y escritura rigurosos y consecuentes con el desarrollo de la investigación y producción de conocimiento.

Por su parte, en atención a que la Universidad de Nariño es una Institución Oficial de Educación Superior, comprometida con el devenir regional y nacional interpreta y asume los cambios del mundo para cumplir las tareas misionales de docencia, investigación e interacción social, acoge su Proyecto Educativo Institucional como parte prioritaria para dar cumplimiento a las exigencias de calidad exigidas a las Instituciones de Educación Superior por el Ministerio de Educación Nacional.

En estas condiciones, el –PEI- se estructura y desarrolla en los siguientes títulos: Marco General, Fundamentos Institucionales, Direccionamiento Institucional, Objetivos y Acciones, Evaluación.

En lo que concierne a la temática de la presente investigación, La Universidad, desde los Fundamentos Institucionales, en su componente humanístico, además de los cursos de herramientas informáticas y lengua extranjera, exige que los estudiantes, del primer semestre, de todas las carreras a excepción de las Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura, Licenciatura en Filosofía y letras y Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Inglés, deben cursar dos niveles de la materia –Lectura y producción de textos- con el fin de subsanar las deficiencias lectoescriturales que supone traen de la Educación Básica.

2.3. Aspectos contextuales

En lo que concierne, al Proyecto Educativo del Programa, PEP, justificado Plan Marco de Desarrollo Institucional Universitario(1999) como en su actual Plan de Desarrollo Institucional “Pensar la Universidad y la Región” (2008-2020), asume un compromiso con la calidad y la excelencia educativa endógena y exógena en el desarrollo de sus funciones básicas (docencia, investigación y proyección social), tal como se puede inferir de su visión, misión y el planteamiento de unos propósitos y estrategias por ejes temáticos que son alcanzables y perfectibles.

El Programa hace parte de la Facultad de Ciencias Humanas, la cual dentro de su misión propende por la formación de profesionales en las ciencias Sociales y Humanas, docentes (Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias sociales, Licenciatura en Filosofía y Letras, Licenciatura en Inglés Francés y **Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Inglés**) y no docentes (Sociología del Desarrollo, Psicología y Geografía Aplicada), con alta calidad científica e investigativa; dentro del pluralismo, la ética y la democracia.

El programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Inglés”, contextualizado en los lineamientos anteriores, fomenta los espacios para que el estudiante explore sus conocimientos específicos, actitudes y aptitudes, fundamentándose en acciones de tolerancia, respeto, civilidad y convivencia. Del mismo modo, el programa proporciona al estudiante la posibilidad del desarrollo de competencias que le permitan desenvolverse como docente y como profesional en la región, el país y, llegado el caso, en países angloparlantes; propósito que se encuentra explícito en su proyecto educativo a través de sus dimensiones curriculares, pedagógicas e investigativas.

Por lo anterior, en consideración a que el hombre es por naturaleza un ser social y ésta condición hace que una de las facultades fundamentales en su desarrollo personal, intelectual y social sea el lenguaje, gracias al cual él puede comunicarse e interactuar con sus semejantes en diferentes contextos, el desarrollo de la competencia comunicativa y el estudio del lenguaje desde la lengua materna y las lenguas extranjeras, es una prioridad, lo cual justifica la existencia de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en

Humanidades: Lengua Castellana e Inglés, dada su pertinencia en los niveles regional, nacional e internacional.

Lectura y producción de textos: Conscientes de la importancia que tiene la lectura y la escritura en la formación de todo profesional, la universidad tiene contemplado 2 créditos como obligatorios los cuales se deben cursar durante los dos primeros semestres y se encuentran a cargo de los profesores del Departamento de Lingüística e Idiomas y de Filosofía y Letras; pero los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e Inglés, no están obligados a cursar dichos créditos, puesto que tienen como parte de su plan de estudios, durante cuatro semestres, el Desarrollo de Competencia Comunicativa en Lengua materna, asignatura en la cual se hace énfasis en el desarrollo de una habilidad específica en cada uno de los semestre.

2.4. Marco teórico

2.4.1. Lectura. La lectura se ha considerado, por diferentes culturas como un proceso cognitivo que posee el ser humano para obtener información y desenvolverse socialmente. Lo fundamental del acto de leer está en la reconstrucción que el lector hace del significado del texto. El procesamiento de la información escrita, según la psicología cognoscitiva, se explica a través de la descripción de estrategias de aprendizaje bajo los cuales el lector (sujeto activo) codifica, almacena, recupera y combina la información para responder a las inquietudes del medio social cultural en el cual se desenvuelve los individuos.

Para reconstruir el significado, no obstante, de un texto escrito, es necesario conocer los mecanismos, reglas coherencia y cohesión Van Dijk (1995) que conlleve organizar la lengua en su forma escrita. En este sentido el concepto de lector eficiente, será aquel que posea la competencia lingüística Chomsky (1965) y comunicativa Hymes (1970) para emplear el lenguaje escrito en forma adecuada, en otras palabras, que la combinación de los dos anteriores haga al lector competente en la lectura.

A partir de los aportes sobre competencia, planteados por Chomsky, Barrera (1990:192), considera que el texto presenta una estructura superficial (la información visual) para que a partir de ésta se llegue a una estructura profunda; por tanto, en el acto de lectura

(lectura - texto) podría existir el nivel de estructuras significativas “un conocimiento de la lengua escrita”. En el mismo sentido Ferreiro (1990: 9) señala que: “tanto en el aprendizaje de la lengua oral como en sus intentos por comprender la escritura, los niños no se limitan a reproducir sino que organizan la información que reciben”. El niño organiza la información según patrones (reglas) que él selecciona y aplica.

La competencia en lectura incorpora la competencia lingüística, un concepto de gran importancia en la psicolingüística, por el cual los hablantes tienen un conocimiento sobre la estructura interna de su lengua. Si se concibe la lectura como un acto de comunicación se establecerá una relación interactiva entre el lector y el texto. En cierta forma se puede afirmar que el lector es el receptor y el texto el emisor, que de alguna manera la relación es recíproca en el intercambio de papeles funcionales.

En este sentido y según los conceptos anteriores, el interés por la comprensión lectora, no es nuevo. Desde principios del siglo pasado, muchos educadores y psicólogos, entre otros Huey (1968); Smith (1965) han considerado lo que pasa cuando un lector comprende un texto a través de un tipo de proceso de comprensión lectora, en el que influyen varios aspectos como: leer, el tipo de lectura seleccionada, si la lectura es exploratoria o comprensiva, para dar paso a la comprensión del texto. Otros aspectos que inciden son: el tipo de texto, el lenguaje, las actitudes que posee el lector, el propósito de la lectura; el estado físico y afectivo general que condiciona la más importante motivación para la lectura y la comprensión.

Por tanto, la comprensión es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto; relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente. Este proceso es justamente la comprensión que consiste en relacionar la información nueva con la antigua -Aprendizaje significativo de Ausubel- acorde a un modelo pedagógico de la enseñanza. Por lo cual leer según Hall (1989) es más que un simple acto descifrado de signos o palabras, es sobre todo, un acto de razonamiento hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de lo que el texto le proporciona y los conocimientos previos del lector. Esto desencadena otra serie de razonamientos para controlar y guiar esa interpretación.

Un componente esencial en la comprensión lectora se podría definir así: ¿Que es leer? “Se entiende por lectura la capacidad de entender un texto escrito” (Adam y Starr. 1982). Leer es un proceso de interacción entre lector y texto, proceso por el cual el primero, o sea el lector, trata de satisfacer los objetivos que guían la lectura. Leer es, ante todo, establecer un dialogo con el autor; comprender sus pensamientos.

Por otra parte, Dubois (1990), quien hace énfasis en la comprensión lectora, determinó que existen tres concepciones teóricas en torno al proceso de lectura. En la primera concibe la lectura como una serie de habilidades o una simple transmisión de información. La segunda, que la lectura es el resultado de la interacción, pensamiento y lenguaje, y en la tercera la considera como la transacción lector-texto.

La primera forma, la lectura como un conjunto de habilidades o como transferencia de información, supone el conocimiento de las palabras como el aspecto básico de la lectura, después la comprensión y luego la evaluación. Dubois (1990) considera que la comprensión se hace evidente en la habilidad desarrollada para asumir lo explícito del texto; la inferencia, en la habilidad para comprender lo implícito y lectura crítica, en la habilidad para evaluar la calidad del texto, las ideas y propósito del autor.

Con base en este concepto, un lector comprende un texto cuando es capaz de extraer el significado que el texto le ofrece. Esto implica que el sentido está en el escrito en si (palabras-oraciones), y, por tanto, el papel del lector está en identificarlo.

La segunda forma, considera la lectura como un proceso interactivo, basado en los avances de la psicolingüística y la psicología cognitiva, a finales de los 70. Esta teoría propone que los lectores emplean los conocimientos previos para enfrentar los nuevos conocimientos, que el texto le brinda, y así construir el significado. Cabe citar aquí a Smith (1980), uno de los primeros en apoyar esta teoría al afirmar que en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que promueve el texto. Es en este proceso de interacción que el lector construye el sentido del texto. Para Heimlich y Pittelman (1991:10), la comprensión lectora ha dejado de ser “un simple desciframiento de sentido de una página impresa. En este proceso activo los estudiantes integran sus conocimientos previos con la del texto para construir nuevos conocimientos.

Dubois (1990:11) afirma que: “el enfoque psicolingüístico hace mucho hincapié en que el sentido del texto no está en palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor, y en la del lector cuando reconstruye en forma significativa el texto”. En este orden de ideas, la lectura como un diálogo mental entre escritor y lector es el efecto de la influencia que ha tenido la “teoría de los esquemas” en la comprensión de lectura.

Un esquema de acuerdo al referente anterior, y según Rumelhart (1997) es una estructura de datos que representa los conceptos genéricos que guardamos en la memoria. Los esquemas pueden ser los que representan nuestro conocimiento, secuencia de eventos, acciones, etc. Esta teoría, explica como la información que está presente en el texto se relaciona con los conocimientos previos que el lector tiene y que influyen en su comprensión.

Así, el lector comprende un texto cuando puede encontrar en su memoria la configuración de esquemas que le permitirán explicar el texto en forma adecuada. Cuando no se ha tenido experiencia sobre un tema específico, no se dispone de “esquemas” para activar un conocimiento determinado y la comprensión será muy difícil. Los esquemas están en constante desarrollo y transformación. Se recibe una nueva información, por ende los esquemas se reestructuran y ajustan; una nueva información perfecciona y amplía el esquema existente (Heimlich y Pittelman, 1991).

Finalmente, el proceso de lectura según Solé (1992) debe asegurar que el lector comprenda el texto y construya ideas sobre el contenido a partir de lo que sea de interés. Según la cultura, esto sólo se hace mediante una lectura individual, que le permita avanzar y retroceder; que le permita detenerse, pensar, recapitular, relacionar la nueva información con la que ya posee. Podrá plantearse preguntas, determinar lo importante y lo secundario.

La tercera forma, considera la lectura como un proceso transaccional, en el que se hace hincapié en la reciprocidad que se establece entre el lector y el texto, se busca, al decir de Cairney (1992) que el significado creado a partir del encuentro entre lector y autor, sea mayor que el texto escrito y posiblemente mayor que los conocimientos previos del lector.

2.4.1.1. Tipos de texto. La lectura no debe concebirse como una técnica y habilidad que se adquiere en un momento determinado; por el contrario, debe ser entendida como una práctica social que se ejecuta dentro de una determinada tipología textual a partir de la situación, los objetivos y los contenidos. Por consiguiente, el lector debe modificar su forma de lectura para cada situación en concordancia con las distintas estructuras textuales, las cuales a partir de sus particularidades influyen en la capacidad de inferencia.

En el caso de los textos narrativos, los procesos inferenciales se realizarán con relativa facilidad, producto de la familiaridad que se tiene con ellos y la poca información que usualmente contienen; asimismo la regularidad de su estructura (inicio – complicación – acción – resolución) constituye otro elemento favorable. Sin embargo, Eco (1993:99) considera que “un texto narrativo presenta todos los problemas teóricos que hay en cualquier otro tipo de texto, además de algunos que le son propios. En ellos encontramos ejemplos de todos los tipos de actos lingüísticos y, por consiguiente, de textos conversacionales, descriptivos, argumentativos, etc.”.

Lo mismo puede decirse de los textos informativos, aunque presentan un nivel mayor de exigencia, por cuanto la función primordial es la de transmitir información pero no se limita simplemente a proporcionar datos sino que además agrega explicaciones, describe con ejemplos y analogías, además de estar presente en las ciencias físico-matemáticas, las biológicas y en las sociales con en el objetivo de proporcionar explicaciones a los fenómenos característicos de cada uno de sus dominios.

En cuanto a los textos descriptivos, al hacer referencia a las características o propiedades de un objeto, su estructura se organiza básicamente sobre la dimensión espacial. La descripción siempre supone entonces una forma de análisis, ya que implica la descomposición de su objeto en partes o elementos y la atribución de propiedades o cualidades. Si bien, es un texto de adquisición temprana, presenta mayores dificultades que el narrativo, ya que no existe ningún criterio básico que facilite la comprensión o producción. La selección y el orden de exposición de las características del objeto a describir serán determinados por la finalidad del texto. La descripción suele ser algo más que una enumeración ya que implica interrelación de elementos.

Textos Argumentativos: Es un tipo discursivo que engloba las características de otros textos y las complejiza. Precisamente debido a la complejidad de este tipo de texto y a la regularidad con que circula en el ámbito universitario, se lo ha tomado como elemento de intervención a partir de la lectura inferencial en la presente investigación.

Para la realización de la lectura inferencial del texto argumentativo, se debe contar con un lector activo que procese en varios sentidos la información presente en el texto y le aporte los conocimientos, experiencias y la capacidad de inferencia.

En general, en un acto argumentativo se debe reconocer según Ramírez (2010) los siguientes aspectos:

- Un tema polémico y los diferentes puntos de vista que existen sobre él.
- Las diversas perspectivas y los recursos argumentativos posibles para defender o refutar.
- La opinión propia sobre el objeto o tema de discusión y la justificación de la misma.
- La utilización consciente de argumentos éticos y rigurosos.
- Los argumentos del otro y, si es el caso, la aceptación de los mismos para lograr consensos.
- La aceptación e incorporación de algunos de los argumentos del adversario con el propósito de lograr concesiones
- El tratamiento y desarrollo de estrategias para atraer los sentimientos del otro, sin la necesidad de manipular.
- La identificación e interpretación de los argumentos del otro para saber refutarlos o contraargumentaciones.
- La negociación de una posición de compromiso (166).

2.4.1.2. Modos de leer diferentes tipos de textos. Los diferentes modos de leer están en función de diversas variables, pero especialmente se puede distinguir dos, que además

interactúan entre sí: en cuanto a la forma externa (que puede ser silenciosa o en voz alta) y en cuanto a los objetivos (que pueden ser selectivos o de lectura completa).

En cuanto al aspecto formal, la lectura en voz alta u oral se pone en práctica en situaciones especiales, como cuando se realiza para otros, donde el objetivo es transmitir una información a una o más personas, es decir, no se persigue una mejor comprensión o una mayor velocidad por parte del lector. También hay estudiantes que prefieren realizar una lectura oral a fin de memorizar las cosas que leen. No siendo así, lo más frecuente es que la lectura se realice completamente en, silencio.

Según los objetivos, la lectura puede ser completa o selectiva. Se entiende que la lectura es completa cuando se leen íntegramente todas las palabras del texto, y selectiva cuando solamente se leen aspectos parciales, sólo partes elegidas del texto, lo que propicia que haya más modos de leer, tanto por la velocidad como por la comprensión que sea buscada por cada lector:

La lectura completa e íntegra de los textos puede hacerse de dos modos:

- Lectura reflexiva, se realiza cuando se desea obtener una comprensión profunda del texto, por lo que es una lectura lenta. El lector persigue el objetivo de captar la totalidad del contenido, lo que supone pensar, meditar, reflexionar sobre lo que el autor dice tanto de forma explícita como por las ideas que puedan estar implícitas. También se realiza este tipo de lectura cuando el lector tiene que demostrar que domina lo leído, sea para un examen o para cualquier otra situación en la que haya de exponer sus conocimientos sobre el tema que esté leyendo. Es el tipo de lectura que podríamos llamar de estudio, porque se busca hacer un análisis y memorización. El tiempo que se emplea y la velocidad quedan relegados a un segundo plano.

- Lectura estándar: es la lectura «normal». No es que haya una lectura normal, por eso la palabra va entre comillas, sino que es la lectura que se realiza de forma cotidiana, en la que se leen todas las palabras buscando una comprensión buena, tener un buen conocimiento de todas las ideas, aunque no para demostrar un conocimiento profundo y

completo de lo leído. Podría considerarse como una lectura de ocio e información general, por ejemplo, la lectura de prensa, novela, cómics, etc.

La lectura selectiva también presenta dos modos básicos de realización:

- Lectura rápida: se pone en práctica cuando únicamente interesa tener una idea general de lo que se diga en el texto. No es una lectura del texto completo, sino que se van eligiendo párrafos, palabras, tratando de descubrir y conocer lo más interesante del texto y de ahorrar tiempo. Para poder hacer este tipo de lectura se requiere ser un buen lector y tener experiencia.

- Lectura de consulta: se realiza cuando el lector va directamente a la información que busca, cuando trata de obtener una información muy concreta, un dato específico o cuando se hace un reconocimiento rápido. Es una lectura que se realiza para obtener una comprensión aceptable en un mínimo de tiempo.

2.4.2. Lectura inferencial del texto argumentativo. Tradicionalmente la lectura era considerada como la posibilidad de descifrar los signos lingüísticos y producir los sonidos que ellos configuraban. Sin embargo, a partir de los procesos de reflexión generados desde disciplinas como la psicología, la lingüística, la psicolingüística, la didáctica, sobre el papel que la lectura juega en la formación y desarrollo social del individuo, ésta ha dejado de concebirse como un simple acto de decodificación para convertirse en “un proceso dinámico, en un trabajo de carácter cognitivo, mediante el cual un individuo adelanta una serie de operaciones mentales encaminadas a reconstruir el significado de un texto” (Santiago *et al.* 2014:55).

El cambio de la actitud lectora de un acto de decodificación a un proceso dinámico, perfila de algún modo la concepción de la lectura inferencial, ya que en ella se realiza según Goodman (1982:13-28) “una comprensión global de la situación comunicativa y de los significados del texto, el reconocimiento de relaciones entre sus partes y de la intención comunicativa que subyace en él”, aspectos que aunados a los conocimientos previos del lector, le permitirán identificar el tipo de texto: Narrativo, expositivo, argumentativo, etc.

En consecuencia, el lector activo, no se queda únicamente con la apropiación del contenido, sino que avanza a una actividad constructiva y productiva al realizar la interpretación bajo ciertas condiciones contextuales.

La actividad constructiva y productiva previamente señalada, será necesariamente incidida según Pinzás (2003: 82) por “factores de contenido y de proceso: respecto al contenido se tienen en cuenta las estructuras de conocimiento de la memoria semántica o los conocimientos previos del lector, y el conocimiento de la estructura del texto de acuerdo al género, aspecto este que implica un manejo textual mediante el cual el lector sea capaz de determinar la estructura del texto e identificarlo como argumentativo”, para el caso de la presente investigación; en lo que concierne a los factores asociados al proceso, el conocimiento sobre los procedimientos y su gestión constituye parte importante del procesamiento metacognitivo.

El proceso de interpretación mencionado, es el que le da vitalidad al proceso de lectura, ya que como vivencia personal suscitara reacciones distintas frente a un texto pero al mismo tiempo, dependiendo de las condiciones emocionales e intelectuales, se propiciarán reacciones de matización y tamizaje. Lo anterior, en consonancia con Andricaín *et al* (2001:13) permite expresar que la lectura “es un diálogo, un contrapunteo entre el escritor – creador- y el lector –recreador-, es una confrontación para refutar o suscribir”. Adicionalmente a la presentación del acto de leer, hasta ahora descrita, Dubois (2006) considera el papel fundamental que juega la motivación intrínseca, la cual llevara al lector a sentir amor por la lectura. Este sentimiento se hace evidente cuando la autora retoma el texto de Virginia Woolf:

A veces he soñado que cuando llegue el Día del juicio y los grandes conquistadores y abogados y estadistas vayan a recibir sus recompensas – sus coronas, sus laureles, sus nombres grabados indeleblemente en mármol imperecedero-, el Todopoderoso se volverá hacia Pedro y le dirá, no sin cierta envidia cuando nos vea llegar con nuestros libros bajo el brazo: “mira, esos no necesitan recompensa. No tenemos nada que darles aquí. Ellos han amado la lectura”. (102)

Los párrafos precedentes, han permitido realizar un acercamiento inicial a la conceptualización de la lectura inferencial, la cual supone como se dijo previamente, la comprensión global de la situación comunicativa y de los significados del texto, además permite el reconocimiento de relaciones entre sus partes y de la intención comunicativa que subyace en él. Ahora bien, como la intención del ejercicio presente investigativo, relaciona el proceso inferencial con el texto argumentativo, procedemos a esbozar una aproximación a la forma como se estructura el texto argumentativo en su intencionalidad comunicativa.

En primer lugar, en consonancia con las ideas planteadas por Perelman (2001), la argumentación constituye una parte importante de nuestra cotidianidad. Está presente y con mucha frecuencia en nuestras actividades de comunicación diaria: en las discusiones sobre problemas comunes con amigos, familiares y otras personas; en los textos publicitarios; en tratamiento de temas polémicos a través de los editoriales, programas periodísticos; en los tribunales; etc. En general “saber argumentar es lo que permite tanto defender nuestras opiniones frente a otros como descifrar los mensajes provenientes de contextos en los que se intenta influir en nuestra conducta” (Perelman 2001:32-45).

En segundo lugar, el texto argumentativo constituye un conjunto de razonamientos sobre distintos problemas para que el lector acepte o evalúe las ideas expuestas como verdaderas o falsas, como positivas o negativas. “Es un discurso eminentemente dialógico que puede desplegarse en distintas situaciones: diversos sujetos presentan alternativamente sus puntos de vista y las objeciones que tienen respecto a los razonamientos de los otros, así como también un solo sujeto argumenta y presenta la refutación a probables contrargumentaciones” (Perelman, 2001:32-45). Generalmente el texto argumentativo se organiza a partir de una estructura canónica que considera los aspectos: introducción: se inicia con la identificación del tema o problema y una toma de posición o formulación de la tesis; desarrollo: se presentan los diferentes argumentos esgrimidos para justificar esa tesis; conclusión: se cierra con una reafirmación de la posición adoptada. No obstante, esta visión canónica de organización, puede sufrir alteraciones en donde la introducción quede sobreentendida, la conclusión quede implícita ya que constituye una evidencia.

Sin embargo, la trascendencia y efectividad del texto argumentativo no se mide por el manejo de su superestructura sino por la calidad y amplitud de estrategias discursivas usadas para persuadir al lector. Ejemplo de lo dicho, se encuentra en el texto publicado por María Elena Walsh (Perelman 2001), titulado “la eñe también es gente”, en él, el tema es evidente en el título y hay una toma de posición, la conclusión hay que inferirla, las estrategias usadas son:

La ironía (“La culpa es de los gnomos...”), la acusación a los oponentes (“Ya nos han birlado los signos...”), la advertencia (“Quieren decirme qué haremos con...”), la cita de autoridad (“... escribió Fernando Pessoa”), la analogía (“Y, como la gente, sufre variadas discriminaciones.”),

Con el ánimo de persuadir al lector, generalmente se utilizan las siguientes estrategias: la razón, con predominio de la objetividad para construir un discurso convincente; cita de autoridad, a partir de la opinión de un especialista; ejemplificación, descripción de un producto o idea; analogía o comparación con elementos afines; generalización, el sentir general de la sociedad; relato de diferentes etapas de una investigación; la sensibilidad, para construir un discurso persuasivo; adicionalmente se pueden considerar: la acusación, la descalificación, la ironía, la insinuación, entre muchas más. Como puede verse, el uso de una u otra estrategia depende tanto del productor del texto como del destinatario al cual está dirigido.

Procesos cognitivos: Los planteamientos hasta ahora expuestos permiten establecer que la búsqueda y construcción de significados realizada por el lector adquiere sentido en la medida en que éste ejecute una serie de operaciones cognitivas tales como: abstracción, análisis, síntesis, inferencia, predicción, comparación, para “poner en juego sus conocimientos, sus intereses y estrategias, con los aspectos que proporciona el texto como tal, en unas circunstancias determinadas”. (Santiago *et al.* 2014:56). De esta forma, la lectura será entendida como una interacción entre lector, texto y contexto.

Lo anterior puntualiza un modelo interactivo de la lectura como alternativa a los modelos ascendente y descendente; diálogo del lector con el texto a partir de sus conocimientos e intereses en un contexto específico, para lo cual deberá activar los procesos

cognitivos. Por tanto, la lectura constituye una actividad de construcción que el lector realiza en interacción con el texto y el contexto; proceso en el cual deben estar presentes las intenciones, los conocimientos previos, circunstancias del lector y las características del texto.

El proceso previamente mencionado, llegará a feliz término, sólo si el lector aplica procesos de orden cognitivo y estrategias metacognitivas. Según Goodman (1996:54) los procesos cognitivos corresponden a: “iniciación o tarea de reconocimiento, muestreo y selección, inferencia, predicción, confirmación y corrección”. Como estos procesos en su visión teórica se configuran en un nivel abstracto, es conveniente recurrir al desarrollo de actividades que los vuelvan tangibles. Para el caso se ha determinado que tomar notas, subrayar, escribir resúmenes, elaborar representaciones gráficas (cuadros sinópticos, mapas conceptuales, mapas de ideas, macroestructuras), durante y después de la lectura, es una alternativa adecuada.

Estrategias metacognitivas: corresponden a las actividades que el lector propone para lograr interactuar con el texto. Básicamente el lector tiene la posibilidad de controlar la realización de la tarea, en tanto que puede planificarla, controlar y evaluar su proceso lector.

Al respecto, Santiago *et al* (2005:43) reconoce las siguientes estrategias metacognitivas, como puntos necesarios para conseguir un proceso eficaz de procesamiento de la información contenida en el texto: “planificación de la tarea lectora, el lector define propósitos, determina los conocimientos respecto al tema y selecciona las estrategias pertinentes; ejecución del proceso, uso de las estrategias seleccionadas; regulación del proceso, revisar el cumplimiento de las estrategias y resolver problemas que surjan; evaluación del proceso, se determina si se ha comprendido el texto y la eficacia de las estrategias”.

En el mismo sentido se expresa Ríos (1991: 278) al considerar que la metacognición, además de identificar qué sabe el sujeto sobre sus capacidades cognitivas, se orienta al “desarrollo de un plan de acción para mantenerlo en mente mientras sea necesario, luego reflexionar sobre el mismo y evaluarlo, una vez concluida la tarea”.

En consecuencia, la metacognición hace referencia al conocimiento que el lector tiene sobre las estrategias que le permiten comprender e interactuar con el texto y al control que ejerce sobre las mismas.

En lo que concierne al proceso lector, Ríos (1991:279) considera las siguientes estrategias metacognitivas: “clarificar los propósitos de la lectura, identificar los aspectos importantes de un mensaje, chequear las actividades que se estén realizando, involucrarse en actividades de generación de preguntas para determinar si los objetivos se están cumpliendo, tomar acciones correctivas”.

En consecuencia, de la forma como el lector asuma cada una de las estrategias dependerá que llegue a ser un lector autónomo y eficaz, capaz de enfrentarse al texto de manera inteligente.

La inferencia: en la pretensión de consolidar una concepción sólida sobre la inferencia, partimos de las ideas aportadas por Goodman (1982), quien al respecto expresa.

“La inferencia es un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible, utilizando el conocimiento conceptual, lingüístico y los esquemas que ya poseen. Los lectores utilizan estrategias de inferencia para encontrar lo que no está explícito en el texto. Pero también infieren cosas que se harán explícitas más adelante. La inferencia es utilizada para decidir sobre el antecedente de un pronombre, sobre la relación entre caracteres, sobre las preferencias del autor, entre muchas cosas. Incluso puede utilizarse la inferencia para decidir lo que el texto debería decir cuando hay un error de imprenta”. (P.21)

En estas condiciones, la inferencia se constituye en una habilidad del pensamiento útil en los niveles de procesamiento del texto: construcción del texto base (micro y macro estructura, superestructura) y el modelo de situación.

Por otra parte, si “La inferencia se concibe como un proceso natural que sirve para deducir la información implícita de un texto”, (Navarro, 2004:19) el lector debe formular esquemas que le permitan realizar la interpretación; para ello, debe contar con información suficiente que le garantice el proceso; es decir, que, en la actividad inferencial, el lector pueda establecer relaciones en términos de premisas y conclusiones.

En general, las inferencias buscan satisfacer las funciones de conexión entre el conocimiento preexistente en la memoria y el nuevo contenido que presenta el texto; básicamente es un proceso de apropiación. Además, de sacar a la luz los espacios vacíos de la estructura superficial global del texto, que al decir de Cárdenas (1999:2) proviene “de los índices de ambigüedad surgidos de la opacidad del lenguaje”, la inferencia le permite al hombre establecer relación consigo mismo y con la sociedad, en tanto que es capaz de producir conocimiento para comprender, interpretar y explicar pensamientos y acciones.

Fairclough (2008) al referirse a las posibilidades de un análisis discursivo, propone que se lo haga desde tres facetas: como texto, oral o escrito; como práctica discursiva, que abarca la producción e interpretación del texto; como práctica social. Justamente, el análisis de la práctica discursiva se ocupa de los aspectos sociocognitivos, constituye el punto de interés, por cuanto “involucra tanto la explicación paso a paso del modo en que los participantes producen e interpretan los textos, en lo que sobresalen los análisis conversacionales y pragmáticos” Fairclough (2008:175).

Para León (2001) el proceso inferencial sobrepasa al proceso de lectura y proyecta un procesamiento que puede permanecer en ejecución durante un tiempo considerable. En el mismo sentido Parodi (2005) considera a la lectura como un acto de comprensión en el que se elaboran los significados no mencionados explícitamente en el texto y que se reconoce como inferencia.

De los anteriores acercamientos teóricos, se concluye inicialmente que, la capacidad de inferir evoluciona gradualmente en la medida en que se la ejercite, aspecto que posibilita el incremento de la habilidad para ejecutarla y al progreso significativo en la construcción del significado.

2.4.2.1. La inferencia desde el punto de vista lingüístico. Retomando las ideas de Cisneros (2010), el concepto de inferencia desde la visión lingüística se ha trabajado desde las concepciones de presuposición y conocimiento compartido. En este caso la “gramática formal se ha ocupado desde la perspectiva de la semántica lógica para referirse a un tipo de información que si bien no está explícitamente dicha, se desprende del significado de las palabras enunciadas” (Calsamiglia y Tusón, 1999:190). Básicamente constituye una

actividad fundamentada en el axioma de que la lengua es un sistema de signos que sirve de instrumento para la comunicación humana. Al respecto son importantes los aportes de Schaff (1974), Wittgenstein (1957) y Carnap (1988) entre otros.

En lo que concierne a la presuposición pragmática, cumplen un papel importante los sobreentendidos en los actos de comunicación; en éste caso la inferencia según Cisneros (2010:16) es el conjunto de procesos mentales realizados en contextos de situación específicos para interpretar mensajes”.

En este sentido lo que se busca es realizar interpretaciones de los mensajes surgidos de las interacciones que las personas realizan en contextos. Para lograr éste propósito es necesario realizar asunciones sobre las experiencias, los motivos y el hilo argumental, entre otros aspectos.

Desde las posiciones anteriores, el proceso inferencial se erige como un aspecto fundamental en el acto de comprensión lingüística y además garantiza un acercamiento efectivo a la actividad lectora eficiente.

Ahora bien, como la intencionalidad de este acápite no es realizar una visión pormenorizada de las inferencias en el campo lingüístico, retomamos la clasificación propuesta por Martínez (2002), ya que la misma nos ofrece una visión satisfactoria a los propósitos del presente trabajo:

Enunciativas: el texto funciona como interacción dinámica entre el enunciador (escritor) – lector (enunciatario) y contenido (enunciado). Un ejemplo al respecto se presenta cuando el lector se encuentra por primera vez con el texto y se detiene a observar los elementos paratextuales: tapa, contratapa, ilustraciones. La clave para el desarrollo de este tipo de inferencia está en que el lector elabore una hipótesis sobre el contenido que aún no conoce. Este tipo de inferencias se sustentan en los aportes de la teoría de la enunciación trabajados por autores como Bakhtine (1979), Benveniste (1977) y Charaudeau (1983).

De recuperación léxica: se tiene en cuenta el nivel microestructural propuesto por Van Dijk (1995). Se trabaja sobre la significación de las palabras, las relaciones sintácticas, la

coherencia local, la concordancia gramatical entre categorías y la coherencia y cohesión locales.

Léxicas y referenciales: además de tener en cuenta el nivel microestructural del texto se complementa con los procedimientos de comprensión textual. En este sentido, la lectura lineal es entendida como un proceso discontinuo por cuanto exige al lector continuos avances y retrocesos para que no pierda de vista el objeto tema. Desde el punto de vista léxico se tiene en cuenta: reiteraciones, repeticiones, sinonimias, contraste, coordinación; en lo referencial: referencia y sustitución.

Los dos niveles previos (recuperación léxica y léxicas referenciales) se sustentan teóricamente en los diferentes estudios de lingüística textual de autores como Halliday y Hasan (1976).

Macroestructurales: el texto se concibe como un sistema global de relaciones enunciativas. Todo gira alrededor de un eje central. Con los aporte de Van Dijk, se deja a un lado la –oración- y se procede a analizar unidades mayores, la macroestructura como contenido semántico global.

Superestructurales: las relaciones lógicas entre las ideas se adaptan al esquema abstracto que el texto adopte: narración, descripción, argumentación.

En cuanto a los dos últimos tipos de inferencias (macroestructurales y superestructurales), las teorías de Van Dijk y Kintsh (1983) sobre estructura y reglas textuales y los trabajos de Martínez (2002) se convierten en apoyo fundamental para elucidar los propósitos no evidentes del autor del texto.

2.4.2.2. La inferencia desde el punto de vista filosófico. Para realizar un acercamiento a este punto, es necesario revisar las ideas presentadas por Ferraris, (2005: 55-74) quien en sus postulados sobre la hermenéutica del siglo XX hace referencia a cómo Dilthey llevó la concepción hermenéutica filosófica hacia la construcción de una ciencia humana plurisignificativa de la subjetividad, alejada de la explicación y más cercana a la vivencia en un proceso de expresión y comprensión. Así mismo se hace evidente la presencia de

Heidegger quien en su hermenéutica de facticidad, establece la tarea como una actividad de comprensión que se aleja del encubrimiento originario del texto; se visualiza una estructura intencional que permite analizar la estructura textual desde diferentes puntos. Evidentemente, la oposición no se da entre explicar e interpretar, sino entre explicar y comprender; relación en la cual la comprensión es una consecuencia de la interpretación. La comprensión se constituye en el proceso por el cual conocemos algo psíquico con la ayuda de signos sensibles.

Con referencia a los signos del psiquismo ajeno, según Ricoeur (2006) las manifestaciones se consolidan de forma estable y los testimonios humanos son preservados por la escritura; la interpretación será el arte de comprender aplicado a estas manifestaciones, testimonios y momentos cuya forma de realización distintiva es la escritura. Por ende, la distinción entre explicar y comprender no es claro a pesar de todas las explicaciones del caso.

En esta visión contemporánea Ricoeur (1988:23) considera que la hermenéutica involucra la actividad de interpretación y creación dado que “el hombre él mismo de sí mismo así mismo es intermediario... porque es mixto y es mixto porque opera por mediaciones. Esta es su característica ontológica”; así las cosas, según el autor, el objeto de la hermenéutica es la explicación y comprensión del texto. La relación entre estas dos actividades intelectivas se establece bajo el concepto de – explicación estructural – en donde explicar la estructura es llegar a la captación de lo esencial y significativo de un fenómeno, es decir, se da una mediación entre las dos.

El proceso de comprensión de un texto se convierte, al decir de Gadamer (1998: 65) en un proyecto que “anticipa un sentido del conjunto una vez que aparece un primer sentido del texto”. El primer sentido se hace evidente porque leemos el texto con ciertas expectativas a partir de un determinado sentido. La comprensión del texto constituye la elaboración del mencionado proyecto, el cual a su vez puede estar sujeto a revisiones cuando se realiza la profundización del sentido. El mismo autor nos dice “que el que intenta comprender está expuesto a confundirse por las opiniones previas que no se acreditan en las cosas mismas”. Por tanto, es conveniente elaborar esquemas correctos y adecuados para lograr una

comprensión que se aleje de la opinión particular – subjetiva – y abrirse a la posibilidad de que el texto le diga algo, -acogerse a la alteridad del texto –

Finalmente, el análisis de los dos puntos de vista (lingüístico y filosófico) anteriormente trabajados, permite concluir que los mismos no se contraponen, por el contrario, se complementan y aportan significativamente al presente proceso investigativo.

2.4.2.3. Didáctica de la lectura inferencial del texto argumentativo. En general, se ha considerado que el conjunto de eventos, actividades, técnicas y medios instruccionales que se encaminen al logro de los objetivos de aprendizaje, constituye una estrategia didáctica. Obviamente la estrategia no funciona, si a la hora de su aplicación no se ha tenido en cuenta los intereses de los estudiantes, las necesidades educativas, la planeación y los medios necesarios.

Dubois (1986:49) corrobora la anterior apreciación cuando afirma que “una estrategia didáctica es un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información”; en el sentido de la lectura, considera que los lectores son capaces de desarrollar estrategias didácticas que les permiten abordar el texto en su intencionalidad de construir significado o comprenderlo.

Un apoyo importante a lo dicho, lo encontramos en Solé (1998), quien considera las siguientes estrategias para mejorar la comprensión e interpretación de textos: 1. Tener en cuenta la situación comunicativa entre estudiantes y profesores como una construcción conjunta que permite comprender e interpretar textos. 2. La participación guiada del docente como ayuda para que el estudiante relacione y contraste sus conocimientos previos con los presentados en el texto. 3. El andamiaje, entendido como el conjunto de ayudas brindadas al estudiante para que progresivamente asuma responsabilidad y se muestre competente ante el acto lector.

A partir de las anteriores consideraciones, si la estrategia didáctica, tiene como finalidad el mejoramiento del aprendizaje y la solución de problemas académicos, creemos que la misma, utilizada desde la lectura inferencial se convertirá en una alternativa para la lectura de los textos argumentativos en los estudiantes de la Licenciatura de Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua castellana e Inglés. Para el logro del

mencionado propósito, se han considerado los tres momentos de la lectura –antes, durante y después- propuestos por Díaz y Hernández (1999) referidas a la puesta en práctica de habilidades de repetición y producción como sustento de la presente propuesta didáctica con la intención de facilitar la lectura inferencial de textos argumentativos.

En conclusión, el uso de estrategias didácticas en la lectura, en primer lugar, ayudarán al mejoramiento cualitativo de la misma; en segundo lugar, permitirá la valoración de la estrategia en sí misma, de tal manera que pueda ser mejorada o reestructurada.

3. Metodología

3.1. Paradigma

La presente investigación se desarrolla bajo el paradigma cualitativo, que según Gorman & Clayton (1997:206) es “ un proceso de investigación que obtiene datos del contexto en el cual los eventos ocurren, en un intento para describir estos sucesos, como un medio para determinar los procesos en los cuales los eventos están incrustados y las perspectivas de los individuos participantes en los eventos, utilizando la inducción para derivar las posibles explicaciones basadas en los fenómenos observados”. Bajo estas circunstancias, se posibilita el estudio de la realidad en su complejidad, tanto en las relaciones sociales como de las prácticas culturales, permitiendo indagar sobre los diferentes puntos de vista frente a la situación, y además, abordar las diferentes temáticas de las realidades subjetivas de los miembros de la comunidad (Valles Martínez, 1997). El interés investigativo se direcciona a describir, comprender, interpretar la realidad subjetiva inmersa en las relaciones e interacciones humanas.

Según Goyes y Uscátegui (2003), en este tipo de investigación se estudian los fenómenos sociales y humanos a partir de las experiencias de las personas o grupos de personas que están involucradas dentro del estudio para lograr comprender e interpretar un determinado fenómeno. En esta investigación la recolección de datos debe ser a través de una metodología sistemática que la facilite; en la investigación cualitativa se debe hacer una descripción muy detallada, completa y contextual para asegurar la máxima intersubjetividad en su análisis y su interpretación.

Adicionalmente, las autoras precitadas, consideran importante se tengan en cuenta los siguientes objetivos en el proceso de investigación cualitativa: descripción de los hechos humanos y sociables, la construcción teórica que debe ser alusiva a los fenómenos de tipo social que se apoyan en comparativos de diferentes grupos humanos, además no se parte de una hipótesis pero si tiene la posibilidad de producirlas, las cuales son susceptibles de verificarse a través de las nuevas investigaciones.

Por otra parte, dado que este tipo de investigación tiene como objetivo describir los fenómenos sociales y textuales, entre otros, posibilita la comprensión de las relaciones sociales y las interacciones sociales y de los factores que las mantienen o que las modifican a partir de la evaluación comprensiva o interpretativa de acciones de tipo social y establecimiento o ilustración de las descripciones o relaciones formuladas en otras investigaciones.

Adicionalmente, Serrano Pérez (1994) considera que esta investigación se caracteriza porque constituye una reflexión en y desde la praxis, lo cual nos lleva a que reconozcamos que en la realidad hay hechos observables directamente y también aquellos que son perceptibles por significados y símbolos que cada sujeto crea frente a una cultura y sociedad que lo rodea.

En este sentido Bonilla (1993) concluye diciendo que la investigación cualitativa intenta hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas a partir de los conocimientos que tienen las personas participantes en ellas.

Básicamente, los individuos realizan ciertos patrones de comportamiento en su interacción con los otros miembros de su contexto social a partir del significado y conocimiento que tienen de sí mismos y de la realidad.

Desde este punto de vista, se pretende lograr una aproximación al ambiente educativo que rodea a los estudiantes, sujetos de la presente investigación con el ánimo de analizar el proceso de lectura inferencial de los textos argumentativos.

3.2. Tipo de investigación

Desde el punto de vista del paradigma cualitativo desde el que se analiza la presente investigación, la investigación hermenéutica aparece como una opción que no se agota en el plano filosófico, sino que trasciende a una propuesta metodológica de comprensión de la realidad social bajo el pretexto de un texto susceptible de ser interpretado. En este sentido

Odman (1988) considera que el propósito de la hermenéutica es el de incrementar el entendimiento en el proceso de interacción con culturas e individuos. Adicionalmente, como fenomenología de la existencia y el entendimiento, Gadamer (1977) acentúa el carácter lingüístico del entendimiento en virtud de que las interpretaciones se expresan lingüísticamente apoyadas en categoría de pensamiento que proporciona el lenguaje. Además, este autor, plantea la posibilidad de la interpretación válida en el contexto de lo que él denomina “encuentro hermenéutico” como posibilidad de diálogo en el mundo vital.

Por su parte Ricoeur (1987) considera que la hermenéutica se constituye en la teoría “de las reglas que gobiernan una exégesis, es decir, una interpretación de un texto particular o signos susceptibles de ser considerados como textos”.

Por tanto, la posición hermenéutica nos brinda la posibilidad de interpretar un texto desde lo literal y desde la reconstrucción del mundo del texto.

3.3. Unidad de análisis y unidad de trabajo

La unidad de análisis está conformada por la comunidad educativa del Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Inglés, que en el año 2016 se tipifica con estudiantes pertenecientes a los semestres: segundo, cuarto, sexto, octavo y décimo.

La unidad de trabajo se reduce al grupo pequeño con el cual se va a recolectar la información. Para la presente investigación, la muestra corresponde a:

55 estudiantes (36 mujeres y 19 hombres) para el caso de la aplicación del taller.

20 estudiantes (11 mujeres y 9 hombres) para el caso de la entrevista.

Todos los estudiantes que conforman la unidad muestral pertenecen al segundo semestre del mencionado Programa.

3.4. Técnicas e instrumentos

Revisión documental: Es una técnica de revisión y de registro de documentos que fundamenta el propósito de la investigación y permite el desarrollo del marco teórico y/o conceptual, que se inscribe en los diferentes tipos de investigación a partir de todo paradigma investigativo (cuantitativo, cualitativo y/o multimétodo).

Esta técnica investigativa, además de permitir la actualización del tema que se explora, ayuda a hacer una retrospectiva del tema en cuestión, permite plantear comparaciones o relaciones entre las categorías que han sido definidas por el investigador.

Se tienen en cuenta las siguientes fases: -revisión inicial y selección de documentos. -registro y la sistematización.

Taller: Para los efectos de la presente investigación, el taller se lo considera como objeto de atención empírica, intelectual y social que tendrá lugar en una dinámica relacional, espacial y temporal específica. Para el caso, los estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Inglés – Español, adquieren el status de colectividad constituyen un grupo transitorio durante el lapso de tiempo que dure la investigación.

En el taller se trabajó tanto desde lo individual como desde lo grupal en una dinámica relacional que involucró interacción: entre estudiantes, los estudiantes y los investigadores, los estudiantes y el entorno, los estudiantes y el producto (texto argumentativo).

En tanto estrategia pedagógica, que además de abordar el contenido de una asignatura, enfoca sus acciones hacia el saber hacer, es decir, hacia la práctica de una actividad. En esencia el taller se organiza con un enfoque interdisciplinario y globalizador, donde el profesor ya no enseña en el sentido tradicional; sino que es un asistente técnico que ayuda a aprender. Los alumnos aprenden haciendo y sus respuestas o soluciones podrían ser en algunos casos, más válidas que las del mismo profesor. Puede organizarse con el trabajo individualizado de alumnos, en parejas o en pequeños grupos, siempre y cuando el trabajo

que se realice trascienda el simple conocimiento, convirtiéndose de esta manera en un aprendizaje integral que implique la práctica. (Ver anexo 1).

La estructura que conlleva un taller es la siguiente:

-Definir propósitos: Es importante establecer lo que queremos lograr a través del desarrollo del taller, por ejemplo: conseguir nueva información, aplicar teorías, hacer prácticas sobre la teoría revisada, consultar y aplicar nuevas informaciones de un tema.

-Información e instructivos: Proporcionar una guía para el desarrollo del taller, que contenga los responsables a realizar (integrantes), tiempo, lugar, técnica de trabajo a ejecutar.

-Propone diseñar actividades de desarrollo del taller, las cuales deben ser concretas, en el sentido que no deben abarcar muchos aspectos ni numerales que confundan el propósito de los ejercicios.

Entrevista: Una entrevista es un intercambio de ideas, opiniones mediante una conversación que se da entre una, dos o más personas donde un entrevistador es el designado para preguntar. Todos aquellos presentes en la charla dialogan por una cuestión determinada planteada. Es importante resaltar que una entrevista es recíproca, donde el entrevistado utiliza una técnica de recolección mediante una interrogación estructurada o una conversación totalmente libre; en ambos casos se utiliza un formulario o esquema con preguntas o cuestiones para enfocar la charla que sirve como guía. Es por esto, que siempre encontraremos dos roles claros, el del entrevistador y el del entrevistado (o receptor). (Ver anexo 2).

3.5. Técnicas de análisis de datos

La información se categorizó y subcategorizó en concordancia con los objetivos propuestos (Tabla 1). En el proceso se detectaron las categorías emergentes que surgieron, especialmente cuando se revisaron los aspectos concernientes a fortalezas y debilidades. Para facilitar el proceso la información se vació en cuadros, para el caso del taller ver el anexo 3 y para el caso de la entrevista ver anexo 4.

Tabla 1
Categorización

OBJETIVO	CATEGORIAS	SUBCATEGORÍA	TECNICA	INSTRUMENTO	TIEMPO
Conceptuar sobre los procesos cognitivos que supone la lectura inferencial de textos argumentativos	Lectura inferencial de textos argumentativos				
	Procesos cognitivos		Revisión documental	Fichas Abstracts	Semestre A 2016
	Procesos metacognitivos				
Interpretar las fortalezas y las debilidades de la lectura inferencial de textos argumentativos que realizan los estudiantes del segundo semestre de la Lic. En Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Inglés	Estrategias metacognitivas para interpretar información	- Objetivo de la lectura - Conocimientos adicionales - Estrategias desarrolladas - Procesos de síntesis			
	Identidad de la intencionalidad comunicativa y construcción de argumentos	- Intencionalidad - Construcción de conjeturas - Construcción de propuestas	Taller: estudiantes	Cuestionario Guía	Semestre B 2016
	Estrategias cognitivas en la interpretación de información.	- Propósitos del texto - Identificación de argumentos y contraargumentos - Autores de los argumentos - Postura personal sobre el texto - Construcción de hipótesis, tesis y conclusiones	Revisión documental		
Identificar el conocimiento sobre procesos cognitivos y metacognitivos de lectura inferencial manejado por los	Estrategias metacognitivas para interpretar información	- Estrategias de lectura - Hábitos de lectura			
	Estrategias cognitivas para interpretar información	- Conocimiento sobre lectura inferencial - Conocimiento sobre texto argumentativo	Entrevista	Cuestionario guía de entrevista	Semestre B 2016

estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Inglés	Intencionalidad comunicativa y construcción de argumentos	- Aplicación de lectura inferencial - Formación en lectura inferencial			
Proponer una estrategia didáctica que favorezca la lectura inferencial de textos argumentativos en los estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Inglés	Estrategia didáctica		Taller	Propuesta didáctica	Semestre B 2016
	Talleres de lectura inferencial de textos argumentativos				

*Responsables: Luis Eduardo Rosero, Mauro Gómez Córdoba. Fuente: Esta investigación.

4. Análisis e interpretación de resultados

A continuación, se presenta el análisis de los resultados obtenidos a partir de la interacción de los investigadores con el grupo de estudiantes a partir del desarrollo de un taller y la aplicación de una entrevista.

4.1. Análisis resultados de la aplicación del taller

Se parte de un encuadre metodológico basado en tres categorías básicas: estrategias metacognitivas, estrategias cognitivas e intencionalidad comunicativa y construcción de argumentos. Las dos primeras orientadas a la interpretación de información y la tercera a la producción de argumentos. A su vez cada categoría se desglosa en sus respectivas subcategorías, como se aprecia en la tabla 1.

Estrategias metacognitivas para interpretar información. Con la aplicación del taller se trató de conocer si los estudiantes aplicaban algunas estrategias metacognitivas en su proceso de interpretación de la información presente en los textos argumentativos, a partir de las siguientes subcategorías:

Detección del objetivo de la lectura. En el proceso interpretativo de la lectura juega un papel preponderante el plantearse un objetivo en la lectura de un texto, para lo cual los estudiantes sujetos de investigación, en el proceso de comprensión de lectura y su correspondiente interpretación deben formularse un objetivo, que en los parámetros de la pre lectura, determinan qué presupuestos teóricos piensan encontrar o para qué les pueden servir. Por tanto, se encuentra que en respuestas como:

“Entender la importancia de la vida humana”

“Concienciarnos a las personas sobre el valor de la vida y de los niños”

“Reflexionar sobre la problemática”

“La lectura ayuda a constituirnos en seres más críticos y respetar puntos de vista”

En estas respuestas hay fortalezas muy claras por la identificación correcta y precisa de un objetivo acorde a las intencionalidades del lector, para tener un acercamiento con el texto. Estos aspectos están manifiestos en cuanto, “el lector debe formularse esquemas que le permitan realizar la interpretación” (Navarro, 2004: 19). Estos esquemas pueden hacer alusión también a objetivos que estén implícitos en la lectura que le ayuden al lector plantearse su propio objetivo.

Sin embargo, hubo estudiantes, que no se focalizaron en el tema específico de la lectura o el título de la misma. Por ejemplo:

“Reflexionar sobre la injusticia”

“Reconocer un problema del diario vivir”

Esto da a entender, que la lectura se hizo de forma desinteresada o sin prestar atención al significado que puede llegar al estar en contacto con el texto para comprender, inferir e interactuar con el autor y sus teorías expuestas. Similarmente ocurre en las siguientes respuestas:

“Dar a conocer tema polémico y no incidir en la decisión de los demás”

“Tomar conciencia del hecho y sus consecuencias”

“Despertar la sensibilidad ante la problemática”

“Plantear puntos de vista respecto al aborto”

“necesidad de estar a favor de la vida y responsabilidad de los hijos, en un hogar de amor, estabilidad, respeto y seguridad”.

En este aspecto, como se mira el concepto del autor, las respuestas proporcionadas en cuanto a detección del objetivo, si hay uso de esquemas que se emplearon para hacer interpretación y por ende identificar el objetivo en forma acertada.

Aunque las fortalezas de algunos estudiantes, indican un proceso de lectura adecuado, se presentaron debilidades en la identificación del objetivo entre las cuales se pueden citar:

“No plantea objetivos sino recomendaciones (decisión)”

“No hace buen planteamiento del objetivo”

“Colocan ejemplos para ilustrar el objetivo y establece suposiciones”

En el objetivo plantean muchos problemas descritos en la lectura; además es muy extenso el planteamiento (12 renglones); básicamente se hace una descripción resumida.

Estas debilidades son muestra de que la lectura fue de poco interés para los estudiantes, o se les dificulta encontrar un objetivo que esté acorde a la lectura realizada por falta de concentración, de inferencia en el proceso lector o no tienen claro que es un objetivo. En este sentido se puede aludir a lo manifestado por Goodman (1982: 21) cuando dice “incluso puede utilizarse la inferencia para decidir lo que el texto debería decir...” Esto entendido como el presupuesto de plantearse objetivos previos a la lectura o la construcción del texto base en su macroestructura como procesamiento del texto.

Conocimientos adicionales del estudiante sobre el tema. Los conocimientos adicionales que un lector puede o debe tener sobre un tema le permitirán una mejor comprensión e interpretación, si dispone de información previa (aprendizaje significativo de Ausubel), un lector o estudiante podrá intertextualizar y establecer comparaciones más amplias y fundamentadas para que sus inferencias sean significativas. Heimlich y Pittelman (1991:10) consideran que “la comprensión lectora ha dejado de ser un simple desciframiento de sentido de una página impresa. En este proceso activo los estudiantes integran sus conocimientos previos con la del texto para construir nuevos conocimientos”. Acorde a lo anterior se citan las siguientes respuestas como ejemplos de fortalezas al conocimiento sobre el tema:

“Si conocía y explica y justifican”

“Sabe sobre el tema y coloca ejemplos”

“Se plantean dos buenas preguntas”

“No responde exactamente, pero explica dando a entender su conocimiento sobre el tema”.

Se puede apreciar según estas respuestas, los estudiantes han leído y tienen interés sobre temas generales en su formación cultural y académica. El hecho de dar ejemplos o una corta explicación permite asegurar *conocimientos previos*, así sean un poco vagos o simples, pero hay bases para hacer una lectura más significativa y con sentido, aspecto que sugiere que no hay solo desciframiento sino interpretación.

En el mismo sentido, encontramos otras respuestas:

“Si sabe y es aceptado en tres situaciones (violación, Salud, origen y malformación)”

“Si, porque hay que ser autónomos y libres al tomar decisiones”

Estas respuestas permiten determinar que existe un conocimiento previo o adicional que los estudiantes tienen sobre el tema que conlleva niveles de *interacción e interpretación* con el texto.

En otros casos, se observó dudas (debilidades) al momento de responder en virtud de no tener fundamentos claros. Responden la pregunta ¿qué es estar a favor de la vida?, pero no contestan exactamente si saben algo sobre el tema, en otros casos intentan dar una explicación. “estar a favor de la vida conlleva...”; también hablan de la importancia de la existencia de leyes, pero no concluyen la idea, “la importancia de leyes al respecto”; “lo que dicen los medios de comunicación”. En general, el grupo de estudiantes intentó dar aportes, pero sus ideas por lo general no fueron lo suficientemente claras, por ejemplo, al referirse a otros países mencionaron a los medios de comunicación sin establecer la relación apropiada. Los enunciados no configuran una estrategia metacognitiva que lleve a interpretar, aportar y contrastar conocimientos anteriores con los que están establecidos en la lectura, “Siempre a favor de la vida”.

Como punto de referencia teórico, y para concluir este aspecto metacognitivo inferencial del conocimiento previo, cabe también citar a Hall (1989) cuando manifiesta que:

“la comprensión es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto; relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente”. De esta forma se debe conducir al estudiante a adquirir constantes hábitos de lectura variada y en los diferentes tipos de textos y hacer intertextualizaciones constantes entre lo que sabe y lo nuevo que ha adquirido o aprendido.

Algunas respuestas, demuestran que no hubo claridad al momento de responder por cuanto el nivel de coherencia presente en los enunciados es pobre; posiblemente se deba a que no entendieron el planteamiento, producto de una lectura apresurada. Ejemplos al respecto:

“Se habla en general de los derechos y vulneración”

“No es clara y habla de la desigualdad, los problemas poco nos interesan.”

Estrategias que desarrolla el estudiante durante y después de la lectura. Las estrategias metacognitivas corresponden a las actividades que el lector propone para lograr interactuar con el texto y teniendo en cuenta que la estrategia es un conjunto de actividades, diseñadas para lograr de forma eficaz y eficiente la consecución de los objetivos, en este caso del proceso lector se puede referenciar, lo manifestado por Santiago (2014:104) quien establece las siguientes estrategias metacognitivas, como puntos necesarios para conseguir un proceso eficaz de procesamiento de la información contenido en el texto: “ planificar; el lector define propósitos, extensión, grado de dificultad, determina los conocimientos respecto al tema y selecciona las estrategias pertinentes; ejecución del proceso, uso de las estrategias seleccionadas, regulación del proceso. Supervisar; revisar el cumplimiento de las estrategias, tomar notas, subrayar y resolver preguntas que surjan. Evaluar: se determina si se ha comprendido el texto y la eficacia de las estrategias, además se analizan los errores cometidos y se plantean soluciones”.

En este orden de ideas, las fortalezas, con respecto a las estrategias que desarrollan antes y después de la lectura se identifican así:

“Propone una estrategia con acciones teóricas”. Únicamente en estos casos, se observa un intento de alusión a acciones teóricas, pero sin determinar cuáles. Hay un desconocimiento de lo que es estrategia y no las identifican o aplican en forma práctica en el proceso lector, como se puede mirar en las debilidades presentadas, porque piensan más en estrategias para solucionar problemas, personales o en acciones de grupo, y también desde las entidades gubernamentales.

Igualmente se consideran fortalezas, enunciados como:

“Tomar conciencia acerca del tema. Cambio de mentalidad.”

“Respeto por los demás”

“Promover ambiente de tolerancia”

Evidentemente, frente al proceso lector, y específicamente la interpretación como parte de la estrategia durante y después de la lectura, y con las pocas respuestas acertadas, se hace necesario enfatizar en lo metacognitivo para lograr un mejor nivel interpretativo de la información contenida en un texto.

En general se evidenció debilidades en la comprensión de la pregunta y en la falta de claridad al manifestar las ideas referidas a las estrategias implícitas en el proceso lector. Lo anterior se configura al leer algunos de los casos encontrados:

“No comprendió la pregunta y se fue más a lo estructural de la lectura.”

“No responden exactamente, pero explican refiriéndose al “juzgar”

“Apunta más a lo personal que a lo colectivo o dirigirlo a la sociedad.”.

El otro hecho llamativo, concierne al grupo de personas que no respondió o las evidencias en las que algunos no aplican estrategias de lectura interpretativa, se encuentran en las siguientes respuestas:

“Solo teoría, informarnos sobre el tema”

“Habla de “acciones contra lo que yo puedo cambiar”

En los ejemplos se puede detectar una lectura literal sin trascender en la significación del texto.

El análisis de las respuestas dadas, permite establecer que los estudiantes no aplican estrategias y posiblemente, hacen una lectura poco metódica, basada únicamente en el hecho de descifrar palabras o frases, lo cual dificulta la inferencia, interpretación y posterior producción textual. En tal sentido, lo planteado por Santiago (2014) cuando sugiere que las estrategias son la base de interacción con el texto, en el caso particular analizado no se da cumplimiento a ninguna de las estrategias citadas o nuevas que pueda proponer el lector (estudiantes que desarrollaron el taller).

Procesos de síntesis. Una síntesis es la composición de un escrito o audiovisual, a partir del análisis de todos sus elementos, especialmente del título. Se trata de la versión abreviada de cierto texto que una persona realiza a fin de extraer la información o los contenidos más importantes. En la síntesis, el lector puede expresar con sus propias palabras y estilo la idea principal del autor, cambiando el orden según sus intereses, utilizando analogías, trabajo de investigación, ampliación y confrontación con base en los objetivos.

Una síntesis resulta ser una buena y efectiva forma de facilitar los procesos de aprendizaje. Es una herramienta que le permite a quien lo redacta comprender e interiorizar, en mayor medida, un determinado contenido de su interés, por ejemplo, los títulos y subtítulos.

En consonancia con la anterior conceptualización de síntesis, en el proceso metacognitivo para interpretar información, a partir del título, se presentan las siguientes respuestas acertadas que se condensan así:

“Si es un título adecuado, desarrolla el texto.”

“Brinda una idea clara de lo que trata el texto.”

“No porque el título dice “siempre a favor de la vida”

En un análisis significativo se puede determinar, que entre los aciertos para contestar este punto, se encontró mayor incidencia del proceso de síntesis en la metacognición, cuyo interés se centra en considerar el contenido del título para llegar a la parte inferencial del texto. Al respecto, las respuestas manifiestan las siguientes fortalezas:

“Si, porque está a favor de la vida; respetar y comprender los problemas de los demás”

“El título si refleja una realidad.”

“El título está muy bien, ya que el amor a la vida no es solo amor por la vida sino también por la vida de los demás.”.

Como se puede apreciar hay un buen proceso metacognitivo de síntesis en la comprensión e inferencia textual.

Pocos estudiantes, mostraron evidencias de debilidades para percibir, como una forma predictiva inferencial en el contenido contextual, sus ideas centrales y de desarrollo en la lectura. Su debilidad se detecta cuando dan respuestas muy sucintas a las que no le dan una explicación mayor, se conforman con hacer afirmaciones parcas:

“Duda al decir, creo que si...”

“Solo se ubica en el último párrafo”

“El título deja de tener una coherencia con el texto”.

En este sentido, en un grupo de estudiantes se detectó un proceso inferencial bajo porque no asumen o no manejan adecuadamente la comprensión y por ende la inferencia textual. Al respecto, ellos consideran que:

“Señala el tema y puntos claros que son objeto de análisis y reflexión en la lectura”

“El título es sarcástico, trata de dar una idea”

Identidad de la intencionalidad comunicativa y construcción de argumentos. Se tienen en cuenta los conocimientos previos del lector para facilitar la identificación de la intención comunicativa y la construcción de argumentos en favor o en contra.

Identificación de intencionalidades. Cuando un autor escribe un texto puede tener el propósito de entretener, para tal fin utiliza un texto literario, por ejemplo una novela o un cuento; si tiene el propósito de informar, recurre a un texto informativo, como una noticia en un diario; si desea explicar algo, se vale de un texto explicativo, como el prospecto de un medicamento; en general, un texto también puede ser expositivo, en él se expone el resultado de un estudio o una investigación. A su vez, aquellos textos que tienen como propósito enseñar, entran a hacer parte del material didáctico, los textos escolares son un buen ejemplo de ellos.

Con base en la anterior explicación del propósito del autor, en la identidad de la intencionalidad comunicativa y construcción de argumentos se determinan las siguientes fortalezas:

“Hacernos ver lo trágico y cruel que la vida puede ser”.

“Hacer valer los derechos humanos, tener sensibilidad ante nuestras situaciones”.

“Derecho a una vida digna a un hogar lleno de amor y estabilidad”.

“Brindar nuestro apoyo”.

“Dar a conocer un tema de pros y contras”.

“Crear conciencia y provocar cambio de mentalidad y mostrar problemas”.

Los resultados dan a entender que los estudiantes han realizado una identificación adecuada del propósito del autor, ya que nos dan explicaciones, aunque cortas pero válidas en su descripción; además, hay coherencia entre lo que está planteado en la lectura y lo elegido por los estudiantes como intencionalidad comunicativa del autor.

Respecto a las debilidades encontradas en las respuestas, se puede apreciar que no hay claridad en el tipo de propósito, pese a la clasificación que existe, la cual se hizo alusión al inicio del análisis de este numeral. Se encuentran las siguientes respuestas:

“Solo se detiene en la problemática del niño antes de venir al mundo”.

“Darnos unas bases en este caso unas preguntas y tomar decisiones”.

“Una respuesta muy simple “cambiar el concepto del derecho a la vida”.

En otros casos plantearon más de un propósito y además no fueron claros:

“Entender que la vida es un regalo”.

“La vida digna y libre”.

“Que el lector mire los atropellos y violencias”.

Otras respuestas se traducen en su poca claridad al momento de formularlas y no referirse a lo fundamental del texto.

“Hacer entender lo que implica llegar a la vida”.

“Respetar los derechos de los demás en vivienda y alimentación”.

Teniendo en cuenta que la acción comunicativa conlleva la identificación de intencionalidades, de acuerdo a las respuestas, se puede afirmar que los estudiantes no comprendieron la lectura o carecen de conocimientos sobre lo que son las clases de propósito de un autor; además, manifiestan poco o nada de interés en responder la pregunta y a lo asumen desde un punto de vista muy personal, para cumplir con el desarrollo del taller.

Construcción de conjeturas. En la construcción de conjeturas a partir de la lectura del texto se pudo detectar que se retoma literalmente lo dicho por el autor, sin embargo, fueron evidentes dos categorías emergentes: -Posición frente al aborto- y -posición frente a la adopción-.

En la primera se consideran como fortalezas las siguientes respuestas:

“Aborto según las condiciones de la madre”.

“No se trae a sufrir una vida, sin amor sin cuidados”.

“Derecho a tomar decisiones”.

“La mujer es la que tiene que decidir”.

“Se mata una vida”.

“Va en contra al derecho de la vida”.

“Los abortos se harían con regularidad si llegara a ser legal”.

“El juzgamiento que hace la sociedad”.

Referenciando teóricamente este ítem de construcción de conjeturas, es importante citar a Andricain *et al*, (2001:13) quien expresa que la lectura “es un diálogo, un contrapunteo entre el escritor –creador y el lector - recreador -, es una confrontación para refutar o suscribir”, de tal forma que dé la oportunidad de definir aspectos positivos o negativos que una lectura pueda tener, como base de la lectura crítica, y proponer más tarde acciones de solución. Lo observado, permite establecer que los estudiantes hacen una construcción bastante próxima a lo adecuado cuando debieron identificar aspectos relacionados con el aborto.

Respecto a debilidades encontradas, estas corresponden a falta de claridad, no contestaron o no entendieron la pregunta o se involucra en la respuesta con situaciones personales. No entendió y da una respuesta inexacta, así:

“Las parejas que quieran adoptar tendrán menos posibilidades”.

No es clara la respuesta, “un juez decide que nazca un niño”

Al respecto, es menester tener presente que el lector debe ser más consciente en su interacción con el escritor ya que no se puede hacer apreciaciones, conjeturas o un –contrapunteo–, si el lector no está involucrado o inmerso en el mundo narrado, contado o expuesto por el autor. Esto se puede evidenciar en la inexactitud, falta de claridad o evasión al responder.

Adicionalmente se encontró las siguientes respuestas, consideradas como debilidad, por cuanto en ellas no es claro su propósito y no abordan lo fundamental del contenido textual:

“Mirar más allá de los centros de adopción”.

“El aborto está claramente expuesto y es la decisión que otros asumen”.

En este caso no se ha involucrado con el texto lo cual se evidencia en respuestas muy genéricas o se hace referencia a otros aspectos que no tienen que ver con el tema, o ítem solicitado.

En la segunda categoría emergente, posición frente a la adopción, la construcción de conjeturas también conlleva a hacer una identificación en la lectura de ¿cuál es el papel que deben asumir las parejas al adoptar niños?, que tiene que ver con plantear soluciones haciendo uso de una competencia propositiva. Santiago (2014:104) en una de las estrategias metacognitivas, por él sugeridas, habla de la regulación del proceso en las siguientes palabras: “...analizar errores cometidos y plantear soluciones”.

Entre las respuestas, que son una fortaleza en este proceso, se citan las siguientes:

“Brindar ambiente de amor para convertir al niño en buen ser humano. No hacerlo sufrir en el mundo, que crezca en un ambiente sano y sin violencia”.

“Escoger un niño de los que deambulan por las calles y darle una familia”.

“Aceptarlo al niño como es, sin distinguir raza, sexo, color...”.

“A los niños se los debería cuidar, proteger y alimentar”.

“Adoptar niños que no tienen hogar y faltos de amor y cariño”.

Las respuestas son un claro ejemplo de compenetración con el texto y una verdadera interacción con el escritor, al proporcionar papeles muy concretos, reales y prácticos, en concordancia con lo planteado con la autora Rosa María Orozco, en la lectura -Siempre a favor de la Vida-.

Las debilidades encontradas en las respuestas, se manifiestan en la ausencia de la argumentación y la poca claridad al manifestar las ideas.

“Habla de instituciones donde ya están más seguros”.

“No se trae al mundo niños a la miseria y pobreza”.

“La mujer se mantiene indefensa”.

“Son todos los que pueden encontrarse la víctima con respecto al actuar de la sociedad”.

Estas respuestas son vagas y el nivel de ambigüedad no les permite concordar con lo solicitado en forma explícita. El estudiante se sitúa en ambientes o contextos diferentes al planteado en el texto; también asume diferentes temáticas que poco o nada tienen que ver con el tema. Esto se debe a la falta de conocimiento sobre el tema, como se había hecho manifiesto en los puntos anteriores, también a la falta de interés en hacer una lectura consciente que genere producción y aporte de los lectores, sujeto de estudio en la Investigación.

Construcción de propuestas a partir de la interpretación textual. Dado que el proceso lector debe ir más allá de la habilidad para comprender explícitamente lo dicho en el texto, la actividad buscaba que los estudiantes llegaran a la comprensión de lo implícito del texto, de tal manera que puedan integrar sus conocimientos previos con los encontrados en la lectura y construyan nuevos significados.

En tal sentido, los resultados, que indican fortalezas, se distribuyeron entre propuestas que van desde fomentar campañas de educación con sugerencias como:

“Aconsejar a las adolescentes a protegerse”.

“Ser sensatos”.

“Hacer campañas en contra de lo planteado...concientizar a toda la población, desde el más pequeño al anciano” y “hacer campañas de sensibilización”.

Establecer políticas gubernamentales: “El gobierno debe incrementar lugares donde se puedan llevar a los niños”

Hasta el establecimiento de castigos con sugerencias como: “Matar a los violadores”, “denunciar a los implicados”, “poner una verdadera mano firme ante criminales”

En otros casos, se observa la misma tendencia, sin embargo las sugerencias no son tan contundentes como en las siguientes respuestas:

“Erradicar tanta corrupción morbosa que existe en el mundo”.

“cambiar visiones o paradigmas”, corresponden a opiniones sobre la necesidad de fomentar campañas educativas:

“Tratar de solucionar los problemas de la sociedad, alimentación, salud”, es la sugerencia referida a la necesidad de políticas gubernamentales.

Los ejemplos anteriores, constituyen fortalezas de acuerdo al objetivo planteado ya que cuando hablamos de comprender un texto no significa solamente entender lo que el autor quiere o quiso decir, lo importante aquí es que el lector a través de sus pensamientos, sentimientos, experiencias, sea capaz de construir el significado en relación con el texto y contexto.

Las debilidades se evidencian en el no planteo de sugerencias y en el mejor de los casos sus respuestas no fueron lo suficientemente claras tal como se evidencia en los ejemplos:

“Un niño es una bendición y todos seres humanos tenemos derecho a la vida”.

“Buscar y exigir soluciones”.

“Un niño es un ser indefenso”.

“Conocer los impactos que tiene el ser humano y sus alcances”.

En éste caso, la comprensión lectora no cumplió con el proceso inicial de transferencia de información y por consiguiente tampoco hay actividad de interacción orientado por la búsqueda de diversos significados en donde el estudiante, según Cairney (1992) debería convertirse en agente activo para darle sentido completo a lo que lee, llegando a construir significados a partir del texto, contexto y experiencia, y de esta manera propiciar verdaderos procesos de construcción de significados incrementando posibilidades de una riqueza textual.

En lo que corresponde a la suficiencia de los contenidos teóricos para que el texto sea comprendido adecuadamente, las opiniones se dividen en que son suficientes, cuando opinan:

“Son suficientes y ante todo son claros”.

“Está muy bien que en él deja claros los puntos de vista en cuestión”.

Otros consideran que se debería recurrir a testimonios o a la propia experiencia:

“Yo creería que debería recurrir no a la experiencia, sino más bien a los testimonios en cuestión del aborto”.

“A partir de su experiencia como mujer, madre y adulta enviar un mensaje más profundo”.

Algunos estudiantes consideran suficiente el contenido teórico con opiniones como:

“Los argumentos expuestos son claros y fáciles de entender”.

“son suficientes para quien tiene la mente abierta y es capaz de dejar a un lado la indiferencia”, pero además es necesario recurrir a otras experiencias, como se observa en:

“Los elementos teóricos son válidos, pero requiere alimentarlos con otras experiencias”.

Las debilidades en la comprensión del texto se evidencian cuando los estudiantes consideran que la información teórica contenida no era suficiente y que por tanto se necesitaba otros aportes. Sus opiniones van desde la necesidad de datos estadísticos hasta lo religioso, como ejemplo:

“Porque no brinda estadísticas necesarias y no entra a fondo en el tema”.

“El tema debe acompañarse de más argumentos”.

“Ella coloca su punto de vista solamente y para este tema se necesitan ver diferentes puntos de vista”.

“Creo que la autora debe incluir más información desde los ámbitos políticos, religiosos, sociales y culturales para generar más argumentos”

Las respuestas evidencian debilidades en la comprensión del texto, en primer lugar, por no plantear propuesta alguna y, en segundo lugar, por no tener claridad en las ideas, como se observa en los ejemplos siguientes:

“Conocer los impactos que tiene el ser humano y sus alcances”

“realizar acciones que estén de acuerdo con el autor”

“solo basta con saber que la desigualdad es un problema para analizarlo desde cualquier punto de vista”

El análisis inicial permite evidenciar la necesidad de crear condiciones favorables para proveer de materiales adecuados y estimular y consolidar la relación texto-estudiante.

De esta manera, se llevarán a cabo verdaderos procesos de lectura que le permitan al estudiante desarrollar habilidad crítica, autonomía y capacidad para elaborar abducciones; igualmente, se reorientará el interés y los intentos que lleva a cabo el estudiante por construir verdaderas conceptualizaciones, ya que él como actor relevante no solo resalta la transferencia de información de otras personas, sino que construye sus propios argumentos.

Estrategias cognitivas en la interpretación de información. Se buscó conocer si los estudiantes utilizaban estrategias cognitivas para ayudarse en la interpretación del texto argumentativo a partir de las siguientes subcategorías:

Identificación de los propósitos del texto. Como se dijo previamente, la búsqueda y construcción de significados realizados por el lector adquiere sentido en la medida en que éste ejecute una serie de operaciones cognitivas de abstracción, análisis, síntesis, inferencia, predicción, comparación, para utilizar sus conocimientos, intereses y estrategias en los contenidos que proporciona el texto. En estas condiciones, “la lectura se torna en una interacción entre lector, texto y contexto”. (Santiago *et al.* 2014: 56).

Desde la perspectiva de interactividad entre el lector y el texto, el ejercicio buscaba que los estudiantes –lectores- ubicados en un contexto particular, pongan en diálogo sus conocimientos e intereses con los propósitos que el texto porta. Para ello, debieron tener en cuenta los indicios lingüísticos, semióticos y retóricos que usualmente están presentes en el texto.

Las fortalezas en este punto, muestra que un grupo limitado de estudiantes, asumió que el propósito del texto estaba referido a - un mensaje de análisis crítico de la dignidad de la vida– evidenciado en enunciados como:

“Dar a conocer el derecho a una vida digna”.

“Hacer entender al lector que debe razonar al tomar una decisión”.

“Hacer reflexionar a la gente acerca de una problemática que se ve en el mundo”.

“Poner como referencia una problemática social”.

Evidentemente, el significado de las anteriores expresiones no estaba únicamente en el texto sino también en la mente de los lectores, por consiguiente “leer no sólo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma. También requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas reformular.” (Cassany, 2006: 32).

Como la perspectiva interactiva, asume la comprensión lectora como una actividad constructiva en la que el lector realiza un esfuerzo intencional para interpretar el significado del texto, se esperaba que los estudiantes realizaran una negociación, Castelló (2002:188) “entre lo que el lector va interpretando y las características particulares del texto”, además de las condiciones particulares en las que se llevó a cabo el ejercicio lector.

Sin embargo, un grupo significativo de estudiantes, como debilidad encontrada, no identificó adecuadamente el propósito del texto, como puede evidenciarse en enunciados como:

“Plantearnos un tema que en estos tiempos tiene personas a favor y en contra”.

“Dar a conocer su posición frente a su temática propuesta”.

“Darnos a conocer el tema del aborto”.

“Dar a conocer la miseria que pasan muchos niños de la calle”.

Otro grupo de estudiantes, igualmente significativo, presento debilidades al momento de plasmar las ideas:

“Es mejor un hijo de violación que un hijo maltratado”.

“La autora sobre el tema, pero no hay explicación ni argumentación clara”.

“Permite evidenciar diferentes situaciones dentro de la problemática”

En los dos casos previamente identificados, si bien los lectores aportaron sus conocimientos, procesos mentales e intereses, contrariamente a lo planteado por Tardif

(2003), los estudiantes (lectores) como elementos esenciales, no posibilitaron la adecuada reconstrucción del significado del texto y lo recrearon con sus conocimientos previos alejados de la información que brindaba el texto.

El modelo interactivo de lectura procura el diálogo del lector con el texto a partir de sus conocimientos e intereses en un contexto específico, para lo cual deberá activar los procesos cognitivos. En estas condiciones, la lectura constituye una actividad de construcción que el lector realiza en interacción con el texto y el contexto; al respecto, los estudiantes sujetos de la presente investigación, no la llevaron a feliz término por cuanto, salvo algunas excepciones, no se encontraron enunciados que evidencien procesos de predicción, de anticipación y de inferencia. Ahora bien, como estos procesos en su visión teórica se configuran en un nivel abstracto, se recomienda recurrir al desarrollo de actividades que los vuelvan tangibles: tomar notas, subrayar, escribir resúmenes, elaborar representaciones gráficas.

Identificación de argumentos y contraargumentos. La realización de la lectura inferencial del texto argumentativo se logra en la medida en que se cuente con la presencia de un lector activo que procese en varios sentidos la información presente en el texto y le aporte los conocimientos, experiencias y la capacidad de inferencia. Este cambio de actitud lectora que permite pasar del acto de decodificación a un proceso dinámico perfila de alguna manera la concepción de la lectura inferencial, que al decir de Goodman (1982) permite la comprensión global de los significados del texto, además del reconocimiento de las relaciones entre sus partes para desentrañar la intención comunicativa que subyace en él.

Bajo las anteriores consideraciones, el ejercicio propuesto buscaba que los estudiantes aplicaran estrategias cognitivas que les permitan interpretar la información dada a través del texto argumentativo; básicamente se les pidió que plantearan los argumentos y contraargumentos que se inferían de la lectura.

Indudablemente los ejemplos encontrados en la revisión de la actividad realizada por los estudiantes no cumplen plenamente con las características de lo solicitado -identificar argumentos- sin embargo, se consideró que tienen algunas propiedades que los hacen válidos, y por tanto los tomamos como fortaleza, en los enunciados:

“Se recalca el impacto y las consecuencias de nuestros actos”.

“Se llama la atención a las madres que son las víctimas y a la sociedad”.

“La información argumenta al cambio de pensamiento sobre el aborto”.

En cuanto al planteamiento de contraargumentos, si bien el número de estudiantes que no lo hicieron fue alto, la consistencia de sus enunciados de quienes lo hicieron es buena.

“No basta el solo hecho de decir esa célebre frase -empezar actuar sin olvidar que no se puede decidir por nadie”. “Cambiar la mala fama y perspectivas que tiene el tema”. Son una muestra del intento de defensa de la opinión personal y el desciframiento de los mensajes provenientes del texto y los contextos en los que se desenvuelven los estudiantes; igualmente se observa un aporte de razonamientos sobre distintos problemas subyacentes a la temática central del texto.

Dado que el texto argumentativo constituye un conjunto de razonamientos sobre distintos problemas para que el lector acepte o evalúe las ideas expuestas como verdaderas o falsas, como positivas o negativas, se convierte en “un discurso eminentemente dialógico que puede desplegarse en distintas situaciones... y permite el razonamiento de los otros con aceptación, refutación o contraargumentación” (Perelman, 2001: 32-45), se esperaba que los estudiantes, en un primer momento, descifrarán los mensajes y en un segundo momento, plantearan su posición y la defendieran argumentándola con razonamientos adecuados.

En atención a lo anteriormente expresado, el análisis de las respuestas dadas, permite evidenciar que la mayoría de las estudiantes no logró alcanzar el objetivo del ejercicio. No hay planteamiento de argumentos ni contraargumentos y sus enunciados son confusos o simplemente se limitan a repetir frases extraídas del texto como se observa en las siguientes muestras:

“La autora argumenta el tema”.

“El tema principal es el aborto”.

“La autora argumenta el tema para llegar a nuestra sensibilidad”.

En otros casos, se asume el título del texto como el punto central de su argumento:

“Rosa María argumenta a favor de la vida”.

“Argumenta al hecho de estar siempre a favor de la vida”.

En un grupo pequeño de estudiantes, no hay planteamiento de argumento ni contraargumento, por tanto, el enunciado es confuso. “La vida argumenta al aborto”.

En general, es notoria la dificultad para expresar con claridad las ideas, puesto que se produce confusión y se desvía la temática a ámbitos que no estaban contemplados en el texto:

“La autora plantea su argumento sobre la vida de los niños de la calle”.

“Los hechos sociales argumentan al autor quien muestra en el texto datos claros”.

Los ejemplos muestran una evidente dispersión del asunto básico trabajado en el texto – el valor de la vida-, además, no concretan, no puntualizan una idea en particular. En otra situación, asumen como argumento los planteamientos de la autora, pero confunden a los posibles destinatarios de los mismos, así lo vemos en: “Creo que la autora es quien argumenta para los niños y para los que están en una controversia...”. “Rosa Orozco escribió –siempre a favor de la vida”.

No obstante, la estructura canónica (introducción, desarrollo y conclusión) y de la relativa simpleza de las estrategias discursivas usadas, evidente en el texto, presentado como pretexto para el ejercicio presente, y que suponía cierta familiaridad y por consiguiente mayor facilidad para su comprensión, no se observa lo que al decir de Andricaín *et al* (2001) constituye el diálogo o contrapunteo entre el escritor –creador- y el lector –recreador-.

Identificación de los autores de los argumentos. La trascendencia y efectividad del texto argumentativo no se mide por el manejo de su superestructura sino por la calidad y amplitud de estrategias discursivas usadas para persuadir al lector. En ese sentido, generalmente el

autor utiliza algunas estrategias como la razón, citas de autoridad, ejemplificaciones, analogías, generalizaciones y la sensibilidad para construir un discurso persuasivo, entre otras. El uso de una u otra estrategia depende tanto del productor del texto como del destinatario al cual va dirigido. Para el caso presente, la autora recurre al discurso persuasivo y a ejemplificaciones que pretenden despertar la sensibilidad de un público joven, que de alguna manera corresponde a las características de los sujetos de la presente investigación.

Dadas las anteriores circunstancias, se consideró como fortaleza, si en el ejercicio los estudiantes identificaban al autor del texto y a los lectores, en el mejor de los casos o a uno de los dos en el peor de los casos. Los resultados así lo demuestran, aunque no es una muestra representativa del conglomerado que participó de la prueba.

“El autor argumenta contra las personas que leen y no piensan en sus hijos cuando los mandan a la calle...y no están de acuerdo con el aborto”.

“Contra ti lector, exceptuando lo que diga el Vaticano, los seres humanos, el pensar de los seres humanos”.

“La autora va contra la indiferencia social”.

“La autora argumenta sobre el tema, a favor de la vida. Hacer valer derechos”.

Las debilidades se manifiestan cuando los estudiantes no identificaron a los autores de los argumentos o no fueron claros en su proceso de identificación. Obsérvese al respecto lo siguiente:

“Contra la muerte y las personas que no permiten que otras tomen su decisión”.

“El maltrato y mal cuidado de los niños”.

“Abandono infantil y maltrato”.

En el mismo sentido, un grupo de estudiantes identificó a uno de los autores de los argumentos, pero al plasmar sus ideas y complementarlas se confunden. Adicionalmente, se limitaron a plantear una opinión que bien podría hacer parte de lo que previamente se había

solicitado como formulación de argumentos; esta confusión y la manera como los estudiantes asumieron la estrategia de lectura retardarán los tiempos para que lleguen a ser lectores autónomos, eficaces frente a la lectura de textos de manera inteligente. Una prueba de lo dicho, se observa en lo siguiente:

“La autora sobre el tema...”.

“Toda persona tiene derecho a vivir plenamente”.

“Los pensamientos obsoletos de lo que es respetar la vida”.

En estos ejemplos, la búsqueda y construcción de significados realizada por los lectores no tiene sentido en la medida en que las operaciones cognitivas no interactúan adecuadamente con los aspectos que proporciona el texto. El asunto mencionado, se hace evidente, al observar algunos de los ejemplos dados:

“La violación y las consecuencias”.

“El aborto, el abandono las personas que quieren hacerse dueñas de las decisiones de los demás” “contra los abusadores y contra la religión por permitir estas prácticas”.

Un análisis parcial de los resultados deja en evidencia las debilidades en la utilización de estrategias metacognitivas por parte de los estudiantes. Las actividades que como lectores deberían proponer para interactuar con el texto, no muestran un adecuado control para la realización de la tarea y por consiguiente su proceso lector decae notablemente. La dispersión en el planteamiento de las ideas a la tarea propuesta, es una muestra fehaciente de lo dicho.

Postura personal sobre el texto. Una parte importante en el proceso de interpretación del texto argumentativo tiene que ver con las habilidades que posea el estudiante para realizar inferencias. Estas se constituyen en actividades de mucha utilidad en los niveles de procesamiento del texto. En ese proceso de apropiación, las inferencias deben satisfacer las funciones de conexión entre el conocimiento previo preexistente en la memoria y el nuevo contenido que presenta el texto.

En el interés de identificar el grado de interpretación que podían alcanzar, se les pidió a los estudiantes que plantearan una postura personal ante el texto leído, y como fortaleza de este proceso se centró que, en algunos estudiantes los resultados se orientaron a dos posturas básicas:

La primera postura, puntualizó en la necesidad de que “las personas se pongan en el lugar de las otras”, con argumentos como: “Póngase en su lugar, la mujer sigue teniendo desventajas en la vida”. “Una cultura donde no se trate de ridiculizar y encontrar culpables”.

Si bien, el hilo argumental de los enunciados no es muy consistente, se aprecia un proceso de apropiación en donde se saca a la luz los espacios vacíos de la estructura global del texto y según Cárdenas (1999:2) proviene “de los índices de ambigüedad surgidos de la opacidad del lenguaje.

La segunda postura, habla de “tener criterio para decidir”, en general se habla de:

“Yo opino que el aborto es una alternativa válida”.

“El aborto es válido, sin embargo, por desconocimiento o irresponsabilidad no es justo”.

“Juzgar de manera más apropiada y que la persona que se vaya a practicar un aborto se sienta respaldada”.

Se observa, en principio, la misma inconsistencia de la primera postura, sin embargo, hay incremento del progreso significativo en la construcción del significado. Adicionalmente, como lo plantea Cisneros (2010) ya hay evidencia de procesos mentales realizados en contextos de situación concretos para interpretar mensajes.

Las debilidades encontradas en este acápite se relacionan con la falta de claridad en la expresión de las ideas. Si se tiene en cuenta la clasificación de las inferencias propuesta Martínez (2002), encontramos que se presentan debilidades en lo referente a la recuperación léxica, en donde se debe tener en cuenta el significado de las palabras, las relaciones sintácticas, la coherencia y la cohesión. Los siguientes ejemplos, muestran lo dicho en algunos aspectos:

“La decisión de la madre no puede hacerse responsable de algo que no quiere”.

“Según las circunstancias se pueden tomar decisiones necesarias o innecesarias”.

Se encontró también debilidades en lo léxico – referencial por cuanto las posturas personales sobre el texto, no muestran claramente el desarrollo de una lectura lineal discontinua, la cual a partir de sus avances y retrocesos consolide el objeto del tema.

“Me parece que plantea una idea novedosa de lo que es la vida”.

“Propongo que pensemos en el bienestar y en la adopción”.

“El abandono y desamor que son sometidos los niños”.

“las injusticias por las que pasa el niño para conmover al lector”.

Son ejemplos de inseguridad al momento de plantear su postura personal.

Llama la atención el hecho de que el grupo, además de presentar dificultades en la expresión adecuada de las ideas y en lo léxico referencial, la tendencia sea la de presentar argumentos de contenido drástico y posiblemente contradictorio a lo que ellos mismos consideraron inicialmente como la posibilidad de “tener criterio para decidir”, lo dicho se hace evidente en ejemplos como: “Un control fuerte y seguimiento a mujeres que quieren abortar”. “Tomar decisiones necesarias o innecesarias”.

Adicionalmente, algunos estudiantes no presentaron ninguna postura personal, aspecto que obviamente dificulta el análisis de la capacidad inferencial de los mismos.

Las interpretaciones de los mensajes, surgidos de las interacciones que los lectores realizan con los textos y los contextos, se consolidan en las asunciones sobre las experiencias, los motivos y el hilo argumental del texto. Por consiguiente, el proceso inferencial se constituye en aspecto fundamental en el acto de comprensión lingüística y garantiza una actividad lectora eficiente. De lo anterior se concluye inicialmente que, la capacidad de inferir evoluciona gradualmente en la medida en que se la ejercite, aspecto que posibilita el

incremento de la habilidad para ejecutarla y al progreso significativo en la construcción del significado.

Construcción de hipótesis, tesis y conclusiones. En la comprensión lectora, entendida como un proceso interactivo Dubois (1990), Smith (1980), los lectores emplean los conocimientos previos para enfrentar los nuevos conocimientos, ofrecidos por el texto, y así construir el significado. Es un proceso activo que busca la construcción de nuevos conocimientos. Adicionalmente, desde el enfoque psicolingüístico, Dubois (1990) el sentido del texto no sólo está en los elementos que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando es capaz de reconstruir en forma significativa el texto.

Bajo la anterior perspectiva, se buscaba que los lectores –estudiantes- tal como lo plantea Solé (1992) den muestras de comprensión del texto, para lo cual debían construir ideas sobre el contenido a partir de la formulación de hipótesis, tesis y conclusiones.

Si bien, las respuestas encontradas no configuran exactamente las características de los aspectos solicitados, consideramos que las mismas pueden asumirse como fortalezas en tanto contienen elementos que aportan nueva información construida a partir de los esquemas mentales de los estudiantes. En tal sentido, se observa aproximación a la formulación de hipótesis en respuestas como:

“Estar a favor de la vida es buscar la forma de que todos los niños puedan nacer siendo amados, cuidados, protegidos y alimentados”.

“Estar a favor de la vida es ver el mundo como realmente es, con sus cosas buenas y malas”.

“La vida es defender la existencia y dignidad de cada ser humano a través de grandes y continuos retos en contra de los atentados de los derechos humanos”.

En otros casos, se observa la intencionalidad del mensaje, pero hay evidentes fallas al momento de plasmar la idea en el texto escrito:

“Derecho a la posibilidad de elegir si dar vida o no”.

“La vida es lo más importante que hay que defender”.

Igualmente, en la formulación de tesis, las ideas confluyeron hacia el mismo tópico, lo cual se explica porque la información presente en el texto de alguna manera se relaciona con los conocimientos previos que los estudiantes poseen, hecho que influyó en su comprensión. Los siguientes ejemplos muestran lo dicho:

“Tener un respeto, derecho y valor por la vida”.

“Apoyar la vida”.

“Hay que estar a favor de la vida”.

“Buscar la forma de que todos los niños sean amados”.

Finalmente, se observa un mejor desempeño cuando se pidió la elaboración de conclusiones al finalizar la lectura del texto, por parte de otros estudiantes:

“El texto nos lleva a hacernos preguntas profundas y tener criterio propio en estos casos”.

“Estar a favor de la vida es dejar que los niños gocen plenamente de su vida con todo lo bueno que ésta tiene”.

“Hay que considerar la posición en la que se encuentra la víctima y tomar en cuenta lo que piense”.

Las respuestas son entendibles y cumplen con lo solicitado. Según Heimlich y Pittelman (1991) la lectura reactiva experiencias sobre el conocimiento planteado en el texto y permite a su vez la reestructuración de los esquemas para ajustarlos a la construcción de la nueva información.

En cuanto a las debilidades, como se dijo previamente, la mayoría de los estudiantes no respondió adecuadamente a lo solicitado, por dos razones básicas:

En primer lugar, en sus esquemas mentales no tenían un referente conceptual de lo que significaba cada uno de los tópicos, hipótesis, tesis, conclusión. Al no tener claridad sobre estos aspectos, la tendencia fue la de confundirlos, especialmente lo concerniente a hipótesis y tesis, no tanto con lo referido a conclusión, como se observa en:

“Lo que considero como tesis o hipótesis del autor sería el vivir, dar vida o no”.

“La tesis del texto es estar o no estar a favor de la vida”.

“Lograr una sociedad consciente, tolerante para realizar grandes y fuertes acciones contra los atentados de los derechos humanos”.

También, se observó un marcado alejamiento de la información central ofrecida por el texto, se asumen ideas complementarias como si fueran básicas, al respecto observemos:

“El aborto es una forma de dar una vida”.

“Rechazo a la inequidad de sexo”.

En segundo lugar, frente al desconocimiento semántico de las palabras, el proceso de comprensión se debilita y el proceso interactivo que debería establecer el lector con el texto desaparece. En este caso los estudiantes optaron por no registrar ninguna respuesta.

4.2. Análisis de resultados de la entrevista a estudiantes

En general, la entrevista tuvo el propósito de profundizar en el conocimiento y prácticas lectoras que los estudiantes del segundo semestre desarrollan habitualmente en el ejercicio de su labor académica. Por consiguiente, se enfatizó en el cuestionamiento sobre los hábitos lectores, la lectura inferencial y su aplicación al texto argumentativo.

A continuación, se presenta el análisis de las respuestas dadas a cada pregunta en función de las siguientes categorías: estrategias metacognitivas para interpretar información, estrategias cognitivas en la interpretación de información, intencionalidad comunicativa y construcción de argumentos.

Estrategias metacognitivas para interpretar información.

¿Cuáles son las estrategias que utiliza para leer?

Santiago (2014:104) respecto a la estrategia manifiesta que es la “planificación de la tarea lectora, donde el lector define propósitos, determina los conocimientos respecto al tema y selecciona las estrategias pertinentes, además, teniendo en cuenta que las estrategias metacognitivas corresponden a las actividades que el lector propone para lograr interactuar con el texto.

Es importante destacar como fortalezas, las respuestas del grupo a esta pregunta:

“la identificación del texto, saber qué tipo de autores y lecturas. Identifico el tipo de lectura: argumentativo, interpretativo, narrativo”.

“Pues yo primero empiezo tomando las ideas principales de qué se trata el texto y luego, para entender mejor realizo un mapa conceptual, o bien, un resumen, subrayando las palabras que considero claves en el texto”.

“las estrategias que yo utilizo para leer son las que he adquirido últimamente en la universidad, que son las de preguntarme previamente de que se trata el texto, infiriendo cosas por el título, por la estructura del texto, el tema que trata, lo que puede estar escrito y cosas así”.

Esto indica que si hay un conocimiento de estrategia, que conlleva a una verdadera interacción con el texto.

Las debilidades son más de índole personal y tienen que ver con la comodidad y el lugar donde leen: “Estar en un lugar tranquilo, para poder concentrarme bien y entender la lectura; leer con calma para comprender la lectura”.

Otros estudiantes fueron muy sinceros al responder que no tienen estrategia muy clara, con las siguientes respuestas:

“Mis estrategias para leer son en un sitio sólido y tranquilo donde yo pueda concentrarme en la lectura, otras pueden ser leo mentalmente; casi siempre leo en una silla que sea que tenga espaldar porque me siento más cómoda o en mi cama...”.

“Estar tranquilo y leer el libro que a mí me guste, siempre tengo un diccionario a la mano para buscar palabras que no entiendo o no conozco”.

Otras debilidades se manifiestan en la poca claridad de las respuestas dadas; hablan más del sitio, la forma de leer, la relajación o leer con música de fondo, con las siguientes respuestas:

“Estar relajado, sin tener asuntos pendientes”.

“Bueno, yo escucho música cuando leo”.

“En un ambiente acomodado donde no haya distracciones por así decirlo”.

En consecuencia, los estudiantes no tienen claridad en la utilización de las estrategias metacognitivas, ya que ellas corresponden a las actividades que el lector propone para lograr interactuar con el texto; además, de tener en cuenta que la estrategia es un conjunto de actividades, diseñadas para lograr de forma eficaz y eficiente la consecución de los objetivos.

¿Posee hábitos de lectura? Sí. No. ¿Por qué?

El hábito es definido por estudiosos de la lectura y de otros ámbitos, como la repetición continua de un comportamiento o un mismo hecho. Nadie nace con ellos, se adquieren, no suceden sin ser ocasionados. Cada persona suele moldear continuamente su forma de ser y de actuar, de acuerdo con las influencias que recibe del medio que la rodea; en la casa, en la escuela, en el trabajo, con los amigos, con todo esto vamos construyendo nuestra identidad, estilo de vida, y construimos así nuestro sistema de creencias y valores, el cual define la actitud que tendremos ante la vida y el rol que ocuparemos en la sociedad, mismo que estará presente en toda situación o actividad y puede ser modificado por las exigencias del medio.

Así, los hábitos de lectura se convierten en un tópico complejo de analizar, porque tiene que ver con aspectos internos o externos, psicológicos o sociológicos que pueden influir en la determinación de comportamientos. Hay hábitos positivos o negativos que el estudiante los ha creado en sus procesos de lectura, desde la escuela, el colegio y la universidad. Pero también hay factores de tipo familiar, social o escolar que han influido en que el estudiante haga de ello un buen o mal hábito en la lectura.

Las pocas respuestas del grupo que se pueden juzgar como fortalezas son:

“Pues creo que pues hábitos como hábitos que sugieren en las páginas así, no, pero si tengo hábitos como leer despacio no pronunciar porque a veces uno se confunde si está bien o no, y esos creo que son mis hábitos de lectura”.

“Pues yo en las mañanas –creo que en las mañanas la mente capta más– empiezo a leer un libro que me ha resultado interesante”.

Las respuestas dadas permiten inferir que los estudiantes prácticamente desconocen el sentido de un hábito lector y por consiguiente difícilmente podrá convertirse en una práctica cotidiana.

En cuanto a las debilidades, el grupo presenta una gran cantidad de respuestas con cierto grado de dispersión en sus enunciados:

“Un hábito sería leer en un lugar tranquilo, sin ruido, para poder concentrarme”.

“Personalmente considero que en todas partes hacemos un ejercicio de lectura, porque no creo que lectura sea simplemente el hecho de escribir, sino que en la cotidianidad debe leerse”.

“Yo creo que si los poseo porque son cosas que hago siempre, porque siempre que voy a leer busco un lugar silencioso siempre trato de estar cómoda”.

“Realmente no, o sea por ejemplo cuando yo considero que algo me llama la atención en algún libro lo sigo, por ejemplo, por ejemplo, me gusta mucho leer sobre la historia del arte pero no es que yo tenga que leer un libro”.

Son respuestas muy genéricas o retoman lo dicho en la anterior pregunta, para referirse nuevamente a los hábitos lectores. Los estudiantes evidencian niveles de baja lectura, y asumen situaciones muy personales para responder.

Estas repuestas conducen el estudio a indicaciones muy claras para cuestionar sobre qué tipo de formación han tenido los estudiantes en el campo lecto-escritor. El hecho que evadan la pregunta con respuestas muy genéricas o totalmente diferentes a lo que se pidió o que asuman la pregunta desde lo personal, como leer cuando tienen tiempo o que lee de vez en cuando, son aspectos que dejan abiertas muchas posibilidades de tratamiento en la lectura, la comprensión, interpretación en su práctica diaria.

Los hábitos de lectura, a pesar de tratarse de un tópico complejo tanto en su análisis como en su tratamiento, ya que tienen que ver con aspectos internos o externos, psicológicos o sociológicos, particulares o colectivos, deben trabajarse desde la más temprana edad y en todos los niveles de formación para que influyan en las determinaciones y actuaciones de cada persona.

Estrategias cognitivas en la interpretación de información

¿Conoce o desarrolla lectura inferencial?

Retomando el referente teórico del proyecto de Goodman (1982: 21): “La inferencia es un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible, utilizando el conocimiento conceptual, lingüístico y los esquemas que ya poseen...” se asume que, tradicionalmente la lectura era considerada como la posibilidad de descifrar los signos lingüísticos y producir los sonidos que ellos configuraban. Sin embargo, a partir de los procesos de reflexión generados desde disciplinas como la psicología, la lingüística, la didáctica, la psicolingüística, sobre el papel que la lectura juega en la formación y desarrollo social del individuo, esta ha dejado de concebirse como un simple acto de decodificación

para convertirse en un “ proceso dinámico, en un trabajo de carácter cognitivo, mediante el cual un individuo adelanta una serie de operaciones mentales encaminadas a reconstruir el significado de un texto” (Santiago et al. 2014: 55).

Así, conceptualizado el ítem de lectura inferencial, el grupo entrevistado, dio unas pocas respuestas consideradas como fortaleza:

“No tengo una definición clara, pero creo que es leer entre líneas, captar la idea que quiere decir el autor”.

“Pues lo que sé de la lectura inferencial, es que uno al comenzar a leer uno debe tener más o menos una idea de lo que se trata la lectura, sobre qué tema”.

“Sé que se trata más que todo de deducir lo que el autor quiere plantear en el texto”..

“La lectura inferencial poco la he desarrollado, pero algo se de ella o sea deducir el mensaje que está en la lectura y como uno la interpreta”.

Aunque no son respuestas totalmente guiadas hacia lo referenciado en lo teórico, se acercan levemente a una respuesta válida y acertada. En general, se pueden considerar como un acercamiento al referente de Goodman (1982: 21) “la inferencia es un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible, utilizando el conocimiento conceptual, lingüístico y los esquemas que ya poseen...”.

Dado que la inferencia es un elemento de gran trascendencia en la lectura que el estudiante debe manejar eficiente y constantemente y ante las evidentes debilidades manifiestas en el grupo, observables en quince respuestas negativas, - “No sé qué sea la lectura inferencial”, “no profesor, la verdad no tengo conocimiento sobre esa temática en particular”-, dejan serias preocupaciones, pero al mismo tiempo abren la posibilidad de adelantar actividades que procuren remediar la citada deficiencia.

En general, en atención a las respuestas dadas, la mayoría de estudiantes desconocen o no tiene claridad sobre lo que constituye la lectura inferencial, por consiguiente, desde esta perspectiva, se abre un espacio de trabajo didáctico con propuestas de alternativas que ayuden al mejoramiento de la situación.

¿Qué entiende por texto argumentativo?

Como se sabe, en un texto argumentativo, normalmente se evidencian dos propósitos a través de los cuales el escritor toma posición sobre un tema dado y a la vez busca influir sobre sus lectores. Bajo esta premisa, se intentaba a través de la pregunta, determinar el grado de conocimiento que los estudiantes poseían al respecto.

En el sentido de fortaleza, se observó un relativo consenso en la concepción de que en un texto argumentativo se procura defender ideas. La mayoría de las respuestas no profundizan este aspecto, simplemente lo citan sin mayores explicaciones, “creo que es un tipo de texto donde el autor trata de exponer su punto de vista”, “un texto argumentativo está enfocado a defender una idea, todas las cosas que están escritas van a defender la idea”, “entiendo que tienes una idea y que la desarrolla presentando diferentes razones que la defienden”.

Se observa que la mayoría de los estudiantes tienen un mediano conocimiento de lo que constituye un texto argumentativo, pero al momento de dar una respuesta manifiestan dificultades, justamente para argumentar sus ideas, tal como se observa en los ejemplos, “bueno, considero que cuando el autor desea argumentar algo o trata de decir o expresar algo de manera más precisa, construye un texto argumentativo. No sabría cómo explicar el significado preciso”. “Un texto argumentativo podría decir que es un texto que nos ofrece una idea sin dar muchas vueltas, la idea está ahí con bases, pero, creo que es más fácil encontrar la idea principal en un texto argumentativo que en otros”.

Llama la atención el hecho de que algunas respuestas estén alejadas del mínimo acercamiento a un concepto que pueda considerarse como válido, en enunciados como, “creo que es tratar de entender el texto sin necesidad de volver a leer lo ya leído, sin retroceder”, “entiendo que tienes una idea y que la desarrolla presentando diferentes razones que la defienden”.

Si nos atenemos a las ideas planteadas por Perelman (2001) en el sentido de que la argumentación constituye una parte importante de nuestra cotidianidad y por consiguiente está presente en nuestras actividades de comunicación diaria, se esperaba una mayor aproximación cognoscitiva frente a la pregunta planteada. Además, dadas las circunstancias de ser estudiantes universitarios, ambiente en el cual, se supone la argumentación está a la

orden del día, la trascendencia y efectividad de los contenidos encontrados en las respuestas dicen lo contrario.

Intencionalidad comunicativa y construcción de argumentos

¿Usted aplica la lectura inferencial en textos argumentativos?

Los aportes generados por los procesos de reflexión desde disciplinas como la psicología, la lingüística, la psicolingüística y la didáctica sobre el papel que la lectura juega en la formación y desarrollo social del individuo, han permitido que ésta deje de concebirse como un simple acto de decodificación y se convierta en “un proceso dinámico, en un trabajo de carácter cognitivo, mediante el cual un individuo adelanta una serie de operaciones mentales encaminadas a reconstruir el significado de un texto” (Santiago *et al.* 2014:55). Estas consideraciones, contribuyen a la elaboración de la concepción de lo que debe entenderse como lectura inferencial.

Bajo las anteriores circunstancias, con la pregunta se buscaba, en primer lugar, indagar si los estudiantes tenían algún conocimiento sobre lectura inferencial y en segundo lugar, si ese conocimiento lo aplicaban al texto argumentativo.

Muy pocos estudiantes creen que desarrollan la actividad de lectura inferencial, cuando afirman, “por ejemplo, cuando estoy leyendo un ensayo, en el ensayo yo trato de captar la idea del autor y por qué está defendiendo eso”, “mmm, bueno la lectura inferencial a veces también la aplico, pero también depende de lo que pide el texto argumentativo, si me pide sacar interpretaciones, eso sí, lo que yo entienda pues sí”.

La mayoría de estudiantes respondió negativamente a la pregunta, porque consideran que no saben lo que es la lectura inferencial o no tienen claridad conceptual al respecto. “En realidad no sé qué es lectura inferencial”, “no sé, no sé precisamente qué es la lectura inferencial”, “no sabría porque no conosco”.

El desconocimiento de lo que constituye la lectura inferencial, necesariamente conlleva a entender que los procesos lectores no se están ejecutando dinámicamente y por consiguiente no se da “una comprensión global de la situación comunicativa y de los

significados del texto, el reconocimiento de relaciones entre sus partes y de la intención comunicativa que subyace en él". (Goodman, 1982:13-28).

¿En qué materia lo han formado en este tipo de actividades?

Para que el lector sea capaz de formular esquemas que le permitan realizar la interpretación, debe contar con información suficiente que le garantice el proceso, mediante las cuales establece relaciones en términos de premisas y conclusiones. Obviamente, esto será posible en la medida en que haya mediado un proceso sólido de formación académica en los diferentes niveles.

Las respuestas se inclinan hacia la materia de competencia comunicativa, como el espacio en donde han hablado y en algunos casos han realizado actividades al respecto. También mencionan a las materias de lingüística general y corrientes lingüísticas en menor proporción. Es llamativo el caso en donde un estudiante informa que en el colegio tuvo alguna experiencia con el mencionado tópico, "en el colegio en materias como castellano y en uno de los cursos de inglés enseñaban cosas parecidas pero relacionada".

El panorama vislumbrado a partir de las respuestas dadas, se vuelve inquietante en la medida en que la responsabilidad recae básicamente en una asignatura, cuando debería ser todo lo contrario, ya que en todas las asignaturas se desarrollan actividades lectoras y en todas, se podría adelantar actividades formativas.

Además, el proceso de formación lectora y con él, según Parodi (2005), el acto de comprensión en el que se elaboran los significados no mencionados en el texto y que se reconoce como inferencia, es responsabilidad de todos los agentes educativos empezando desde los primeros niveles.

5. Propuesta -Lectura inferencial del texto argumentativo-

Presentación

Tradicionalmente la lectura ha sido considerada como la posibilidad de descifrar los signos lingüísticos y producir los sonidos que ellos configuraban. Sin embargo, a partir de los procesos de reflexión generados desde los estudios interdisciplinarios, ésta ha dejado de concebirse como un simple acto de decodificación para convertirse en un proceso dinámico que conlleva a un trabajo de carácter cognitivo, a partir del cual un individuo adelanta una serie de operaciones mentales encaminadas a reconstruir el significado de los textos.

El cambio de la actitud lectora, de un acto de decodificación a un proceso dinámico, perfila de algún modo la concepción del lector activo, aquel que no se queda únicamente con la apropiación del contenido, sino que avanza a una actividad constructiva y productiva al realizar la interpretación bajo ciertas condiciones contextuales. Desde esta perspectiva, la lectura inferencial, se proyecta como una alternativa de trabajo para mejorar la comprensión global de la situación comunicativa y de los significados de los textos, aspectos que aunados a los conocimientos previos del lector, le permitirán adentrarse con propiedad al mundo del texto argumentativo.

De otra parte, la vivencia docente, entendida como una actividad que facilita el conocimiento directo de los estudiantes gracias a la continua interacción que se tiene con ellos, permite, en primer lugar, evidenciar el alcance de logros, y en segundo lugar, percibir los problemas que se presentan en el proceso de aprendizaje. Esta circunstancia, ha permitido identificar las dificultades de comprensión inferencial de textos escritos (argumentativos) que tienen los estudiantes del Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Inglés de la Universidad de Nariño.

Los estudiantes del citado Programa, dado el objetivo y la naturaleza del mismo, dentro de su plan de estudios, en los primeros semestres, hacen énfasis en el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua materna; además, a lo largo de la carrera en las diferentes asignaturas teóricas específicas del campo de la lingüística y de la literatura, se espera que los docentes soliciten a los estudiantes ensayos y reportes de lectura inferencial de diferentes tipos de textos, teniendo en cuenta la finalidad de cada una de las actividades.

Sin embargo, los alumnos no enfrentan con -eficiencia académica- la cantidad de textos a que se tiene acceso en el mundo de hoy. En general, los estudiantes no saben qué hacer con la abundante información recibida, especialmente, cuando ellos deben asumir textos argumentativos que circulan con regularidad dentro del trabajo académico.

Bajo estas circunstancias, la propuesta busca mejorar los niveles de lectura inferencial a través de una actividad sistemática de entrenamiento con talleres que utilicen el pensamiento inferencial como estrategia de comprensión lectora autorregulada.

Lo anterior, se justifica por cuanto que, el estudiante debe asumir una gran cantidad de textos con predominio del argumentativo, para lo cual necesita un nivel avanzado de competencia lectora. De hecho, el texto argumentativo implica una actividad discursiva de carácter dialógico en la que se necesita usar la contraargumentación.

Además, la lectura inferencial es un proceso en el cual se desarrollan actividades de comprensión y producción de sentido, para lo cual, el lector debe interactuar entre el texto y contexto a partir de operaciones cognitivas; por consiguiente, la comprensión de un texto es “un proyecto que anticipa un sentido del conjunto de sentidos del texto”. (Gadamer, 1998).

En cuanto a la inferencia, se la debe entender como un proceso natural que sirve para deducir la información implícita de un texto a partir de un proceso de apropiación en el que se busca satisfacer las funciones de conexión entre el conocimiento preexistente en la memoria y el nuevo contenido que presenta el texto.

En estas condiciones, el proceso inferencial sobrepasa al proceso de lectura y proyecta un procesamiento que puede permanecer en ejecución durante un tiempo considerable. (León 2001).

Para los efectos de la presente propuesta, el taller se lo considera como objeto de atención empírica, intelectual y social que tendrá lugar en una dinámica relacional, espacial y temporal específica. Se propone un trabajo tanto desde lo individual como desde lo grupal en una dinámica relacional que involucra interacción: entre estudiantes, los estudiantes y los animadores, los estudiantes y el entorno, los estudiantes y el producto (texto argumentativo).

En tanto estrategia pedagógica, que además de abordar el contenido de una asignatura, enfoca sus acciones hacia el saber hacer, es decir, hacia la práctica de una actividad. En esencia el taller se organiza con un enfoque interdisciplinario y globalizador, donde el profesor ya no enseña en el sentido tradicional; sino que es un asistente técnico que ayuda a aprender. Los alumnos aprenden haciendo y sus respuestas o soluciones podrían ser en algunos casos, más válidas que las del mismo profesor. Puede organizarse con el trabajo individualizado de alumnos, en parejas o en pequeños grupos, siempre y cuando el trabajo que se realice trascienda el simple conocimiento, convirtiéndose de esta manera en un aprendizaje integral que implique la práctica.

Objetivos

- Mejorar los niveles de lectura inferencial de textos argumentativos.
- Utilizar el pensamiento inferencial como estrategia de comprensión lectora autorregulada.
- Desarrollar una actividad sistemática de formación en lectura inferencial con talleres que posibiliten potenciar el pensamiento de manera secuencial.

Justificación

La lectura inferencial de textos argumentativos en estudiantes universitarios, se vuelve importante, en la medida en que ellos en su nueva dimensión de escolaridad, deben asumir una gran cantidad de textos, normalmente con predominio del argumentativo a diferencia de lo que hacían en la Educación Básica en donde generalmente circula el texto narrativo. En el contexto universitario, la competencia lectora, debe llevarse a la práctica en un nivel avanzado para que no se quede en la mera recopilación de información, sino que se proyecte a actividades de mayor trascendencia en las que la inferencia sea una alternativa. El texto argumentativo, porque implica una actividad discursiva de carácter dialógico en la que se necesita usar el recurso de la contraargumentación para defender una tesis.

Además, las revisiones iniciales a la temática, permiten ubicar la lectura inferencial como un proceso en el cual se desarrollan actividades de comprensión y producción de sentido, para lo cual el lector debe interactuar entre el texto y el contexto a partir de unas

operaciones cognitivas (abstracción, análisis, síntesis, inferencia, comparación, predicción), y adicionalmente, a partir de las estrategias metacognitivas, sea capaz de controlar la actividad de análisis, de la definición de objetivos, de la revisión y evaluación del proceso.

A su vez, el proceso de comprensión de un texto se convierte, al decir de Gadamer, (1998: 65), en un proyecto que “anticipa un sentido del conjunto una vez que aparece un primer sentido del texto”. El primer sentido se hace evidente porque leemos el texto con ciertas expectativas a partir de un determinado sentido. La comprensión del texto constituye la elaboración del mencionado proyecto, el cual a su vez puede estar sujeto a revisiones cuando se realiza la profundización del sentido. El mismo autor nos dice “que el que intenta comprender está expuesto a confundirse por las opiniones previas que no se acreditan en las cosas mismas”. Por tanto, es conveniente elaborar esquemas correctos y adecuados para lograr una comprensión que se aleje de la opinión particular – subjetiva – y abrirse a la posibilidad de que el texto le diga algo, -acogerse a la alteridad del texto -.

Las consideraciones anteriores, permiten establecer que el desarrollo de la lectura inferencial en sus componentes cognitivos y metacognitivos, además, de facilitar la comprensión de textos argumentativos, se convierte en parte importante en la preparación de los futuros Licenciados en Lengua Castellana e Inglés, ya que tradicionalmente es, a éste docente, a quien se le asigna la responsabilidad de la lectura y la escritura.

Del mismo modo, estamos seguros que la propuesta didáctica que hoy nos ocupa, abrirá espacios de reflexión crítica respecto a la pedagogía entendida como la forma de construcción, mantenimiento y transformación de las relaciones sociales, y que, además, busca orientar la acción hacia el alcance de metas a través de la reconstrucción del orden cultural, ojalá mediante proyectos pedagógicos. En estas condiciones, el diseño de la propuesta didáctica, además de favorecer la lectura inferencial de los futuros licenciados, se convertirá en un llamado para que los maestros se comprometan a formar lectores competentes, autónomos y capaces de asumir posición ante cualquier tipo de texto.

Marco de referencia

La inferencia

En la pretensión de consolidar una concepción sólida sobre la inferencia, partimos de las ideas aportadas por Goodman (1982), quien al respecto expresa.

“La inferencia es un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible, utilizando el conocimiento conceptual, lingüístico y los esquemas que ya poseen. Los lectores utilizan estrategias de inferencia para encontrar lo que no está explícito en el texto. Pero también infieren cosas que se harán explícitas más adelante. La inferencia es utilizada para decidir sobre el antecedente de un pronombre, sobre la relación entre caracteres, sobre las preferencias del autor, entre muchas cosas. Incluso puede utilizarse la inferencia para decidir lo que el texto debería decir cuando hay un error de imprenta”. (p.21)

En estas condiciones, la inferencia se constituye en una habilidad del pensamiento útil en los niveles de procesamiento del texto: construcción del texto base (micro y macro estructura, superestructura) y el modelo de situación.

Por otra parte, si “La inferencia se concibe como un proceso natural que sirve para deducir la información implícita de un texto”, (Navarro, 2004:19) el lector debe formular esquemas que le permitan realizar la interpretación; para ello, debe contar con información suficiente que le garantice el proceso; es decir, que, en la actividad inferencial, el lector pueda establecer relaciones en términos de premisas y conclusiones.

En general, las inferencias buscan satisfacer las funciones de conexión entre el conocimiento preexistente en la memoria y el nuevo contenido que presenta el texto; básicamente es un proceso de apropiación. Además, de sacar a la luz los espacios vacíos de la estructura superficial global del texto, que al decir de Cárdenas (1999:2) proviene “de los índices de ambigüedad surgidos de la opacidad del lenguaje”, la inferencia le permite al hombre establecer relación consigo mismo y con la sociedad, en tanto que es capaz de producir conocimiento para comprender, interpretar y explicar pensamientos y acciones.

Fairclough (2008) al referirse a las posibilidades de un análisis discursivo, propone que se lo haga desde tres facetas: como texto, oral o escrito; como práctica discursiva, que abarca la producción e interpretación del texto; como práctica social. Justamente, el análisis de la práctica discursiva se ocupa de los aspectos sociocognitivos, constituye el punto de interés,

por cuanto “involucra tanto la explicación paso a paso del modo en que los participantes producen e interpretan los textos, en lo que sobresalen los análisis conversacionales y pragmáticos” Fairclough (2008:175).

Para León (2001) el proceso inferencial sobrepasa al proceso de lectura y proyecta un procesamiento que puede permanecer en ejecución durante un tiempo considerable. En el mismo sentido Parodi (2005) considera a la lectura como un acto de comprensión en el que se elaboran los significados no mencionados explícitamente en el texto y que se reconoce como inferencia.

De los anteriores acercamientos teóricos, se concluye inicialmente que, la capacidad de inferir evoluciona gradualmente en la medida en que se la ejercite, aspecto que posibilita el incremento de la habilidad para ejecutarla y al progreso significativo en la construcción del significado.

Lectura inferencial del texto argumentativo

Tradicionalmente la lectura era considerada como la posibilidad de descifrar los signos lingüísticos y producir los sonidos que ellos configuraban. Sin embargo, a partir de los procesos de reflexión generados desde disciplinas como la psicología, la lingüística, la psicolingüística, la didáctica, sobre el papel que la lectura juega en la formación y desarrollo social del individuo, ésta ha dejado de concebirse como un simple acto de decodificación para convertirse en “un proceso dinámico, en un trabajo de carácter cognitivo, mediante el cual un individuo adelanta una serie de operaciones mentales encaminadas a reconstruir el significado de un texto” (Santiago *et al.* 2014:55).

El cambio de la actitud lectora de un acto de decodificación a un proceso dinámico, perfila de algún modo la concepción de la lectura inferencial, ya que en ella se realiza según Goodman (1982:13-28) “una comprensión global de la situación comunicativa y de los significados del texto, el reconocimiento de relaciones entre sus partes y de la intención comunicativa que subyace en él”, aspectos que aunados a los conocimientos previos del lector, le permitirán identificar el tipo de texto: Narrativo, expositivo, argumentativo, etc.

En consecuencia, el lector activo, no se queda únicamente con la apropiación del contenido, sino que avanza a una actividad constructiva y productiva al realizar la interpretación bajo ciertas condiciones contextuales.

La actividad constructiva y productiva previamente señalada, será necesariamente incidida según Pinzás (2003: 82) por factores de contenido y de proceso: respecto al contenido se tienen en cuenta las estructuras de conocimiento de la memoria semántica o los conocimientos previos del lector, y el conocimiento de la estructura del texto de acuerdo al género, aspecto éste que implica un manejo textual mediante el cual el lector sea capaz de determinar la estructura del texto e identificarlo como argumentativo, para el caso de la presente investigación; en lo que concierne a los factores asociados a los procesos, el conocimiento sobre los procedimientos y su gestión constituye parte importante del procesamiento metacognitivo.

El proceso de interpretación mencionado, es el que le da vitalidad al proceso de lectura, ya que como vivencia personal suscitara reacciones distintas frente a un texto pero al mismo tiempo, dependiendo de las condiciones emocionales e intelectuales, se propiciarán reacciones de matización y tamizaje. Lo anterior, en consonancia con Andricaín *et al* (2001:13) permite expresar que la lectura “es un diálogo, un contrapunteo entre el escritor – creador- y el lector –recreador-, es una confrontación para refutar o suscribir”. Sin embargo, Dubois (2006:148) hace notar la considerable diferencia entre lo que se dice en teoría y lo que se hace en la práctica, cuando plantea que “en la aulas de educación superior los profesores nos preocupamos mucho más por los textos y sus autores, cuando abordamos la lectura, que por el lector”; por consiguiente es necesario entender el proceso por el cual el estudiante llega a una determinada interpretación y guiarlo para que reflexione sobre los motivos que la llevaron a ella.

Los párrafos precedentes, nos han permitido realizar un acercamiento inicial a la conceptualización de la lectura inferencial, la cual supone como se dijo previamente, la comprensión global de la situación comunicativa y de los significados del texto, además permite el reconocimiento de relaciones entre sus partes y de la intención comunicativa que subyace en él.

A continuación, destacamos algunos aspectos relacionados con el texto argumentativo:

En primer lugar, en consonancia con las ideas planteadas por Perelman (2001), la argumentación constituye una parte importante de nuestra cotidianidad. Está presente y con mucha frecuencia en nuestras actividades de comunicación diaria: en las discusiones sobre problemas comunes con amigos, familiares y otras personas; en los textos publicitarios; en tratamiento de temas polémicos a través de los editoriales, programas periodísticos; en los tribunales; etc. En general “saber argumentar es lo que permite tanto defender nuestras opiniones frente a otros como descifrar los mensajes provenientes de contextos en los que se intenta influir en nuestra conducta” (Perelman 2001:32-45).

En segundo lugar, el texto argumentativo constituye un conjunto de razonamientos sobre distintos problemas para que el lector acepte o evalúe las ideas expuestas como verdaderas o falsas, como positivas o negativas. “Es un discurso eminentemente dialógico que puede desplegarse en distintas situaciones: diversos sujetos presentan alternativamente sus puntos de vista y las objeciones que tienen respecto a los razonamientos de los otros, así como también un solo sujeto argumenta y presenta la refutación a probables contrargumentaciones” (Perelman, 2001:32-45).

Generalmente el texto argumentativo se organiza a partir de una estructura canónica que considera los aspectos: introducción: se inicia con la identificación del tema o problema y una toma de posición o formulación de la tesis; desarrollo: se presentan los diferentes argumentos esgrimidos para justificar esa tesis; conclusión: se cierra con una reafirmación de la posición adoptada. No obstante, esta visión canónica de organización, puede sufrir alteraciones en donde la introducción quede sobreentendida, la conclusión quede implícita ya que constituye una evidencia.

Sin embargo, la trascendencia y efectividad del texto argumentativo no se mide por el manejo de su superestructura sino por la calidad y amplitud de estrategias discursivas usadas para persuadir al lector. Con el ánimo de persuadir al lector, generalmente se utilizan las siguientes estrategias: la razón, con predominio de la objetividad para construir un discurso convincente; cita de autoridad, a partir de la opinión de un especialista;

ejemplificación, descripción de un producto o idea; analogía o comparación con elementos afines; generalización, el sentir general de la sociedad; relato de diferentes etapas de una investigación; la sensibilidad, para construir un discurso persuasivo; adicionalmente se pueden considerar: la acusación, la descalificación, la ironía, la insinuación, entre muchas más. Como puede verse, el uso de una u otra estrategia depende tanto del productor del texto como del destinatario al cual está dirigido.

Actividades

Los presupuestos anteriores permiten concebir el diseño de la presente estrategia, la cual a partir de una serie de actividades, se propone una configuración didáctica que le permita al docente incentivar el proceso de aprendizaje de los estudiantes a través de una secuencia estructurada en acciones organizadas cuya intencionalidad es el mejoramiento de la lectura inferencial de textos argumentativos.

INFERENCIAS ENUNCIATIVAS

Taller 1 Paratextualidad

Conceptos iniciales.

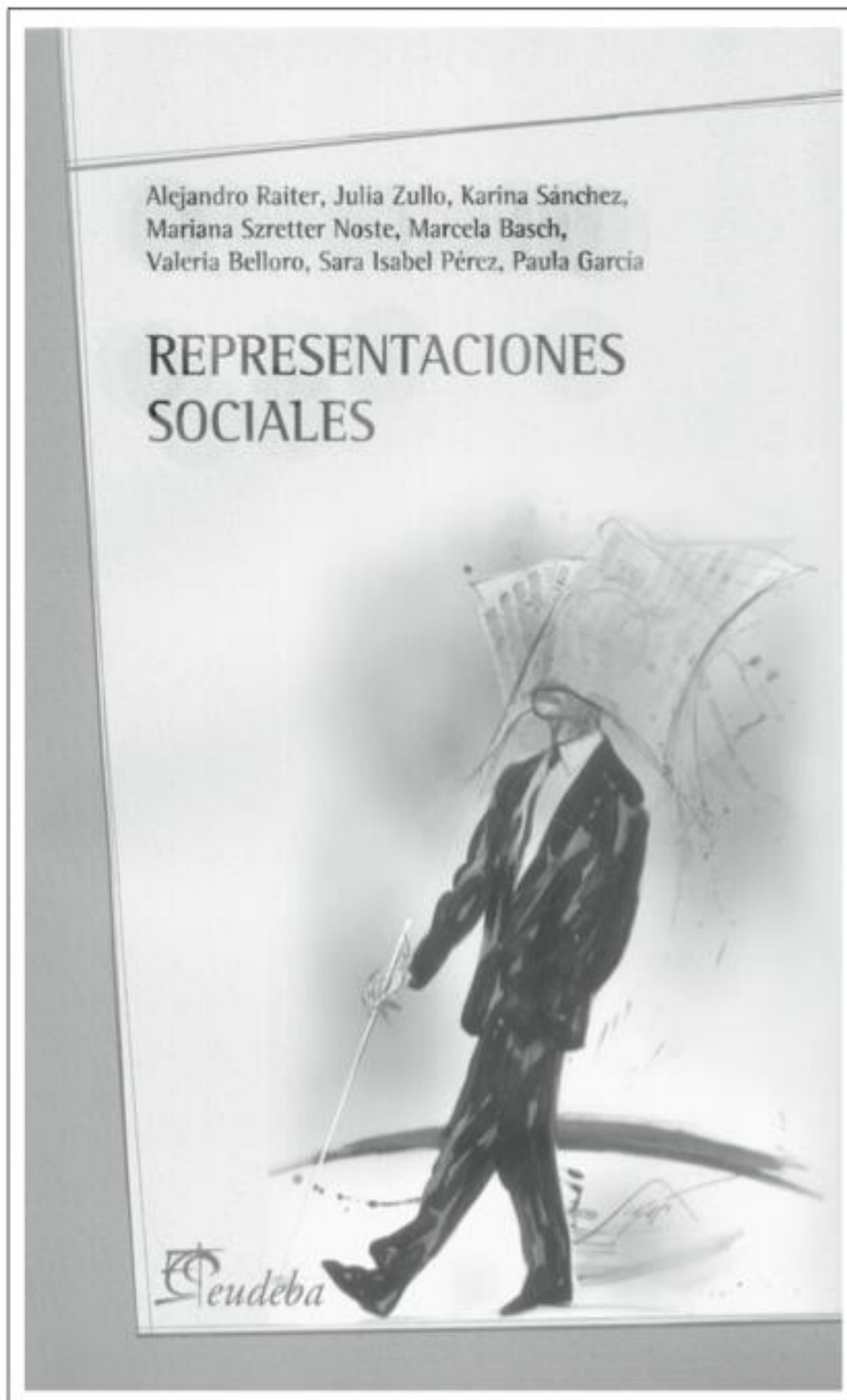
El término paratexto designa al conjunto de los enunciados que acompañan al texto principal de una obra, como pueden ser el título, subtítulos, prefacio, índice de materias, etc. El paratexto está destinado a hacer presente el texto, asegurar su presencia en el mundo, su recepción y consumo; establece el marco en que se presenta el texto como forma de comunicación. Se distingue el paratexto del autor y el paratexto editorial. El primero es producido por el autor (nombre, epígrafe, prefacio, dedicatoria, nota al pie de página, etc...) y el segundo al editor (tapa, catálogo, copyright, etc.).

Objetivo.

Inferir información a partir de los sentidos y funciones asignados a los elementos paratextuales.

Actividades.

A continuación, aparecen las solapas, tapas y contratapas de un libro. Observe cuidadosamente.



Los autores son lingüistas, egresados de la carrera de Letras de la UBA. Han conformado un equipo de analistas del discurso, dedicado a la investigación de cómo nos representamos los argentinos, los organismos de gobierno y de la administración, las políticas públicas y diferentes sectores sociales.



Otros títulos

Discurso y ciencia social
Alejandro Raiter, Julia Zullo,
Sara Pérez, Virginia Unamuno,
Daniel Labonia, Irene Muñoz

Homenaje a Ofelia Kovacci
Elvira N. de Arnoux,
Ángela Di Tullio (editoras)

La etnografía del habla.
Textos fundacionales
Lucía A. Golluscio, Claudia Oxman,
Corina Courtis, María C. Messineo,
Susana Skura
(compiladoras)

*Las industrias culturales en la
integración latinoamericana*
Néstor García Canclini,
Carlos Moneta (coordinadores)

Libertad de movimientos.
*Una introducción al análisis
institucional*
René Lourau



temas
letras

¿Qué son y cómo son las representaciones sociales? ¿Cómo nos representamos el mundo? Por medio del análisis del discurso, los autores investigan cómo es presentada en los periódicos la salud pública, la pobreza, el desempleo, los trabajadores, los funcionarios.

Para presentar estas imágenes discursivas de "la realidad", los periódicos utilizan diferentes estrategias; la más importante -quizás- es cómo se presentan a sí mismos ante sus lectores y cómo éstos quedan representados.

Noticias sobre el avance del desempleo, sobre las crisis hospitalarias, sobre los cortes de rutas, sobre qué personaje se agrega a una serie televisiva: todas son vistas en función de la imagen pública que construyen.


UdeCuyo
 www.udecuyo.com.ar

180^o

ANIVERSARIO

universidad pública
 abierta para todos

• VIALVIDA 22 • TUNÚN • LUIS
 5000 • 2001

101888 800-03-1201-5 lin. 4120

Responda los siguientes interrogantes.

a. A partir de las gráficas observadas, ¿qué tipo de lectura espera encontrar en el contenido?

b. A partir de la información biográfica de la contratapa, ¿qué características o valoraciones podría darle usted a los escritores?

c. ¿El título de la obra le da alguna pista sobre el tipo de lector a quien se dirige el texto?
¿Podría caracterizar a ese lector?

d. Los datos sobre producción editorial plasmados en la solapa revela el valor que el medio cultural ha realizado sobre el texto; explique esa valoración.

Evaluación

1. ¿Pudo responder todas las preguntas? Sí _____ No _____

En caso negativo, comparta la información con un compañero para completar lo que le faltó. Trate de elaborar una respuesta propia.

2. La observación de los paratextos genera expectativas y anticipaciones sobre el contenido del texto. Comparta con el grupo por qué considera que esas inferencias pueden ayudar en la comprensión lectora.

Proyección

1. Realice el análisis paratextual de un texto que aparezca en la bibliografía de las materias del semestre.

2. Realice el análisis de la siguiente gráfica (noticia) y comparta las ideas con los compañeros.

Gobierno demanda ante Tribunal Permanente del Bloque

El Paraguay reclama hoy sus derechos al Mercosur

• Buscará revertir violaciones que se cometieron durante la cumbre en la ciudad de Montevideo
 • Se trata de la decisión arbitraria e inconsulta de Argentina, Uruguay y Brasil contra Paraguay
 • Se objetan legalidad del ingreso de Venezuela y la suspensión temporal de nuestro país
 • La acción enumerará las transgresiones a los acuerdos y los tratados firmados y ratificados

Color abc
 LUNES 10 DE JULIO DE 2012
 UN DÍA DE JOVEN CON TU EN LA PARRA
 Edición: ABC 14.000
 Precio: \$ 1.500 - \$ 2.000
 www.abc.com.py

Colorida feria en el Mercado Cuatro



Una nueva convocatoria de feria tuvo lugar en el "Mercado Cuatro" en la ciudad paraguaya de Asunción. Se trata de una feria organizada en paralelo con la feria de productos producidos en el país.

TRANSPORTISTAS PARAGUAYOS ESTÁN DESOBLIGADOS
Flota de más de 600 camiones, varados en Foz
 Pág. 10

CASO EN EL TRIBUNAL
Municipalidad no controla 189 cruces semaforicos
INCIDENTO EN EL 2004
Fiscalía identifica a fusilero del EPP en el video con lugatistas
 Pág. 11

No cambia la postura contra el pueblo paraguayo sino contra su problema...
 Tratado suscrito en el Tratado de Asunción, 1988

En posición de la República Argentina se busca ratificar tipo de decisión de carácter exorbitante que perjudique al pueblo paraguayo...
 Cristina Kirchner, Secretaría de Comercio, República, 2012

33.000
PES
INDICE
BOVES
BOVES

anticipo

volanta

título principal

fotografía

Epigrafe

noticias

Contraste de colores

Taller 2. Enunciador – enunciatario.

Conceptos iniciales

En un texto escrito, se genera una interacción entre enunciadores y enunciatarios. Los unos y los otros construyen imágenes de sí mismos y del otro para hacerse notar a través de lo que dicen y cómo lo dicen. Se realiza una inferencia del texto entre líneas.

Objetivo

Realizar inferencias a partir de la información proporcionada por el texto y relacionarlas con las impresiones que provoca en el lector.

Actividades

Realice la lectura del siguiente texto.

Creo que la adaptación de El Quijote de la editorial Vicens Vives es muy accesible para los lectores que se quieran acercar por primera vez a esta divertidísima obra de nuestra literatura. Para empezar, digo que es accesible por su formato manejable, pues sólo tiene 471 páginas y, al igual que el original, está dividido en dos partes: la primera con catorce capítulos y la segunda con veinticinco. En ellos se recogen los episodios imprescindibles de la novela de aventuras escrita por Cervantes. Destaca, junto a la excelente adaptación de los contenidos un lenguaje claro y accesible. Además, al atractivo de esta edición adaptada de El Quijote contribuyen sin lugar a dudas las excelentes ilustraciones de Víctor G. Ambrus, que reflejan algunas de las situaciones más divertidas vividas por Don Quijote y Sancho Panza, personajes que por su humanidad están próximos a los lectores adolescentes de hoy a quienes va dirigida esta adaptación. En conclusión, la intención de hacer accesible a quienes se inician en la lectura de la obra de Cervantes, se consigue con creces.

Tomado de. Farina, G. (2012). Trabajo práctico: texto argumentativo. En: El ojo en la lengua. Blogspot.com

Responda los siguientes interrogantes.

a. ¿Cuáles son las voces que intervienen en la construcción del discurso?

b. ¿Qué función cumple cada una de las voces en el desarrollo del texto?

c. Identifique los adjetivos que caracterizarían al enunciador del texto, de acuerdo con la impresión que le haya dado el texto.

d. ¿A qué tipo de lector está destinado el texto?

e. identifique algunos presupuestos que puede inferir sobre el autor.

Evaluación

Elabore instrucciones para sus compañeros, en donde les explique cómo realizar una lectura desde la enunciación.

Proyección

Revise la noticia de un periódico local y realice el análisis del enunciador y enunciatario con las instrucciones que usted planteo anteriormente.

Taller 3. Situación de enunciación

Conceptos iniciales

Generalmente, el escritor produce textos con la intención de dar a entender un asunto particular, para lo cual tiene en cuenta al posible lector al que va dirigido y la forma como organiza la información. Adicionalmente, el material impreso se presenta bajo una estructura particular para generar interacciones específicas.

Objetivo

Reconocer en una situación de enunciación los criterios personales que puede formarse el enunciatario a partir de la información dada por el enunciador.

Actividades

Lea el siguiente texto.

“Nada puede sustituir a la literatura, como nada sustituye a la prensa escrita. La prensa escrita puede cambiar de forma, pero uno necesita que la prensa escrita le confirme lo que ve en televisión o lo que oye en la radio. Por alguna razón, los grandes consumidores del periodismo deportivo son aquellos que han visto los partidos los domingos. La revista The New Yorker trae en su último número una serie de artículos escritos por intelectuales americanos que desnudan el alma de Lady Di de una forma que jamás hubiese sido posible en la televisión o en la radio”.

Tomado de:

<http://llevatetodo.com/el-texto-argumentativo-resumen-actividades/>

Responda los siguientes interrogantes.

a. ¿Qué voz o voces enuncian?

b. ¿Cuál es la intención del autor?

c. ¿Cuál es la perspectiva que asume el autor?

d. Según el estilo, el léxico y el tono, ¿con qué adjetivos caracteriza el contenido?

e. ¿La organización del texto evidencia, una posición que se defiende? ¿O de un tema que se describe, explica o se informa?

f. ¿Para qué voz o voces se enuncia?

g. ¿Qué reacciones cree que espera el autor al publicar el texto?

Evaluación

Elabore un comentario sobre la importancia de lo referido (texto).

Proyección

Analice las interacciones construidas en dos textos que contengan el mismo texto pero que estén dirigidos a lectores distintos.

INFERENCIAS DE RECUPERACIÓN LÉXICA

Taller 4. Ejercicio de contextualización

Conceptos iniciales

Las dificultades en la comprensión de lectura se deben: a la falta de conocimiento sobre los términos que utiliza el autor y el consecuente problema a la hora de identificar la idea general y las cadenas semánticas del discurso. Igualmente, se dificulta encontrar el punto de vista del enunciador.

Objetivo

Desarrollar la habilidad para inferir el significado de palabras desconocidas a partir de las pistas textuales.

Actividades

Lea el siguiente texto.

“La lengua ya no es en nuestra sociedad moderna, transportada únicamente por la voz humana, sino por múltiples canales artificiales de comunicación: libros, disco, radio, etc., y a medida que pasan los años el hombre es más tributario de estos canales y al mismo tiempo más prisionero de la comunicación: comunicarse se ha convertido, en una de las actividades esenciales, posiblemente en la más indispensable del hombre moderno. No obstante, esta apreciación, los modelos estructurales utilizados en el proceso de interlocución se desordenan, de tal suerte que los procesos discursivos se distorsionan y se tornan intraductibles o tergiversados, a esto hay que agregar que el hombre actual habla muy poco porque presupone mucho, asume que el gesto u otros elementos extralingüísticos compensan carencias verbales –actitud, por supuesto equivocada- circunstancias que han contribuido al desorden social (violencia, intolerancia, corrupción). El panorama no es halagador, no obstante, la indagación y el trabajo lingüístico permiten la identidad de la estructura interna de la lengua y por consiguiente hace conscientes los procesos gramaticales que se desarrollan en el instante que el usuario habla, oye, lee o escribe...”

Tomado de: Ramírez, R. (1996) introducción a la lingüística. Pasto: Universidad Mariana.p.2

Responda los siguientes interrogantes.

1. Además de los canales artificiales mencionados en el texto, ¿cuáles otros deben mencionarse en la actualidad? ¿Por qué?

2. ¿Qué entiende por modelos estructurales en la interlocución?

3. ¿Cómo interpreta la aseveración –los elementos extralingüísticos compensan carencias verbales-?

4. ¿En qué sentido se utiliza la palabra presuponer en el texto?

5. La expresión, -carencias verbales- significa:

Evaluación

Socialice y revise con sus compañeros, las respuestas dadas.

Proyección

Rellene el espacio en blanco con la palabra que crea es la más adecuada.

1. Leticia está estudiando los puntos más _____ de su trabajo; los demás puntos recibirán poca atención.

- A. Utilizados. B. Viejos. C. Menos notorios. D. Sobresalientes. E. Criticados. F. Relevantes

2. Gladys _____ que Jaime le va hacer una maldad.

- A. Presiente. B. Barrunta. C. Dice. D. Recuerda. E. Asegura. F. Olvida

3. Lía se fue con sus _____ para otra parte; al final, no pudo soportar la cantaleta de su adorable tía.

- A. Bártulos. B. Hijos. C. Enseres. D. Ideas. E. Hermanitos. F. Pensamientos

4. William es un tipo _____; conducta que le han criticado todos sus amigos, especialmente cuando está rodeado de damas.

A. Avaro. B. Mal educado. C. Descortés. D. Sicalíptico. E. Chismoso. F. Obsceno

5. Los ricos de la ciudad llevan una vida de _____. ! Pero a quien no le va gustar el entregarse al solaz del espíritu y del cuerpo!

A. Ahorro. B. Tacañería. C. Despilfarro. D. Retiro. E. Placeres. F. Sibaritas

6. Sandra utiliza _____ de toda clase y no imaginadas por sus amigos; lo hace para salirles adelante.

A. Estratagemas. B. Ideas. C. Ejemplos. D. Aparatos. E. Claves. F. Trucos

7. Este aparato se parece a una _____, ya que no deja lata entera.

A. Destapador. B. Vasija. C. Navaja. D. Cortalatas. E. Serrucho. F. Cizalla.

8. Gloria recibió _____ tras _____ en su estadía en la costa; y todo porque ella era la única pobre del paseo.

A. Oprobio. B. Atención. C. Amistad. D. Regalo. E. Honra. F. Baldón

9. El río Amazonas es un inmenso _____ por su anchura y majestuosidad, es difícil divisar una orilla desde la otra.

A. Piélago B. Barco. C. Río. D. Riachuelo. E. Océano. F. Lago.

10. Ponga cuidado al hacer la mesa; eso de ir a la _____ dará malos resultados.

A. Rápido. B. Con cuidado. C. Sin cuidado. D. Bartola. E. pronto. F. Despacio.

INFERENCIAS LEXICAS Y REFERENCIALES

Taller 5. Ejercicio de relaciones analógicas

Conceptos iniciales

Las ideas del autor son expuestas en el texto utilizando una serie recursos lingüísticos que permiten establecer relaciones de sentido entre una y otras. Estas relaciones se construyen a partir de la repetición de términos o ideas dentro de la cadena semántica. Por consiguiente, el lector debe entrenarse para desarrollar la capacidad de inferir la relación existente entre los enunciados para comprender el sentido global del texto.

Objetivo

Mejorar la comprensión global de los textos a partir del desarrollo de la capacidad de inferir la relación existente entre los enunciados.

Actividades

Selecciona la opción que complete las siguientes analogías:

Relación coocurrente de coordinación.

De las cinco posibilidades de respuestas, ubique en el paréntesis correspondiente uno de los números (de 1 a 5), que corresponda a la respuesta correcta.

1. La afirmación y la razón son verdaderas, y la razón es una explicación correcta de la afirmación.
2. la afirmación y la razón son verdaderas, pero la razón no explica adecuadamente la afirmación.
3. La afirmación es verdadera, pero la razón es falsa.
4. La afirmación es falsa y la razón verdadera.

5. Afirmación y razón son falsas.

Afirmación

- a. La lengua oral nutre la escrita,
- b. La escritura favorece la maduración del pensamiento
- c. La ortografía es tan sólo automatización del acto de escribir
- d. Formar el estilo es incitar a la copia de buenos escritores
- e. Los signos de puntuación vivifican y dan sentido al lenguaje escrito

Razón

- ___ porque la escritura es un medio de comunicación.
- ___ ya que cualquier ejercicio de expresión escrita supone una reflexión
- ___ por cuanto ella se adquiere de manera espontánea.
- ___ porque los buenos escritores son un
- ___ ejemplo del buen uso de la lengua.
- ___ ya que sin dichos signos podría resultar dudoso el significado.

Tomado de: Gómez, M. (1986). Didáctica de la lengua española. P.253

Relación de superordenación

Lea el texto e identifique las relaciones.

- El estudio sobre el tabú lingüístico no ha tenido la atención que merece-
- En la lengua hay un número considerable de nombres cuya mención es evitada por varias causas-
- Se le atribuye al tabú el nacimiento de la metáfora-
- El hablante por la coacción a que está sometido no se expresa con las palabras apropiadas sino que tiende al ocultamiento-
- Hay que considerar la incidencia que tienen en el proceso de comunicación y en la lengua-

-entre tabú y metáfora hay cierta relación porque ésta como desplazamiento por similitud de significado conserva algunos matices de sentido-

Tomado de: Fernández, N. (1984). Semántica general. P.154

a. _____

b. _____

c. _____

d. _____

e. _____

f. _____

Evaluación

Revise sus respuestas con la ayuda de sus compañeros. Corrija el ejercicio con la ayuda del profesor.

Proyección

Practique los ejercicios interactivos de relaciones analógicas en la siguiente página de internet:

<https://www.google.com.co/search?q=w&oq=w&aqs=chrome..69i6014j69i57j0.2517j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8#>

Taller 6. Ejercicio de relaciones referenciales

Conceptos iniciales

Al escribir un texto, el autor busca evitar las redundancias; para ello utiliza las palabras denominadas deícticos. Estas palabras no tienen significado por sí mismas, pero hacen referencia a información ya enunciada (anáfora) o que se enunciará (catáfora), se encuentran al interior del texto y se denominan referencias endofóricas.

Objetivo.

Desarrollar la habilidad de desplazamiento textual (adelante – atrás) para desambiguar los sentidos y comprender los enunciados globales de la secuencialidad textual.

Actividades

Lea el siguiente texto, identifique los elementos deícticos y diga a qué se refieren.

“...más arriba señalamos que la producción de textos se entiende como una posibilidad que permite el recuerdo y la ayuda a la memoria; en esta dirección se incrusta en espacios como la economía, la política, la religión, la comunicación masiva, el ocio, la cultura, entre otros, en los cuales se constituye una herramienta imprescindible. Así mismo, la producción de textos se concibe como un proceso complejo en el que intervienen de manera interrelacionada factores socioculturales, emotivos, afectivos, cognitivos, textuales y discursivos. En este decurso se ponen de manifiesto actividades intelectuales como la reflexión, el reconocimiento de uno mismo y la configuración de esquemas mentales entre otros...”.

Tomado de: Ramírez, R. (2010). Didácticas de la lengua y la argumentación escrita. Pasto: Graficolor. P.155.

Evaluación

Señale los elementos deícticos del siguiente texto. Compare y compruebe las respuestas con un compañero de clase.

“Es muy difícil imaginar el porvenir. Isaac Asimov editó un libro en el que recopilaba las visiones que tenían hace varias décadas sobre el futuro. ¿Qué se hizo de esas ciudades erizadas de rascacielos unidos por gráciles puentes, por lo que sobrevolaban helicópteros, según se había profetizado para los años sesenta? ¿Dónde están esos robots domésticos que harían el trabajo de casa, permitiendo a los humanos una vida de ocio y creación? ¿Y las colonias de Marte, que aliviarían el excedente de población mundial? No están. No han llegado.

Tomado de: Martínez, J.J. Expresión escrita: 56 ejercicios de coherencia, cohesión y adecuación. P.14.

Proyección

Elija un texto de su interés, en grupos de tres, identifique los deícticos y escriba la pregunta que como lector debe hacerse para hallar el término al que hace referencia el deíctico.

Taller 7. Ejercicio de marcadores y conectores

Conceptos iniciales

El escritor, generalmente utiliza palabras y frases que le brindan la posibilidad de establecer una secuencialidad según su plan textual. El valor de estas palabras, conocidas como marcadores y conectores, reside en la posibilidad que brindan para establecer diferentes tipos de relaciones entre las ideas del texto, cuyo significado se encuentra ligado al contexto en que es usado.

Objetivo

Comprender la intención de los conectores y reconocerlos como mecanismos de enlace de las ideas

Actividades

Complete los enunciados, usando el conector que establezca una relación semántica clara.

-Todo el mundo está de acuerdo con la importancia de la educación.

De ahí que_____

Sin embargo_____

-Parece que entre los jóvenes no está bien visto hablar bien.

No obstante_____

Por tanto_____

-La gramática debe estar incluida en la programación de la lengua.

Ahora bien_____

En consecuencia_____

-Las asignaturas optativas pretenden dar respuesta a la diversidad de aptitudes y motivaciones del alumnado.

Tomado de: Martínez, J. (2016). Expresión escrita: 56 ejercicios de coherencia, cohesión y adecuación. Universidad de Alicante. P.14

Evaluación

Realice el ejercicio siguiente, tomado de:

<https://www.google.com.co/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#>

Compare sus respuestas con sus compañeros.

1. Me siento en casa cuando estoy a orillas del mar,-----puedo construir una patria----
---la espuma de las olas.

- | | | |
|-------------|---------|-------|
| a. solo | porque | con |
| b. siempre | y | entre |
| c. a veces | más aún | desde |
| d. a menudo | pues | hasta |
| e. sólo | por eso | bajo |

2. El signo lingüístico es la relación -----un plano material-----otro inmaterial---
-----del significante con el significado.

- | | | |
|----------|-------|------------|
| a. de | y de | como |
| b. entre | con | vale decir |
| c. entre | y | vale decir |
| d. de | con | o también |
| e. desde | hasta | es decir |

3. la obra dramática es un mundo ficticio creado-----autor-----ser representado--
-----los espectadores.

- a. con para para
- b. por a fin para
- c. desde hasta para
- d. por para ante
- e. con para frente a

4. -----hay recetas para una buena ortografía-----varios consejos pueden ser dados al respecto.

- a. no en cambio
- b. siempre pero
- c. no sin embargo
- d. si más aún
- e. no por eso

5. clasificar las lenguas habladas en el mundo es una difícil tarea-----, no siempre es fácil distinguir entre lengua y dialecto,-----la modalidad en que una lengua es empleada en un determinado lugar.

- a. luego ya que
- b. tampoco o bien
- c. por otra parte tanto como
- d. pero esto es
- e. además es decir

6. De ahora en adelante debes decidir-----confías en mí-----mantienes tus resquemores.

- a. tanto si como si
- b. si o si
- c. cuánto si
- d. cuándo es decir, si
- e. cómo cuándo

7. El programa estuvo sustentado por una enorme ofensiva sostenida-----analistas, politólogos-----intelectuales que validaron-----la sociedad el modelo neoliberal.

- a. tanto por como con
- b. con e sobre
- c. por e ante
- d. entre e por
- e. por e a

8. -----es necesario que me lo expliques-----yo lo entendí-----que tú.

- a. siempre pero tanto como
- b. tampoco puesto que al igual
- c. no ya que antes
- d. si porque menos
- e. como si antes

9. El amor-----la belleza es inseparable del sentimiento-----la muerte.

- a. a en
- b. por contra
- c. de sin
- d. con de
- e. sin con

10. El amor nos muestra-----dónde podemos estar enfermos dentro de los límites de la salud. El estado amoroso-----es un mal orgánico-----metafísico.

- a. desde siempre pero
- b. de no Mi
- c. por nunca O
- d. en o o bien

e. desde no Sino

Proyección

Visite la página de internet, www.aulapt.org/.../expresion-escrita-56-ejercicios-de-coherencia-cohesion-y-adequacion, realice alguno de los ejercicios allí planteados. Comente con sus compañeros.

Taller 8. Ejercicio de progresión temática

Conceptos iniciales

El texto en su intención de comunicar una idea global, generalmente recurre a otras que la amplían, la explican o la defienden; esto con el fin de seguir una secuencia temática que se desarrolla de manera progresiva. Justamente, es este orden lógico y secuencial el que facilita el logro de la intención comunicativa y el proceso de comprensión en el lector.

Objetivo

Promover el uso de los conocimientos de la lengua materna para facilitar la identificación del orden secuencial de una progresión temática.

Actividades.

Las oraciones y frases siguientes conforman texto.

1. Localice las ideas centrales.
2. ¿Cuáles son las respectivas ideas que las amplían, explican o defienden?
3. Ordene cada párrafo en forma lógica.

“Español latinoamericano o español para Latinoamérica”

1. El ejemplo más notorio es la utilización de la palabra email o e-mail en Latinoamérica en lugar de la traducción más literal: correo electrónico que se usa en España.
2. Hay numerosas particularidades y giros idiomáticos dentro del español o castellano.
3. Sin embargo, es en el vocabulario técnico donde más claramente puede encontrarse una diferencia entre el español de la península ibérica, también llamado español de Castilla, y el español latinoamericano.
4. Se trata de la denominación global y un tanto arbitraria que se da a las expresiones idiomáticas y autóctonas y al vocabulario específico del idioma español en América Latina.

5. De los más de cuatrocientos millones de personas que hablan español como lengua materna, más de trecientos están en Latinoamérica.
6. Algunos de los aspectos que afectan al español son: el uso incorrecto que hacen los medios de comunicación, la influencia del Inglés y, quizás el más importante, los vacíos existentes en el vocabulario técnico.
7. En el español latinoamericano son relativamente más frecuentes los préstamos directos del Inglés, sin traducirlos ni adaptar las grafías a las normas castizas.
8. En Latinoamérica se habla de la computadora mientras que en España del ordenador, y cualquiera de las dos palabras suena extranjera en la región opuesta a su uso.

Tomado de: <http://www.spanish-translator-services.com/español-latinoamericano.htm>

1. _____

2. _____

3. _____

Evaluación

Comparta y revise con sus compañeros los resultados de su actividad.

Proyección

En parejas, elija un tema de su interés y construya un texto corto para socializarlo a sus compañeros. Tenga en cuenta lo siguiente:

- infórmese adecuadamente sobre el tema
- elabore una lista de las ideas
- organice las ideas por categorías
- escriba el texto ubicando cada grupo de ideas en párrafos.

INFERENCIAS MACROESTRUCTURALES

TALLER 9. Ejercicio de idea temática

Conceptos iniciales

Ante la necesidad de cumplir con propósitos específicos, el autor de un texto utiliza el recurso de dar más importancia a unas ideas sobre otras; en tal sentido, en un texto se evidencian palabras, frases y oraciones donde se expresan los tópicos más relevantes. Constituye en esencia una macroproposición alrededor de la cual se organiza la información del texto.

Objetivo

Con base en la lectura de las imágenes de la Historieta Mafalda realizar la identificación de la idea central como inferencia del texto gráfico y escrito.

Actividades

Las preguntas que usted debe responder son de inferencias o conclusiones que se sacan de la lectura. Lea los textos y marque con una cruz la alternativa correcta para cada pregunta.

Texto 1



1. ¿Qué problema tiene Mafalda?
 - a. Le tiene miedo a las ovejas.
 - b. Le cuesta dormirse.
 - c. Se enoja por no poder dormir.
2. ¿Por qué aparecen ovejas en el relato?

Porque

- a. son las mascotas preferidas de la niña.
 - b. no saben cómo saltar.
 - c. ayudan a la niña a dormir.
3. Se concluye que la niña logra dormir cuando
 - a. cuenta ovejas.
 - b. cuenta hasta veintiséis.
 - c. cuenta hasta veinticinco.
 4. ¿En el tercer cuadro, cuál es el problema que se presenta?
 - a. La oveja no sabe saltar.
 - b. La oveja no ayuda a su amiga.
 - c. La oveja no quiere juntarse con sus compañeras.

Evaluación

Realice el siguiente ejercicio y comparta con sus compañeros sus resultados.

Texto 2



Tomado de: www.unitedexplanations.org/.../las-35-mejores-vinetas-de-mafalda-de-satira-politica/

5. De la lectura se deduce que los dos niños
 - a. se asustan con el militar.
 - b. se odian.
 - c. son vecinos.
6. Se concluye que el niño, durante la noche
 - a. huyó.
 - b. durmió.
 - c. gritó.
7. En el último cuadro se infiere que el niño siente _____ por lo que dice Mafalda.
 - a. molestia
 - b. miedo.
 - c. vergüenza.

Proyección

Realice actividades de práctica visitando la página de internet, visualizada previamente.

TALLER 10. Ejercicio de titulación

Conceptos iniciales

El título de un texto se convierte en la clave para inferir el contenido global; fijarse cuidadosamente en él, ayuda a la comprensión por cuanto allí se condensa la idea central. “centra el texto en un tema delimitado y genera las expectativas necesarias para que el lector articule lo que conoce (presaberes) con lo que va a conocer, operación que influye en la calidad de la comprensión tanto a nivel local como global”. Cisneros, M. *et al* (2010, p.192)

Objetivo

Desarrollar actividades que promuevan la habilidad de titulación mediante la lectura de textos.

Actividades

Lea el texto con atención y desarrolle las actividades propuestas.

TEMA.

“No sólo fue Borges el que nos repitió una y otra vez en sus entrevistas que lo que uno podía enseñar, no era literatura, sino el amor por una obra, por una línea memorable, por un verso... O para decirlo con más firmeza, que lo enseñable es una pasión.

Entonces, cuando el educador pone a circular esa fuerza, esa pulsión, esa constelación de obsesiones alrededor de una obra; cuando sus estudiantes lo ven, como dicen ahora los jóvenes –tan aficionado-, -tan afiebrado, en ese preciso momento, se crea un clima o un ámbito propicio para que sea posible la enseñanza. Por supuesto, cuando hablo de enseñar, estoy pensando en la hermosa relación del concepto con el mostrar, con la enseña, con el estandarte, con ese amplio espectro gestual de poner algo al frente. Hay que repetirlo: la

pasión rebasa la información; a la pasión sólo se la puede ver encarnada, manifiesta en un cuerpo capaz de generar en otros el contagio, el deseo, el entusiasmo, la vehemencia.

Pero que un maestro logre mostrarse como un apasionado tiene que ir más allá de saber la asignatura, desbordar el currículo y los libros de texto, atravesar las fronteras de la escolaridad. Tiene que actualizarse, leer obras de hoy; ¿cómo se va a privar un maestro de literatura de conocer, valga este ejemplo por sólo decir un nombre, la obra de Antonio Tabucchi...? Es que el maestro de literatura debe volverse un visitante asiduo de librerías, y tiene que construir su biblioteca personal tanto más variada cuanto más exquisita”.

Tomado de: Vásquez, F. (2006). La enseñanza literaria. Crítica y didáctica de la literatura. P.39.

1. Un título apropiado para el primer párrafo sería:

2. Un título apropiado para el segundo párrafo sería:

3. Un título apropiado para el tercer párrafo sería:

Evaluación

Compare las respuestas con sus compañeros y corrija con la ayuda del profesor.

Proyección

Con ayuda de un compañero, busque un texto de su agrado, y trate de darle un segundo título. Comente la experiencia.

TALLER 11. Ejercicio de palabra clave

Conceptos iniciales

El trabajo con palabras clave se encuentra en el nivel de las microproposiciones que integran y se relacionan directamente con la idea central. Al ser un mecanismo usado especialmente en artículos de revistas especializadas, los ejercicios se basan en este tipo de discursos, por lo que la búsqueda de palabras clave aparece apoyada en la superestructura textual característica de los abstract de artículos. El proceso inferencial se produce cuando el estudiante determina el tema central del texto a partir de la macroestructura, de manera que le es posible identificar las palabras contenidas en ella.

Objetivo

Promover la comprensión inferencial de textos a partir de la identificación de palabras claves, idea temática y de desarrollo.

Actividades

A partir de la lectura del siguiente texto, identifique las palabras claves, la idea temática e ideas de desarrollo

El estudio de las interacciones en el aula y su valor educativo

“La relación entre comunicación, lengua oral, currículo, enseñanza, aprendizaje y sistema educativo ha sido objeto de múltiples investigaciones que ofrecen un panorama amplísimo y de gran riqueza. En un trabajo anterior... identificábamos distintos enfoques desde los que se investiga la lengua oral en contextos escolares. En el caso de los enfoques educativos, el rasgo esencial es que se trata de trabajos que abordan el estudio de la lengua oral y su enseñanza en las instituciones escolares con propósito educativo, es decir, con la finalidad de contribuir a la mejora de la acción didáctica y del sistema en su conjunto”.

Tomado de: Camps, A. (2006). Diálogo e investigación en las aulas. Investigación en didáctica de la lengua. P.56.

1. Palabras claves

2. Idea temática

3. Dos ideas de desarrollo:

Evaluación

Socialice sus respuestas al grupo. Corrija con la asesoría del profesor.

Proyección.

Prepare una disertación sobre la temática trabajada.

INFERENCIAS SUPERESTRUCTURALES

TALLER 12. Ejercicio de identificación de secuencias

Conceptos iniciales

La superestructura es la forma global de un texto y las relaciones jerárquicas entre sus párrafos. Esta estructura, se describe en términos de categorías y de reglas de formación. Las categorías implican el orden en que el texto se presenta y las reglas, determinan ese orden. Una superestructura es un tipo de forma del texto, cuyo objetivo es el tema, el cual identificaremos como macroestructura o lo que es lo mismo, el contenido del texto.

Objetivo

Identificar la intención del autor a partir de la estructura utilizada en la construcción del texto.

Actividades

Lea el siguiente texto

“La deconstrucción curricular puede entenderse como una forma de intervención activa, que originalmente se planteó para lo literario y lo filosófico, y que ha ido invadiendo campos de lo político-práctico, de lo educativo y de todos aquellos campos en donde existen formas de institucionalización del poder. Se entiende como una técnica práctica que nos permite entrar en la voz y en la autociencia de lo institucional y en los imaginarios de las personas para ser cuestionadas desde su materialización, con miras a la reconstrucción de un nuevo sentido...De lo anterior se desprenden un sinnúmero de interrogantes que invitan a una tarea donde la imaginación, la duda, la sospecha, y la incertidumbre, tienen un llamado especial y se convierten en aval definitivo para la construcción de una nueva cultura académica que soporte la formación de los profesionales en las diferentes áreas del conocimiento”.

Tomado de: López, N. (2001). La de-construcción curricular. P. 24.

1. Identifique en el texto la secuencia de:

Introducción.

Desarrollo

Conclusión

2. ¿Cuál es la intención del autor?

3. ¿Hay una hipótesis?

4. ¿Cuál es la macroestructura del texto?

Evaluación

Lea los siguientes textos. Determine en la secuencia, las inconsistencias de orden lógico y pragmático.

“Del concepto de texto es posible inferir que el lenguaje, como sistema sígnico, se constituye en un componente esencial en tanto que es el dispositivo que proporciona al hombre el sentido de estructuralidad propio de la cultura en la cual vive. La interpretación de los fenómenos culturales es o no son evidentes ya que son sistemas primarios o secundarios generadores o no de sentido”

Adaptado de: Pardo, N. (1995). Introducción a la semiótica. Signo y cultura. P. 92.

Proyección

Busque el editorial de un periódico local, determine la intención del autor. Comparta su experiencia con sus compañeros.

TALLER 13. Ejercicio de organización de secuencias

Conceptos iniciales

El autor de un texto argumentativo recurre a algunas alternativas de organización que le permiten: a partir de un problema planear la solución; o exponer las causas y consecuencias de un hecho determinado; comparar conceptos y en algunos casos se recurre a la descripción para referenciar una situación, entre otras posibilidades.

Objetivo

Desarrollar el proceso inferencial con ejercicios de organización de secuencias en la comprensión de textos argumentativos.

Actividades

Lea el siguiente texto y desarrolle las tres actividades sugeridas.

“Los modelos pedagógicos que se defienden en la actualidad se distinguen de los tradicionales o antiguos por su carácter activo, por tener su referencia en la acción y en el hacer de los estudiantes.

En la pedagogía activa sobresalen la acción, activación y niveles de praxis, en ella todos los métodos activos tienen en común provocar y utilizar la actividad del alumno como procesos y no solamente como modo de aprendizaje.

En un conjunto muy denso de proposiciones de pedagogía activas, se pueden destacar cuatro aspectos: la espontaneidad como norma auténtica, lo funcional en el desarrollo de los desempeños intelectuales y morales, lo social en las aproximaciones grupales evocadas desde el aula para la vida y el sujeto como constructor y experimentador de la cultura”.

Tomado de: Muñoz, C. et al. (2011). Estrategias de interacción oral en el aula. Una didáctica crítica del discurso educativo. P. 19.

1. En el texto anterior se proponen dos ideas claves:

a. _____

b. _____

2. ¿Cuál es el antecedente y consecuente claves, sobre el hambre?

Antecedente:

Consecuente:

3. Cite tres consecuencias:

a. _____

b. _____

c. _____

Evaluación

Lea el siguiente texto e identifique la organización del mismo.

De los géneros literarios y la literatura infantil

“Tradicionalmente los estudios de la literatura se han realizado a partir de criterios cronológicos, comenzando con la visión de los primeros documentos escritos de que se disponga hasta completar una revisión a las sucesivas épocas históricas. Es la historia de la literatura, la que permite situar las producciones en su contexto histórico y al mismo tiempo estudiar la historia a través de las producciones literarias. Otra forma de acercarse a la literatura, es realizando un estudio de los temas abordados en las diferentes producciones, de tal manera que puede tratar sobre aspectos filosóficos, amorosos, psicológicos y de indagación personal. Es usual también, trabajar sobre las obras representativas de cada movimiento o época, caso en el cual se estaría hablando de una literatura a través de los textos. Adicionalmente, se puede acceder a la literatura a partir de los géneros literarios. Actividad que al decir de Gutiérrez (2010:7), “constituye una forma de estudio transversal y tiene la ventaja de poder hacerse mejor a través del estudio directo de los textos originales”.

Pues bien, el preámbulo nos sirve de referencia y pretexto para orientar la dinámica del presente ejercicio escritural, con el cual no pretendemos realizar un análisis literario en general, ni una crítica literaria en particular, sino más bien un acercamiento, de neófitos en el tema: la comprensión de los géneros literarios incide notablemente en la constitución y trabajo de la literatura infantil.

En general, el concepto de género literario ha sufrido muchos cambios a través de la historia y es según Jaén (2009:1), “uno de los problemas más controvertidos de la teoría literaria... los géneros literarios afectan a cuestiones tan fundamentales en la literatura como las relaciones que se establecen entre lo individual y lo universal; esto es que la obra literaria siempre se ajusta a una tensión entre lo general (pertenencia a un género literario) y lo individual (el valor de la obra por sí misma)”. Ahora bien, dada la alta complejidad y variedad que presenta la producción literaria, los intentos de ordenamiento de los –productos del ingenio humano- siempre han tenido un tinte de arbitrariedad. La clasificación de los géneros literarios no escapa a este principio. Al respecto, los criterios que suelen

utilizarse para esta ordenación son o puramente formales o atienden al contenido, o al papel que juega el autor, o a las funciones del lenguaje.

Ahora bien, en lo que respecta a la literatura infantil como en la literatura en general, se establecen algunas características unidas a ciertas leyes de forma y contenido de carácter histórico las cuales son comúnmente conocidos como géneros literarios, a saber, La Épica, La Lírica, La Dramática y otros como: la fábula, los refranes, las jitanjáforas, los trabalenguas, las máximas, retahílas, aforismos, las adivinanzas, el ensayo, el periodismo, el cine, la televisión, etc.; necesariamente, la literatura infantil debe caracterizarse por el uso de un género discursivo claro, sencillo y de fácil acceso.”

Tomado y adaptado de: Gómez, M. y Rosero, L. (2016). De los géneros literarios a la literatura infantil. P. 1-10.

Elementos de comparación que aparecen en el texto:

Elementos de contraste que aparecen en el texto:

Proyección

Socialice los hallazgos con sus compañeros.

Conclusiones

-Las estrategias metacognitivas para interpretar información, en la identificación del objetivo están fundamentadas en la lectura realizada con una buena concentración, que conlleve a un proceso lector inferencial, incluso puede utilizarse la inferencia para decidir lo que el texto -debería decir-. Esto, entendido en el presupuesto de plantearse objetivos previos a la lectura o a la construcción del texto base en su macroestructura como procesamiento de decodificación y generación del nuevo sentido textual.

-La lectura debe ser un proceso de comprensión a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto; relaciona la información que el autor le presenta con sus conocimientos previos, para lo cual, es menester del docente, llevar al estudiante a adquirir buenos hábitos de lectura, manejar diferentes tipos de textos y hacer intertextualizaciones constantes.

-La síntesis de un escrito, a partir del análisis de todos sus elementos, especialmente del título, busca que una persona extraiga la información o los contenidos más importantes, y determine en forma crítica lo positivo o negativo que tiene un texto. Así, cuando el lector sintetiza puede proponer conjeturas, identificar la intencionalidad del autor y recrear el texto con sus propias palabras y estilo. De aquí se genera un nuevo texto, desde la idea central del autor, cambiando el orden, utilizando analogías, haciendo una complementación del tema y confrontando intertextualmente con base en los objetivos, que como lector se ha planteado.

-Respecto a la construcción de propuestas a partir de la interpretación textual, la comprensión lectora no cumplió con el proceso inicial de transferencia de información y por consiguiente tampoco hay actividad de interacción orientado por la búsqueda de diversos significados en donde el estudiante, según Cairney (1992) debería convertirse en agente activo para darle sentido completo a lo que lee, llegando a construir significados a partir del texto, contexto y experiencia y de esta manera propiciar verdaderos procesos de construcción de significados incrementando posibilidades de una riqueza textual.

-Se encuentra dificultad en la identificación del propósito del autor, si los estudiantes aportan con sus conocimientos previos, se alejan de la información que brinda el texto. No hay diálogo lector – texto.

-No obstante, la estructura canónica (introducción, desarrollo y conclusión) y de la relativa simpleza de las estrategias discursivas usadas, evidente en el texto, presentado como pretexto para el ejercicio presente, y que suponía cierta familiaridad y por consiguiente mayor facilidad para su comprensión, no se observa lo que al decir de Andricaín *et al* (2001) constituye el diálogo o contrapunteo entre el escritor –creador- y el lector –recreador.

-Al momento de identificar a los autores de los argumentos, la dispersión de ideas no permite consolidar la intención comunicativa por cuanto, los estudiantes no tienen claridad en la utilización de las estrategias metacognitivas, ya que ellas corresponden a las actividades que el lector propone para lograr interactuar con el texto.

-Los hábitos de lectura, a pesar de tratarse de un tópico complejo tanto en su análisis como en su tratamiento, ya que tienen que ver con aspectos internos o externos, psicológicos o sociológicos, particulares o colectivos, deben trabajarse desde la más temprana edad y en todos los niveles de formación para que influyan en las determinaciones y actuaciones de cada persona.

-El desconocimiento del concepto de lectura inferencial, determina que los procesos lectores no se ejecuten dinámicamente y por tanto, -no se da una comprensión global de la situación comunicativa y de los significados del texto-. Este aspecto, amerita ser considerado como prioridad en el trabajo didáctico a fin de buscar alternativas de mejoramiento.

-En general, los estudiantes presentan debilidad en el conocimiento de las características propias del texto argumentativo, por cuanto se limitan a identificar el papel del autor y dejan de lado el del lector. En efecto, si nos atenemos a las ideas planteadas por Perelman (2001) en el sentido de que la argumentación constituye una parte importante de nuestra cotidianidad y por consiguiente está presente en nuestras actividades de comunicación diaria, se esperaba una mayor aproximación cognoscitiva frente a la pregunta planteada. Además, dadas las circunstancias de ser estudiantes universitarios, ambiente en el cual, se supone la

argumentación está a la orden del día, la trascendencia y efectividad de los contenidos encontrados en las respuestas dicen lo contrario.

-Los estudiantes informan que han recibido formación parcial y esporádica en lectura inferencial de textos argumentativos en la materia de competencia comunicativa. En estas condiciones, se observa un panorama inquietante por cuanto la responsabilidad recae en una asignatura, y se desaprovecha la oportunidad formativa de las actividades lectoras que se desarrollan en las otras asignaturas.

Referencias

- Adam y Starr. (1982). *La enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: McGraw-Hill.
- Amador, K. & Alarcón, L. (2006). “Propuesta metodológica para evaluar la comprensión lectora en estudiantes universitarios”. *Graffylia. Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, 6, 126-135.
- Andrade, M. (2007). “La lectura en los universitarios. Un caso específico: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca”. *Tabula Rasa*, 7, 231-249.
- Andricain, S. Marín, F. Rodriguez, A. (2001). *Puertas a la lectura*. Bogotá: Mesa redonda. Magisterio.
- Arrieta, B. & Meza, R. (2000). “La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(2), 1-11.
- Backhtine, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Barrera, L. (1990) *Texto oral y texto escrito*. En Aníbal Puente (comp.) *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid, Fundación Sánchez Ruipérez. Elley, W.B. 198.
- Benveniste, É. (1977). *Problemas de lingüística general*. México: Siglo XXI.
- Bobbio, N. (2002.). *Teoría General del Derecho*. Bogotá: Temis.
- Bonilla, C. Rodriguez, P. (1993). *Métodos de evaluación cualitativa. Experiencias y lecciones*. Universidad de los Andes. Bogotá.
- Cabrera, P. R. (1991). *Metacognición y comprensión de la lectura*. ISBN 84-86168-56-2.
- Cairney, T. H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.

Calderón, A & Quijano, J. (2010). “Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios”. *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, 12(1), 337-364.

Calsamiglia, H. Tusón, A. (1990). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Camps, A. (2006). *Diálogo e investigación en las aulas: Investigación en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.

Cárdenas, A. (1999). “Argumentación, interpretación y competencias de lenguaje”. *Revista. Folios*, 11, 51-58.

Carnap, R. (1988). *Meaning and necessity: a study in semantics and modal logic*. University of Chicago Press.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Castello, M. (2002). Las estrategias de aprendizaje en el área de lectura. En C. Monereo. (coord). *Estrategia de aprendizaje*. 185-217. Madrid.

Cisneros, M., Olave, G., & Rojas, I. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora: de la teoría a la práctica en la Educación Superior*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Cisneros, M., Olave, G., & Rojas, I. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora: de la teoría a la práctica en la Educación Superior*. Reseña de O. Silva (2010). *Estudios Filológicos*, 45, 129-130. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132010000100012>

Colomer, T. & Camps, A. (1996). *Enseñar a leer enseñar a comprender*. España: Ediciones Celeste MEC.

Collins, A. y E. Smith (1980). *Teaching the Process of Reading Comprehension*. En Bolt,

Berneck y Newman, Project Intelligence: The Development of Procedures. Universidad de Harvard.

- Charaudeau, P. (1983). *Langage et discours: éléments de sémiolinguistique*. Hachette.
- Chomsky, N. (2002). La estructura emergente del nuevo orden mundial. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- _____ (1975). *Reflections on language*. New York: Pantheon.
- _____ (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MIT Press.
- Dubois, M. E. (2006). *Textos en contextos 7. Sobre lectura, escritura... y algo más*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura. Lectura y vida.
- _____ (1990). *El factor olvidado en la formación de los maestros*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura. Lectura y vida.
- Douzinas, C. (2008). *El fin de los derechos humanos*. Bogotá: Legis.
- Eco, U. (1993). *Lector in fábula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Traducción de: Ricardo Pochtar. Madrid: Editorial Lumen.
- Echevarría, M., & Gastón, I. (2002). “Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención”. *Revista de Psicodidáctica*, 10, 59-74.
- Espinoza, J. (2007). Reflexiones acerca del lenguaje: la inferencia como proceso mental en la comprensión de textos en lengua extranjera. In *Anales de la Universidad Metropolitana* (Vol. 7, No. 2, p. 147). Universidad Metropolitana
- Fairclough, N. (2008). “El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades”. *Discurso & Sociedad*, 2(1), 170-185.
- Farina, G. (2012). *Trabajo práctico: texto argumentativo*. En: El ojo de la lengua. Blogspot.com/2012/10/
- Fernández, N. (1984). *Semántica general*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Ferrari, M. L. (2005). Fe y conocimiento de sí mismo. *Revista de Filosofía y Teoría Política*. Argentina.

Ferreiro, E. (1982) *Los procesos constructivos de apropiación de la escritura*, en Emilia Ferreiro y Gómez Palacio, (eds) *Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Mexico: siglo XX.

Gadamer, H. G (1977). *Verdad y método*. Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Salamanca: Sígueme.

_____ (1998). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.

García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México D.F.: Grijalbo.

Gómez, M. (1986). *Didáctica de la lengua española*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Gómez, M. Rosero, L. (2016). De los géneros literarios a la literatura infantil. Ensayo: Maestría en Didáctica de la Lengua y Literatura Españolas. Pasto: Universidad de Nariño.

Goodman, K. (1982). *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*. En: E. Ferreiro y M. Gómez. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.

_____ (1996). *La lectura y la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística*. Universidad de Arizona. Traducción de: Graciela Mestroni: en *Textos en Contexto. Lectura y vida 2*. Buenos Aires.

Gorman, G. E. Clayton, P. (1997). *Qualitative research for the information professional: a practical handbook*. With contributions from Mary Lynn RiceLively and Lyn Gorman. London: Library Association. ISBN 1- 85604-178-6.

Goyes, I. & Uscátegui, M. (2013). “Experiencias teórico-metodológicas en investigaciones curriculares”. *Docencia, Investigación e Innovación*, 2(1), 1-15.

Habermas, J. (1998). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.

Hall, E. (1989). *El lenguaje silencioso*. Madrid: Alianza.

Halliday, M.A.K. y Hasan, R (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.

Huey, S.E (1968) *The psychology and pedagogy of reading*. Cambridge, MA: MITT Press (Publicacion original de 1908).

Heimlich y Pittelman. (1991). *Los mapas semánticos: estrategias de aplicación en el aula*. Madrid. Visor.

Hymes, D. H. (1972). *On Communicative Competence, in Sociolinguistics*. Selected

Readings, J. B. Pride and Holmes, Janet. (eds.). Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293

Hymes, Dell Hathaway. 197.

Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

León, J. A. (2001). “Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso: Un análisis para su estudio e investigación”. *Revista signos*, 34(49-50), 113-125. Recuperado en 24 de octubre de 2015, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071809342001004900008&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-09342001004900008

López, N. (2001). *La de-construcción curricular*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Martínez, J. J. (2016). *Expresión escrita: 56 ejercicios de coherencia, cohesión y adecuación*. Universidad de Alicante: En: www.aulapt.org/.../expresion-escrita-56-ejercicios-de-coherencia-cohesion-y-adequacion.

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

Mateus, G. (2007). “Psicología de la comprensión textual y control de la comprensión”. Revisión de conceptos. En *Folios*, 26, 39-48.

Muñoz, C. Andrade, M. Cisneros, M. (2011). *Estrategias de interacción oral en el aula. Una didáctica crítica del discurso educativo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Navarro, R. C. (2004). “La inferencia en la comprensión lectora”. *Escritura y pensamiento*, 7(15), 9-24.

Ocampo, J. (2000). *Historia Básica de Colombia*. Bogotá: Marvic.

Odman, P. J. (1988). *Hermeneutics*. En: Keeves, J.P. (Ed). *Educational research, Methodology and Measurement: An International Handbook*. Oxford.

Pabón, P. A. (2013). *Constitución Política de Colombia Esquemática*. Bogotá: Doctrina y Ley Ltda.

Pardo, N. (1995). *Introducción a la semiótica. Signo y cultura*. Bogotá: Unisur.

Parodi, G. (2005). “Specialized written discourse comprehension in technical-professional domains: ¿Learning from text?” *Revista signos*, 38(58), 221-267. Recuperado en 24 de octubre de 2015, de

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071809342005000200005&lng=en&tlng=en.10.4067/S0718-09342005000200005

Perelman, F. (2001). “Textos argumentativos: su producción en el aula”. *Lectura y vida*, 22(2), 32-45.

Pinzás, J. (2003). *Metacognición y lectura*. Lima. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Ramírez, R. (2010). *Didácticas de la lengua y la argumentación escrita*. Pasto: Editorial Universitaria – Universidad de Nariño.

_____ (1996). *Introducción a la lingüística*. Pasto: Universidad Mariana.

Resolución 01753. Acreditación de Alta Calidad. (Ministerio de Educación 11 de febrero de 2015).

Ricoeur, P. (2006). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

_____ (1998). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI.

_____ (1987). *El conflicto de las interpretaciones, método hermenéutico y filosofía reflexiva*. En: Freud una interpretación de la cultura. México: Siglo XXI.

Rincón, G. de la Rosa, A. Rodríguez, G. Choís, M y Niño, R. (2003). *Entre textos. La comprensión de textos escritos en la educación primaria*. Cali: Universidad del Valle. Cátedra Unesco.

Rumelhart, (1997). *Hacia una comprensión de la comprensión*. Rodríguez, E. y Laguer, E. (comp). La lectura. Cali: Universidad del Valle.

Santiago, W. Castillo, M y Ruiz, J. (2014). *Didáctica de la lectura. Una propuesta sustentada en la metacognición*. Bogotá: Alejandría libros.

_____ (2005). *Lectura, metacognición y evaluación*. Bogotá: Alejandría libros.

Salas, P. (2012). El desarrollo de la comprensión lectora en lo estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León México: *Tesis para optar por el grado de maestría en ciencias con especialidad en educación*. Universidad Autónoma de Nuevo León. México.

Schaff, A. (1974). *Linguagem e conhecimento*. Livraria Almedina.

Serrano, G. P. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes. Métodos*. La muralla.

Smith, M. E (1965). "Grammatical errors in the speech of preschool children", *Child Development*, 4, 183-190.

Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura*, México: Trillas.

Solé, I. (1996). *Estrategias de comprensión de la lectura*. Barcelona: Graó.

_____ (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Soto, D. (2005). “Aproximación histórica a la universidad colombiana”. *Revista Historia de la Universidad Latinoamericana*, 7, 101 - 138.

Tardif, J. (1997). La evaluación del saber leer: un asunto más de competencia que de actuación. En E. Rodríguez y E. Lager (coords). *La lectura*. 165-194. Cali: Universidad del Valle.

Ugarriza, N. (2006). “La comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo”. *Revista Persona*, 9, 31-75.

Van Dijk, T.A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic van Oostendorp.

Van Dijk, T.A. (1995). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.

Valencia, H. (2010). *Cartas de Batalla. Una crítica al constitucionalismo colombiano*. Bogotá: Panamericana.

Valles Martínez, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Vásquez, F. (2006). *La enseñanza literaria. Crítica y didáctica de la literatura*. Bogotá: Kimpres Ltda.

Velandia, J. (2010). Metacognición y comprensión lectora: la correlación existente entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora. *Trabajo de grado presentado como requisito para optar por el título de Magíster en Docencia*. Universidad de la Salle. Bogotá: Colombia.

Wittgenstein, L. (1957). *Tratado logico-philosophicus*. Madrid: Alianza Editorial.

Zannotto, M. (2007). Estrategias de lecturas en lectores expertos para la producción académicos. *Tesis para optar por el título de Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación. DIPE*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. España.

Zarzosa, L. (1997). “La lectura y escritura en una población universitaria”. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2(1), 94-123.

ANEXOS

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLAS

Anexo 1. Taller

Objetivo: Identificar las fortalezas y debilidades de la lectura inferencial de textos argumentativos que realizan los estudiantes del segundo semestre de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades Lengua Castellana e Inglés.

Instructivo: lea el texto “Siempre a favor de la vida” de Rosa María Orozco.

Actividades: conteste las preguntas que aparecen formuladas al final del texto.

SIEMPRE A FAVOR DE LA VIDA (Rosa María Orozco)

Estar a favor de la vida es buscar la forma de que todos los niños y las niñas puedan nacer siendo amados, cuidados protegidos y alimentados, ¿No es acaso el sueño de toda madre?

Estar a favor de la vida es sentirnos agobiados por la explotación, la miseria, la desnutrición, el hambre y el abandono de millones de infantes en el mundo.

¿Dónde están las madres de esos niños que sufrirán en la desesperanza un dolor eterno?

¿Cuántos de ellos tendrán la sobrehumana voluntad para cambiar su destino? ¿Sus madres podrán sentirse satisfechas de las posibilidades de vida que les dieron? Hijos condenados a una vida a medias, miserable y desgraciada. ¿Acaso las estadísticas no nos muestran que en nuestro país los niños de la calle difícilmente alcanzan los 18 años de vida?

¿Dónde están todas esas parejas que no pueden tener hijos y que esperan con ansia poder adoptar uno?

Para hacerlo solo deberían recorrer las calles de la ciudad de México, donde deambulan miles de niños para los que tener un hogar es algo imposible, un milagro.

Estar a favor de la vida es defender la existencia y la dignidad de cada ser humano: débil o fuerte, torpe o inteligente, sano física y mentalmente o con alguna discapacidad.

Estar a favor y en defensa de la vida es indignarse y entristecerse profundamente, por las guerras absurdas; por la existencia de niños con severas lesiones cerebrales y motrices producto de la desnutrición y por la muerte de miles de seres humanos por hambre o enfermedades que en condiciones normales serían fácilmente curables, pero indignarse o sentir tristeza no es suficiente.

Estar a favor de la vida es realizar grandes, fuertes y continuas acciones en contra de este cruel atentado a los derechos humanos.

¿Por qué entonces sin piedad se enarbola el estandarte a favor de la vida con el propósito de enjuiciar a las mujeres que han resultado embarazadas mediante un hecho tan abominable como es la violación?

¿Por qué? Quienes somos nosotros simple mortales para erigirnos en jueces y verdugos de la víctima, que además de sufrir el brutal ultraje queda encinta?

Como si no fuera suficiente que se mancillara su cuerpo, también será obligada a que otros decidan qué hacer con sus entrañas. ¿Acaso no podemos dejarle al menos la dignidad para decidir libremente? Su determinación, cualquiera que esta sea, será dolorosa y difícil, pero también tan personal... tan íntima. Ese derecho le pertenece porque después, en la realidad lo hemos visto, deberá continuar sola en su camino.

No hay excepciones, dicen inflexibles quienes están en contra del aborto (el Vaticano concedió a monjas violadas durante la guerra de independencia del Congo, el permiso excepcional para interrumpir el embarazo). Por supuesto que hay excepciones, aunque la víctima no sea monja.

El problema del aborto no está exento de la problemática de inequidad que aún mantiene a la mujer en desventaja con respecto al hombre. Las mujeres, sin mayor discusión, debemos derecho a tomar y asumir la responsabilidad de nuestras propias decisiones de acuerdo con nuestra circunstancia y nuestros valores. Es nuestro derecho y también nuestro deber como seres adultos, pensantes y libres.

En palabras del expresidente francés Valery Giscard – católico, por cierto -: “Cada cual debe respetar los imperativos de su conciencia o de su fe, pero no decidir por los demás”.

Para finalizar, solo otra pregunta: ¿Cuántos de los que están a favor o en contra del aborto, en el caso de una violación, han estado en los zapatos de la víctima? Es fácil juzgar e incluso condenar una circunstancia ajena. Como decía mi abuelita, que en paz descansa, los toros se ven mejor desde la barrera.

Categoría: estrategias metacognitivas para interpretar información.

Propósito: conocer y aplicar algunas estrategias metacognitivas para interpretar información a partir de la lectura del texto argumentativo.

Detección del objetivo de la lectura.

- a. Plantéese un objetivo de lectura.

Conocimientos adicionales del estudiante sobre el tema.

- b. Pregúntese si sabe algo sobre el tema y conteste con un buen argumento.

Estrategias que desarrolla el estudiante durante y después de la lectura.

c. ¿Qué estrategias de acción le genera la lectura?

Procesos de síntesis que evidencia el estudiante.

d. ¿El título enunciado condensa adecuadamente los contenidos desarrollados?

Categoría: identidad de la intencionalidad comunicativa y construcción de argumentos.

Propósito: Identificar la intencionalidad comunicativa del texto y construir argumentos a favor o en contra a partir de los conocimientos previos del lector.

Identificación de intencionalidades.

a. ¿El propósito central del autor del texto es?

b. Según el autor, uno de los principales factores para estar a favor de la vida es:

Construcción de conjeturas.

c. De acuerdo con el texto, señale los aspectos positivos y negativos del aborto:

d. ¿Cuál es el papel que deben asumir las parejas que desean adoptar un niño?

Construcción de propuestas a partir de la interpretación textual.

e. ¿Qué solución daría usted para que, según lo expuesto por el autor, siempre estemos a favor de la vida?

f. ¿Considera que los elementos teóricos planteados por la autora del texto, para tratar el tema son suficientes, o necesita recurrir a su experiencia o a otros autores?

Categoría: estrategias cognitivas en la interpretación de información.

Propósito: Conocer y aplicar algunas estrategias cognitivas para interpretar información a partir de la lectura del texto argumentativo.

Identificación de los propósitos del texto.

a. ¿El propósito central del autor del texto es?

Identificación de argumentos y contraargumentos.

b. ¿Quién argumenta a quién?

c. ¿Sobre qué tema?

d. ¿Con qué propósito?

Identificación de los autores de los argumentos.

e. ¿Quiénes argumentan sobre qué?

Postura personal sobre el texto.

f. De acuerdo con la lectura, señale los aspectos positivos y negativos del texto:

g. ¿Qué solución daría usted para que, según lo expuesto por el autor, el aborto sea o no una alternativa válida, ante los argumentos planteados?

Construcción de hipótesis, tesis y conclusiones.

h. Plantee la hipótesis o tesis y la conclusión del texto leído.

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLAS

Anexo 2. Guía de entrevista a estudiantes

Objetivo: Identificar las fortalezas y debilidades de la lectura inferencial de textos argumentativos que realizan los estudiantes del segundo semestre de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades Lengua Castellana e Inglés.

Categoría: estrategias metacognitivas para interpretar información

1. ¿Cuáles son las estrategias que utiliza para leer?
2. ¿Posee hábitos de lectura? Si. No. ¿Por qué?

Categoría: estrategias cognitivas en la interpretación de información

3. ¿Conoce o desarrolla la lectura inferencial?
4. ¿Qué entiende por texto argumentativo?

Categoría: intencionalidad comunicativa y construcción de argumentos

5. ¿Usted aplica la lectura inferencial en textos argumentativos?
6. ¿En cuál materia lo han formado en este tipo de actividades?

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLAS

Anexo 3. Vaciado de información del taller aplicado a los estudiantes

Código E1 a E55

Categoría: estrategias metacognitivas para interpretar información.

Subcategoría.	
4.1.1 detección del objetivo de la lectura	
<i>FORTALEZAS</i>	<i>DEBILIDADES</i>
<p>Valor e importancia de la vida:</p> <p>(E4, E9, E20, E23). “las personas defienden su opinión sin tener en cuenta las que llevan en su vientre un bebé”. “Por qué debemos estar a favor de la vida”. “hay que buscar la forma de acabar con este problema que afecta a la familia y a la sociedad con acciones certeras”.</p> <p>(E37, E43, E46). “Un llamado a la sociedad para defender la existencia y la dignidad de la vida”. (E52, E53, E54, E55). “Necesidad de estar a favor de la vida y responsabilidad de los hijos, en un hogar de amor, estabilidad, respeto y seguridad”.</p> <p>Tomar conciencia acerca del aborto:</p>	<p>Se asimila a la intencionalidad del autor:</p> <p>(E1, E6, E14, E19, E21, E22, E36). “La lectura pretende mostrar la cruda realidad que nos rodea y como afecta a la sociedad”.</p> <p>No globaliza el contenido del texto:</p> <p>(E4, E9, E26, E28, E29, E30, E31, E32, E33, E34) “La lectura da a conocer la cantidad de niños en la calle sin hogar y madres que no toman decisiones”.</p> <p>Asume el texto como problemática de los países:</p> <p>(E5, E24, E25, E27). “La lectura reflexiona acerca de la problemática que enfrentan muchos países que son los niños sin hogar”.</p> <p>Realiza un resumen del texto. (E35).</p>

<p>(E1, E2, E5, E6, E21, E22, E26, E8, E29). “saber y entender el problema que autor nos plantea con el fin de aprender y reflexionar ante ésta situación”. “interrogar sobre el papel de la sociedad respecto a las personas vulneradas”.</p> <p>(E39, E44). “sensibilizarme y adquirir más información”. (E47, E48, E49 E50, E51). “Tomar conciencia del hecho y sus consecuencias”.</p> <p>Comprender bien el texto:</p> <p>(E3, E7,). “Poder ver más allá de lo superficial”. “No sólo se debe juzgar sino también sensibilizarse y proponer alternativas de cambio o mejoramiento”. “Conocer la realidad social a través del texto. “Encontrar los pros contras al tema”. “Tener claridad en una segunda lectura e identificar plenamente el tema”</p>	<p>No identifica:</p> <p>(E38, 340, E41, E42, E45). “La problemática de la inequidad en desventaja de la mujer”. “El objetivo que puedo plantearme es el del apoyo y la empatía a las personas que sufren estas circunstancias”. “Mirar los diferentes puntos de vista que tomamos de acuerdo a la situación”. “El aborto es un tema del cual todos hablan, critican, defienden, pero nadie sabe lo que padece la mujer”. “Denunciar todos los actos que estén en contra”.</p> <p>No registra: (E3, E8, E10, E11, E12, E13, E15, E16, E17, E18, E36).</p>
---	---

Subcategoría	
4.1.2 Conocimientos adicionales del estudiante sobre el tema	
FORTALEZAS	DEBILIDADES
<p>Argumenta sobre el aborto:</p> <p>(E2, E8, E10, E24, E29, E35). “El aborto se realiza de la manera más cruel y despiadada, se coloca a la paciente en la camilla... Se aplican</p>	<p>Solo formula pregunta:</p> <p>(E6, E19, E29, E32). “¿Qué conoce acerca del aborto y cuál es su opinión?”</p>

químicos para matar al bebé y luego se procede a desintegrarlo para poderlo extraer”. (E37, E41, E46, E49, E50, E51). “Hace falta educar a la gente y concientizar sobre el valor de la vida”. “He leído algunos textos sobre el aborto, en los que se exponen diferentes puntos de vista”. “La madre es la única que tiene derecho a decidir”.

3. Plantea pregunta y responde adecuadamente: (E3, E16, E20, E22, E32, E33). “¿Qué conozco acerca del aborto? El aborto es la interrupción de la formación de un ser... pero es una decisión que cada madre debe tomar...”. “¿En qué casos se puede realizar el aborto? En caso de violación, de una mala formación del feto y cuando existe peligro de muerte la madre”.

Responde con argumentos sin formular pregunta:

(E4, E7, E11, E12, E13, E14, E15, E17). “Se poco sobre el aborto, pero al ser madre tres veces, estoy segura que bajo ninguna circunstancia podría estar a favor”. “La responsabilidad de traer una vida al mundo debe partir de la responsabilidad de la pareja...necesitamos padres formadores en amor, amistad, sinceridad y valores humanos”. “El aborto legal o ilegal es un tema de controversia mundial, la religión juega un papel crucial, sin embargo existen leyes que lo apoyan si se cumplen los requisitos constitucionales”.

Argumento pobre:

(E1, E2, E4, E8, E11, E12, E13, E14, E15, E17). “Sí, yo conozco a una persona que estaba en buena condición de tener un hijo pero yo sé que al final ella piensa que debía pensar un poco mejor las cosas”. “Desde mi punto de vista lo veo como algo triste”. (E38, E45, E49, E52, E55). “La verdad este es un tema del cual nadie está exento, directa o indirectamente lo vivimos”. “La desnutrición ocasionada por la falta de alimentos...”.

No argumenta: (E6, E21, E22, E24, E25, E26, E27, E28, E30, E35, E36). Intenta explicar porque está a favor de la vida. “Lo que dicen los medios de comunicación”. “La tecnología y la cultura light”. (E39, E53). “El aborto soluciona parcialmente ya que causa estragos en las entrañas de la mujer”.

No registra. (E5, E9, E18, E34)).

<p>Desconocimiento del tema:</p> <p>(E40, E44, E47). “No conozco mucho sobre el tema”. “El conocimiento previo es el que proporcionan los noticieros”</p> <p>No registra. (E5, E9, E18, E19, E21).</p>	
--	--

<p>Subcategoría</p> <p>4.1.3 Estrategias que desarrolla el estudiante durante y después de la lectura</p>	
<i>FORTALEZAS</i>	<i>DEBILIDADES</i>
<p>Asumir la responsabilidad de las acciones:</p> <p>(E1) “Las mujeres debemos asumir la responsabilidad de nuestras propias decisiones de acuerdo a las circunstancias en las que se encuentre”</p> <p>Sensibilización:</p> <p>(E2, E3, E5, E28, E30, E33, E36). “Cuando pueda ayudar a un niño en necesidad no dudaré”. “Generar conciencia sobre el valor de la vida de un ser humano, desde el hogar, desde la religión, desde nuestro entorno social y cultural”. “Toda vida es importante y como tal hay que respetarla”.</p> <p>Plantear soluciones:</p>	<p>No es claro el argumento:</p> <p>(E2, E14, E19, E21, E23, E25, E27, E30) “La lectura podría aplicarla de manera –conciencitiva–”. “Estrategias que permitan buscar patrones de solución ante ésta problemática, ya que ella se plantea en favor hacia la vida”.</p> <p>Dispersión de ideas:</p> <p>(E9, E16, E20, E22, E29, E33). “Buscar unas estrategias de mejora en la estabilidad del país...”. “Lo que me genera esta lectura como para actuar, es cambiar la mentalidad de miedo hacia la gente indigente y en principal hacia los niños”. (E43). “Indignación por los ejemplos de vulneración a los derechos humanos”. (E49, E55). “acciones contra lo que yo puedo cambiar</p>

<p>(E6, E9, E28, E30, E33, E36, E19, E26, E27, E24, E35). “Se debe pensar en una solución con la cual se genere verdaderos cambios”.</p> <p>Solidaridad. (E7). “Aunque no tengo experiencia, -habemos- muchas mujeres solidarias, comprensivas y con deseos de ayudar”</p> <p>4. Fomentar campañas:</p> <p>(E4, E12). “Incrementar campañas para la adopción a familias que no hayan podido tener bebés”. “En la familia, diálogo, comprensión, amor basado en valores. En el colegio, universidad, educación no sólo en conocimientos sino una educación para la paz y los valores. En la comunidad, respeto en la igualdad de opiniones y campañas”. (E37, E41, E46). “Con cada enseñanza de respeto y amor se logra minimizar actos humanos desagradables”. “Información sobre programas o personas especializadas en brindar ayuda”. (E47, E48, E51, E54)</p> <p>Reflexión y postura crítica:</p> <p>(E17, E18) “Conocer el tema y cambiar el punto de vista de algunas personas que sólo se dedican a juzgar y tomar lo peor del tema”. E38, E39, E40, E45). “Estrategias de sensibilización de las personas con relación a las decisiones”. “No juzgar a las mujeres”. E42, E44, E52, E53). “Apoyar a las mujeres en su decisión”. “Respeto por los demás y promover ambiente de tolerancia”.</p>	<p>No registra: (E10, E11, E31, E32, E34).</p>
---	--

Subcategoría	
4.1.4 Procesos de síntesis que evidencia el estudiante	
<i>FORTALEZAS</i>	<i>DEBILIDADES</i>
<p>Concreta las ideas:</p> <p>(E2, E8, E12, E22, E23, E24) “Se plasma argumentos que están conectados con el título”. “En todo el texto nos habla del valor de la vida”. “El título hace un llamado al lector para que se informe, conozca y discuta sobre el tema”.</p> <p>Argumenta adecuadamente:</p> <p>(E3, E4, E9, E28). “El título hace referencia a que todo ser humano debe vivir en buenas condiciones, sin guerras, sin violencia, bien protegidos, cuidados y alimentados”. (E40, E41, E45) “Para mí no me parece un título apropiado según el contenido”. “Si porque muestra con ejemplos cómo deberían ser los comportamientos”. (E48, E52, E53, E54).” Sí, porque está a favor de la vida; respetar y comprender los problemas de los demás”.</p> <p>Entiende el título:</p> <p>(E5, E13, E15, E16, E19, E20, E34, E35, E36). “El título condensa adecuadamente los contenidos desarrollados en las dos partes del texto”. “En un principio es engañoso, a medida que transcurre la lectura le va dando forma y</p>	<p>Hay dispersión de ideas:</p> <p>(E1, E7, E9, E10, E17, E21, E29, E30, E31, E32). “Porque al principio pues si favorece el derecho a la vida y las preguntas que se hace es como un sarcasmo, la verdad es que no creo éste título esté relacionado porque no parece que estuviera adecuado”. “El título dice mucho respecto al valor de la vida y por cuanto no se debe ir en contra de ella, pero en los contenidos que se van desarrollando hay muchas cosas que se contraponen a defender”. “En parte sí, pero al tener la palabra –siempre- y –aborto- genera que no haya una fuerte relación entre el título y el texto”. (E37, E44, E47). “Señala el tema y puntos claros que son el objeto de análisis y reflexión en la lectura”. “En parte ya que muestra los dos puntos de vista y permite sacar sus propias conclusiones”.</p> <p>No entiende el título:</p> <p>(E6, E14, E18, E20, E24, E25, E26, E27, E33). “En mi opinión se contradice un poco, pero en el desarrollo del texto observamos lo contrario a lo que verdaderamente se quiere dar a entender”. “Para mi opinión no está adecuado con el tema</p>

<p>sentido”. E39, E42, E43, 346). “El título trata de hacer entender que vamos defender la vida sin importar cómo fue generada... sin embargo en los contenidos se va más allá”. “El título nos muestra el aspecto positivo únicamente”. (E49, E51, E55). “El título está muy bien, ya que el amor a la vida no es solo amor por la vida sino también por la vida de los demás”</p>	<p>que en él se desarrolla, porque está a favor de la vida y debería ser desde todas las posturas”. No registra. (E11).</p>
---	--

Categoría: *identidad de la intencionalidad comunicativa y construcción de argumentos.*

<p>Subcategoría</p> <p>4.2.1 Identificación de intencionalidades</p>	
<p>FORTALEZAS</p>	<p>DEBILIDADES</p>
<p>Importancia del respeto a la vida:</p> <p>(E1, E2, E3, E13, E14, E16, E18, E20, E23, E26, E28, E30, E36). “Hacer entender al lector que, si se favorece el derecho a la vida, se debería tener en cuenta las condiciones, las circunstancias para concebir un bebé”. “Llevar al lector a tener conciencia del tema aquí plasmado”. “Hacer que el lector tome conciencia de lo que significa estar a favor de la vida”. (E37, E43, E49, E51). “Avivar la preocupación del ser humano por el valor y el respeto a la vida”. “Dar a conocer ejemplos de la sociedad en donde los niños o las mujeres han sido víctimas”.</p> <p>Posición crítica frente al aborto:</p>	<p>No identifica la intencionalidad:</p> <p>(E4, E7, E8, E17, E22, E25, E27, E28, E31, E32, E33). “En este texto el autor pretende darnos a conocer la calidad de vida que llevan algunos niños de la calle”. “El propósito del autor es hacernos conocer que en México hay muchos niños abandonados”. “Hacernos reflexionar de estar a favor de la vida la que desde un principio está relacionada con el aborto”. “cambiar el concepto del derecho a la vida”. (E38, E40, E41, E45, E46). “Poner como punto de referencia esta problemática en general”. “Concientizar acerca de las diferentes problemáticas que afectan a la sociedad haciendo énfasis en la niñez vulnerable” “El propósito es, qué tanto amor le tenemos a la vida”. “Dar a conocer una problemática referente</p>

<p>(E5, E6, E9, E10, E11, E12, E15, E19, E21, E24, E29, E34, E35). “Interceder por la defensa de la vida respetando las decisiones de aquellas personas que han sido violadas”. “A veces sólo juzgamos, pero está en juego la vida y puede que ésta tenga una mejor vida a través de la adopción”. “Hay que hacer ver el aborto desde una perspectiva diferente... ponerse en los zapatos de las mujeres afectadas para juzgarlas”. (E39, E42, E44, E48, E52, E54, E55). “La decisión de abortar o no, es algo que sólo lo decide la persona implicada – la mujer-“. “Las mujeres son seres pensantes y libres por lo tanto tienen derecho de tomar decisiones”. “Cambiar con información y hechos la mentalidad o el concepto malo que se tiene sobre el aborto”.</p>	<p>al abandono”. (E47, E50, E53). “hacer entender lo que implica llegar a la vida”.</p>
<p>Subcategoría</p> <p>4.2.2 Construcción de conjeturas</p>	
FORTALEZAS	DEBILIDADES
<p>Posición frente al aborto:</p> <p>Derecho a la vida:</p> <p>(E5, E9, E17, E25, E29, E35). “Se viola el principal derecho a la vida de un ser inocente”. “Acabar con la vida de un ser inocente que no tiene la culpa de pedir nacer” “Son pensamiento fríos e insensibles en una sociedad que deje de valorar la vida”. (E46, E49, E51, E54). “Se pierde un ser inocente”</p> <p>Decisión personal:</p>	<p>No hay toma de posición:</p> <p>(E2). “Desde una pista neutra – ni a favor ni en contra” No hay claridad en las ideas:</p> <p>(E40, E54). “El aborto está claramente expuesto y es la decisión que otros asumen”. “son todos los que pueden encontrarse la víctima con respecto al actuar de la sociedad”.</p> <p>No hay claridad en las ideas:</p>

(E3, E11, E14, E19, E21, E27, E28, E31, E33, E34). “es una decisión personal a veces dolorosa”. “Se toma en cuenta la decisión de la mujer”. “Las mujeres, sin mayor discusión debemos tener el derecho a tomar y asumir las responsabilidades de nuestras propias decisiones”. (E38, E39, E41, E42, E44, E47, E48, E50, E52, E55). “Respeto por la decisión de la madre”. “esta es una decisión personal” “Respetar el derecho a elegir por parte de la mujer”.

Darle dignidad a la mujer:

(E7, E8, E10, E12, E13, E16, E24, E25, E27, E31). “La mujer puede seguir con su vida”. No dejar que otros decidan qué hacer con sus entrañas”. “debe existir respeto por la mujer”. “La sociedad no respeta el derecho que tenemos las mujeres a elegir y por tanto nos juzgan”. (E37, E45). “Las decisiones deben tomarse de acuerdo a las circunstancias que el caso lo requiera”. “permitirle a la mujer decidir qué hacer con su cuerpo”

Reducir la explosión demográfica:

(E4, E18) “Reducir el incremento de los niños en la calle”. “Un niño menos sin hambre y aspectos negativos”.

Posición frente a la adopción:

(E1, E3, E14, E15, E21, E23). “El aborto es positivo porque se le da a una persona la posibilidad de dar un buen futuro a la criatura”. “No solo deben buscar en los orfanatos sino en las calles”. “Las parejas deberían recorrer las calles, como las de México, donde deambulan pequeños clientes de todo lo abarcado en la palabra familia”. “Aborto si, aborto no. Todos los niños tienen derecho a vivir” (E43, E44, E52). “Solo deben recorrer las calles de México”. “Mirar más allá de los centros de adopción”. “La mujer se mantiene indefensa”.

No registra: (E10).

<p>Estabilidad emocional y económica.</p> <p>(E1,E2, E8, E9, E26) “lo deben hacer quienes estén en buenas circunstancias económicas y en condiciones estables”. “Estar preparados económicamente”. “Ser una familia completa, armoniosa...”. (E39, E42, E47, E48, E49, E50, E51, E52, E53, E55). “Rescatar a unos niños de los peligros del mundo”. “A los niños se los debería cuidar, proteger y alimentar</p> <p>Padres responsables:</p> <p>(E3, E4, E5, E6, E7, E11, E12, E13, E15, E16, E17, E18, E20, E22, E36). “amar al niño del cual se quieren hacer cargo”. “Ser padres amorosos, responsables y protectores”. “La familia debe ser un símbolo de felicidad, amor, protección y educación”. “Ser capaces de brindar amor, seguridad a un niño sin importar el lugar de donde éste provenga”. (E37, E38, E41, E46). “”</p> <p>Cada pareja debe asumir el compromiso de construir una mente sana como modelos para los niños”. “Asumir todas las responsabilidades pertinentes”. “Ser padres responsables, amorosos y que eduquen”.</p>	
---	--

Subcategoría	
4.2.3 Construcción de propuestas a partir de la interpretación textual	
FORTALEZAS	DEBILIDADES
Educación:	No plantea solución:

<p>(E2, E3, E7, E9, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E21, E25, E32, E34, E35,). “Aconsejar a las adolescentes a protegerse”. “Ser sensatos”. “Hacer campañas en contra de lo planteado”. “Concientizar a toda la población, desde el más pequeño al anciano”. “Hacer campañas de sensibilización”. “No abortar, dar la solución de adopción”. (E40, E42, E43, E49, E52, E54, E55). “Erradicar tanta corrupción morbosa que existe en el mundo”. “Para respetarnos los unos a los otros” “Cambiar visiones o paradigmas”-</p> <p>Políticas del gobierno:</p> <p>(E4, E19, E20, E28, E26). “El gobierno debe incrementar lugares donde se puedan llevar a los niños”. E41, E44). “Tratar de solucionar los problemas de la sociedad, alimentación, salud” “Tener mejores planes y estrategias gubernamentales”.</p> <p>Castigo:</p> <p>(E2, E5, E17). “Matar a los violadores”. “Denunciar a los implicados” “Poner una verdadera mano firme ante criminales”.</p> <p>Elementos teóricos:</p> <p>Son suficientes:</p> <p>(E1, E3, E7, E11, E13, E14, E17, E21, E22, E26, E32, E34). “Creo que el mensaje está completo”. “Pero hay necesidad de organizar las ideas, ya</p>	<p>(E1, E6, E8, E10, E18, E22, E23, E24, E27, E29, E30, E33, E36). “Un niño es una bendición y todos seres humanos tenemos derecho a la vida”. “Buscar y exigir soluciones”. “Un niño es un ser indefenso”. “Las acciones que realizamos son directamente proporcionales a lo bueno y lo malo que hacemos”. “Considero que lo que le ocurre a una persona también le compete a la sociedad”. (E37, E39, E45, E46). “Conocer los impactos que tiene el ser humano y sus alcances”. “Para siempre estar a favor de la vida, hay que tener en cuenta las condiciones de quien se está defendiendo” “Realizar acciones que estén de acuerdo con el autor”. “Creo que hace falta profundizar más sobre el tema”. (E47, E51, E52). “Solo basta con saber que la desigualdad es un problema para analizarlo desde cualquier punto de vista”.</p> <p>No registra: (E9, E30).</p>
--	--

que se contraponen la vida y el aborto”. “Son suficientes y ante todo son claros”. “Está muy bien que en él deja claros los puntos de vista en cuestión”. : (E40, E42, E43, E44, E48, E49, E50, E52, E53, E55). “Los argumentos expuestos son claros y fáciles de entender”. “Son suficientes para quien tiene la mente abierta y es capaz de dejar a un lado la indiferencia”.

Recurrir a testimonios:

(E2). “Yo creería que debería recurrir no a la experiencia, sino más bien a los testimonios en cuestión del aborto”.

Recurrir a la experiencia:

(E4, E12) “Para hablar, primero hay que vivir la experiencia”. “A partir de su experiencia como mujer, madre y adulta enviar un mensaje más profundo”. (E38, E39) “Los elementos teóricos son válidos, pero requiere alimentarlos con otras experiencias”.

Recurrir a otros autores:

(E5, E18). “Recurrir a otros autores, tomando diferentes posturas” 16.” Porque el tema es muy complejo”. “La verdad considero que debo recurrir a otros para informarme más”

No son suficientes:

(E6, E8, E10, E15). “Porque no brinda estadísticas necesarias y no entra a fondo en el tema”. “El tema debe acompañarse de más

argumentos”. “Ella coloca su punto de vista solamente y para este tema se necesitan ver diferentes puntos de vista”. “Creo que la autora debe incluir más información desde los ámbitos políticos, religiosos, sociales y culturales para generar más argumentos”	
---	--

Categoría: estrategias cognitivas en la interpretación de información.

Subcategoría 4.3.1 Identificación del propósito del texto	
FORTALEZAS	DEBILIDADES
<p>Mensaje de análisis crítico de la dignidad de la vida:</p> <p>(E1, E4, E7, E9, E13, E17, E18, E21, E26, E36). “Hacer entender al lector que debe razonar al tomar una decisión”. “Dar a conocer el derecho a una vida digna”. “Hay que respetar las decisiones”. “Hacernos tomar conciencia de las malas decisiones”. “Proponer acciones que permitan mejorar la calidad de la vida y hacernos mejores seres humanos y libres”. “Tocarnos el corazón de verdad y reflexionar sobre el valor de la vida”. (E38, E39, E41, E43, E47, E48, E49, E52). “Poner como referencia una problemática social”. “Hacer reflexionar a la gente acerca de una problemática que se ve en el mundo”. “Amonestar al lector acerca de la falta de conciencia y valor de la vida”. “Abrirle los ojos al lector respecto a los problemas que tiene un país”. “Siempre estar a favor de la vida</p>	<p>No identifica:</p> <p>(E2, E6, E8, E12, E15, E16, E19, E20, E22, E23, E24, E25, E27, E28, E29, E31, E32). “Plantearnos un tema que en estos tiempos tiene personas a favor y en contra”. “Mostrar dos puntos principales que podrían ser la vida y la muerte”. “Dar a conocer su posición frente a su temática propuesta”. “darnos a conocer el tema del aborto”. “Dar a entender que el aborto en muchos casos puede ser la solución”. “Dar a conocer la miseria que pasan muchos niños de la calle”. (E42, E44). “La decisión de abortar o no”. “Persuadir al lector que hay más de lo que los medios informan”.</p> <p>Dificultad al expresar la idea:</p> <p>(E3, E5, E11, E14, E33, E34, E35, E36). “Concientizar a las personas acerca de la vida de</p>

<p>ante cualquier circunstancia”. “Reflexionar sobre una problemática actual”.</p>	<p>los niños”. “Es mejor un hijo de violación que un hijo maltratado”. “Buscar que todos los niños y niñas puedan nacer siendo amados y amadas”. “Plantear cómo la vida puede generarse sin ser deseada.”. “La autora sobre el tema, pero no hay explicación ni argumentación clara”. “La autora a los niños desamparados”. “Sobre abandono y aborto”. (E37, E40, E45, E50, E51, E54, E55). “Permite evidenciar diferentes situaciones dentro de la problemática”. “Dar a conocer la situación de las personas en situación de vulnerabilidad”. “Mostrar qué comportamientos evidencian un mundo siempre a favor de la vida”. “dar diferentes puntos de vista negativos y positivos”. “La vida como un regalo y no una desgracia”. “defender, luchar y mejorar la vida humana”.</p> <p>No registra: (E10).</p>
--	--

<p>Subcategoría</p>	
<p>4.3.2 Identificación de argumentos y contraargumentos</p>	
<p>FORTALEZAS</p>	<p>DEBILIDADES</p>
<p>Argumentos:</p> <p>(E3, E5, E10, E12, E13, E18, E19, E20, E22, E25, E26, E28) “Planteamientos de diferentes puntos de vista y concientizarnos sobre la importancia de la vida”. “El autor da su punto de vista a toda clase de lector sobre la vida”. (E37, E38, E43, E44, E48, E51, E52, E54). “Se recalca el impacto y las consecuencias de nuestros actos”. Se llama la atención a las madres que son</p>	<p>No plantea:</p> <p>(E1, E2, E6, E7, E9, E11, E14, E16, E17). “La autora argumenta el tema”. “El tema principal es el aborto”. “La autora argumenta el tema para llegar a nuestra sensibilidad”. “El abandono de niños y el aborto”. “La autora se permite redactar este texto a través de la información que ha extraído de algunas citas”. “Rosa María</p>

<p>las víctimas y a la sociedad”. “Tener en cuenta el estado e integridad de las víctimas”. “La información argumenta al cambio de pensamiento sobre el aborto”.</p> <p>Contraargumentos:</p> <p>(E5, E6, E10, E13, E18). “No basta el solo hecho de decir esa célebre frase -empezar actuar sin olvidar que no se puede decidir por nadie-”. “Cambiar la mala fama y perspectivas que tiene el tema”. “En vez de juzgar hay que ponerse en el lugar del otro”. “Concientizarnos sobre la indiferencia y falsa moral que nuestra sociedad tiene”.” Generar conciencia sobre el derecho de las mujeres y no juzgar su actuación”. (E41, E42, E43, E44, E53). “Proteger y valorar la integridad humana” “El lector debe cuestionarse más en relación a un asunto tan importante”. “Informarnos y ver nuestros diferentes puntos de vista”. “Hacer entender a las personas que la decisión es personal”. “Persuadir y confrontar al lector sobre la indiferencia y poca solidaridad”.</p>	<p>argumenta a favor de la vida”. “Argumenta al hecho de estar siempre a favor de la vida”.</p> <p>No tiene claridad en las ideas:</p> <p>(E4, E8, E15, E21, E23, E24, E27, E29, E30, E32, E32, E35, E36). “La autora plantea su argumento sobre la vida de los niños de la calle”. “La autora argumenta sus ideas con diferentes posiciones referentes al tema según su posición”. “Creo que la autora es quien argumenta para los niños y para los que están en una controversia...” “La autora a los niños desamparados”. “Sobre abandono y aborto”.</p> <p>(E39, E40, E41, E45, E47, E52, E55) “La autora argumenta a favor de las personas víctimas por algo en que ellas no tienen decisión”. “Los hechos sociales argumentan al autor quien muestra en el texto datos claros”. “A nosotros los lectores”. “Rosa Orozco escribió –siempre a favor de la vida-”. “Es indefinido dice quien conoce una problemática mundial”. “sobre el tema de lo mal que esta el mundo y el aborto”.</p>
--	--

<p>Subcategoría</p> <p>4.3.3 Identificación de los autores de los argumentos</p>	
<p>FORTALEZAS</p>	<p>DEBILIDADES</p>
<p>Autora:</p>	<p>No identifica:</p>

(E17, E18, E19, E20, E22, E25, E26, E28) “La autora va contra la indiferencia social”. “La autora argumenta sobre el tema, a favor de la vida. Hacer valer derechos”. (E53). “Habla contra las injusticias por las que pasan los niños que han sido abandonados”

Autora y lectores:

(E1, E4, E7, E10, E11, E12, E15) “Personas que juzgan la situación planteada”. “El autor argumenta contra las personas que leen y no piensan en sus hijos cuando los mandan a la calle...y no están de acuerdo con el aborto”. “Contra ti lector, exceptuando lo que diga el Vaticano, los seres humanos, el pensar de los seres humanos”. (E39, E41, E42, E44). “Para concientizar a las personas”. “Personas que juzgan a las mujeres”.

(E2, E3, E5, E6, E8, E13, E14, E16). “Contra la muerte y las personas que no permiten que otras tomen su decisión”. “El maltrato y mal cuidado de los niños”. “Abandono infantil y maltrato”. “A favor de la vida”. “Toda persona tiene derecho a vivir plenamente”. “Los pensamientos obsoletos de lo que es respetar la vida”. “La insolidaridad y la problemática que vive el mundo”. “la muerte y la miseria”. (E37, E38, E40, E43, E45). “Va dirigido contra los actos abusivos”. “Contra la sociedad y su forma de mirar el mundo hoy en día”. “Contra los actos que ejercen violación de los derechos de las mujeres”. “Contra todas las violaciones”. (E47, E48, E49, E50, E51, E52, E53, E54, E55). “La violación y las consecuencias”. “El aborto, el abandono las personas que quieren hacerse dueñas de las decisiones de los demás”. “Contra los abusadores y contra la religión por permitir estas prácticas”. “Contra todo lo malo de la sociedad”. “La posición de aquellas mujeres que desean abortar. Las injusticias por las que tienen que pasar muchos niños”.

No es clara la identificación:

(E21, E23, E24, E27, E29, E30, E31, E32, E33, E34, E35, E36). “La autora sobre el tema”. “La autora a los niños desamparados”. “sobre abandono y aborto”.

No registra: (E9).

Subcategoría	
4.3.4 Postura personal sobre el texto	
<i>FORTALEZAS</i>	<i>DEBILIDADES</i>
<p>Que las personas se pongan en el lugar de las otras:</p> <p>(E1, E4, E11, E12, E19, E22, E27, E31, E33, E34, E35). “Póngase en su lugar, la mujer sigue teniendo desventajas en la vida”. “Una cultura donde no se trate de ridiculizar y encontrar culpables”. (E47, E51). “defiende el derecho a la vida; se pregunta si es mejor el aborto, pero solo pónganse en el lugar de las mujeres violadas”</p> <p>Tener criterio para decidir:</p> <p>(E2, E5, E6, E7, E8, E14, E15, E16, E17, E20, E21, E23, E24, E28, E29, E32, E35). “Yo opino que el aborto es una alternativa válida”. “El aborto es válido, sin embargo, por desconocimiento o irresponsabilidad no es justo”. “Juzgar de manera más apropiada y que la persona que se vaya a practicar un aborto se sienta respaldada”. (E38, E39, E40, E41, E45, E49). “Sinceramente creo que la decisión más clara la deberían tomar únicamente las madres”. “Las personas deben hacer que sus derechos se cumplan”. “Que sea una opción válida para las personas afectadas”. “Dejar a un lado la</p>	<p>No hay claridad en la ideas:</p> <p>(E3, E4, E13, E18, E25, E26, E27, E31, E33, E36). “El texto es desorganizado”. “La decisión de la madre no puede hacerse responsable de algo que no quiere”. “Me parece que plantea una idea novedosa de lo que es la vida”. “Propongo que pensemos en el bienestar y en la adopción”. “El abandono y desamor que son sometidos los niños”. “Estar con la vida”. (E37, E42, E43, E44). “Según las circunstancias se pueden tomar decisiones necesarias o innecesarias”. “Mi solución sería que el aborto sea válido o no según lo que decida cada mujer”. “Un control fuerte y seguimiento a mujeres que quieren abortar para que sea una alternativa válida”. (E48, E50, E55). “Las injusticias por las que pasa el niño para conmover al lector”. “La idea que da el texto respecto a la vida”.</p> <p>No registra: (E9, E10, E30).</p>

inexplicable razón para juzgar a los demás y dejar pensar a cada quien por su propia cuenta”.	
---	--

Subcategoría

4.3.5 Construcción de hipótesis, tesis y conclusiones

<i>FORTALEZAS</i>	<i>DEBILIDADES</i>
<p>Hipótesis:</p> <p>(E4, E7, E13, E17, E20, E23, E26). “Derecho a la posibilidad de elegir si dar vida o no”. “La vida es lo más importante que hay que defender”. “Qué es estar a favor de la vida?”. “Estar a favor de la vida es buscar la forma de que todos los niños puedan nacer siendo amados, cuidados, protegidos y alimentados”. “Estar a favor de la vida es ver el mundo como realmente es, con sus cosas buenas y malas”. (E45, E49, E51). “La vida es defender la existencia y dignidad de cada ser humano a través de grandes y continuos en contra de los atentados de los derechos humanos”.</p> <p>Tesis:</p> <p>(E2, E7, E8, E10, E19, E31). “Respeto a la vida”. “Derecho a la vida”. “Valor de la vida”. “Apoyar la vida”. (E39, E44, E55). “Hay que estar a favor de la vida”. “Estar a favor de la vida es buscar la forma de que todos los niños</p>	<p>No identifica adecuadamente los aspectos solicitados:</p> <p>(E1, E8, E10, E11, E12, E15, E16). “La tesis del texto es estar o no estar a favor de la vida”. “Las personas que están en contra de una vida digna y la toma de decisiones”. “El abandono de la vida”. “El aborto”. “El aborto es una forma de dar una vida”. “Lo que considero como tesis o hipótesis del autor sería el vivir, dar vida o no”. (E21, E22, E24, E25, E28, E29, E32, E35). “Buscar la forma de que todos los niños y niñas puedan nacer siendo amados, cuidados, protegidos y alimentados”. “Realizar acciones visibles contra este atentado pues se sabe cómo el mundo está en decadencia...”. (E40, E47, E48, E52) “Rechazo a la inequidad de sexo”. “A favor de la vida”. “Tesis, la vida”.</p> <p>No registra: (E5, E6, E9, E18, E27, E30, E33, E34, E36, E41, E42, E43, E46, E50, E53).</p>

sean amados”. “Todo ser humano es libre de tomar sus propias decisiones”

Conclusiones: (E2, E3, E4, E7, E14).

“El texto nos lleva a hacernos preguntas profundas y tener criterio propio en estos casos”. “Estar a favor de la vida es dejar que los niños gocen plenamente de su vida con todo lo bueno que ésta tiene”. “El derecho a vivir dignamente, pone en una posible sanción al aborto”. “La vida es una sola y debe ser lo primero que se debe respetar”. “El texto plantea la problemática del aborto y del abandono de pequeños”. (E37, E38, E39). “se quiere fomentar el respeto del ser humano y la responsabilidad”. “Lograr una sociedad consciente, tolerante para realizar grandes y fuertes acciones contra los atentados de los derechos humanos”. “Hay que considerar la posición en la que se encuentra la víctima y tomar en cuenta lo que piense”

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLAS

Anexo 4. Vaciado información de la entrevista aplicada a estudiantes.

Código. E1 a E20

Categoría: estrategias metacognitivas para interpretar información

1. ¿Cuáles son las estrategias que utiliza para leer?

Código	Respuestas
E1	Bueno, primero está la identificación del texto, saber qué tipo de autores y lecturas. Segundo, identifico el tipo de lectura: argumentativo, interpretativo, narrativo. Después de eso, efectúo una lectura básica del texto. Finalmente un tipo de conclusión, conclusiones respecto a lo que se ha leído.
E2	Pues yo primero empiezo tomando las ideas principales de qué se trata el texto y luego, para entender mejor realizo un mapa conceptual, o bien, un resumen, subrayando las palabras que considero claves en el texto.
E3	Depende. Primero observo el título del texto. Si me resulta llamativo continúo la lectura. Después resalto las palabras desconocidas y consulto su significado, trato de entender en contexto, etc.
E4	Estar en un lugar tranquilo, para poder concentrarme bien y entender la lectura; leer con calma para comprender la lectura.
E5	Estar tranquila y leer el libro que a mí me guste, siempre tengo un diccionario a la mano para buscar palabras que no entiendo o no conozco. Tengo así en cuenta las palabras extrañas y comprendo mejor la lectura de esa manera.
E6	Cuando voy a leer siempre procuro estar en un lugar tranquilo, como vivo sola no tengo inconveniente por personas que me estén hablando con mi lectura, casi siempre leo en una silla que sea que tenga espaldar porque me siento más cómoda o en mi cama.
E7	Para tener una buena lectura, yo a menudo subrayo las palabras, repito algunas partes donde yo no haya entendido la lectura. Qué más? más que todo eso. Hago mapas conceptuales donde esquematizo las ideas principales.
E8	El subrayado y más que todo buscar el significado de las palabras desconocidas

E9	Yo no creo que las estrategias que utilice sean las más adecuadas pero si utilizo unas que son por ejemplo cuando estoy leyendo una lectura subrayo lo que me parece más interesante como para no perderme, otra es que uno debe estar en un lugar adecuado donde no lo perturbe el ruido y pueda entender bien el tema, otro es más que todo que sepa que es lo que va a leer para tener claridad.
E10	Mis estrategias para leer son en un sitio sólido y tranquilo donde yo pueda concentrarme en la lectura, otras pueden ser leo mentalmente y se subrayar, no comúnmente, pero se subrayar las palabras que no entiendo
E11	Las estrategias son pues buscar un lugar tranquilo, que no haya ruido que me pueda concentrar. Subrayar lo que este en el texto y describiendo las palabras que no entienda.
E12	Bueno, primero está la identificación del texto, saber qué tipo de autores y lecturas. Segundo, identifico el tipo de lectura: argumentativo, interpretativo, narrativo. Después de eso, efectúo una lectura básica del texto. Finalmente, un tipo de conclusión, conclusiones respecto a lo que se ha leído.
E13	Sí, porque influye mucho en el momento de entender la lectura. Es importante que se haga en un lugar en donde se esté totalmente tranquilo. Yo visualizo el texto de una forma amplia, comprendo las palabras intentando hacer una lectura rápida sin necesidad de retroceder, es decir de manera fluida y concentrada.
E14	Principalmente las estrategias que uso al leer son las siguientes: Estar relajado, sin tener asuntos pendientes. Segundo, estar en un ambiente tranquilo, leer pausadamente, con los métodos que nos han orientado en la Universidad, finalmente, hago un análisis respecto de lo que he leído, para revisar si he comprendido.
E15	Bueno, yo escucho música cuando leo
E16	Me llama mucho la atención lo que es la relectura, donde tengo en cuenta lo que es el título y lo que uno sepa lo que es antes de comenzar a leer el texto, pero antes me dedicaba a concluir lo que hay en el texto.
E17	Las estrategias que yo utilizo para leer son las que he adquirido últimamente en la universidad, que son las de preguntarme previamente de que se trata el texto, infiriendo cosas por el título, por la estructura del texto, el tema que trata, lo que puede estar escrito y cosas así. Luego durante la lectura analizando cosas que pueden pasar, etc.
E18	Estrategias son las que Ud. nos dio, la que decía por ejemplo de la prefectura y lectura. Estrategias, antes en un ambiente acomodado donde no haya distracciones tener por así

	decirlo algunos apuntes de lo que se esté realizando y por supuesto también a veces como una música de ambiente.
E19	A mí se me facilita es el subrayado y también buscar lo que encuentro en el texto y frases específicas como fechas, el saco aparte.
E20	Pues usualmente yo trato de organizar las palabras del texto a mi modo para entender mejor porque digamos, si yo me pongo a leer todo, así mecánicamente es posible que yo no entienda entonces trato de parafrasearlo, primer que todo leer por párrafos y entender que dice ahí y no continuar hasta no haber entendido cierta parte, porque queda la lectura incompleta.

2. ¿Posee hábitos de lectura? Sí. No. ¿Por qué?

Código	Respuestas
E1	Un hábito sería leer en un lugar tranquilo, sin ruido, para poder concentrarme.
E2	Sí profesor, considero que sí tengo hábitos de lectura. Pues yo en las mañanas –creo que en las mañanas la mente capta más– empiezo a leer un libro que me ha resultado interesante.
E3	Personalmente considero que en todas partes hacemos un ejercicio de lectura, porque no creo que lectura sea simplemente el hecho de escribir, sino que en la cotidianidad debe leerse. Claro, porque vamos conociendo lo que existe en nuestro entorno, conociendo nuevas palabras, significados, aprendiendo.
E4	Sí, porque bueno, creo que leo a menudo, estoy acostumbrada a leer y a intentar entender los contenidos de los textos.
E5	Intento no distraerme para leer.
E6	Yo creo que si los poseo porque son cosas que hago siempre, porque siempre que voy a leer busco un lugar silencioso siempre trato de estar cómoda
E7	Pues en este momento sí. En la carrera sí porque es necesario tener una mente más abierta a la lectura.
E8	No soy tan adicta a la lectura la verdad, no me gusta leer, hay veces cuando los textos son muy complejos, si no los entiendo desde la primera hoja no los leo, a no ser de que no sean filosóficos, así que yo tenga buenos hábitos de leer diario, diario no. no me gusta mucho la lectura.

E9	Pues creo que pues hábitos como hábitos que sugieren en las páginas así, no, pero si tengo hábitos como leer despacio no pronunciar porque a veces uno se confunde si está bien o no, y esos creo que son mis hábitos de lectura
E10	No, no poseo hábitos de lectura, pero o sea trato o he tratado de tomar esto, de tomar el acto de lectura.
E11	Si poseo hábitos de lectura porque en las lecturas mentales yo ubic0 las palabras, me muevo mucho, eso...
E12	Sí profesor. Particularmente, cuando estoy en mi tiempo libre, leo; acostumbro a leer especialmente en las noches. Para afianzar en mí, elementos como vocabulario.
E13	Creo que no, porque casi no tomo la lectura como una prioridad.
E14	Realmente no, leo sólo cuando tengo tiempo.
E15	Creo que no.
E16	Si podría decirse que sí, leo, me gusta leer en mis tiempos libres, ese tipo de cosas. Escribo también
E17	No muy frecuentemente, pero si leo, de vez en cuando, pero si leo.
E18	Si, pero depende, una lectura reflexiva o que me ayude a mi crecimiento personal u otras que hay que hacerlas.
E19	Hábitos de lectura, realmente no, o sea por ejemplo cuando yo considero que algo me llama la atención en algún libro lo sigo, por ejemplo, por ejemplo, me gusta mucho leer sobre la historia del arte pero no es que yo tenga que leer un libro.
E20	Pues la verdad no mucho, pues la verdad es que soy como muy vaga, porque digamos a uno nunca lo acostumbraron a ese método, o sea uno ya está acostumbrada a muchos otros tipos de cosas entonces uno como que deja la lectura a un lado y digamos sobre todo cuando uno está en la universidad y tiene que leer esto y es algo que a uno no le gusta entonces es como más bien tedioso y no algo que uno quiera hacer entonces la lectura siempre ha tenido como ese tabú que es aburridor leer pero la lectura trae muchas cosas buenas sin embargo no lo hago porque no, no me nace.

Categoría: estrategias cognitivas en la interpretación de información

3. ¿Conoce o desarrolla lectura inferencial?

Código	Respuestas
E1	No, no entiendo, no sé qué sea inferencial, no lo conozco.
E2	No la conozco profesor.
E3	No sé qué sea la lectura inferencial
E4	No sé qué sea la lectura inferencial, no recuerdo que me hayan informado puntualmente al respecto.
E5	No tengo conocimiento de qué sea lectura inferencial.
E6	No tengo una definición clara, pero creo que es leer entre líneas, captar la idea que quiere decir el autor.
E7	Pues lo que sé de la lectura inferencial, es que uno al comenzar a leer uno debe tener más o menos una idea de lo que se trata la lectura, sobre qué tema.
E8	Sé que se trata más que todo de deducir lo que el autor quiere plantear en el texto, y más que todo me enfoco en eso para no quedarme en la lectura literal sino como para desarrollar más esa habilidad cognitiva de saber qué mensaje me quiere dar el autor con el texto.
E9	He escuchado pero que por ejemplo que es la idea del autor, el autor pone una, pone lo que él quiere dar a conocer a su lector verdad, y uno saca sus propias conclusiones, y eso.
E10	No, no sé.
E11	No.....
E12	No profesor, la verdad no tengo conocimiento sobre esa temática en particular.
E13	No profesor, no he recuerdo de manera puntual el significado o no recuerdo qué sea.
E14	No tengo idea qué sea.
E15	En verdad no sé qué sea lectura inferencial.
E16	No la verdad no conozco la lectura inferencial.
E17	No, no conozco.
E18	La lectura inferencial poco la he desarrollado, pero algo se de ella o sea deducir el mensaje que está en la lectura y como uno la interpreta.
E19	Si, pues si, dentro del texto, como referir algo dentro del texto, no... Y deducirlo.
E20	La verdad no, no tengo conocimiento.

4. ¿Qué entiende por texto argumentativo?

Código	Respuestas
E1	Es como un texto que defiende algo, el autor defiende un punto de vista; por ejemplo, cuando alguien escribe sobre el tema del aborto, expone porqué está o no de acuerdo.
E2	Bueno, considero que cuando el autor desea argumentar algo o trata de decir o expresar algo de manera más precisa, construye un texto argumentativo. No sabría cómo explicar el significado preciso
E3	Creo que es un tipo de texto donde el autor trata de exponer su punto de vista.
E4	Puede ser aquél que da razones por las cuales se debe escribir ese texto, dar argumentos o sacar conclusiones.
E5	Bueno, imagino que es para exponer ideas propias.
E6	Un texto argumentativo está enfocado a defender una idea, todas las cosas que están escritas van a defender la idea.
E7	Yo podría decir que allí están los ensayos, busca siempre dar a defender unas ideas u opinión, es el texto que usamos que queremos a dar a conocer y queremos que los demás lo aprueben.
E8	Para mí es un medio de expresión donde el autor quiere demostrar o validar una idea o un punto de vista mediante argumentos sólidos.
E9	Texto argumentativo es el que da motivos o razones de lo que está haciendo saber al lector, para que tenga claridad sobre lo que está leyendo.
E10	El texto argumentativo es la opinión que uno da sobre un tema y debe sustentarlo con sus propias palabras.
E11	Entiendo que es justificar lo que el autor nos dice.
E12	Es un tipo de texto, el cual cita a unas razones muy particulares o muy generales al lector. El autor cita unos argumentos de carácter particular y básico para el entendimiento de la lectura.
E13	Cuando el autor da su punto de vista, cuando se presenta o se quiere mostrar algo, se ha escrito con base en investigaciones realizadas.
E14	Creo que es tratar de entender el texto sin necesidad de volver a leer lo ya leído, sin retroceder.
E15	Creo que trata de explicar algo. Se da razones sobre un hecho, intenta explicar algo.

E16	Un texto argumentativo podría decir que es un texto que nos ofrece una idea sin dar muchas vueltas, la idea está ahí con bases, pero, creo que es más fácil encontrar la idea principal en un texto argumentativo que en otros.
E17	Entiendo que tienes una idea y que la desarrolla presentando diferentes razones que la defienden.
E18	Pues un texto argumentativo es aquel que según lo que expone el texto da razones de porque es así, entonces según uno va leyendo el texto se va a dar cuenta de las razones por las cuales se sustentan las ideas.
E19	Texto argumentativo, la argumentación pues es sacar ideas para defender alguna posición o un punto de vista utilizando algunas citas de autores.
E20	Es aquel que tiene, digamos muchos argumentos para convencer al lector de lo que él está diciendo es verdadero, o es certero para convencerme a mí de lo que está diciendo desde su punto de vista.

Categoría: intencionalidad comunicativa y construcción de argumentos

5. ¿Usted aplica la lectura inferencial en textos argumentativos?

Código	Respuestas
E1	No sabría si lo hago.
E2	En realidad, no sé qué es lectura inferencial.
E3	Creo que no aplico ese tipo de lectura.
E4	No sé, no sé precisamente qué es la lectura inferencial.
E5	No profesor.
E6	Por ejemplo, cuando estoy leyendo un ensayo, en el ensayo yo trato de captar la idea del autor y por qué está defendiendo eso.
E7	Si yo diría que sí, porque uno va escribiendo entonces tiene que dejar teniendo en cuenta sobre todo lo que se trata el texto argumentativo o el ensayo, es en la idea principal donde este el contenido del texto.
E8	Si. Más que todo a partir de un párrafo si me presenta ejemplos, trato como de desmenuzar lo que me quiere decir, pero para no quedarme en lo literal sino buscar lo que quiere decir el autor con ese texto.
E9	La lectura inferencial. Mmm.. No sé, no le podría responder eso.
E10	No, no sé.

E11	No. Porque no se profe.
E12	Con base en lo que he manifestado, podría decir que sí. No tengo preciso conocimiento de qué sería concretamente la lectura inferencial, pero considero que sí aplico una lectura más dedicada.
E13	No profesor, creo que no.
E14	No profesor, creo que no.
E15	No sabría decirlo
E16	No sabría porque no conozco.
E17	No, porque no la conozco.
E18	Mmm, bueno la lectura inferencial a veces también la aplico, pero también depende de lo que pide el texto argumentativo, si me pide sacar interpretaciones, eso sí, lo que yo entienda pues sí.
E19	No, no
E20	Pues la verdad, no se mucho de lo que es texto inferencial y no sé si, sí o no pero me imagino que es deducir lo que quiere decir el autor, ahí más o menos.

6. ¿En qué materia lo han formado en este tipo de actividades?

Código	Respuestas
E1	En competencia comunicativa II.
E2	En Competencias Comunicativas y en Corrientes.
E3	Competencia Comunicativa, en Lingüística General y Corrientes Lingüísticas.
E4	En Competencia Comunicativa, en Corrientes Lingüísticas, en esas, en las otras materias no.
E5	La verdad no, eso es de uno.
E6	En la lectura tuve un buen profesor de lectura. Aquí en la universidad nos han dejado ensayos. En la materia de competencias y epistemología.
E7	Pues en las materias de lectura, la nuestra de competencias comunicativas, en español, lenguaje.
E8	Sobre todo, con las de castellano, porque en ingles no, es lo básico que estamos mirando, pero en lo referente a castellano sí.
E9	En la materia de competencia comunicativa y lingüística.
E10	Competencia comunicativa, corrientes lingüísticas.

E11	Ehh, competencia comunicativa, lingüística general y corrientes lingüísticas.
E12	Competencia Comunicativa y Lingüística General.
E13	En Competencias Comunicativas o en Lingüística, en las otras materias no recuerdo.
E14	En primer semestre Competencias Comunicativas I, se habló de los procesos lectores, en otras materias se ha ido profundizando el tema.
E15	En Competencia Comunicativa, sólo en esa.
E16	Bueno estamos en segundo semestre, podría decir en la materia de lingüística general, corrientes lingüísticas y competencias comunicativas.
E17	En el colegio en materias como castellano y en uno de los cursos de inglés enseñaban cosas parecidas pero relacionadas. En la universidad también en competencias, en lingüística cuando nos entregan textos con pautas a seguir.
E18	Únicamente en castellano.
E19	Por ejemplo, en filosofía, en filosofía y también en lengua castellana, y aquí lo uso para corrientes lingüísticas.
E20	Por ejemplo, competencia comunicativa, tal vez un poco de corrientes lingüísticas.

Anexo 5. Aspectos administrativos

Cronograma

Tiempo Actividades	NOVIEMBRE 2015				ENERO 2016				FEBRERO - MAYO 2016				JUNIO - AGOSTO 2016				SEPTIEMBRE - OCTUBRE 2016			
	1	2	3	4	1	2	3	4	4	8	12	16	3	6	9	12	3	6	9	12
Consolidación del proyecto	_____																			
Presentación del proyecto				_____																
Ajustes al proyecto					_____	_____														
Aplicación de instrumentos									_____	_____	_____	_____								
Análisis de información													_____	_____	_____	_____				
Elaboración de propuesta																	_____	_____		
Elaboración informe final																			_____	_____

Presupuesto

INGRESOS		EGRESOS	
Recursos propios	\$ 5.000.000	- Libros y papelería	2.000.000
		- Material didáctico	2.000.000
		- Transcripción documentos	500.000
		- Transporte	300.000
		- Otros gastos	200.000
Total ingresos	\$ 5.000.000	Total Egresos	5.000.000

